

# ACERVO

ISSN 0102-700-X

REVISTA DO ARQUIVO NACIONAL

VOLUME 18 • NÚMERO • 01/02 • JAN/DEZ • 2005



E D U C A Ç Ã O

CASA CIVIL - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA



ARQUIVO NACIONAL

Presidência da República  
Arquivo Nacional

# ACERVO

REVISTA DO ARQUIVO NACIONAL

RIO DE JANEIRO, v.18, NÚMERO 1-2, JANEIRO/DEZEMBRO 2005

© 2006 by Arquivo Nacional  
Praça da República, 173  
CEP 20211-350 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

**Presidente da República**

Luis Inácio Lula da Silva

**Ministra-Chefe da Casa Civil da Presidência da República**

Dilma Vana Rousseff

**Secretária-Executiva da Casa Civil da Presidência da República**

Erenice Alves Guerra

**Diretor-Geral do Arquivo Nacional**

Jaime Antunes da Silva

**Coordenador-Geral de Acesso e Difusão Documental**

Alexandre Manuel Esteves Rodrigues

**Coordenador de Pesquisa e Difusão do Acervo**

Dalton José Alves

**Editores**

Alexandre Manuel Esteves Rodrigues e Dalton José Alves

**Conselho Editorial**

Adriana Cox Hollós, Alexandre Manuel Esteves Rodrigues, Clóvis Molinari Júnior, Dalton José Alves, Inez Stampa, Maria Esperança Rezende, Maria Izabel de Oliveira, Mauro Lerner Markowski, Samuel Maia dos Santos e Valéria Maria Morse Alves.

**Conselho Consultivo**

Ana Maria Camargo, Angela Maria de Castro Gomes, Boris Kossoy, Célia Maria Leite Costa, Elizabeth Carvalho, Francisco Falcon, Helena Ferrez, Helena Corrêa Machado, Heloísa Liberalli Belotto, Ilmar Rohloff de Mattos, Jaime Spinelli, Joaquim Marçal Ferreira de Andrade, José Carlos Avelar, José Sebastião Witter, Léa de Aquino, Lena Vânia Pinheiro, Margarida de Souza Neves, Maria Inez Turazzi, Marilena Leite Paes, Regina Maria M. P. Wanderley e Solange Zúñiga

**Edição de Texto e Copidesque**

José Claudio Mattar

**Revisão**

José Claudio Mattar, Maria Rita Aderaldo, Marina Simões e Renata Ferreira

**Projeto Gráfico**

André Villas Boas

**Editores Eletrônica, Capa e Ilustração**

Giselle Teixeira

---

Acervo: revista do Arquivo Nacional. —  
v. 18, n. 1-2 (jan./dez. 2005). — Rio de Janeiro:  
Arquivo Nacional, 2005.  
v. 18; 26 cm

Semestral  
Cada número possui um tema distinto  
ISSN 0102-700-X

1.Educação - Brasil - I. Arquivo Nacional

# S U M Á R I O

## Apresentação

5

## Entrevista com Demerval Saviani

15

## O 'Espaço-Tempo' Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias

Nilda Alves

35

## A Gênese das Instituições Escolares no Brasil Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI

Amarilio Ferreira Jr.

Marisa Bittar

55

## A Gênese da Educação Brasileira Contemporânea e a Lei n° 4.024/61

Marcos A. de O. Gomes

83

## Educação Integral e Integralismo Fontes impressas e história(s)

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

95

## Escotismo em Caçador (SC)

Uma instituição extra-escolar prejudicada pelo nazismo, fascismo, integralismo e nacionalismo

Nilson Thomé

115

## Educação no MST

Um encontro com o ruralismo pedagógico

Luiz Bezerra Neto

131

## O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

Uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres

Nailda Marinho da Costa Bonato

147

## Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana

Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental

Warley da Costa

161

## O Acervo de Documentos da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1960)

Testemunho de uma época revelando sua diversidade

Azilde L. Andreotti

171

## O Arquivo Nacional Vai às Escolas

Cláudia B. Heynemann e Vivien Ishaq

Elaine Cristina F. Duarte e Vivian Zampa

183

## Perfil Institucional

197

## Bibliografia

# A P R E S E N T A Ç Ã O

*Educação* é o tema central discutido neste volume da Revista *Acervo* do Arquivo Nacional, a qual apresenta um enfoque especial sobre a história e historiografia da educação brasileira, sobretudo em relação aos acervos e fontes para a pesquisa neste campo. Pretende-se, assim, proporcionar uma visão panorâmica das possibilidades de desenvolvimento desse debate em nível nacional, bem como refletir sobre o papel e a importância dos arquivos públicos e das instituições de memória para a pesquisa no campo da história da educação.

Abre este número uma entrevista com Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp e pesquisador I-A do CNPq, autor de vasta produção editorial representada por publicações nas áreas de filosofia, educação e história da educação, em que se discute o trabalho de organização dos acervos desenvolvidos pelas instituições de memória e sua contribuição para o acesso e a pesquisa no campo da história da educação, com destaque para a complexidade e a importância da política arquivística de preservação de fontes, a qual vai além de uma simples deci-

são governamental. “Implica a percepção, por parte dos administradores educacionais, diretores de escolas, professores, funcionários e alunos, da importância dessa preservação”.

Em seguida o artigo de Nilda Alves sobre *O ‘espaço-tempo’ escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das idéias* desenvolve uma discussão de cunho metodológico para a história da escola sugerindo como “diferentes e necessários caminhos” a importância da imagem para a compreensão e o conhecimento da realidade, no caso uma série de fotografias de um álbum do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, de 1959.

Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr., em *A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI*, procuram mostrar, baseados em fontes primárias, especialmente as cartas dos primeiros jesuítas que missionaram no Brasil, que já nas primeiras experiências educativas dos colonizadores é possível perceber a gênese das instituições escolares e da formação societária brasileira. São exemplos dis-

so a contraposição das concepções educativas do padre Manuel da Nóbrega, que defendia uma base material de auto-sustentação para as casas, e a de Luiz da Grã que, amparado pelas Constituições da Companhia de Jesus, advogava que apenas os colégios poderiam adquirir propriedades.

Marco Antônio de Oliveira Gomes analisa e discute, no artigo *A gênese da educação brasileira contemporânea e a lei nº 4.024/61*, o conceito de escola pública e privada no contexto dos embates travados entre católicos e liberais sobre o papel do Estado na educação durante os anos de 1930 e 1960 e mostra como os grupos em conflito, apesar de manifestarem posições antagônicas no campo das concepções de educação, convergiam, por outro lado, no que dizia respeito aos “interesses na defesa da ordem”. Nesse sentido, o autor parte da análise da gestação do ideário escolanovista nacional, que teve início com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e encerra o artigo com a discussão dos conflitos em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61.

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho desenvolve o tema *Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s)*, onde faz uma reflexão sobre a “educação integral” e sua presença na educação brasileira, centrando o foco no movimento integralista. A investigação baseia-se em fontes documentais existen-

tes em municípios do estado do Rio de Janeiro, com destaque para a análise do jornal *O Therezópolis*, do município de mesmo nome, ligado ao movimento integralista desde a década de 1930. Com isto a autora pretende verificar, em linhas gerais, em que medida a fonte impressa existente nos pequenos municípios do interior dos estados também contribui para demonstrar a “permeabilidade dos fundamentos e práticas dos integralistas em relação ao campo educacional” e não apenas aquelas fontes encontradas nos grandes centros e capitais do país.

Nilson Thomé em seu artigo intitulado *Escotismo em Caçador (SC): uma instituição extra-escolar prejudicada pelo nazismo, fascismo, integralismo e nacionalismo* trata de um estudo pioneiro que vem desenvolvendo sobre um outro movimento, neste caso o Movimento Escoteiro de Santa Catarina na cidade de Caçador, elaborado para proporcionar um início ao estudo da história dos grupos de escoteiros que surgiram no século XX no Brasil, “a maioria junto aos estabelecimentos de ensino, para proporcionar educação moral, cívica e física à mocidade”. Mostra que o Movimento dos Escoteiros irá se desenvolver em nível nacional como “organização extra-escolar” voltada para a educação da juventude brasileira, contando inclusive com reconhecimento oficial para exercer esta função. O trabalho de Nilson Thomé visa servir, assim, de estímulo a outras pesquisas sobre a história

das instituições escolares no Brasil, especialmente aquelas que tratam da organização de atividades *extraclasse*, a partir do exemplo de Santa Catarina, onde diversos estabelecimentos de ensino adotaram e desenvolveram esse movimento.

Luiz Bezerra Neto no artigo *Educação no MST: um encontro com o ruralismo pedagógico* também se dedica ao estudo do desenvolvimento da educação no âmbito de um determinado movimento, no caso a concepção de educação dos movimentos organizados pelos trabalhadores rurais no Brasil, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sobre o qual se debruça no sentido de esclarecer a gênese e o desenvolvimento das propostas educativas do MST. Trata especificamente da relação entre o movimento intitulado “Ruralismo pedagógico”, presente na primeira metade do século XX, e suas proximidades e diferenças com o MST, atualmente, no que tange à concepção de educação de ambos os movimentos.

Nailda Marinho da Costa Bonato desenvolve o artigo *O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres*. O texto analisa e discute a utilização do Fundo, que é parte do acervo do Arquivo Nacional do Brasil, com destaque para o uso dos documentos referentes a I Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922, e que abordam a questão da educação e a instrução para as mulheres, constituindo-

se em fonte de pesquisa para a história da educação feminina em nível nacional. Além disso, a autora traz valiosas informações sobre o uso de alguns dos instrumentos de pesquisa da Sala de consultas do Arquivo Nacional, disponíveis para o acesso presencial ao acervo da Instituição.

Warley da Costa é autora do artigo *Olhares sobre as imagens da escravidão africana: dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental*. O texto reflete sobre “os modos de ver as imagens da escravidão africana reproduzidas nos livros didáticos do ensino fundamental e o significado desse recurso pedagógico como mediador de saberes e acervo de memórias”. A autora se debruça sobre as imagens de pintores-viajantes do século XIX, como Debret e Rugendas, que retrataram o cotidiano do Brasil desse período, sobretudo a realidade do negro e do índio na sociedade brasileira, procurando mostrar a importância dessas “obras imagéticas” para a historiografia nacional. Nesse sentido, se analisa e se discute as imagens, leituras e escritas da escravidão, reproduzidas no livro didático de história como “propagador de saberes e guardião de memórias”.

Azilide Andreotti em seu artigo *O acervo de documentos da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1960): testemunho de uma época revelando sua diversidade* apresenta um trabalho de organização do acervo documental da Biblioteca Infantil

de São Paulo, em meados da década de 1990, denominado “Projeto Memória”, cujo objetivo era o de resgatar e reorganizar uma série de documentos acumulados desde 1936 e que se encontravam dispersos e mal conservados. A Biblioteca Infantil, inaugurada em 14 de abril de 1936, fazia parte de um projeto considerado de vanguarda do Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade, e que visava “proporcionar alternativas de modo a complementar o que era oferecido pelas escolas de educação oficial, acompanhando os novos métodos pedagógicos recomendados para a educação da criança”.

Cláudia Beatriz Heynemann, Vivien Ishaq, Elaine Cristina Ferreira Duarte e Vivian Zampa contribuem com o artigo *O Arquivo Nacional vai às escolas onde apresentam uma visão geral do site O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira* ([www.arquivonacional.gov.br/historiacolonial](http://www.arquivonacional.gov.br/historiacolonial)), um dos produtos da Coordenação de Pesquisa e Difusão do Acervo do Arquivo Nacional (COPED), com destaque especial para a seção Sala de Aula, por tratar-se da base de dados mais diretamente relacionada à área pe-

dagógica e que tem por objetivo contribuir para o ensino da história luso-brasileira nos níveis médio e fundamental da educação básica.

Encerrando este número, o professor José Claudinei Lombardi apresenta o perfil institucional do *Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)*, do qual é o coordenador executivo. Criado em 1986 por Dermeval Saviani e alguns outros professores e seus respectivos orientandos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp, o HISTEDBR nasceu com o objetivo inicial de propiciar o intercâmbio das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no curso de pós-graduação, sobretudo no âmbito da história da educação brasileira. Posteriormente, decidiu-se pela organização de um coletivo nacional, para além das relações entre orientandos e orientadores, constituindo-se então um núcleo permanente de pesquisa, centralizado na Faculdade de Educação da Unicamp e articulador de Grupos de Trabalhos regionais e estaduais, tendo realizado diversos eventos, seminários etc. em todo território nacional.

**Os editores**

# Entrevista com Demerval Saviani

O professor Dermeval Saviani formou-se em filosofia pela PUC-SP. É doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação (Unicamp, 1986), tendo realizado estágio sênior (pós-doutorado) nas universidades italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença, entre 1994 e 1995.

De 1967 a 1970, lecionou filosofia, história, história da arte, história e filosofia da educação nos cursos colegial e normal. Desde 1967 é professor de graduação e pós-graduação no ensino superior. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação

na UFSCar, PUC-SP e Unicamp e, ainda, diretor associado da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da Unicamp o prêmio Zeferino Vaz de produção científica.

Atualmente é professor emérito da Unicamp, pesquisador I-A do CNPq, coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e professor titular colaborador da USP.

Autor de vasta bibliografia sobre filosofia, educação e história da educação, como *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações; *Educação*: do senso comum à consciência filosófica; *Escola*

*e democracia; A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas; e Educação brasileira: estrutura e sistema, o professor Dermeval Saviani é hoje referência indispensável àqueles que procuram uma compreensão ampla e rigorosa da história da educação brasileira.*

Nesta entrevista, gentilmente concedida ao Arquivo Nacional, o professor Saviani trata, dentre outras questões, da grande importância do trabalho de organização dos acervos, dos critérios de avaliação de documentos nas instituições de memória, tendo em vista a guarda e a preservação para a pesquisa no campo da história e história da educação, bem como sobre a constituição e consolidação da história da educação “como uma disciplina científica específica, definindo-se como um campo organizado que articula grande número de investigadores com vasta e diversificada produção”.

**Arquivo Nacional.** *Professor vamos iniciar esta entrevista pedindo que fale sobre sua trajetória pessoal e profissional.*

**Demerval Saviani.** Minha trajetória pessoal corresponde à de uma criança de origem camponês-operária, cujos pais não freqüentaram a escola, embora tenham conseguido se alfabetizar. Portanto, os estudos superiores estavam fora do horizonte de possibilidades de minha família. Fiz o curso primário num grupo escolar estadual da perife-

ria da cidade de São Paulo. Tendo cursado os estudos secundários em seminário, abriu-se para mim a possibilidade de acesso ao ensino superior. Ao terminar o terceiro ano do curso de filosofia na PUC de São Paulo, fui convidado a me especializar em filosofia da educação para assumir essa cadeira no curso de pedagogia. Considerando que, em 1967, quando fui admitido formalmente como professor universitário, ainda não se encontrava institucionalizada a pós-graduação, inscrevi-me, em fevereiro de 1968, para a realização do doutorado que foi concluído em novembro de 1971, mediante defesa de tese. Assim, quando os programas de pós-graduação começaram a ser implantados eu já me encontrava qualificado para neles exercer a docência.

Tendo iniciado a carreira de professor, em 1967, com muito entusiasmo e dedicação e entendendo que o professor não poderia ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos já compendiados – ele deveria ser também e, sobretudo, um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento –, passei a produzir, eu próprio, os textos sobre os quais apoiava meu trabalho com os alunos na sala de aula. Definiu-se, assim, minha trajetória profissional de professor-pesquisador da área de educação. Nessa condição fui assumindo responsabilidades

crescentes no ensino de graduação e pós-graduação, na coordenação de programas de pós-graduação, na orientação de dissertações, teses, projetos de pós-doutorado, iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, desenvolvimento de projetos de pesquisa, proferindo conferências em quase todos os estados do país, participando da organização do campo, sendo sócio fundador e dirigente das principais entidades da área como ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), ANDE (Associação Nacional de Educação), SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), na assessoria científica de órgãos como CNPq, INEP, FAPESP, na organização e participação em eventos científicos e em intensa atividade editorial representada por publicações de diversos tipos.

**Arquivo Nacional.** *O que o senhor teria a dizer sobre o trabalho de organização dos acervos (arranjo, descrição, elaboração de instrumentos de pesquisa: índices, guias, repertórios, inventários, entre outras atividades), desenvolvido pelas instituições de memória, e sua contribuição para o acesso e a pesquisa no campo da história da educação?*

**Demerval Saviani.** O trabalho de organização dos acervos é decisivo e de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Na medida em que pudermos contar com um número cres-

cente de instituições de memória com acervos documentais adequadamente organizados e dotados de instrumentos que facilitem e agilizem o acesso às fontes, o trabalho dos pesquisadores será grandemente facilitado, com impacto significativo na qualidade das pesquisas e também em sua quantidade, uma vez que, nessas condições, o tempo de busca e de manipulação das fontes será fortemente reduzido. Os pesquisadores, no entanto, devem estar atentos para o fato de que, se os instrumentos desenvolvidos pelas instituições de memória facilitam seu trabalho, também podem funcionar como elementos que predeterminam os rumos de sua investigação. Por isso convém “confiar desconfiando” nos referidos instrumentos, abrindo mão deles quando isso se revelar necessário para a preservação dos objetivos da pesquisa.

**Arquivo Nacional.** *Qual a sua opinião sobre os critérios de avaliação de documentos tendo em vista a guarda e a preservação para a pesquisa em educação?*

**Demerval Saviani.** Do ponto de vista dos pesquisadores, o ideal, obviamente, seria que fossem guardados e preservados todos os documentos, que, assim, ficariam à disposição para as eventuais necessidades presentes e futuras da pesquisa em educação. Mas, é igualmente óbvio que esse ideal é irrealizável, à vista dos altíssimos custos e do grande espaço físico que isso

implicaria. Daí, a necessidade de se fixar critérios de avaliação dos documentos para respaldar decisões relativas à seleção daqueles que devem ser guardados e preservados, assim como ao tempo em que devem permanecer à disposição dos pesquisadores. Esse é um problema difícil porque nos espreita sempre o risco de que os critérios adotados possam implicar a perda de fontes relevantes para determinados tipos e modalidades de pesquisas. Penso que uma maneira de contornar esse risco será garantir a participação dos próprios pesquisadores, juntamente com os especialistas e técnicos nas questões de guarda e preservação, no trabalho de formulação e definição dos referidos critérios.

**Arquivo Nacional.** *Gostaríamos que o senhor tecesse considerações sobre a política arquivística de preservação de fontes tendo em vista a pesquisa em história da educação brasileira.*

**Demerval Saviani.** Entendo que a política arquivística de preservação de fontes para a pesquisa em história da educação brasileira é algo complexo porque não envolve apenas decisões governamentais. Implica a percepção, por parte dos administradores educacionais, diretores de escolas, professores, funcionários e alunos da importância dessa preservação. E não apenas isso. Tendo em vista o alargamento do conceito de fontes que caracteriza a historiografia educacional atual, as pró-

prias famílias acabam sendo envolvidas nessa tarefa de preservação. Isso porque boa parte dos materiais de aprendizagem manipulados pelos estudantes como cadernos, fichários, livros didáticos, enciclopédias, disquetes, CD-ROM, filmes, DVDs, revistas, jornais etc. se encontram em suas respectivas casas, sob a guarda das famílias. Parece, pois, que a formulação da política arquivística de preservação de fontes para a história da educação brasileira deverá prever o desenvolvimento da consciência da preservação, o que envolverá a conversão dessa questão em um elemento integrante do próprio processo educativo, desde as séries iniciais do ensino fundamental até a pós-graduação. Como destaquei na II Jornada do HISTEDBR, realizada em Ponta Grossa e Curitiba, em 2002, já está na hora de se desencadear um movimento amplo dirigido às escolas, às organizações da área de educação e aos órgãos do Estado tendo como mote a questão da política de fontes para a história da educação brasileira. Essa política deverá contemplar os critérios tanto para a definição do que preservar como do que descartar, estabelecendo as metas e os meios que permitirão assegurar a disponibilidade das fontes para o incremento das pesquisas em história da educação brasileira. Assim, não apenas cada um de nós se empenharia individualmente nessa direção. Toda a sociedade seria mobilizada tendo em vista a realização desse objetivo.

**Arquivo Nacional.** *Qual a sua posição sobre a constituição e consolidação da história da educação como um campo de pesquisa no Brasil e a sua relação com a “história pura”?*

**Demerval Saviani.** A história da educação foi se firmando como um campo de estudos próprio dos pedagogos. De fato, enquanto era comum, no caso das outras disciplinas da área de fundamentos da educação, como filosofia da educação, psicologia da educação e sociologia da educação, que fossem recrutados os professores a partir de sua formação nos cursos respectivos de filosofia, psicologia e sociologia, no caso da história da educação isso não ocorria. Jamais se cogitava de recrutar professores de história da educação a partir dos formados em cursos de história, mesmo porque não havia espaço, aí, para a história da educação. À vista desses antecedentes, a história da educação se configurou como um campo cultivado predominantemente por investigadores oriundos da área da educação, formados nos cursos de pedagogia. Assim, os historiadores, de modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica. No contexto referido, a história da educação se desenvolveu como um domínio de caráter pedagógico paralelamente e, mesmo, à margem das investigações propriamente historiográficas. Entretanto, a partir da década de 1980 e, principalmente, ao longo da última

década do século XX, os investigadores-educadores especializados na história da educação têm feito um grande esforço no sentido de adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício” e não no sentido inverso. Hoje, se pode dizer que a história da educação está consolidada como disciplina científica específica, definindo-se como um campo organizado que articula grande número de investigadores com vasta e diversificada produção.

**Arquivo Nacional.** *O que motivou a constituição do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), articulado em 1986, a partir de seus orientandos de doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)?*

**Demerval Saviani.** Desde 1978 eu vinha desenvolvendo uma experiência bem-sucedida de orientação coletiva no Programa de Doutorado em Educação da PUC de São Paulo. Passando, a partir de 1980, a atuar também na Unicamp, capitalizei essa experiência no trabalho realizado em ambas as instituições. Ocorre que, tanto na PUC como na Unicamp, à vista dos resultados positivos que vinham sendo alcançados, os

alunos lamentavam o fato de que, defendida a tese, deveriam voltar para suas instituições de origem, ficando impedidos de continuar participando daquelas atividades coletivas. Diante disso, foi amadurecendo a idéia de transformar o coletivo de orientandos em grupo de pesquisa. Isso permitiria que, mesmo depois de concluídas as respectivas teses, os novos doutores pudessem continuar participando do grupo, seja debatendo os projetos de tese dos novos alunos, seja colocando em discussão, no interior do grupo, os próprios projetos de pesquisa. O primeiro passo nessa direção foi dado em 1986 quando propus na Unicamp a organização do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", aglutinando os meus orientandos de doutorado com seus respectivos projetos de tese. Ao mesmo tempo, abri a possibilidade de participação de outros alunos que estivessem sob orientação de outros docentes. Assim, o grupo foi constituído com a participação de doze doutorandos, pois aos meus nove orientandos de então, se acrescentaram dois do professor Evaldo Amaro Vieira e uma do professor José Luís Sanfelice.

A denominação "História, Sociedade e Educação no Brasil" foi escolhida por duas razões: de um lado, buscou-se uma nomenclatura suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de tese dos alunos, não se limitando aos estudos es-

pecíficos tradicionalmente classificados na disciplina história da educação; de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise aglutinando investigações que estudassem a educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo. Assim, o termo "sociedade" aparecia como mediação entre "história" e "educação" sugerindo que a história da educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente. Buscava-se, por esse caminho, ampliar a visão tradicional da história da educação centrada nas idéias e instituições pedagógicas. Tornou-se consensual, desse modo, nessa turma de doutorandos, que se deveria dar caráter permanente ao Grupo de Pesquisas de modo que, mesmo após concluir suas teses e tendo regressado a suas instituições e regiões de origem, eles pudessem continuar articulados no grupo, desenvolvendo novos projetos de investigação. Tomando-se por base as discussões ocorridas entre 1986 e 1990, o grupo confluiu para o entendimento de que a aglutinação dos integrantes atuais e futuros deveria se dar em torno de um trabalho comum, decorrente de um projeto coletivo, em lugar de se partir de uma proclamação geral e exigir que cada um aderisse previamente aos termos dessa proclamação.

**Arquivo Nacional.** *Em 1991, o HISTEDBR foi formalizado, propondo-se desenvolver o Projeto “Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira”, em âmbito nacional. Quais as razões da escolha desse projeto? Por que foi considerado prioritário naquele momento? Que balanço o senhor faz dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo nesses vinte anos de atividade?*

**Demerval Saviani.** Entre 1986 e 1990, na medida em que os membros desse grupo inicial foram concluindo suas teses de doutorado, após longas e acirradas discussões, decidiu-se pela constituição de um “núcleo permanente de pesquisas”, com uma proposta coletiva de trabalho articuladora de todos os seus membros. Para subsidiar a formação do núcleo foi realizado, no transcorrer de 1991, o I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, com o tema “Perspectivas metodológicas da investigação em história da educação”, operacionalizado em dois momentos: entre os dias 6 a 10 de maio de 1991 foi realizada a primeira parte do seminário; nos dias 9 a 13 de setembro de 1991, a segunda parte. No primeiro momento, o grupo empreendeu a análise da produção historiográfica educacional brasileira. No segundo momento, dando seqüência à discussão historiográfica, o grupo contou com a contribuição do historiador prof. dr.

Ciro Flamarion Cardoso, que proferiu conferência sobre o tema “Paradigmas rivais na historiografia atual”.

Considerando que o debate sobre a produção histórico-educacional brasileira evidenciou a escassez, a dispersão e a precariedade das fontes fundamentais à pesquisa histórico-educacional no Brasil, o grupo priorizou a realização de um amplo levantamento, organização e catalogação das fontes fundamentais à pesquisa histórica na área da educação. Para tanto, durante o encontro de maio de 1991, foi iniciada a redação do Projeto “Levantamento, organização e catalogação das fontes primárias e secundárias da história da educação brasileira”, tarefa concluída na segunda parte desse I Seminário, realizada de 9 a 13 de setembro de 1991. No ano seguinte, já para embasar o desenvolvimento do projeto, foi realizado, de 6 a 10 de abril de 1992, o II Seminário Nacional do Grupo centrado no tema “Fontes primárias e secundárias em história da educação brasileira”, no interior do qual foram previstos dois tipos de atividades: a) conferências abertas ao público, seguidas de debates; b) reunião de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

Com a realização do Seminário deu-se continuidade ao debate sobre as principais correntes metodológicas da investigação histórica, levando-se em conta os seus pressupostos filosóficos e as suas aplicações no âmbito da

historiografia educacional brasileira. Um outro objetivo foi conhecer e debater as principais pesquisas e trabalhos com fontes primárias e secundárias da educação brasileira, bem como os catálogos e relatórios delas resultantes. Nesse evento ocorreu ainda o debate dos principais métodos e técnicas de pesquisa historiográfica com fontes documentais e bibliográficas. Entre 1992 e 1995, foram realizados encontros anuais com os coordenadores dos grupos de trabalho estaduais, geralmente no interior de outros eventos da área. Nesses encontros foram discutidos os encaminhamentos dos Grupos de Trabalho (GTs), sobretudo quanto ao Projeto “Levantamento e Catalogação de Fontes”.

Ao lado da ampliação gradativa do coletivo nacional, com a organização de novos GTs regionais ou estaduais, o projeto possibilitou não só a aglutinação de pesquisadores interessados em levantar e preservar a memória educacional em diversas regiões do Brasil, mas também que as equipes estaduais encontrassem seus próprios caminhos, de modo especial através de pesquisas resultantes das fontes primárias locais e regionais da educação. O coletivo de pesquisa buscou, respeitando a diversidade e pluralidade dos membros, encontrar seus próprios caminhos de investigação sobre temáticas regionais. Eis as razões pelas quais, no momento em que se procedeu à institucionalização do Grupo de Estudos e Pesquisas,

em 1991, elegeu-se como prioritário o projeto “Levantamento e catalogação de fontes”.

Um balanço específico e abrangente da produção global do grupo está sendo organizado no âmbito do “Projeto 20 anos”, que deverá estar disponível por ocasião do VII Seminário Nacional do HISTEDBR, a realizar-se em julho deste ano de 2006. À guisa de um balanço sumário e geral, eu destacaria os seguintes pontos: a) uma produção ampla e diversificada expressa em grande número de trabalhos apresentados em eventos científicos, dissertações e teses concluídas e intensa atividade editorial representada pela publicação de artigos e coletâneas; b) um papel importante na organização e consolidação do campo da história da educação no Brasil, seja pela articulação de grupos de pesquisa enraizados nos vários estados do país, seja pela participação nos eventos e entidades da área; c) uma posição de respeito à diversidade e pluralidade mantendo, porém, uma firmeza teórica que o impediu de aderir comodamente às novas orientações que procuravam hegemonizar o campo. Essa postura do HISTEDBR foi decisiva para garantir o debate que permitiu manter oxigenada a área de história da educação no Brasil, impedindo que se instituisse na disciplina uma unanimidade artificial resultante da adesão incontestável a uma determinada compreensão que procurava se impor como uma espécie de pensamento único.

**Arquivo Nacional.** *Qual a sua posição sobre o uso de “novas fontes” como, por exemplo, cadernos e manuais escolares, que tratam do cotidiano escolar, filmes, fotos, história oral etc., na pesquisa em história da educação?*

**Demerval Saviani.** Preliminarmente, cabe considerar que, rigorosamente falando, a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, as milhares de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “Nova história” não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico poderá ser produzido. Nesse sentido, já que é sobre as fontes que nos apoiamos para produzir o conhecimento histórico, uma vez formulado o problema a ser investigado, o pesquisador se encontra autorizado a buscar todo tipo de fonte que possa trazer informações de alguma importância para o esclarecimento de seu problema de pesquisa. Portanto, nenhum caminho, nenhuma espécie de fonte lhe pode estar interdi-

tada, seja ela nova ou velha, antiga ou moderna. O cuidado, pois, que se deve ter é não se deixar inebriar pela suposta novidade das fontes, o que levaria a inverter os termos da questão: em vez do objeto, isto é, a natureza do problema a ser investigado determinar a busca das fontes, a própria fonte, em virtude do poder de atração a ela atribuído, é que se converteria em objeto da pesquisa.

**Arquivo Nacional.** *Quais os desafios que se impõem para a pesquisa em história da educação diante das novas tecnologias?*

**Demerval Saviani.** Inegavelmente, as novas tecnologias representam um grande potencial de incremento das pesquisas em história da educação, seja por agilizar a produção e disseminação dos conhecimentos, seja por ampliar consideravelmente as fontes disponíveis, seja, enfim, por permitir o armazenamento de dados em grande escala, por meios virtuais, sem os inconvenientes dos enormes espaços físicos necessários para a guarda de documentos na sua forma material. Os desafios para a absorção dessas novas tecnologias pelos pesquisadores da área de história da educação dizem respeito ao domínio desses recursos e, principalmente, à sua rápida obsolescência. Trata-se, com efeito, de um fenômeno que poderá nos colocar diante da situação de dispormos de informações armazenadas em dispositivos eletrônicos cujas máquinas de leitura, entretanto,

por terem caído na obsolescência, já não estariam mais disponíveis para serem operadas. Assim, a preservação de informações guardadas em meios virtuais implica a preservação dos instrumentos que permitam a sua leitura. Isso, porém, pode nos colocar, de novo, diante do problema da limitação dos espaços físicos, já que a preservação de

toda essa parafernália implicará a manutenção de enormes depósitos de sucata eletrônica.

**Entrevista realizada por Dalton José Alves e Nailda Marinho da Costa Bonato, em Campinas, em 10 de janeiro de 2006.**

**Nilda Alves**  
Professora titular da Faculdade  
de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

# O 'Espaço-Tempo' Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias

Este texto foi escrito dentro da escolha teórico-metodológica que relaciona imagens – no caso fotografias – e narrativas, aceitando que umas remetem às outras, incessantemente. A opção teórico-epistemológica se dá dentro da idéia

de redes de conhecimentos que se formam nos cotidianos vividos. Utilizando as fotografias do Instituto de Educação do Rio de Janeiro incluídas em um pequeno álbum, feito em 1959, tentou-se identificar o que vamos chamar de "currículo ideal" em oposição aos "currículos praticados", narrados a partir de memórias de acontecimentos que vão marcar a formação de professoras nas redes de contextos em que se desenvolve.

*Palavras-chave: imagens e narrativas; redes de conhecimentos e cotidianos; 'espaço-tempo' escolar; currículo ideal e currículos praticados.*



This text was written from a theoretical-methodological perspective which relates images – specifically photographs – and narratives, based on the assumption that they are permanently associated to each other. The

theoretical-methodological choice was made within the framework of knowledge nets produced in everyday life. By means of a small album of photographs taken at Rio de Janeiro Institute of Education, in 1959, we have tried to identify what we call "ideal curriculum", in opposition to "practiced curricula", based on narrated memories of "events" that would mark teachers' preparation, in the contextual nets it is developed.

*Keywords: images and narratives; knowledge nets and everyday lives; school 'spacetime'; ideal curriculum and practiced curricula.*

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossí-

vel viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o pon-

to de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”.<sup>1</sup>

#### OS DIFERENTES E NECESSÁRIOS CAMINHOS

O trabalho de buscar compreender a história – de um povo, de um país, de uma instituição, de uma cultura – tem seguido múltiplos caminhos. Neste texto, vou indicar um deles: aquele que relaciona imagens, no caso fotografias, e narrativas, aceitando que umas remetem às outras, incessantemente.<sup>2</sup>

É surpreendente como, em uma sociedade que foi formada em torno do sentido da visão e da perspectiva, não se teve clareza, nos caminhos da pesquisa, por muito tempo, da importância da imagem para a compreensão e o conhecimento da realidade, em especial porque isso exigiria, junto à crítica da mesma, a indicação da possibilidade de superação da própria lógica dominante, que tinha aquele sentido e aquele parâmetro como definidor da realidade e da veracidade.

Ao lado do iconoclasmo de muitos, tão bem estudado por Machado,<sup>3</sup> vemos uma sociedade que se entende e se forma, crescentemente, pelo uso das imagens. Nesse sentido, as imagens são necessárias no mundo contemporâneo para dele falarmos do seu presente, tanto como o é para lembrar como foi ‘construído’ em seu passado, quanto se queremos pensar suas mudanças no futuro. Assim, a própria crítica a este estado de coisas só será possível na medida em que dominemos, pelo uso e pelas teorias, todo esse vasto campo e não, simplesmente, por sua negativa simples ou pelo seu ‘endemoniamento’.

Admitindo esse ponto de partida, decidi assumir a possibilidade/necessidade de falar da escola e mais exatamente de *espaços-tempos*<sup>4</sup> escolares, a partir do uso de imagens de uma série de fotografias de um álbum do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, de 1959. Para aí chegar, parto da idéia de que se a “escola”, singularizada e concretizada em um edifício, é uma criação da burguesia ascendente (do século XV ao XVIII), sua realização só foi possível em *espaços-tempos* múltiplos e variados, tomando por base concepções e ideários diferenciados e realizando práticas diversas. Dessa maneira, os processos curriculares e pedagógicos que nesses *espaços-tempos* aconteciam foram sendo organizados, por um longo tempo, em *múltiplos processos exercidos dentro de relações múltiplas, entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que ‘aprendem ensinam’*,<sup>5</sup> o

*tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras.*

É por isso que o uso dos plurais nos estudos dos cotidianos escolares é indispensável ao pesquisador/pesquisadora.

Mostrar o que é cada escola usando imagens significa indicar, de saída, 'muitas escolas'. Para começar: aquela que a autoridade, que permitiu que a fotografia fosse feita, quis mostrar e aquela outra que o fotógrafo quer e consegue mostrar com as técnicas que possui. Em um determinado momento histórico, vale a pena mostrar a correção, a igualdade reinante, a disciplina, a calma, a colaboração, a professora tranqüila ou cheia de autoridade. Em outros, a tristeza, a desordem, o castigo, as escaramuças ou as disputas. Encontramos, assim, nas fotografias, tanto as crenças sobre o que é a escola, para aquela sociedade, no que diz respeito à autoridade referida, como para o fotógrafo. Encontramos, ainda, as emoções vividas no momento ou aquelas lembradas, nos momentos posteriores em que são mostradas. E mais: os valores<sup>6</sup> que esses *praticantes*<sup>7</sup> desejam ver mostrados e com os quais se movem.

Mas nas imagens feitas existem, ainda, os tantos sentidos dos que a vêem com sua história, suas emoções e suas memórias. No caso específico de fotografias, existem também 'expostas' as emoções daqueles que nela foram fotografados, que ao revê-las, muitos anos depois, vão organizar narrativas sobre os que nelas estão presentes ou ausentes, so-

bre fatos ocorridos durante (antes ou depois) sua criação.

Tudo isso nos permite afirmar, assim, as diferenças tanto das escolas e dos processos que nela são desenvolvidos, como entender o porquê das *diversas interpretações* possíveis ao pesquisador que as vai usar em seu trabalho.

E, nesse sentido, das tantas possibilidades que se apresentavam para discutir os *espaços-tempos* de escolas, optei por trazer, nos limites deste trabalho, a memória de uma das pessoas que se encontram fotografadas, na fotografia principal do álbum analisado. O recurso à narrativa é comum a quem tem uma imagem na mão, sob os olhos, pois esta desperta, sempre, a memória de histórias passadas, com suas tramas e personagens, permitindo estabelecer comparações com o presente e pensando um possível futuro.

Nos processos curriculares e pedagógicos, para além disto, é interessante observar que o(a) professor(a) envolvido(a), apesar de achar, muitas vezes, que está unicamente ensinando conteúdos disciplinares com os quais lida e trabalha com seus alunos/alunas, coloca em ação processos formadores que têm a ver com crenças, valores, atitudes corporais etc. Só recentemente, os pesquisadores da área começaram a compreender e a trabalhar com essas questões,<sup>8</sup> permitindo que compreendêssemos a influência que tantos professores/professoras tiveram sobre os professores/professoras de todas as gerações.

Os trabalhos que desenvolvi e desenvolvo usando imagens, como possibilidade de discutir e melhor conhecer os cotidianos das escolas, têm a ver com a compreensão que sustento de que, em meio a tantas dificuldades e descrições tão sombrias sobre seu dia-a-dia, as escolas e seus *praticantes*<sup>9</sup> precisam ser vistos em sua potência histórica e sua beleza, para o que pesquisas desenvolvidas com imagens e narrativas vêm contribuindo, permitindo a *tessitura*<sup>10</sup> de uma história para além da chamada 'oficial'.

Da mesma maneira que aquilo que ouvimos ou lemos, em pesquisa, nos marca de maneira clara, do que nossos textos acadêmicos é uma prova, pelas tantas referências que incluem, será o caso aqui de buscarmos compreender como a forma do que é dito deixa também suas marcas: dirigir-se a um aluno/aluna usando diminutivo, se enervar ou não com sua mobilidade ou passividade, mover as mãos e todo o corpo de certa maneira, são 'modos' aprendidos tanto como certos conteúdos. E, na profissão docente, modo de ser tendo influência decisiva no seu exercício, para o bem ou para o mal. Como isso se passa na pesquisa? Os diálogos teóricos que vamos desenvolvendo para compreender aquilo que em pesquisa vamos tendo que resolver, praticamente nos deixam *marcas*, relacionadas às diversas dimensões da vida e aos contextos nos quais vivemos. Bourdieu fala dessa questão ao dizer que

na origem, as diferentes escolhas teóricas foram certamente mais negati-

vas do que positivas, e é provável que elas também tivessem por princípio a busca de soluções para problemas que se poderia considerar pessoais, como a preocupação de apreender, com rigor, problemas politicamente candentes (...) ou essas espécies de pulsões profundas e parcialmente conscientes que nos levam a sentir afinidade ou aversão em relação a essa ou àquela maneira de viver a vida intelectual e, portanto, a sustentar ou a combater essa ou aquela tomada de posição filosófica ou científica (...). Foi a preocupação de reagir contra as pretensões da grande crítica que me levou a 'dissolver' as grandes questões remetendo-as a objetos socialmente menores ou mesmo insignificantes, mas, em todo caso, bem circunscritos, logo, passíveis de serem apreendidos empiricamente, como as práticas fotográficas. Mas eu também reagia contra o empirismo microfrênico de Lazarsfeld e seus epígonos europeus, cuja falsa impecabilidade tecnológica escondia a ausência de uma autêntica problemática teórica, gerando erros empíricos, às vezes, absolutamente elementares.<sup>11</sup>

Por tudo o que foi exposto até aqui, comparando e buscando aproximar práticas diversas, entendo, com muitos companheiros de viagem, que há um modo de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos, diferente daquele aprendido na

modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência. Se for isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar, sentir, lembrar, decidir, fazer, em um movimento que venho denominando *prática-teoria-prática*,<sup>12</sup> é preciso questionar os caminhos já sabidos e indicar, todo o tempo, a possibilidade de traçar novos caminhos – até aqui só atalhos – dando conta da necessária trajetória metodológica das idéias a serem expostas com a utilização das fontes selecionadas.

Do ponto de vista teórico, essa trajetória tem a ver com a escolha feita pelas idéias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura do conhecimento em redes* para a compreensão dos conhecimentos criados nos tantos cotidianos em que vivemos. É preciso que reconheçamos que são grandes as dificuldades para identificar as origens de nossos tantos conhecimentos (de conteúdos a valores), mas que eles só podem começar a serem explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas *redes* nas quais são verdadeiramente criados. Isso porque, é preciso inverter o modo que aprendemos com os setores dominantes da sociedade, durante os últimos quatro séculos, quanto à importância dos conhecimentos criados nos cotidianos que são vistos como errados e precisando ser ‘superados’. Isso se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é ‘assim mesmo’. Resulta que não os fixamos,

não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser indispensável, ao contrário, *mergulhar* inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los.<sup>13</sup>

**E**m relação ao método, reconhecendo que muitas são, ainda, as dúvidas sobre os caminhos a seguir e que o reconhecimento dos limites existentes para nossas ações são ponto de partida para qualquer discussão, admito que, como a vida, os cotidianos e as pesquisas *nos/dos/com eles* formam uma ‘tarefa’ complexa, o que exige também métodos complexos para conhecê-los. Nesse sentido, é necessário discutir alguns aspectos para começar a compreender essa complexidade. O primeiro desses aspectos se refere à discussão com o modo dominante de ‘ver’ o que foi chamado ‘a realidade’ pelos modernos e que diz respeito, como bem nos alerta Latour,<sup>14</sup> ao mundo que hoje chamaríamos ‘virtual’ do laboratório ou das criações abstratas como o Leviatã, de Hobbes, lembrados pelo referido autor. A trajetória de um trabalho *nos/dos/*

com os cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi o exaltado (“ver para crer”; “é preciso uma certa perspectiva” etc). É necessário executar, assim, *um mergulho com todos os sentidos* no que se quer estudar. O segundo movimento a ser feito é o de compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável ao seu desenvolvimento, não é só apoio e orientador de rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, *limite* ao que precisa ser tecido quanto aos estudos *nos/dos/com os cotidianos*. Ampliando essa idéia, o terceiro movimento necessário, incorporando a noção de *complexidade*,<sup>15</sup> vai exigir, por um lado, a ampliação do que é entendido como *fonte* e, por outro, a discussão sobre os modos de lidar com a *diversidade, o diferente e o heterogêneo*. Com ele é preciso compreender a necessidade de incorporação de fontes variadas vistas, anteriormente, como dispensáveis e mesmo suspeitas: a narrativa de quem viveu, a fotografia guardada em arquivo pessoal etc. Por fim, é preciso assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, o que remete a mudanças muito mais profundas. Tudo isso, tendo centralmente colocada a impossibilidade de separação entre sujeito e

objeto, já que *praticantes e condições materiais de uso* formam uma *articulação* sempre presente nos *espaços-tempos* cotidianos, mesmo quando aos primeiros é negado o uso direto.

Dessa maneira, é preciso ampliar e complexificar o que vamos considerar como fontes de conhecimentos. Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é “contado” (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o “conta”; os documentos (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raros visto que guardados quando tantos iguais foram jogados fora porque “não eram importantes” e sobre os quais se “conta” uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se “contam” diferentes histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes, da situação que mostra ou daquela que “faz lembrar”.

A importância de buscar outros caminhos para compreender nos leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo. Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição – os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras –, precisa ser visto na

sua variedade de *uso* quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens, às diferentes lembranças que trazem.

Pela existência dessa variedade, é preciso pensar tanto em diferentes formas para captá-la e registrá-la, como nas diferentes maneiras para tratar o que se vai recolhendo, com uma espécie de *rede de caçar borboletas*, em uma linda imagem de Certeau.<sup>16</sup> Saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo dentro do qual cada sujeito “conta”. Assim, ao contrário do que aprendemos (nos ensinaram) na prática da ciência dominante, precisamos entender, nos *espaços-tempos* cotidianos, as manutenções para além da idéia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem. É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas.<sup>17</sup> É preciso buscar outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades.

Assim, a multiplicidade das repetições vem acompanhada de atos variados. Aqueles cadernos, aqueles livros, aquele cartaz na parede, artefatos entendidos como sempre iguais e repetitivos, que *uso*

tiveram e que significado ganharam para cada um de seus *usuários*? Tanto o repetido como o diferente possui uma história (em cada escola e em outros *espaços-tempos* cotidianos) que só recentemente estamos aprendendo a questionar de modos variados. Nesse sentido, é preciso colocar ‘em quarentena’ a grande maioria das pesquisas ‘sobre’ os cotidianos – escolar e outros – que o vêem, exclusivamente, como *espaço-tempo* de repetições equivocadas, de ritos dispensáveis e de processos equivocados.

Lembrando com Certeau que, nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora, sendo a sua prática iniciática fundamental,<sup>18</sup> preciso ainda perguntar, preocupada com as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*: como ir além desta *prática escriturística*, sabendo que está em cada um de nós que nos dedicamos à pesquisa? Esse autor nos dá uma pista importante de como se poderiam desenvolver esses estudos, ao afirmar que

para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que aborda, oferecesse uma ‘possibilidade’: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está

escrevendo apenas histórias ou 'relatos'. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes ('análises de casos', 'histórias de vida' ou de grupos etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, 'ditos' etc.) (...). Não seria necessário reconhecer a legitimidade 'científica' supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que 'uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas', como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção?<sup>19</sup>

Essas observações levam Certeau a afirmar também que isso implicaria reconhecer o valor teórico do romance, lugar para onde foi 'rejeitada' a vida cotidiana desde que surgiu a ciência moderna.<sup>20</sup> Nesse sentido, diz que

isto seria sobretudo restituir importância 'científica' ao gesto tradicional (é também uma gesta) que sempre 'narra' as práticas. Neste caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo

contrário, é um 'saber-dizer' exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber, mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as 'artes de dizer' às 'artes de fazer': as mesmas práticas se produziriam ora num campo verbal ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho ao serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada.<sup>21</sup>

Duas são as observações, a esse respeito, necessárias. A primeira, para deixar claro que essa *narratividade*, a história contada por alguém, não significa um retorno à *descrição* que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a 'obrigação' de se aproximar da 'realidade', mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: "era uma vez...". Para ajudar quanto à segunda observação, Certeau traz a seu texto o pensamento do historiador e antropólogo Marcel Detienne,<sup>22</sup> que trabalha com o mundo grego, mostrando que esse autor não

instala as histórias gregas diante de si pra tratá-las em nome de outra

coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos de saber, mas também objetos a saber, cavernas onde 'mistérios' postos em reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe, por trás de todas essas histórias, segredos cujo progressivo desvelamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpretação. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São gestos que significam. (...) Formam uma rede de operações da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, Detienne conhece, como artista, mil lances já executados (a memória dos lances antigos é essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; deles faz outros com esse repertório: 'conta histórias' por sua vez. Re-cita esses gestos táticos. Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que "querem" dizer? Então se responde: vou contá-los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. O mesmo acontece com a recitação da tradição oral, assim como a analisa J. Goody: uma maneira de repetir

séries e combinações de operações formais, com uma arte de "fazê-las concordar" com as circunstâncias e com o público.<sup>23</sup>

**É** preciso, pois, incorporar a idéia de que ao dizer uma história cada *narrador* a faz e se transforma em *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até ele, neles inserindo, sempre, o fio do seu modo de contar. Nisso se inclui cada pesquisador/*nos/dos/com os cotidianos*, exercendo, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive os cotidianos do *aprender-ensinar*.<sup>24</sup> Busca acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Citando, ainda, o exemplo de Detienne, Certeau diz que sim, pois esse autor

faz todas as idas e vindas desse relato, exercendo (...) uma arte de pensar. Como o cavalo, no jogo de xadrez, atravessa o imenso tabuleiro da literatura com as 'curvas' dessas histórias, fios de Ariadne, jogos formais das práticas. Justamente aqui, como o pianista, ele 'interpreta' essas fábulas. Executa-as privilegiando duas 'figuras' onde particularmente se exercia a arte grega de pensar: a dança e a luta, ou seja, as próprias figuras que a escritura do relato aciona.<sup>25</sup>

Narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana. Vasta tanto no tempo, pois era assim que os gregos conta-

ram a *Ilíada*, como no espaço, já que pode ser encontrada em todos os espaços deste planeta, até hoje. Mas, ela é bem mais funcional nos *espaços-tempos* culturais cotidianos, nos quais ‘conta’ – no sentido de ter importância – tanto a oralidade como a memória. Em primeiro lugar, porque como nela não é possível gerar categorias complexas próprias, são usadas as *histórias da ação humana para armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem*.<sup>26</sup> Além das culturais orais, onde já foram bem estudadas por antropólogos de diversas correntes, essas histórias estão, também, nos cotidianos, desde sempre, sendo o repositório amplo dos saberes das ações humanas nesses contextos: nelas estão desde o reconhecimento psicológico de alguém, quando se conta as respostas rápidas que tinha quando era criança, passando por um chazinho infalível para alguma doença, que encobre um vasto tratamento doméstico ao qual não faltam nem o carinho nem os doces, que *curam* a “alma” e mostram certo conhecimento médico, até o conserto de aparelhos domésticos, exigindo saberes mecânicos e eletrotécnicos, ou a confecção de um prato a ser degustado em um domingo de reunião familiar, que indicam conhecimentos químicos e estéticos. Na escola, a chamada ‘sala dos professores’ e a conhecida ‘hora do cafezinho’ exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, nas salas de aula e em outros *espaços-tempos*, para os professores/professoras. Já o ‘portão da

entrada’ da escola ou o ‘pátio de recreio’ representam esse mesmo papel para os alunos/alunas.

Nesses *espaços-tempos* cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são, sobretudo, escritos. Assim, por exemplo, as narrativas podem incluir dados que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, tais como: uma ‘pitada’ de sal, ‘algumas’ folhas, ‘certos’ exercícios, uma história ‘engraçada’, uma ‘solução’ para um problema, um ‘modo de fazer’ os alunos escreverem um texto maior, uma ‘indicação’ de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir etc.

Mas há uma diferença sobre a qual é preciso que nos detenhamos, pedindo ajuda a Ong: é aquela que tem a ver com a relação com o enredo, nas duas formas de expressão, oral e escrita. É no enredo narrativo que os procedimentos mnemônicos, verdadeiros nós necessários às redes de memória, se manifestam de modo notável.<sup>27</sup> No entanto, ele é diferente do que estamos habituados em uma cultura escrita e, em especial, na tipográfica. Sobre isso Ong explica:

as pessoas das culturas escritas e tipográficas atuais geralmente julgam a narrativa conscientemente inventada algo tipicamente planejado em um enredo linear progressivo, muitas vezes diagramado como a ‘pirâmide de Freytag’ (isto é, um aclave seguido por um declive): uma ação ascendente constrói a tensão, eleva-a a um clímax, que consiste muitas vezes em um reconhecimento ou outro incidente que cria uma ‘peripeteia’ ou reverso da ação, e é seguida por um final ou desenlace – pois esse padrão linear progressivo tem sido comparado ao atar e desatar de um nó. (...) A antiga narrativa grega oral, o poema épico, não foi construído<sup>28</sup> desse modo. Em sua *Arte poética*, Horácio escreve que o poeta épico “acelera a ação e joga o ouvinte no meio das coisas (vv 148-149)”. Horácio tinha em mente principalmente o descaso do poeta épico com a seqüência temporal. O poeta irá relatar uma situação e apenas muito mais tarde explicar, muitas vezes detalhadamente, como ela surgiu. (...) Na verdade, uma cultura oral não conhece um enredo linear progressivo extenso, do tamanho de um poema épico ou de um romance. Ela não pode organizar nem mesmo narrativas mais curtas da maneira cuidadosa, incessantemente progressiva com que os leitores de literatura, há 200 anos, aprenderam cada vez mais a contar (...). As ‘coisas’ em meio às

quais a ação deve iniciar nunca – salvo em trechos curtos – foram ordenadas cronologicamente para construir o ‘enredo’. (...) Não encontramos enredos lineares progressivos já prontos na vida das pessoas, embora as vidas reais possam fornecer material com o qual tal enredo possa ser construído mediante a eliminação brutal de tudo o que não seja uns poucos incidentes cuidadosamente salientados.<sup>29</sup>

Assim, trabalhar com a memória cotidiana das tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado “restos”. Por outro lado, com analogia aos estudos de Peabody,<sup>30</sup> que conheci por meio da leitura de Ong, sobre as canções cantadas pelos bardos, de larga tradição oral, ousou afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interação entre o que está sendo narrado, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essas redes, não é possível narrativa compreendida e nem formulação de novos conhecimentos. Nelas, é muito comum a mudança de “rota” – de assunto, de tom e mesmo de forma. Pode-se passar da afirmação à negação, da afirmação ao questionamento, de um fato acontecido ontem a outro acontecido a mui-

tos anos, da fala pessoal à fala de alguém que se ‘introduz’ na história chamada por quem narra. Naturalmente, toda a narrativa tem um certo enredo, no entanto uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam “naquele tempo” ganha importância. É possível que uma afirmativa de como se fazia bem a escola “naquele tempo” seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário.<sup>31</sup>

Portelli desenvolve essa idéia ao dizer que nessa forma de fazer história a realidade vai ser compreendida não como um tabuleiro de xadrez que tem todos os quadrados iguais, mas muito mais como uma “colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos”. Concluindo esta aproximação, o autor dá, ainda, um grande recado: “em última análise, essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme a experimentamos”.<sup>32</sup>

Nesse sentido, a *composição*, termo ambíguo que serve também para designar os processos de *tessitura* das lembranças, permite compreender que só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro das *culturas vividas*,<sup>33</sup> em cada trajetória pessoal e profissional, o *tecido memorialista*.

Assim, no caso do *praticante* da docência, cada um de nós, antes de ter o direito

legal de ser professor/professora, “aprende o ofício” em centenas de aulas assistidas durante toda a trajetória que nos levou a ‘escolher a profissão’, em múltiplos contextos cotidianos. Nessa trajetória, aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como se dirigir às autoridades educacionais ou como receber os pais, como fazer uso de múltiplas linguagens, enfim. Nesse processo complexo, fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir as *aulas* e onde procurar o melhor apoio para conduzir cada *aula* e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos – tudo aquilo que Bourdieu denominou e estudou como sendo o *habitus* e que, assim, buscou explicar:

a ação não é uma simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes<sup>34</sup> sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos (...) eles investem os princípios incorporados de um ‘habitus’ gerador: esse sistema de disposições ‘adquiridas pela experiência’, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. Esse ‘sentido do

jogo', como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de 'lances' adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever. (...) Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o 'habitus', necessidade tornada virtude, produz estratégias<sup>35</sup> que, embora, não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo 'sentido do jogo' tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio. Basta pensar na decisão instantânea do jogador de tênis que sobe à rede fora de tempo para compreender que ela não tem nada em comum com a construção científica que o treinador, depois de uma análise, elabora para explicá-la e para dela extrair lições comunicáveis. As condições para o cálculo racional praticamente nunca são dadas na prática: o tempo é contado, a informação é limitada etc. E, no entanto, os agentes fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, 'a única coisa a fazer'. Isso porque, abandonando-se às

intuições de um 'senso prático' que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo.<sup>36</sup>

Com essas idéias, podemos compreender o quanto as ações docentes não são, exclusivamente, racionais, no sentido de planejadas e planificadas, mas correspondem a 'aprendizagens' que em nós foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaços-tempos* de realização variados. Por outro lado, as ações que são produzidas no exercício da docência, embora aprendidas socialmente, são sempre únicas, porque organizam o todo sabido de acordo com cada situação concreta. Ou seja, considerando o *praticante* docente, podemos dizer que suas ações invocam todas as aulas assistidas e dadas – conseqüentemente vividas – e para serem 'compreendidas' precisam de outros que as tenham vivido também.

Além disso, como todas as ações humanas, a ação de recordá-las permite o aparecimento de tons e sons dissonantes dentro de uma história. A análise dessas dissonâncias permite detectar omissões, mudança de direções e a renovação permanente dos fatos vividos em diferentes épocas e situações, já que "a experiência nunca termina, é constantemente lembrada e retrabalhada".<sup>37</sup> Quando o

professor/professora decide contar uma história a um pesquisador/pesquisadora, provavelmente já a contou a outros companheiros/companheiras: aquele *conto* faz parte do seu repertório pessoal, mesmo que seja um caso que se passou com outro colega.

Por tudo isso, com Thomson, entendo que tecemos “nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social. (...) Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser (no futuro)”.<sup>58</sup> O *reconhecimento*, por si mesmo e pelos outros, é, assim, o processo mobilizador de tantas memórias tecidas, pois, sem ele, as crises pessoais, sociais, profissionais seriam insuportáveis. Com ele, *compomos*, através de imagens buscadas no passado, e sempre retocadas pelas nossas crenças e interesses atualizados, a

todo o momento, nossa realidade de hoje e nossas possibilidades futuras. A memória ‘joga’ um importante papel nisso tudo porque, sem dúvida, cada um de nós, como pessoa e como profissional, sempre se pergunta: de onde vim? Como me tornei o que sou? Por que escolhi esta profissão? Por que estou aqui? E agora? etc.

#### MEMÓRIAS DE ‘NORMALISTAS’: DOS CURRÍCULOS IDEALIZADOS AOS CURRÍCULOS PRATICADOS

Todos os anos, as turmas se reuniam em torno de um chafariz, sem água desde sempre, no centro do pátio central do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, belíssima construção anacrônica, porque de colonial espanhol construída no início do século XX. No centro da fotografia, um ou dois professores, mais ou menos ‘convidados’ pela turma a ser fotografada. Cercando-os, podíamos ver as ‘representantes’ da turma.



Fachada e pátio interno do Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Em um pequeno álbum, no qual se colocou a fotografia de uma dessas turmas do ano de 1959, encontramos 16 fotografias de diversos espaços do Instituto de Educação, em uma série organizada pelo fotógrafo e não pela autora deste artigo. Incorporando narrativas surgidas dessas imagens, na metodologia usada por Detienne e descrita por Certeau, buscamos compreender a importância do espaço escolar como artefato cultural definidor de idéias sobre escola, a partir de um caso particular.

Nesse processo, tentamos identificar o que vamos chamar de ‘currículo ideal’, a partir das pistas encontradas nessas fotografias, em oposição aos ‘currículos praticados’, narrados a partir de memórias de ‘acontecimentos’ que vão marcar a formação de professoras nas redes de contextos em que ela se desenvolve.<sup>39</sup>

Era um tempo que foi chamado, depois de uma novela passada na cadeia de televisão mais importante do Brasil, na dé-

cada de 1990, de os “anos dourados”, especialmente pelas professoras já aposentadas e que se formavam naquele momento, que incorporaram essa denominação para ‘demonstrar’ a excelência de sua formação. A idéia de fundo é sempre aquela de que a ‘escola antes era melhor’, em razão dos momentos difíceis da atualidade que enfrentam, seja pela redução salarial, pela queda de prestígio social, pela deterioração das condições materiais de trabalho, frente ao desenvolvimento das tecnologias e dos artefatos culturais possíveis de serem usados na escola, ou pela aposentadoria e o necessário afastamento da prática pedagógica.

As fotografias mostram uma idéia que se aproxima dessa de que ‘a escola antes era melhor’, indicando o ‘currículo ideal’ pensado para esta escola de formação: largos corredores, laboratórios bem equipados, piscina, quadras enormes de esportes, gabinete dentário, espaços que

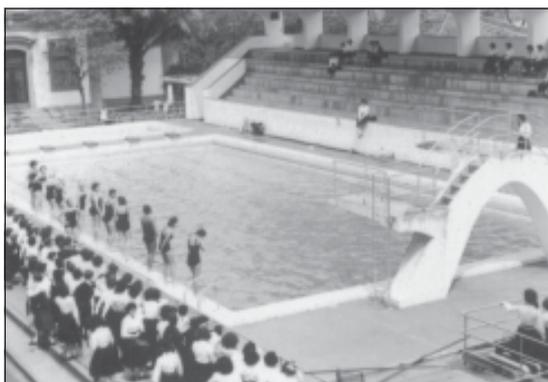


Corredor para auditório e laboratório

eram usados muito raramente porque: a) a passagem de alunas era interdita; b) as 'fórmulas' pedagógicas incluíam muito pouco os 'experimentos' e muito mais as aulas nas quais o professor 'ditava o ponto' e escrevia no quadro-negro; c) o custo de conservação era grande e já então a verba destinada era pequena e esporádica; d) médicos e dentistas apreciavam por períodos pequenos e nunca com frequência.

No entanto, quando a memória da antiga normalista se liga a essa série de fotografias, ela lembra, para começar, das aulas que teve com um professor de geografia em um desses laboratórios e que a levaram a escolher esse curso na universidade, graças à promulgação da LDB de 1961, que permitia que todos os alunos do 'secundário' pudessem escolher o curso que fariam no ensino superior, longe do 'destino' da pedagogia que lhe estava reservado pela lei anterior. E que veio a cursar, pois escolheu permanecer na docência quando todos aconselhavam a pesquisa, o que veio a fazer muitos anos depois, no campo da educação.

Ela lembra, também, do único período em que teve prazer nas atividades físicas, realizadas nos vastos pátios externos ou na quadra coberta, quando usava os arcos, as bolas e as fitas, ou quando, apesar de baixa, era aceita nos jogos de vôlei, o único no qual sempre achava algum interesse de ver. Ou, ainda, do prazer imenso nas idas à biblioteca, que achava enorme, porque ainda não conhecia nem a Biblioteca Nacional, que só viria a conhecer quando fez seu curso na universidade, nem a Bibliothèque François Mitterant, que conheceu nas suas tantas viagens a Paris, muito depois. Ou as fugidas das aulas 'curriculares' para ouvir música clássica em uma salinha no fundo da biblioteca, na qual uma professora que não lembra sequer o nome a iniciava na beleza dos sons. Ou, ainda, a apertada sala, na qual, à tarde, depois das aulas, ia para fazer parte do grupo do 'canto orfeônico', em que fazia com mais duas colegas a rara terceira voz, 'de belo timbre', segundo a professora, que nunca mais 'teve tempo' de usar!



**Piscina e gabinete dentário**

Quando os olhos chegam ao gabinete do diretor se desviam para a fotografia principal com o grupo organizado em torno do chafariz, e a memória sobre tudo o que de bom aconteceu nesses *espaços-tempos*, com essa materialidade que busca expressar a idéia de excelência dessa escola, vai, ainda uma vez, ser confrontada com um ‘currículo praticado’ que indica outras coisas.

No centro da fotografia, os dois professores ‘escolhidos’ pela turma. Ladeando-os as ‘representantes’ que podem ser identificadas pela faixa na manga da blusa do uniforme – a azul-marinho e branca indica a titular e a azul-marinho indi-

ca a suplente. Ao lado da primeira está a única aluna negra da turma, que era, também, a mais pobre. Ao lado desta está a mais rica, cujo pai era dono de diversas companhias de ônibus no Rio de Janeiro.

Sobre a professora presente um ‘acontecimento’ marcante pode ser lembrado: ela chegara de volta nesse ano e só ‘pegara’ uma turma: a que tinha o número 1 (1.001), porque como catedrática tinha esse direito. Como tinha passado anos sem trabalhar e só quis essa turma, não conseguiu coordenar os professores das outras turmas<sup>40</sup> que continuaram a dar o que tinham o costume de



**Biblioteca e ginástica no pátio externo (acima)  
Gabinete da direção e turma 1 normal, de 1959 (abaixo)**

dar, enquanto ela dava o que queria. Quando chegou o momento da primeira prova parcial,<sup>41</sup> ela decidiu que organizaria a prova sozinha para todas as turmas. Nessa prova, ela colocou o que tinha dado na turma 1: as alunas desta turma se saíram muito bem e as das outras dezoto turmas, muito mal. Uma grande discussão na sala do diretor fez com que ela tivesse que concordar que a segunda prova seria feita pelos outros professores. Mas ela continuou dando o que queria. Resultado? As alunas dessa turma foram muito mal, enquanto as alunas das outras turmas se saíram dentro do esperado? Não!... As outras alunas tiveram suas notas no tempo devido, mas as notas dessa turma não saíram. Depois de algum tempo, a representante da turma, com uma comissão de três alunas, foi procurar o diretor que, em tom misterioso, as mandou procurar o professor que era o presidente de uma “comissão de sindicância”, cuja existência desconheciam. Esse professor, muito grosseiro como sempre, começou a falar com as alunas aos gritos dizendo que, por ele, elas “não serviam para serem nem lavadeiras e que deveriam ser expulsas pelo que tinham feito”. Com cara de espanto, mas sempre enfrentando essas situações sem medo, a representante indagou sobre o que ele estava se referindo. O professor, sempre aos berros, disse que as provas da turma 1 tinham sido “falsificadas” e que estavam sobre perícia. As alunas iriam prestar depoimento a tal comissão que ele presidia. A representante disse,

então, que se a comissão ainda estava apurando, ele não podia saber o resultado e, portanto, não sabia quem era o culpado da fraude, não podendo acusar as alunas. Ela disse, ainda, que a partir daquele momento, como todas eram menores, a comissão trataria com os pais delas e com os advogados que trouxessem. O tom com que o professor tratava as alunas baixou, na hora.

Os pais de diversas alunas, em especial os da representante, assumiram a situação a partir dali. O que acontecera? A professora de química apanhara as provas e completara todas as respostas que estavam em branco, fraudando, realmente, cada prova com uma letra que nada tinha a ver com a das alunas. Como as provas eram corrigidas por dois professores, ela as passou para outro professor que denunciou a situação. Formaram a tal comissão e decidiram, de início, que as alunas tinham “culpa no cartório”. Quando tudo se esclareceu, a professora nada sofreu e as alunas não receberam nenhum pedido de desculpas – repetiram as notas da primeira prova, para que a questão burocrática fosse resolvida.

Lembrando isso, quem será capaz de repetir, o que tantas vezes se repete: “a escola antes era melhor”. Era mesmo? Para quem?

Assim, ao lado de um ‘currículo ideal’ representado por espaços estruturados de modo excelente, desenvolvia-se um ‘currículo praticado’ que não incluía, ne-

cessariamente, o uso da maioria desses espaços, por longo tempo, e incluía ações pedagógicas e de outro tipo que formavam, em conjunto, nas alunas de então

as professoras que seriam mais tarde, incluindo os valores pela sua incorporação ou pela negativa dos atos 'estranhos' que presenciavam ou viviam.

## N O T A S

1. Peter Brook, *O ponto de mudança*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995, p. 15.
2. Alberto Manguel, *Lendo imagens*, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
3. Ver Arlindo Machado, *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*, Rio de Janeiro, Marca d'Água, 2001.
4. A necessidade de superar as dicotomias herdadas do desenvolvimento das ciências modernas exigiu a busca de formas de escritura que indicassem os limites que as mesmas significam para as pesquisas que desenvolvo, bem acompanhadas por muitos colegas, e tenho chamado de 'pesquisas no/do/com o cotidiano', e que têm indicado os caminhos teórico-metodológicos expostos neste texto.
5. Ver nota anterior.
6. Tenho trabalhado com a idéia de que os 'valores' são conhecimentos de tipo especial que nos levam a ações.
7. Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Petrópolis, Vozes, 1994.
8. Antônio Nóvoa (org.), *Vida de professores*, Porto, Porto Editora, 1992.
9. Michel de Certeau, op. cit.
10. A palavra *tessitura* vem sendo usada por mim e outros pesquisadores (Alba Zaluar, Alice Ribeiro Lopes, Walter Ong). Serve para discutir as dificuldades teórico-práticas existentes para assumir a idéia de construção, comum nas ciências, quando precisamos falar da criação de conhecimentos nos cotidianos. Tenho preferido usar, assim, os termos *tessitura*, *tecer*, *trançado* etc. A palavra *tessitura* se refere à composição musical, na articulação de sons.
11. Pierre Bourdieu, *Coisas ditas*, São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 32.
12. Ver nota 4.
13. Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro, in *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*, Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
14. Bruno Latour, *Jamais fomos modernos*, Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.
15. Edgar Morin, *Ciência com consciência*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.
16. Michel de Certeau, op. cit.
17. Remeto ao texto escrito por mim (Nilda Alves, Diários de classe, espaço de diversidade, in Ana Chrystina Mignot e Maria Teresa Cunha, *Práticas de memória docente*, São Paulo,

Cortez, 2003, p. 63-77), no qual trato dos modos como se deu o registro de um período de greve de professores no Rio de Janeiro, proibida por cinco atos diferentes, mas expresso de diversas formas no diário de classe pelos professores.

18. Michel de Certeau, op. cit., p. 227.
19. ibidem, p. 152-153.
20. Essa idéia foi, também, desenvolvida por Henri Lefebvre, em *A vida cotidiana no mundo moderno*, São Paulo, Ática, 1992, que começa o seu grande livro síntese sobre a vida cotidiana, trabalhando com dois importantes romances: *Ulisses*, de Joyce, e *A estrada de Flandres*, de Claude Simon.
21. Michel de Certeau, op. cit., p. 153.
22. Cf. Marcel Detienne, *Les jardins d'Adonis*, Paris, Gallimard, 1972; *Dionysos mis à mort*, Paris, Gallimard, 1977; e Marcel Detienne e Jean-Pierre Vernant, *La cuisine du sacrifice en pays grec*, Paris, Gallimard, 1979.
23. Michel de Certeau, op. cit., p. 155.
24. Remeto, mais uma vez, à nota 4.
25. Michel de Certeau, op. cit., p. 156.
26. Walter Ong, *Oralidade e cultura escrita*, Campinas, Papirus, 1998, p. 158.
27. ibidem, p. 41-91.
28. Naturalmente, eu teria dito "tecido". A palavra "construído" vai ser usada ainda inúmeras vezes por esse autor.
29. Walter Ong, op. cit., p. 160-161.
30. Cf. Berkley Peabody, *The winged word: a study in the technique of ancient Greek oral composition as seen principally through Hesiod's works and days*, Albany/New York: State University of New York Press, 1975.
31. Remeto ao meu livro *O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998, entre as páginas 118 e 126.
32. Alessandro Portelli, Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral, in Maria Antonieta Antonacci e Daisy Perelmutter (orgs.), *Projeto história: ética e história oral*, São Paulo, PUC/SP, abr. 1997, n. 15, p. 17.
33. Raymond Williams, *Cultura*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
34. Bourdieu declara preferir o termo 'agentes' ao termo 'sujeito' por entender que são pessoas que agem. Considera que o termo que escolheu ajuda a compreender este estado de 'ser em ação', sempre. Nesse mesmo sentido, prefiro o termo 'praticante', usado por Certeau.
35. Ao termo 'estratégia' aqui usado, ainda com Certeau, prefiro o termo 'tática', para designar as ações cotidianas dos praticantes.
36. Pierre Bordieu, *Coisas ditas*, op. cit., p. 21-23.
37. Alistair Thomson, Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias, in Maria Antonieta Antonacci e Daisy Perelmutter (orgs.), *Projeto história: ética e história oral*, op. cit., p. 63.
38. ibidem, p. 57.
39. Ver Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989; Alberto Manguel, op. cit.; Hans Belting, *Pour une anthropologie des images*, Paris Gallimard, 2004; Inês Barbosa de Oliveira, *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*, Rio de Janeiro, DP&A, 2003; Michel Foucault, *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée, 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard, 1971; Giles Deleuze, *Proust et les signes*, Paris, PUF, 1976; Nilda Alves, *O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
40. Eram ao todo 19 turmas, com 40 alunas cada (na foto só estão 36; quem faltou nesse dia?).
41. Vivíamos um regime com apenas três provas parciais (não havia as mensais).

**Amarílio Ferreira Jr.**  
Doutor em História Social pela USP  
e professor da Universidade Federal de São Carlos.

**Marisa Bittar**  
Doutora em História Social pela USP  
e professora da Universidade Federal de São Carlos.

# A Gênese das Instituições Escolares no Brasil

## Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI

Este artigo aborda as casas de bê-á-bá criadas pelos jesuítas no século XVI como a origem das instituições escolares no Brasil. Nessa primeira experiência educativa dos colonizadores duas concepções se opuseram: a de Nóbrega, que defendia uma base material de auto-sustentação para as casas, e a de Luiz da Grã que, amparado pelas Constituições da Companhia de Jesus, advogava que apenas os colégios poderiam adquirir propriedades.

*Palavras-chave: casas de bê-á-bá, educação jesuítica, dominação cultural, crianças indígenas.*



This article studies "ABC" houses (reading and writing "schools") built by Jesuits during the XVI century. In this first Brazilian educational experience Nóbrega understood that those houses should have economic supports. On the other hand, Luiz da Grã, based on the Brotherhood of Jesus' Constitutions, believed that only the schools could have properties as lands, slaves and cattle.

*Keywords: "ABC" houses, jesuitical education, cultural domination, indigenous children.*

**E**ste artigo é resultado das pesquisas que vimos realizando há alguns anos na Universidade Federal de São Carlos e faz parte de um projeto maior, que agrega estudiosos de diversas universidades brasileiras, sobre educação e cultura no Brasil colonial (1549-1759).

Nosso objetivo aqui é analisar o papel das casas de bê-á-bá – ou confrarias de meninos – na gênese das instituições escolares e da formação societária brasileira, com base na proposta evangelizadora do padre Manuel da Nóbrega. Essa primeira experiência pedagógica desenvolvida pelos colonizado-

res estava associada ao processo de conversão de índios e mamelucos, por meio da catequese, à fé professada pelo cristianismo apostólico romano. Para levar a cabo tal projeto, e dadas as condições iniciais do processo colonizador, Nóbrega propugnava que as casas necessitavam de uma base material de auto-sustentação, divergindo do padre Luiz da Grã que, amparado pelas Constituições da Companhia de Jesus, advogava que apenas os colégios poderiam adquirir propriedades, tais como terras, escravos e gado. Grã não aceitava que o mesmo procedimento fosse adotado em relação às confrarias de meninos, sendo a favor de sua desativação.

Com base em fontes primárias, especialmente as cartas dos primeiros jesuítas que missionaram no Brasil, discutiremos as duas concepções em disputa, mostrando os desdobramentos que daí advieram para a continuidade do trabalho catequético e pedagógico dos jesuítas.

#### AS CASAS DE BÊ-Á-BÁ E A DIFUSÃO DO CRISTIANISMO

Os primeiros padres jesuítas que chegaram ao Brasil, em 29 de março de 1549, já traziam de Portugal a orientação explícita de constituírem casas para as crianças dos “gentios”, que seriam correspondentes às “Confrarias de Meninos” existentes em Portugal. Segundo Serafim Leite, o padre “Simão Rodrigues, ao dar, em Lisboa, o abraço de despedida ao P. Nóbrega, re-

comendou-lhe expressamente a criação de meninos”.<sup>1</sup> Portanto, a origem da catequese com base no ensino do bê-á-bá remonta ao próprio ano da chegada dos padres da Companhia de Jesus ao Brasil. Logo após o desembarque, os jesuítas iniciaram a conversão dos índios ao cristianismo ensinando os rudimentos do ler e escrever, numa concepção evangelizadora que se materializaria, depois, nos famosos catecismos bilíngües, em tupi e português. Segundo Robert Southey, entre os padres jesuítas que chegaram na primeira expedição,<sup>2</sup> “era Aspilcueta o mais hábil escolástico; foi o primeiro que compôs um catecismo na língua tupi, trasladando para ela orações”.<sup>3</sup>

Já em abril de 1549, o padre Manuel da Nóbrega, superior dos seis padres jesuítas que vieram na esquadra do governador-geral Tomé de Sousa, escreveu ao provincial de Portugal informando que o irmão Vicente Rijo (Rodrigues) ensinava a “doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever”; parecendo-lhe ser um “bom modo” para “trazer os índios desta terra”, os quais, segundo ele, mostravam “grandes desejos de aprender”.<sup>4</sup> Tempos depois, em maio de 1556, dirigindo-se ao padre Miguel de Torres, Nóbrega redigiu uma pequena síntese sobre as casas de bê-á-bá, narrando que desde a sua chegada à Baía vivia “de esmolos”. Já no ano seguinte haviam desembarcado outros padres com “sete ou oito meninos órfãos da casa de Lisboa” com uma procuração do padre

Pedro Domenico, que “deles tinha cuidado”, autorizando “a fazer casas e confrarias da maneira que em Lisboa se fizeram”. Com eles “não havia nenhum aviso”, mas eram “encarregados aos padres”. Assim, ele, Nóbrega, “com os demais padres e irmãos” que aqui se achavam, se encarregaram de “fazer-lhes casa”; além de terem pedido “terras ao governador (Tomé de Sousa)”. Dele obtiveram também “alguns escravos d’el-rei e umas vacas para criação”.<sup>5</sup>

Em 1561, escrevendo ao geral da Companhia de Jesus, padre Diego Laynes,<sup>6</sup> Nóbrega retoma o tema da origem das casas de bê-á-bá, acrescentando novas informações:

No ano de 49 fui enviado, pelo padre Mestre Simão, a estas partes com os meus cinco companheiros, o qual me deu entre outros avisos este, que se nestas partes houvesse disposição para haver colégios da nossa Companhia, ou recolhimento (casa) para filhos dos gentios, que eu pedisse terras ao governador (Tomé de Sousa), e escolhesse sítios, e que de tudo o avisasse. No primeiro ano não me pude resolver em nada, mas somente corri a costa, e tomei os pulsos à terra. Logo no seguinte ano mandaram quatro padres com alguns rapazes órfãos, e isto me fez crer a minha opinião, e que Nosso Senhor era servido de haver casa para rapazes dos gentios, e aqueles vinham para dar princípio a outros muitos de

cá da terra, que se recolheriam com eles, e comecei a adquirir alguns com muito trabalho, por estarem naquele tempo muito indômitos, e pedi sítios para casas e terras ao governador, e houve alguns escravos, e entreguei-os a um secular para com eles fazer mantimentos a esta gente. Logo no seguinte ano vieram mais órfãos com bulas para se ordenar confraria, o que logo se fez na Baía, e na capitania do Espírito Santo, e nesta de São Vicente, repartindo os rapazes por as casas, os quais eram aceitos na terra pela gente portuguesa, por causa dos officios divinos e doutrina, que diziam; e com estes se juntaram outros dos gentios e órfãos da terra, mestiços, para a todos remediar e dar vida.<sup>7</sup>

A criação de novas casas de bê-á-bá, para além daquela que existia em Salvador desde 1549, ganhou impulso, segundo relatos de Nóbrega, com a chegada da segunda leva de missionários jesuítas em 1550.<sup>8</sup> Para o crescimento numérico das casas, chamam a atenção dois fatos: a vinda dos meninos órfãos de Lisboa – “com bulas para se ordenar confraria” – e a decisão de abandonar o princípio evangelizador fundado na dependência de esmolas conferidas pelos colonos. A tomada de decisão em relação ao último foi de exclusiva responsabilidade de Nóbrega. Para ele, era impossível sustentar a empresa evangelizadora com base na mendicância, pois entendia que a questão da base material de sustentação

das casas seria um fator fundamental para que a iniciativa catequética lograsse êxito. Nos primeiros anos, quando os padres jesuítas ainda dependiam de esmolas, Nóbrega descreveu como funcionava, por exemplo, a casa de Piratininga, mencionando que o principal trabalho de manutenção era de um “irmão ferreiro” que, “por consertar ferramentas dos índios”, recebia “mantimentos” em troca. Além das “esmolas que alguns fazem à casa” e a que “el-rei dá”, “a boa indústria” de um homem leigo “com três ou quatro escravos da casa e outros tantos seus”, e umas “poucas vacas” doadas “aos meninos” consistiam no seu mantimento.<sup>9</sup>

Para a magnitude da tarefa evangelizadora que a Companhia de Jesus se propunha realizar em terras brasílicas, a manutenção das casas de bê-á-bá com base nas esmolas era um grande obstáculo. A casa de São Vicente, por exemplo, mantinha, no máximo, três padres jesuítas,

conforme a carta citada. Por isso, desde o início da iniciativa pedagógica fundamentada na organização das casas, Nóbrega demonstrou preocupação com a forma de sua sustentação, dado o papel estratégico que ocupavam no projeto catequético jesuítico. Em carta datada de 1552, ao padre Simão Rodrigues, provincial de Portugal, sustentava que as

casas de meninos nestas partes são muito necessárias: não se podem ter sem bens temporais e da maneira que esta casa está fundada, e sendo assim há de haver estes e outros escândalos. Para a Companhia se lançar de todo disto, não se podem sustentar estas casas, nem há zelo nem virtude, nem homens para isso que abaste; podem-se reger no temporal por homens leigos com ser ha superioridade de tudo da Companhia e do padre (que) dos meninos no espiritual tiver cuidado. Se lá houvesse homens ou padres do espírito e virtude



A expansão ultramarina portuguesa sob os auspícios da Companhia de Jesus. Roberto Gambini, *Espelho índio: a formação da alma brasileira*, São Paulo, Axis Mundi/Terceiro Nome, 2000, 191 p.

do padre Domenico, a quem isto tudo encarregassem, tudo estaria em seu lugar.<sup>10</sup>

Para atingir os seus propósitos evangelizadores, Nóbrega assumiu postura pragmática em relação aos valores do seu tempo, principalmente se considerarmos o fato de que ele vivia as profundas transformações geradas pelas reformas religiosas que marcaram a cristandade na época moderna. Para alcançar sucesso no campo espiritual, segundo ele, era necessário se imiscuir nas coisas do mundo temporal. No universo dos negócios, regido pelo princípio da circulação das mercadorias, não havia “virtudes”, mas, sim, “escândalos” produzidos pelo poder corruptor do vil metal. Apesar de Nóbrega demonstrar conhecer perfeitamente bem o perigo que o temporal representava para o espiritual, conclamava, em seguida, que “agora veja V. R. (padre Simão Rodrigues) e dê conta disto mui larga a Nosso Senhor (Santo Inácio de Loyola) e mande-nos o que fazemos desta casa e das outras”. E, assim, lentamente foi se construindo toda a infra-estrutura econômica de sustentação da ação evangelizadora da Companhia de Jesus no Brasil colonial.

As casas de bê-á-bá, nos primórdios da missão evangelizadora, eram rústicas. De modo geral, guardavam similitude com as próprias condições econômicas em que viviam os primeiros colonizadores portugueses no Brasil, notadamente na capitania de São Vicente. Nóbrega, em

carta de setembro de 1557, ao padre Miguel de Torres, detalhou a organização de uma delas:

as casas que agora temos são estas, uma casa grande de setenta e nove palmos de comprimento e vinte e nove de largo. Fizemos nela as seguintes repartições, um estudo e um dormitório e um corredor, e uma sacristia por razão que outra casa que está no mesmo andar e da mesma grandura nos serve de igreja por nunca depois que estamos nesta terra sermos poderosos para a fazer, o que foi de sempre dizermos missas em nossas casas. Neste dormitório dormimos todos assim padres como irmãos assaz apertados. Fizemos uma cozinha e um refeitório e uma despensa que serve a nós e aos moços. Da outra parte está outro lanço de casas da mesma compridão, e uma delas dormem os moços, em outra se lê gramática, em outra se ensina a ler e escrever; todas estas casas assim umas como outras são térreas; tudo isto está em quadra. O chão que fica entre nós e os moços não é bastante para que repartindo-se eles e nós fiquemos agasalhados, maiormente se nele lhes houvessem de fazer refeitório, despensa e cozinha como será necessário.<sup>11</sup>

Igreja, sacristia, sala de estudo (ensino de ler, escrever e gramática), dormitório, despensa, cozinha e refeitório. Eis como se estruturava uma casa de bê-á-bá no

Brasil do século XVI. No relato de Nóbrega fica claro que as casas (ou confraria de meninos) se transformaram num verdadeiro *locus* de imbricação entre catequese e escolarização elementar dos chamados “gentios”. Para tal finalidade, elas eram “completas”, pois estavam organizadas de modo que a vida espiritual, que requer a existência de tempo livre para a sua plena manifestação, gozasse de condições necessárias produzidas por uma base material mínima que garantisse a existência temporal daqueles homens e meninos. A despensa e a cozinha eram abastecidas, em geral, pelo trabalho escravo de negros desfrancizados, tal como mais uma vez descreveu, em carta de julho de 1552, o próprio Nóbrega, observando que, dos escravos que tinham, um morrera logo, como morreram “outros muitos” que vinham “já doentes do mar. Além deles, tomei doze vaquinhas” para criação e para “os meninos terem leite”.<sup>12</sup> Assim, para ele, era improvável a manutenção das casas de bê-á-bá sem o concurso do braço escravo, que no início não foi apenas negro, mas também indígena.

Tal como descritas, as casas de bê-á-bá lembram um pouco a cultura hebraica de se construir nos fundos da sinagoga uma sala de aula onde se ensinavam os rudimentos de ler e escrever para os meninos. Os jesuítas recuperavam, assim, elementos da tradição hebraico-cristã, que perdurou no período da chamada igreja primitiva, de processar a conver-

são dos ditos “gentios” com base na leitura de textos religiosos, que no Brasil do século XVI foram os catecismos bilíngües (tupi e português).<sup>13</sup> Aliás, o mais famoso catecismo de doutrina cristã da época foi escrito pelo irmão José de Anchieta, que, anteriormente, havia elaborado uma gramática da própria língua tupi. Ele desenvolveu uma didática da educação elementar que utilizava o teatro como instrumento lúdico da aprendizagem, mesmo que fundamentada numa concepção mnemônica do ensino.<sup>14</sup> Anchieta fez a seguinte descrição do funcionamento pedagógico das casas de bê-á-bá ao padre Inácio de Loyola:

Estes, entre os quais vivemos (índios de Piratininga), entregam-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir num povo agradável a Cristo. Na escola, muito bem ensinados pelo mestre Antônio Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número, ainda catecúmenos. Os quais, depois de rezarem de manhã as ladainhas em coro na Igreja, a seguir à lição, e de cantarem à tarde a Salve Rainha, são mandados para suas casas; e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, disciplinando-se até o sangue.<sup>15</sup>

Em outra carta, datada de agosto de 1556, endereçada ao mesmo Inácio de Loyola, Anchieta descreveu mais uma vez o cotidiano das atividades desenvolvidas

pelos meninos indígenas e mamelucos nas casas de bê-á-bá:

Expliquei suficientemente na carta anterior como se faz a doutrina dos meninos: quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; pois de tarde todos se dão à caça ou à pesca para procurarem o sustento; se não trabalham, não comem. Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras; estimam-no tanto que, se não fosse esta atração, talvez nem os pudéssemos levar a mais nada. Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas, e alguns mesmo sem ele. Muitos confessaram-se este ano, e fizeram-no em muitas outras ocasiões do que não tivemos pouca alegria; pois alguns confessam-se com

tal pureza e distinção, e sem deixarem sequer as mais mínimas coisas, que facilmente deixam atrás os filhos dos cristãos: recomendando-lhes eu que se preparassem para este sacramento, disse um: é tão grande a força da confissão que, a seguir a ela, nos parece que queremos voar para o céu com grande velocidade.<sup>16</sup>

Pela sua narrativa fica muito claro que os jesuítas não separavam a educação escolar das primeiras letras do processo catequético que convertia os filhos dos “gentios” à fé cristã. Assim, as casas de bê-á-bá se transformaram, juntamente com as igrejas, nas primeiras instituições educacionais letradas do Brasil colonial que difundiram de forma efetiva os valores da “civilização ocidental cristã”. Para atingir tal objetivo, os jesuítas utilizaram uma pedagogia fundamentada nos seguintes elementos: bilingüismo (preferencial-



Jesuítas catequizando índios do litoral no século XVI. Roberto Gambini, op. cit.

mente português e tupi); método de ensino mnemônico; catecismo com os principais dogmas cristãos; desmoralização dos mitos indígenas; e atividades lúdicas (música e teatro). O uso sistemático dessa pedagogia no âmbito das casas de bê-á-bá pode ser considerado a primeira grande ação ideológica de afirmação dos valores europeus quinhentistas no Brasil colonial.

Foram essas escolas de ler, escrever e contar, inicialmente destinadas às crianças indígenas e mamelucas com o objetivo de convertê-las ao cristianismo, que se transformaram, no decorrer do século XVI, nos colégios jesuíticos para os filhos dos colonos, ou seja, “os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado e oficiais mecânicos”.<sup>17</sup> Em síntese: na mesma proporção em que os índios do litoral atlântico iam sendo exterminados ou convertidos e o modelo colonizador português se consolidava, as casas de bê-á-bá desapareciam e davam lugar aos colégios destinados às crianças brancas filhas dos colonos.

#### AS DIVERGÊNCIAS ENTRE MANUEL DA NÓBREGA E LUIZ DA GRÃ

O Brasil foi transformado em uma província da Companhia de Jesus em decorrência das profundas divergências entre os padres jesuítas e o bispo Sardinha, ao qual eram subordinados pela hierarquia eclesiástica. Eles discordavam da proposta evangeli-

zadora que o primeiro bispo do Brasil tentou implementar, pois não consideravam a sua conduta moral e, sobretudo, a dos padres seculares, a mais apropriada para a envergadura da empresa missionária. Por sua vez, o bispo Sardinha não só abominava como ridicularizava os métodos catequéticos empregados pelos jesuítas e, por consequência, os proibia de praticá-los.<sup>18</sup> O impasse só foi resolvido porque o padre Inácio de Loyola, fundador e primeiro geral da Companhia de Jesus, por meio da influência que exercia no âmbito da Santa Sé, determinou a criação da província do Brasil, em 1555. A partir de então, o bispo perdeu totalmente o controle eclesiástico sobre os “soldados de Cristo”, uma vez que estes passaram a dever obediência exclusivamente a Roma.

Foi nesse contexto que o padre Manuel da Nóbrega se transformou, primeiro, em vice-provincial (1553-1555) e, depois, em provincial da Companhia de Jesus no Brasil (1555-1559). No interregno de 1549 a 1559, ele lançou os fundamentos do projeto educativo jesuítico do século XVI estabelecendo a síntese entre base material de financiamento (terras, escravos e produção agropecuária pertencentes à própria Companhia de Jesus) e as duas principais instituições educacionais: as casas de bê-á-bá e os colégios. Ambas podem ser consideradas os primeiros centros irradiadores da cultura ocidental cristã em terras brasileiras. Mas a empresa evangelizadora concebida e

implementada por Nóbrega não foi isenta de críticas. Depois de se livrar da obediência ao bispo Sardinha, ele passou a enfrentar oposição entre os seus próprios companheiros.

O padre Luiz da Grã foi o seu maior oponente. Quando chegou ao Brasil, na terceira leva de padres jesuítas (1553),<sup>19</sup> já trazia de Portugal uma nova orientação para a catequese com as crianças órfãs, indígenas e mamelucas, que entrava em conflito com aquela implementada desde 1549. Poucos anos depois, transformou-se ele mesmo no provincial (1559-1571), em substituição a Nóbrega, e, utilizando-se da posição hierárquica que o cargo lhe conferia, passou a fazer objeção explícita ao seu projeto catequético.

Em carta de 12 de junho de 1561 para o geral da Companhia, padre Diego Laynes, Nóbrega fez um relato circunstanciado sobre as dissensões entre ele e seu opositor:

E desta maneira caminhamos até a vinda do padre Luís da Grã, do qual soube como em Portugal não se aprovava termos nós o assunto destes rapazes (órfãos, indígenas e mamelucos), e menos ordenar as suas confrarias. E com isto me veio uma carta de Antônio de Quadros, escrita por comissão do provincial, que naquele tempo era em Portugal, em que me avisava não se dever adquirir nada para rapazes, nem fazer deles tanto caso. Como na verdade

o que se adquiriu, assim de terras como de vacas, não era minha intenção, ser somente para rapazes, mas para que a Companhia dispusesse disso, como lhe parecesse mais glória do Senhor, quer fosse nos nossos colégios, quer em casas de rapazes, quer em tudo junto; e, por não haver estudantes nossos, se gastava com os rapazes assim da terra, como com os que enviaram de Portugal. E, como eu tinha contrária opinião e me parecia que as causas, por onde em Portugal se deixavam os rapazes, não tinha cá tanto lugar, contudo comecei a desandar a roda que tinha andado, e a diminuir os meninos e a tirar confrarias, quando pude, sem escândalo, mormente depois que vieram as Constituições, as quais, nas regras do reitor, diziam que não se recebessem em casa nem mesmo infiéis para doutrinar, e pareceu ao padre Luís da Grã, que naquele tempo era meu colateral, e todos os mais padres, que aquilo também tinha cá lugar.<sup>20</sup>

Assim, no dizer de Nóbrega, no tempo em que Grã foi provincial do Brasil, a missão evangelizadora jesuítica nos trópicos começou a “desandar a roda que tinha andado” até então, já que não era possível manter em pleno funcionamento as casas de bê-á-bá e os colégios sem uma fonte de financiamento permanente originária das terras, gado e escravos adquiridos por meio da Coroa portu-  
gue-

sa. Submetido à disciplina férrea da Companhia, Nóbrega, “sem escândalo”, começou o processo de desativação das casas, tal como determinavam as ordens emanadas de Portugal. A exceção, segundo ele, teria sido o caso da capitania do Espírito Santo. Lá ocorreu que as confrarias de meninos “por devoção da gente a sustentaram, dizendo as missas seu vigário homem devoto, e os moradores os sustentaram com esmolas, dando cargo deles a um homem. Mas isto também durou pouco”.<sup>21</sup> O exemplo sucedido no

Espírito Santo reforçava a tese de Nóbrega: era impossível manter a ação evangelizadora por meio de doações espontâneas dos colonos. A Companhia de Jesus precisava administrar os seus próprios negócios para gerar financiamento permanente das casas e dos colégios que delas nasceram, nem que para isso fosse necessário lançar mão do próprio trabalho escravo, pois a missão evangelizadora, para atingir o seu intento, precisava, antes de tudo, de uma empresa econômica que a sustentasse.



Os jesuítas se consideravam os instrumentos da fé católica para salvar as almas dos índios. Roberto Gambini, op. cit.

Portanto, os negócios da Companhia de Jesus no Brasil, iniciados por inspiração do padre Manuel da Nóbrega, não fugiram à regra geral do período colonial: o uso da mão-de-obra escrava no âmbito das relações sociais de produção, tal como indica a carta datada de agosto de 1552, ao provincial de Portugal, que fornece indícios da prática da escravidão nas propriedades dos padres jesuítas. Ele conta que “depois que vieram escravos d’el-rei de Guiné a esta terra”, os padres tomaram três “fiado por dois anos” e fizeram “mercar” outros, alguns dos quais “eram fêmeas” que fizeram casarem-se “com os machos” e estavam “nas roças”. A causa de terem “tomado fêmeas”, explica ele, era porque de outra maneira não teriam “roças nesta terra, porque as fêmeas fazem a farinha e todo o principal serviço e trabalho é delas, os machos somente roçam, pescam e caçam”. Prossequindo, informa que, por não absolvem os demais homens “desta terra”, que eram solteiros e tinham “escravas com quem pecavam”, eles procuravam padres seculares e não perdiam ocasião de retucarem que também os jesuítas tinham escravas.<sup>22</sup>

Além dos escravos desafricanizados, os jesuítas também utilizaram os índios como mão-de-obra cativa nas suas propriedades, que, lentamente, foram se transformando em fazendas de gado e cana-de-açúcar, tal como as outras da Colônia. A grande divergência do padre Luiz da Grã com Nóbrega era justamente o fato de que os jesuítas estavam se

transformando em proprietários de bens materiais que os igualavam aos grandes senhores de terras e escravos do litoral atlântico. Quanto à defesa de Nóbrega sobre a necessidade dos colégios possuírem uma fonte própria de financiamento, fica muito evidente numa carta datada de 12 de junho de 1561. Nela, a ligação orgânica que os jesuítas fizeram entre colégios e fazendas ficou descrita da seguinte maneira:

Esqueceu-me de avisar a V. R. que me parecia que o melhor dote que se pode juntar nestas partes para os colégios é grande criação de vacas, porque nesta terra custa pouco criá-las e multiplicam muito. Este colégio tem cem cabeças agora, de sete ou oito, que houve, e muitas mais poderia haver, se o padre Luiz da Grã me não fora sempre à mão a isso. O colégio da Baía terá outras tantas, de seis novilhas, que lá tomei, das que el-rei mandou. Esta é a melhor fazenda sem trabalho, que cá há, e dão carnes e couros e leite e queijos, que sendo muitas poderão abastar a muita gente. Se a mim derem licença que tome a esmola de el-rei em gado estes anos que se dará, elas multiplicarão tanto que baste a prover o colégio, ainda que não haja outra coisa de el-rei; mas eu não sei o que faça, porque conheço da vontade de meu superior, o padre Luiz da Grã, não ser esta, posto que também me parece que lá vossas R. R. serão contentes. Em tudo provarão, e decla-

rem de lá com suavidade. E o mesmo se pode fazer na Baía, posto que lá não as darão de tão boa vontade, mas podem para lá haver provisão para que se pague a esmola dos dízimos, das vacas, posto que também isto não sei se pode ser, porque o bispo e cabido têm dízimos da Baía, de que pagam seus ordenados. Os reideiros de cá folgarão de nos pagarem nisso, porque vai multiplicando o gado muito, nesta capitania, mas bastará lembrar ao padre Luiz da Grã, que deve de se pagar nisso, se for possível, ou havê-lo por todas as vias lícitas, que se ofereceram.<sup>23</sup>

O padre Manuel da Nóbrega era um político ardiloso. Ele conspirava contra as diretrizes determinadas pelo provincial da Companhia de Jesus no Brasil, padre Luiz da Grã, enviando cartas diretamente a Roma sem que o mesmo conhecesse os seus respectivos conteúdos e solapando a sua autoridade no que dizia respeito à determinação de fechar as confrarias de meninos. Além disso, insinuava às autoridades eclesiásticas até mesmo como deveriam proceder em relação ao provincial, ou seja, teriam que se “declarar de lá com suavidade” para não dar a entender que ele estava, na prática, governando a província do Brasil.

A resistência de Grã ao processo econômico que estava transformando os jesuítas em missionários-fazendeiros partia do pressuposto de que havia incompatibili-

dade entre as coisas terrenas e espirituais. Influenciado, possivelmente mais que os outros, pelas conseqüências oriundas das reformas religiosas que cindiram o cristianismo na primeira metade do século XVI, o padre Luiz da Grã era um religioso zeloso das virtudes morais que deviam nortear a vida espiritual dos colonizadores cristãos da Terra dos Papagaios. Segundo Nóbrega, Grã queria “edificar a gente portuguesa destas partes por via da pobreza”, ou ainda, almejava “converter essa gente da mesma maneira que S. Pedro e os apóstolos fizeram, e com S. Francisco (de Assis) ganhou a muitos por penitência e exemplo de pobreza”.<sup>24</sup> Os escrúpulos espirituais de Grã frente aos bens materiais que a Companhia estava amealhando encontravam no padre Manuel da Nóbrega o seu maior crítico. Para Nóbrega, os penhores franciscanos do provincial não faziam dele um bom jesuíta no contexto do Brasil colonial, ou seja, ele não deveria medir as próprias conseqüências espirituais e materiais na batalha pela conquista de novas almas para o rebanho da Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana.

Mas o padre Luiz da Grã pensava diferente. Considerava que o preço moral a pagar era muito alto e, portanto, comprometedor da eficácia evangelizadora praticada pelos inicianos, pois a promiscuidade gerada pelos negócios concernentes ao mundo secular poderia se transformar numa fonte de corrupção

das virtudes morais. Além disso, Grã chegou ao Brasil já conhecedor da primeira versão das Constituições da Companhia de Jesus<sup>25</sup> que, por sua vez, entravam em contradição com as práticas adotadas pelos primeiros padres que chegaram ao Brasil. Em 1556, em plena fase de divergências com Grã, Nóbrega declarava ao provincial de Portugal, padre Miguel de Torres, que “saberá V. P. como a estas partes me mandarão os padres e irmãos que viemos, e até agora vivemos sem lei nem regra, mais que trabalharemos de nos conforme com o que havíamos visto no colégio (Coimbra) e, como nele havíamos estado pouco, sabíamos pouco”.<sup>26</sup> As Constituições tinham estabelecido princípios que entravam em confronto direto com os procedimentos adotados pelos comandados de Nóbrega. O principal deles era a proibição de “os

irmãos ter bens temporais nenhuns, se não for colégio”,<sup>27</sup> ou seja, elas estabeleciam o voto de pobreza para os padres e irmãos da Companhia de Jesus.

Por outro lado, o padre Luiz da Grã era ciente do quanto custava manter as casas de bê-á-bá em pleno funcionamento e, ao mesmo tempo, da impossibilidade dos padres jesuítas de gerenciá-las com o próprio labor. Dada a dimensão da tarefa missionária propugnada pela Companhia de Jesus na vastidão do sistema colonial português (América, África e Ásia), era impossível, a um só tempo, evangelizar e trabalhar para sustentar a ação catequética. Em carta endereçada ao padre Diogo Mirón, de 27 de dezembro de 1554, Grã argumentava que “esta casa” era muito “trabalhosa de sustentar”, porque não havia na terra “esmolas que chegassem mais que um pouco de



Missa jesuítica no Brasil do século XVI. Roberto Gambini, op. cit.

farinha”, e as que provinham do governador e de outras pessoas não “bastavam para comer”. Dizia, ainda, que a casa tinha “algumas terras”, mas os padres não tinham forças para “as aproveitar”, além da “muita ocupação que isto daria”. Dois escravos e duas escravas lhes haviam morrido naquele ano, dizia ele, citando as “dívidas” que estavam pagando com “as provisões” que haviam recebido. Por fim, as casas que haviam construído “por duas vezes caíram” e “quase tudo estava coberto de terra”.<sup>28</sup>

**E**ntretanto, deparando-se com as antinomias que se estabeleceram entre a prática evangelizadora dos jesuítas do Brasil e os preceitos firmados nas Constituições, o padre Luiz da Grã não tardou a notificar o geral da Companhia de Jesus em Roma. Em carta dirigida ao padre Inácio de Loyola, datada de 8 de junho de 1556, expressou claramente a sua contrariedade com o fato de os padres da Companhia estarem adquirindo bens materiais para dar suporte econômico ao processo de conversão dos “infiéis”. O excerto que se segue é esclarecedor:

Desde o princípio há uma casa em São Vicente onde recolhem os muitos mamelucos e os filhos dos índios, dos quais havia mais de 50. (...) Um irmão que se dizia Pero Correia, (...) doou os seus bens à Confraria dos Meninos de São Vicente, entre os quais umas terras onde se pode produzir mantimentos e certas vacas

que se vão multiplicando. De maneira que agora estamos de posse delas, e de seu leite se mantêm os irmãos de Piratininga (...), e com o que o rei dá de mantimentos e vestimentas aos dez que primeiro vieram ao Brasil (...). Outra dúvida é sobre se ofício de ferreiro do irmão Nogueira, fazendo obras aos índios em troca dos seus mantimentos é repugnante às Constituições, dos quais todavia usufruímos até vir a resposta. (...) Quanto às vacas, de seu leite se mantêm os irmãos até que venha resposta de Portugal sobre o que se fará delas (...). Acerca disso o padre Nóbrega muito deseja que esta casa de Piratininga seja colégio da Companhia, por ser aqui escala para muitas nações de índios. obsta a isto não haver com que se possa manter, pois as vacas são das crianças da terra, entre os quais estavam os que Pedro Domenico aqui mandou (meninos órfãos de Lisboa).(...). Aqui em Piratininga por obedecermos às Constituições desistimos de todo o modo de granjear obtendo o pão da casa por meio de esmolas. Algum outro modo buscaremos para a carne e pescado. Entre os índios não se pode introduzir a prática de pedir esmola, que é gente muito pobre e pouco industriosa para possuí-la; é necessário ajuntá-las entre os brancos.<sup>29</sup>

Mas Nóbrega divergia da posição de se efetivar a conversão dos chamados “gen-

tios” com base numa militância apostólica desprovida de quaisquer bens temporais, tais como estipêndios reais, terras, escravos, vacas etc. Ao contrário de Grã, acreditava que não seria possível edificar a fé cristã na terra brasílica exclusivamente com esmolas e sem o concurso dos negócios atinentes ao mundo secular. Em carta ao sucessor de Loyola, de 12 de junho de 1561, Nóbrega explicou ao padre Diego Laynes o cerne das suas discrepâncias políticas com o segundo provincial do Brasil, o padre Luiz da Grã. Para ele:

Esta opinião do padre (Luiz da Grã) me fez muito tempo não firmar bem o pé nestas coisas, até que me resolvi e sou de opinião (salva sempre a determinação da santa obediência) de tudo o contrário, e me parece que a Companhia deve ter e adquirir justamente por meios, que as Constituições permitem, quanto puder para nossos colégios e casas de rapazes; (...). E não devemos de querer que sempre el-rei nos proveja, que não sabemos quanto isto durará, mas por todas as vias se perpetue a Companhia nestas partes (...). E temo que fosse esta grande invenção do inimigo vestir-se de santa pobreza para impedir a salvação de muitas almas.<sup>30</sup>

É claro que, na questão da “salvação de muitas almas”, o grande “inimigo” era o próprio demônio, e Nóbrega, espertamente, lança uma suspeita sobre a postura franciscana do provincial da Companhia

de Jesus: estaria ele seduzido pela “invenção do inimigo”, que se vestia da “santa pobreza para impedir a salvação das almas”? Em síntese: para Nóbrega, a tese defendida por Grã, alicerçada no voto de pobreza dos padres jesuítas, era tudo aquilo que o “inimigo” da fé cristã queria que prevalecesse na Terra de Santa Cruz. A divergência entre os dois jesuítas, entretanto, não podia paralisar o processo de evangelização em curso. Nesse caso, a última palavra coube ao geral da Companhia de Jesus, Diego Laynes, que, da cidade de Trento, em 16 de dezembro de 1562, endereçou uma carta a Nóbrega desautorizando as teses defendidas pelo provincial Luiz da Grã. Parecia-lhe “bem” que buscassem “meios de manter” as casas. Para tanto, não lhe soava “inconveniente” ter “escravos para tratar da fazenda de gado, ou pescar para os demais”, desde que fossem “justamente adquiridos”, pois alguns eram “escravos injustamente”.<sup>31</sup>

Foi com base nessa carta que a utilização das relações escravistas de produção nas propriedades mantidas pelos padres da Companhia de Jesus no Brasil colonial ficou definitivamente liberada e, portanto, constituindo-se na principal fonte de riqueza material que deu suporte para a ação missionária cristã. A anuência para o uso da escravidão veio daquele que foi considerado o maior teólogo das teses aprovadas no Concílio de Trento e que tinha plena consciência de que, para atingir os objetivos da Companhia de Je-

sus, na sua luta contra a reforma protestante, era necessário lançar mão de “escravos conquistados justamente”. Pois, uns padeceriam no “inferno” gerado pelo mundo do trabalho escravo e outros, com base no sofrimento alheio, alcançariam o “paraíso celestial” pela via da conversão à fé cristã. Assim, os padres jesuítas, de contradição em contradição, iam transpondo os principais traços do edifício cultural europeu ocidental cristão para as terras brasileiras.

A posição assumida pelo geral da Companhia de Jesus, padre Diego Laynes, colocava fim à disputa entre Nóbrega e Grã, vencendo o primeiro. Assim, ao longo do século XVI, os jesuítas foram se transformando, lentamente, em grandes proprietários de fazendas de gado e cana-de-açúcar que operavam com base nas relações escravistas de produção. A diferença entre os colonos portugueses e os padres jesuítas consistia em que os últimos colocavam a fé e os negócios gerados pelo mundo temporal a serviço da conversão dos chamados “infiéis” e, por conseguinte, da propagação do cristianismo católico apostólico romano, mesmo que para isso fosse necessário “escravidar alguns injustamente”, tal como asseverou o sucessor de Santo Inácio de Loyola no comando da Companhia de Jesus. Fé cristã, casas de bê-á-bá, colégios, catequese, conversão, terras, escravos (índios e negros), gado, açúcar... Eis os elementos constitutivos da sociedade brasileira do século XVI.

## Conclusão

As casas de bê-á-bá cumpriram, no interregno do século XVI, uma dupla função: num primeiro momento, foram instrumentos valiosos no processo de conversão dos chamados “bárbaros brasileiros” e, num segundo, constituíram-se nas matrizes dos principais colégios jesuíticos do Brasil colonial.

O seu êxito, nos primeiros tempos da colonização, deve-se, em parte, ao padre Manuel da Nóbrega, que pode ser considerado o grande arquiteto da edificação das bases da cultura cristã na formação social brasileira. Para atingir suas metas, o primeiro provincial da Companhia de Jesus no Brasil travou todas as lutas possíveis de serem travadas, até mesmo aquela em que derrotou, com a ajuda da Santa Sé, o padre Luiz da Grã, tergiversando com as próprias virtudes morais que deveriam reger a vida dos cristãos após as reformas religiosas do século XVI.

O plano de Nóbrega, fundado na combinação entre casas de bê-á-bá e catequese, resultou na conversão de todos os índios do litoral que sobreviveram ao extermínio do colonizador europeu. Segundo Robert Shouthey, o projeto colonizador que saiu da sua práxis evangelizadora pode ser considerado um sucesso do ponto de vista da afirmação dos valores da “civilização ocidental cristã” nas terras brasileiras, pois:

Tão bem tinha o sistema de Nóbrega sido seguido por Anchieta e seus discípulos, que no fim de meio século

estavam todos os naturais ao longo da costa do Brasil, até onde se estendiam os estabelecimentos portugueses, reunidos em aldeias debaixo da superintendência dos padres da Companhia. Verdade é que o trabalho lho haviam facilitado os senhores de escravos, consumindo tão depressa as suas vítimas, que em muitas partes do país pouco restava aos missionários que fazer.<sup>32</sup>

A evangelização dos povos que habitavam o mundo colonial ibérico contou com o beneplácito direto do próprio Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, que era sistematicamente informado das batalhas que os seus “soldados de Cristo” travavam nas possessões metropoli-

tanias situadas além-mar. O seu conhecimento sobre a missão jesuítica de “povoar a terra de boa gente” pode ser constatado, por exemplo, numa carta de março de 1555 que Nóbrega, provincial do Brasil, lhe enviou, explicando que:

estas partes são muito apropriadas para se fazerem colégios da Companhia e se sustentarem mais facilmente que em nenhuma parte muitos irmãos pela bondade da terra e ser muissã; e ao menos deviam fazer aqui colégios que servissem de enfermarias de todas as casas da Companhia, e isto se a terra se povoar de boa gente, como esperamos que será, pois Nosso Senhor nela descobre metais, como todos afirmam.<sup>33</sup>



Os jesuítas como missionários colonizadores no Brasil do século XVI. Roberto Gambini, op. cit.

A concepção geral do plano colonizador lusitano, nos seus traços mais distintivos, pode ser atribuída ao padre Manuel da Nóbrega que, após a morte do primeiro bispo do Brasil, d. Pedro Fernandes Sardinha (1552-1556),<sup>34</sup> escreveu aquele que seria um dos mais importantes documentos do período colonial brasileiro: a carta de 8 de maio de 1558, ao padre Miguel de Torres, provincial de Portugal.<sup>35</sup> Nela encontramos o seguinte excerto sobre como a Coroa portuguesa deveria se posicionar em relação aos índios que se opunham ao processo colonizador:

A lei, que lhes hão de dar, é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre cristãos, tendo terras repartidas que lhe bastem, e com estes padres da Companhia para os doutrinarem.<sup>36</sup>

Nesta mesma carta, invocando a necessidade da chamada “guerra justa”, escreveu:

Os que mataram a gente da nau do bispo se podem logo castigar e sujeitar e todos os que estão apregoados por inimigos dos cristãos e os que querem quebrantar as pazes e os que têm os escravos dos cristãos e não os querem dar e todos os mais que não quiserem sofrer o jugo jus-

to que lhes derem e por isso se alevantarem contra os cristãos.<sup>37</sup>

A missão evangelizadora jesuítica no Brasil do século XVI, por meio da catequese de índios e mestiços, foi baseada numa imbricação entre teologia tridentina e negócios mundanos, particularmente em relação à propriedade de terras e escravos. Para manterem em pleno funcionamento as casas de bê-á-bá, os maiores centros irradiadores da fé católica apostólica romana no primeiro século da formação da sociedade brasileira, os padres jesuítas praticaram um verdadeiro pragmatismo com os cânones da teologia moral. O mundo da fé andava de braços dados com o mundo secular fazendo com que os jesuítas logo se transformassem em missionários-fazendeiros, ou seja, em padres que não estavam somente preocupados em lutar pela fé, mas em participar também dos negócios produzidos pelo mundo temporal como forma de garantir a sobrevivência da ordem que foi fundada como o novo baluarte da cristandade católica.

Assim, a experiência pedagógica das casas de bê-á-bá no Brasil colonial do século XVI não só se constituiu num instrumento da conversão ao cristianismo dos ditos “gentios”, mas possibilitou unir os interesses da fé cristã com as relações econômicas que marcaram a história da sociedade brasileira após a própria expulsão dos jesuítas em 1759. Essa foi também a outra grande consequência do plano colonizador formulado e executado pelo padre Manuel da Nóbrega.

## N O T A S

1. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Lisboa, Livraria Portugália; Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1938, t. I, p. 32.
2. A primeira expedição (1549) de padres jesuítas era composta pelos seguintes membros: os padres Manuel da Nóbrega, Antônio Pires, Leonardo Nunes, João de Azpilcueta Navarro e os irmãos Vicente Rodrigues (Rijo) e Jácome Diogo (ibidem, p. 560).
3. Robert Southey, *História do Brasil*, 3ª ed., São Paulo, Obelisco, 1965, v. I, p. 255.
4. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Simão Rodrigues, Lisboa (Bahia, 10 de abril de 1549), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, introdução e notas históricas e críticas: S. J. Serafim Leite, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1955, p. 20.
5. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Miguel de Torres, Lisboa (São Vicente, maio de 1556), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 209.
6. O padre Diego Laynes sucedeu a Inácio de Loyola na condição de prepósito-geral da Companhia de Jesus (1558-1565). Além disso, esteve por três vezes no Concílio de Trento (1545-1564), como teólogo do Papa (papas Paulo III, Júlio III e Pio IV).
7. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Diego Laynes, Roma (São Vicente, 12 de junho de 1561), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 384-385.
8. A segunda expedição (1550) de padres jesuítas era composta pelos seguintes membros: os padres Afonso Braz, Francisco Pires, Manuel Paiva e Salvador Rodrigues (S. J. Serafim Leite, op. cit., p. 560).
9. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Miguel de Torres, Lisboa (São Vicente, maio de 1556), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 211.
10. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Simão Rodrigues, Lisboa (Bahia, fins de agosto de 1552), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 143.
11. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Miguel de Torres, Lisboa (Bahia, 2 de setembro de 1557), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 263-264.
12. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Simão Rodrigues, Lisboa (Bahia, fins de julho de 1552), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 131.
13. José de Anchieta, escrevendo ao padre Inácio de Loyola, afirmava que, em Piratininga, "foram admitidos para o catecismo 130 e para o batismo 36, de toda a idade e de ambos os sexos. Ensina-se-lhes todos os dias duas vezes a doutrina cristã, e aprendem as orações em português e na língua própria deles". (José de Anchieta, Carta ao padre Inácio de Loyola, Roma (São Paulo de Piratininga, 1º de setembro de 1554), in S. J. Serafim Leite, *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*, Coimbra, Tipografia da Atlântida, 1957, v. II, p. 106).
14. A concepção mnemônica do ensino – isto é, baseada na memorização do conhecimento – também gerava o sadismo pedagógico, tal como o próprio Anchieta descreveu: "o ensino dos meninos aumenta dia-a-dia e é o que mais nos consola; os quais vêm com gosto à escola, sofrem os açoites e têm emulação entre si". (José de Anchieta, Carta ao padre Inácio de Loyola, Roma (São Vicente, março de 1555), in S. J. Serafim Leite, *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*, op. cit., v. II, p. 194).
15. José de Anchieta, Carta ao padre Inácio de Loyola, Roma (São Paulo de Piratininga, 1º de setembro de 1554), in S. J. Serafim Leite, *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*, Coimbra, Tipografia da Atlântida, 1957, v. II, p. 106.
16. José de Anchieta, Carta ao padre Inácio de Loyola, Roma (São Paulo de Piratininga, agosto de 1556), in op. cit., p. 308.
17. S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1949, t. VII, p. 143.
18. Uma panorâmica das divergências evangelizadoras entre os jesuítas e o bispo Sardinha pode ser encontrada, por exemplo, nas seguintes cartas: carta de Manuel da Nóbrega ao p. Simão Rodrigues, de julho de 1552; carta de Manuel da Nóbrega ao p. Luís Gonçalves da Câmara, de 15 de junho de 1553; carta de Manuel da Nóbrega a Tomé de Sousa, de 5 de julho de 1559 (Manoel da Nóbrega, op. cit., *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 133-134; p. 178; p. 319).

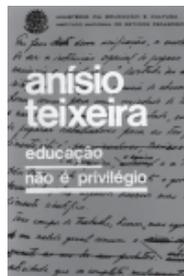
19. A terceira expedição (1553) de padres jesuítas era composta pelos seguintes membros: os padres Luiz da Grã, Braz Lourenço, Ambrósio Pires e os irmãos José de Anchieta, João Gonçalves, António Blasques e Gregório Serrão. (S. J. Serafim Leite, op. cit., t. I, p. 561).
20. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Diego Laynes, Roma (São Vicente, 12 de junho de 1561), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 385-386.
21. Manuel da Nóbrega, op. cit., in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 386.
22. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Simão Rodrigues, Lisboa (Bahia, fins de agosto de 1552), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 140-141.
23. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Francisco Henriques (S. Vicente, 12 de junho de 1561), in S. J. Serafim Leite, *Novas cartas jesuítas: de Nóbrega a Vieira*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1940, p. 96-97.
24. Manuel da Nóbrega, op. cit., in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 391.
25. A primeira versão das Constituições da Companhia de Jesus foi enviada para Portugal em 1553 e somente chegou ao Brasil em 1556. Entretanto, as Constituições só foram aprovadas definitivamente durante a realização da I Congregação Geral da Companhia de Jesus, em 1558. (S. J. Serafim Leite, op. cit., t. II, p. 416).
26. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Miguel de Torres, Lisboa (São Vicente, maio de 1556), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 208.
27. O art. 5º do capítulo II da quarta parte das Constituições estabelece que: "A Companhia receberá a propriedade dos colégios com os bens temporais que lhes pertencem, e nomeará para eles um reitor que tenha o talento mais apropriado ao ofício. Esse assumirá a responsabilidade da conservação e administração dos bens temporais (...)". (Companhia de Jesus, *Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares*, São Paulo, Edições Loyola, 1997. p. 122.).
28. Luiz da Grã, Carta ao padre Diego Mirón, Lisboa (Bahia, 27 de dezembro de 1554), in S. J. Serafim Leite, *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*, Coimbra, Tipografia da Atlântida, 1957, v. II, p. 145.
29. Ibidem, p. 289-292 (Luiz da Grã, Carta ao padre Inácio de Loyola, Roma (Piratinga, 8 de junho de 1556).
30. Manuel da Nóbrega, op. cit., in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 393.
31. Diego Laynes, Carta ao p. Manuel da Nóbrega, Brasil (Trento, 16 de dezembro de 1562), in S. J. Serafim Leite, *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*, op. cit., v. III, p. 513-514.
32. Robert Southey, op. cit., v. II, p. 45.
33. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Inácio de Loyola, Roma (São Vicente, 25 de março de 1555), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 195.
34. O bispo Pedro Fernandes Sardinha foi devorado pelos índios Caetés (15-16/6/1556), num ritual de antropofagia, após o seu navio ter naufragado ao norte da Bahia.
35. O padre Miguel de Torres, nascido no reino de Aragão, foi provincial de Portugal de 1555 a 1561.
36. Manuel da Nóbrega, Carta ao p. Miguel de Torres, Lisboa (Bahia, 8 de maio de 1558), in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 282-283.
37. Manuel da Nóbrega, op. cit., in *Cartas do Brasil e mais escritos*, op. cit., p. 281-282.

**Marcos A. de O. Gomes**  
Doutorando em Educação  
no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

# A Gênese da Educação Brasileira Contemporânea e a Lei nº 4.024/61

Este estudo procura refletir sobre o conceito de escola pública e privada nas representações construídas ao longo do debate sobre o papel do Estado na educação, durante os anos de 1930 e 1960. Ainda que católicos e liberais tivessem perspectivas diferenciadas acerca do modelo de escola a ser implantado, minha abordagem procura relacionar a convergência de interesses na defesa da ordem pelos grupos em conflito. Os debates políticos dessa época nos permitem refletir sobre o conflito entre público e privado na educação, ainda presente, como uma manifestação concreta das relações materiais de uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes.

*Palavras-chave: escola privada, escola pública, educação.*



This research seeks to reflect about the concept of public and private schools at the representations built along the debate about the role of the state in education during the 30's and 60's of the 20<sup>th</sup> century. Even if catholics and liberals had different perspectives about the school model to be implemented, my approach seeks to relate the convergence of interests in the order defence by groups in conflict. The political debates of this time allow us to reflect about the public and private conflict in education. This conflict is still present as a concret manifestation of the material relationships of a society marked by class antagonism.

*Keywords: private school, public school, education.*

A queda da Monarquia e a proclamação da República não representaram um rompimento com o passado “aristocrático”, mas a emergência econômica de novos grupos que pretendiam a reorganização política

do Estado como forma de consolidar suas aspirações econômicas. O latifúndio continuava absoluto e as relações de dependência em relação ao capital externo permaneceram inalteradas. Assim, o Estado republicano configurou-se dentro de

um contexto caracterizado por uma ordem marcada pela “legitimidade” das fraudes eleitorais, além do predomínio de uma economia primária e exportadora e do privatismo sobre o espírito público.

(...) a Primeira República preservou as condições que permitiram, sob o Império, a coexistência de “duas nações”, a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma ‘nação de mais iguais’), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a ‘nação real’). As representações ideais da burguesia valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado. Mais que uma compensação e que uma consciência falsa, eram um adorno, um objeto de ostentação, um símbolo de modernidade e de civilização.<sup>1</sup>

Embora o Brasil se constituísse nitidamente como um país de economia agrária, a prosperidade econômica, motivada, sobretudo, pela economia cafeeira de exportação, incentivou o crescimento urbano e da indústria, que ampliava, por sua vez, a diferenciação da sociedade brasileira em classes e camadas sociais. Porém, é necessário que se diga que o desenvolvimento econômico do Brasil se forjava de forma desigual, típico do modo de produção capitalista, onde quer que

ele exista. Mas, no caso da economia brasileira, que se edificava em função dos interesses dos grupos capitalistas hegemônicos internacionais, essa desigualdade possuía algumas particularidades, que não descaracterizavam o modelo agroexportador dependente.

Assim, a concentração regional de renda foi uma marca do desenvolvimento capitalista no Brasil. O processo acelerado de urbanização, de diversificação da economia e a formação de uma classe operária, ainda que reduzida numericamente, foram características marcantes, principalmente da região Sudeste.

Outro aspecto a ser salientado do desenvolvimento desigual e dependente relaciona-se umbilicalmente com a subordinação econômica: uma fatia estimável dos lucros do capital era apropriada pelos capitalistas estrangeiros (bancos, firmas de importação e exportação etc.). Dessa forma, limitava-se a ampliação da economia brasileira, uma vez que parte significativa da acumulação de capital se fazia fora das fronteiras nacionais. Segundo os apontamentos de Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier:

O processo brasileiro de industrialização não resultou de um avanço técnico propiciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país. O processo de produção e transmissão do saber não constituiu no Brasil, uma base ou um elemento propulsor da mudança nas relações de produção. Essa é uma das facetas

típicas do capitalismo que no processo da reprodução do capital em escala mundial se instala e avança em formações sociais “atrasadas” nas quais nem todas as condições internas necessárias foram aqui absorvidas como parte do movimento de expansão da moderna civilização ocidental, que consolidou o avanço das relações capitalistas em nível internacional.<sup>2</sup>

Cabe ressaltar, ainda, que a modernização ocorrida dispensou, como salienta Xavier, “a transformação da produção cultural e tecnológica como parte e suporte do processo de transformação capitalista”.<sup>3</sup> Nesse sentido, os rumos tomados pela educação no Brasil da República Velha não implicaram uma ruptura com o passado. O que ocorreu, de fato, foi o surgimento de novas demandas “a partir da emergência do processo de industrialização, acompanhado pela mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente”.<sup>4</sup>

Ainda segundo Xavier, a evolução das aspirações educacionais e do próprio sistema educacional brasileiro atravessou três momentos distintos: a fase da expansão da demanda social e da gestação das idéias reformistas; a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, consubstanciando na Reforma Francisco Campos (1931-1932) e nas leis orgânicas de ensino (1942-1946); e o renascimento dos debates pós-1946.

## À GESTAÇÃO DO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NACIONAL

Os anos de 1920 e 1930, em nosso país, foram marcados por uma grande turbulência do ponto de vista político-social e, em certos setores nacionais, tal inquietação chegou a toda vida cultural. É o momento em que o mundo assiste à grande crise do capitalismo mundial, caracterizada pelo questionamento da ordem liberal e pela ascensão do nazi-fascismo na Europa. O Brasil, por sua vez, não esteve imune à crise. Segundo Ianni: “por dentro e por fora dos interesses liberais e patrimoniais, predominantes dos governos republicanos, surgiram novas propostas, outras idéias”.<sup>5</sup>

As crises periódicas da economia, os obstáculos internos e externos à industrialização, a exclusão de diferentes setores sociais e uma administração estatal distante dos interesses populares geraram novas propostas, com ampla fermentação de idéias e movimentos sociais. Ressalte-se também que o processo de industrialização e urbanização gerou novos segmentos sociais. O conflito das forças emergentes produziu inúmeros movimentos que questionavam direta ou indiretamente o domínio oligárquico. De fato, a burguesia que encampou o discurso oposicionista não tinha em seu horizonte a transformação radical da sociedade, mas sim algumas reformas que atendessem suas expectativas.<sup>6</sup>

Nesse contexto, antes mesmo da quebra

da Bolsa de Nova York e da crise final da República Velha, que levou Getúlio Vargas ao poder, emergiu o *movimento da Escola Nova no Brasil* como expressão das transformações que ocorriam no interior da sociedade brasileira. Assim, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” devem ser compreendidos como manifestações dos setores emergentes que buscam na ideologia liberal a justificação de uma nova ordem social. É o momento da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada por Heitor Lira, mais especificamente em 1924, que se constituiu em um grande fórum dedicado aos debates, cursos, conferências sobre temas educacionais, políticos e sociais, do qual participavam professores e eminentes intelectuais. As Conferências Nacionais de Educação constituíram-se no principal instrumento de difusão dos propósitos da ABE. Muitas idéias surgidas durante os debates foram levadas adiante por meio de reformas estaduais e, depois, a partir de 1930, através do próprio governo federal.<sup>7</sup>

A análise da composição dos intelectuais que participaram do movimento revela sua heterogeneidade, mas eles tinham em comum a crítica à escola existente, uma vez que esta se caracterizava pela seletividade social do grupo ao qual se dirigia, além de significar uma educação de caráter formalista.<sup>8</sup> Para os renovadores, a educação seria um instrumento de democratização das relações sociais,

na medida em que neutralizaria as desigualdades econômicas e proporcionaria a todos a mesma formação. Dentro desse raciocínio, a educação laica voltada para o desenvolvimento da ciência e condizente com a industrialização seria a solução para os grandes problemas contemporâneos, além de significar o desenvolvimento econômico e a democratização das relações sociais.<sup>9</sup>

Esse posicionamento político, típico representante do liberalismo burguês, alicerçava-se na crença em um Estado “neutro”, além de ser uma concepção não ideológica da ciência e da técnica, o que não passa de um idealismo em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Na verdade, ao transformar a educação no único e grave problema do Brasil, pois sua deficiência seria o motivo de nosso atraso, o discurso dos renovadores colaborava para a ocultação das origens materiais das desigualdes sociais. Ressalte-se que no período anterior, a educação não era sentida como prioridade no interior da sociedade civil e muito menos pelas autoridades políticas.

Com a Revolução de 1930, alguns dos reformadores educacionais da década anterior passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino. Segundo os apontamentos de Buffa e Nosella, os educadores identificados com o movimento escolanovista foram convocados pelas autoridades que assumiram o novo governo a definirem os rumos da educação no Brasil. Porém, caíram na

armadilha do Estado, que utilizou a presença dos educadores como um dos instrumentos de legitimação da nova ordem. Vejamos seus apontamentos:

A relação do Manifesto com a Revolução de 1930 se evidencia tanto no nível de conteúdo quanto no nível de articulação política. De fato, a IV Conferência Nacional de Educação “sob a presidência do próprio chefe do governo provisório, e do ministro da Educação, Francisco Campos. (sic) Os educadores presentes foram convocados por estas autoridades a definirem o ‘sentido pedagógico’ da Revolução de 1930, o qual se comprometiam a adotar na obra de reorganização do país, em que estavam empenhados, no tocante aos problemas de educação e ensino”. (Lemme).

Clássica cilada política que o Estado brasileiro arma para os educadores: aparenta solicitar direção da política educacional, quando, na verdade, visa, assim, impedir a organização autônoma e de base da categoria dos educadores. Nesse caso, observa-se que o Estado, antes da solicitação referida, já havia decidido, através de importantes medidas educacionais ao longo de 1931, sua política educacional consoante sua política geral populista.<sup>10</sup>

No entanto, não entendemos que tais intelectuais foram presas da armadilha armada pelo Estado, mesmo porque havia

convergência de interesses na proposta educacional, e os mesmos expressavam nas propostas educacionais os projetos das classes emergentes, que no passado criticaram o monopólio político das oligarquias. Cabe ressaltar, ainda, que entre os chamados renovadores encontramos intelectuais com propostas claramente autoritárias. Nesse sentido, procuraram colocar em prática as idéias que defendiam. Por outro lado, a Igreja Católica, excluída da ordem republicana, vinha articulando-se em busca da ampliação do espaço de manobra no interior da sociedade civil. Assim, a educação ocupava um lugar de destaque nas propostas católicas. Afinal, a escola era vista como um instrumento de cristianização da sociedade marcada pelas crises, cuja origem seria a ausência da religião. Como resultado de tais conflitos e da correlação de forças que se estabeleceu no período imediatamente após a Revolução de 1930, o sistema escolar brasileiro sofreu transformações importantes, que começaram a dar-lhe a feição de um sistema articulado, segundo normas do governo federal.

Acompanhando as mudanças do período, o ensino superior passou também por uma série de alterações no transcorrer da década de 1930. As universidades brasileiras foram sendo criadas, começando a funcionar de fato. É o momento da busca de novos parâmetros para explicar a sociedade. O pensamento social defrontava-se com novas realidades. A

industrialização incipiente e a urbanização criavam novos horizontes para o debate político e cultural.

No Brasil, entretanto, os limites da realidade concreta, expressos na baixa diversidade da atividade econômica nacional, na simplicidade das formas de produção exigidas pelas formas de dominação capitalistas vigentes e na extremada concentração de privilégios, parecem ter-se interposto sobre as ilusões de ascensão ocupacional via ascensão escolar. E as idéias liberais da escola “redentora”, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes.<sup>11</sup>

Nesse sentido, a pregação liberal legitimou o novo rearranjo político que se materializou após a Revolução de 1930. As reformas empreendidas na chamada “Era Vargas” expressaram os pressupostos educacionais defendidos pelo movimento da Escola Nova, que cumpria a função ideológica de mistificar a origem das desigualdades, além de legitimar as reformas que ocorreram no período que se sucede.

Uma análise criteriosa do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, revela-nos um texto permeado por uma perspectiva liberal, e, ao mesmo tempo, com imprecisões conceituais. Vejamos alguns de seus trechos:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou a produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo da riqueza de uma sociedade.<sup>12</sup>

Na verdade, o Manifesto revela as contradições e insuficiências do discurso liberal. Não existe ao longo do texto um propósito de rompimento radical com a ordem aristocrática, mas sim vagas idéias de reformas da sociedade pela educação – intenção, aliás, que não se pode esperar de um movimento que não questionava as origens materiais da desigualdade. Obviamente, tratava-se de integrar os excluídos, mas para isso era necessário reformar a escola. Vejamos:

Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros da segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer entre nós, iso-

lada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, aritculando-se com as outras instituições sociais para estender o seu raio de influência e de ação?<sup>13</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Assim, suas propostas iam ao encontro do chamado jusnaturalismo, que tem, como espinha dorsal, o entendimento de que os homens como indivíduos possuem “direitos naturais”. Ora, ao transformar os direitos em algo inerente à natureza do homem, o liberalismo nega a historicidade dos mesmos e a possibilidade de transformação. Em outras palavras, nada pode ser modificado. Desse modo, cabe à educação corrigir os “desvios” e enquadrar os indivíduos na ordem social.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia social’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutada em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.<sup>14</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Como se percebe, o Manifesto procura resolver um problema trágico na socie-

dade brasileira: incorporar as massas urbanas, em crescimento, ao processo político e econômico, pela participação da escola. Portanto, nossos problemas poderiam ser resolvidos através de uma cultura científica, cuja introdução caberia à educação. Xavier ressalta que tal postura revela a preocupação do movimento com o desenvolvimento científico e tecnológico, além de definir as funções educativas a partir de concepções universais de homem. Dessa forma, a educação estaria acima das classes sociais e se constituiria em um instrumento de mobilidade social. Em outras palavras, as portas da ascensão social estariam abertas a todos que tivessem mérito. Nesse sentido, caberia

ao Estado a organização dos meios de tratar efetivo (...), por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais.<sup>15</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Dessa forma, os pioneiros da educação nova defendem a “escola única”, comum e para todos, mas, paradoxalmente, admitem a presença da iniciativa privada, em uma clara atitude de conciliação de interesses. Afinal,

afastada a idéia de monopólio da edu-

cação pelo Estado, num país em que o Estado, pela situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas (...).<sup>16</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Assim, o Manifesto jogava para o futuro a defesa da escola única e universal, o que expressava os limites do liberalismo manifestado pelas elites intelectuais comprometidas com a ordem social. Está aqui, aliás, a essência da conciliação entre os privatistas, que tinham os católicos como ponta de lança de seus interesses, e os renovadores. Ao lado da questão da defesa dos ideais de uma educação liberal, havia interesses divergentes quanto à condução dos rumos da educação no Brasil. Nesse quadro, não devemos nos esquecer da ofensiva católica que defendia o ensino confessional

alicerçado na idéia de liberdade de escolha por parte da família.

Cabe enfatizar, aqui, que a Igreja Católica encontrada pela Revolução de 1930 diferia muito daquela com a qual o Estado republicano se deparara quatro décadas antes. Era uma Igreja disposta a negociar seu apoio e reivindicar de forma contundente seu espaço político na “nova ordem”. Segundo Schwartzman, durante a inauguração da imagem do Cristo no Corcovado, em 1931, o cardeal Leme afirmou que “ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhece o Estado”.<sup>17</sup> Dentro dessa perspectiva, o projeto católico representou a reação da Igreja contra o que considerava o mundo moderno, identificado com o liberalismo e a sociedade urbana e industrial. A legitimidade do Estado exige, para a Igreja, o respeito a determinadas prerrogativas eclesiásticas.

No ambiente político em que se forjou a chamada Revolução de 1930, havia iden-



Escola Pública no Rio de Janeiro, 22/04/60 (Arquivo do Estado de São Paulo/Fundo Última Hora)

tidade de pontos de vista quanto à falência do regime liberal e à “sacralização da política”, que conferia ao Estado uma legitimidade alicerçada em pressupostos mais edificantes que os tirados da ordem política.

Os fatos demonstram que a estratégia católica revelou-se extremamente eficiente, pois havia disposição da Igreja em colaborar com o Estado na manutenção da ordem pública. E a doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem e de legitimação do autoritarismo, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores. Que tipo de valores? Aqueles ligados à religião, à grandeza da pátria, à família, à moralização dos costumes, que serviam de subsídio aos discursos anticomunistas. Em outras palavras, não basta a coerção, é necessário uma direção cultural, isto é, a obtenção do consenso. Alcir Lenharo, em trabalho sobre o Estado Novo, demonstrou como os projetos totalitários e fascistas utilizavam, em diferentes gradações, conteúdos teológicos com vistas à sua operacionalização para solucionar questões sociais e políticas existentes.<sup>18</sup>

Retomando o Manifesto dos Pioneiros, verificamos algumas aproximações com os propósitos católicos, em que pese suas diferenças. Em primeiro lugar, as duas correntes pretendem manter a ordem social pelos caminhos da educação. Para os pioneiros, a educação é o instrumen-

to de difusão de uma cultura científica e de construção de uma ordem democrática alicerçada nos méritos; para os católicos, a escola constituía-se no instrumento de difusão do antídoto contra as crises geradas pela ausência da fé. Nesse caso, permitam-me algumas observações: a defesa do ideal de educação liberal não é contraditória com a defesa do privatismo. Antes de qualquer coisa, o liberalismo é fundamentalmente econômico. Sua oposição, em suas origens, era contra o mercantilismo em uma clara expressão dos interesses burgueses. Assim, reivindicava-se a “liberdade de escolha” como um direito natural do indivíduo.

Nesse sentido, antes mesmo do atendimento às reivindicações católicas, o então ministro Francisco Campos sugeria concessões explícitas à Igreja, em carta de 18 de abril de 1931, ao então presidente Getúlio Vargas:

Meu caro presidente.

Afetuosa visita.

Envio-lhe o decreto, que submeto ao seu exame e aprovação. Como verá, o decreto não estabelece a obrigatoriedade do ensino religioso, que será facultativo para os alunos, na conformidade da vontade dos pais ou tutores.

Não restringe, igualmente, o decreto o ensino religioso ao da religião católica, pois permite que o ensino seja ministrado desde que exista um gru-

po de pelo menos vinte alunos que desejam recebê-lo.

O decreto institui, portanto, o ensino religioso facultativo, não fazendo violência à consciência de ninguém, nem violando, assim, o princípio de neutralidade do Estado em matéria de crenças religiosas.

Assinando-o, terá V. Excia. praticado talvez o ato de maior alcance político do seu governo, sem contar os benefícios que da sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira.

Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Excia. esse ato, que não representa para ninguém a limitação da liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas.<sup>19</sup>

Deixando de lado a conciliação verificada entre católicos e liberais, é importante ressaltar que a preocupação presente no Manifesto estava em adequar a escola ao modelo econômico, porém, como salienta Xavier, “o Manifesto não chega a apontar linhas concretas de ação para a consecução dessa proposta”.<sup>20</sup> Ora, como elucidar questões que nem sequer eram claramente formuladas? Assim, as propostas permanecem generalizadas e inconsistentes. Vejamos os apontamentos de Xavier:

Por outro lado, não podemos considerar irrelevante o fato de que a cria-

ção de escolas superiores de “cultura especializada”, relacionadas às “profissões industriais e mercantis”, apareça mais como um enunciado do que como uma proposta integrada num plano de ação. Sequer a delimitação dessas novas áreas de especialização científica e profissional é levada a cabo, como se fez de forma genérica com os ramos do ensino secundário. Não é por acaso que as amplas tarefas culturais da universidade venham tão claramente definidas e tão veementemente enfatizadas. Cuidava-se de priorizar o caráter “humanista” da Educação Nova, reforçando a exigência da cultura geral, tanto no ensino secundário quanto no superior, como se a vaga proposta de especialização apresentada pudesse vir a se constituir numa ameaça à “formação integral”, dentro de um contexto cultural no qual as resistências à especialização eram previsíveis e inevitáveis. Resulta excessivamente tímida ou cautelosa a proposta do “novo”, num Manifesto que pretendia desencadear a revolução no ensino tradicional. Isso poderia levar a supor, também aqui, uma transigência “tática” ao “espírito tradicionalista”.<sup>21</sup>

Portanto, percebemos a conciliação entre o “arcaico” e “novo” nas novas propostas através da “importação” de uma perspectiva liberal que se moldava aos interesses hegemônicos e, que, ao mes-

mo tempo, não rompia com o tão criticado “dualismo” na educação. Os propósitos “democráticos” dos renovadores efetivaram-se com a chamada Reforma Francisco Campos,<sup>22</sup> que relegou para um segundo plano a expansão da rede pública de educação.

Fiel à ótica valorativa do movimento renovador, centrava-se no ensino secundário, “ponto nevrálgico” do sistema educacional, e no ensino superior, “ápice das instituições educativas”, “forja das elites redentoras da nação”. Na exposição de motivos do decreto que dispõe sobre o ensino secundário, encontramos não apenas a profissão de fé do poder público aos princípios escolanovistas, mas a ponte necessária à compreensão da passagem do pensamento renovador nacional à ação governamental consubstanciada nas medidas legais adotadas. Reflete a mesma preocupação predominante regeneradora dos pioneiros, assim como o seu cuidado especial com a “solidez” e a “substância” da “autêntica cultura geral”, contra toda a espécie de “utilitarismos ou pragmatismos”, em ambos os níveis “nobres” do ensino.<sup>23</sup>

Ainda segundo Xavier, o então ministro Francisco Campos expressou na efetivação da reforma que leva seu nome as propostas que já estavam presentes no Movimento da Escola Nova, ou seja, a idéia de seleção e da desigualdade jus-

ta, com base na hierarquia de capacidades.<sup>24</sup> Dessa forma, nem o Manifesto de 1932 ou a Reforma Francisco Campos rompiam com o dualismo educacional, pois eram expressões do elitismo que permeava as relações sociais no Brasil, apesar do “credo” democrático que professavam.<sup>25</sup>

Quanto à Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos, cabe enfatizar que prioriza a questão do novo método de aprendizagem, fundamentando-o, adequadamente, nas concepções de John Dewey. No entanto, Xavier salienta que, para Francisco Campos, “a implantação desses novos métodos ultrapassa o âmbito da legislação educacional”.<sup>26</sup> Assim, fica por conta da “boa vontade” dos professores a verdadeira mudança. E, para garantir a formação adequada do corpo de professores, o ministro sugeria a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.<sup>27</sup> Evidentemente, as novas diretrizes não excluíram o espírito conciliador com a chamada “escola tradicional”. Consolidou-se o enciclopedismo dos programas de ensino, além de oficializar a dualidade dentro do próprio sistema educacional, como demonstra a organização do ensino técnico comercial em um ramo especial do ensino médio, desarticulado com o ramo secundário e o ensino superior em geral.

Na mesma direção se encaminhou a tão esperada reforma do ensino superior. Partindo da proposta de implantação da “Universidade Moderna”

no país, acabou por acomodar as inovações ao tradicional, esvaziando-as do seu caráter culturalmente transformador. A Exposição de Motivos mais promete do que os decretos dispõem e, tal como no plano pioneiro para o ensino superior, as diretrizes fixadas não fazem jus às amplas finalidades enunciadas. (...).

Mas a simples leitura dos decretos nos revela que também aqui a investigação, a produção e a formação científico-tecnológica, na sua acepção moderna, não têm as suas condições de efetivação legalmente garantidas. E o propósito de adequar o ensino superior brasileiro aos padrões da universidade moderna cai por terra no primeiro parágrafo do artigo que dispõe sobre as exigências legais para a sua constituição: "(...) congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (...)".

As novas áreas de especialização científica e profissional, sequer delimitadas, e os novos cursos sugeridos, mas não implantados, não poderiam integrar as exigências legais para a constituição da "Nova Universidade".<sup>28</sup>

Nesse sentido, a inovação ficou por conta da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cujo objetivo era a

formação de professores, requisito importante para a garantia da reforma do ensino secundário. Assim, o problema central era a ausência de professores, sem os quais "torna-se impossível elevar os andares superiores da grande, autêntica e alta cultura". Porém, tal qual no Manifesto dos Pioneiros, a função primordial do ensino universitário constituía-se na formação das elites condutoras.

De fato, a universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas,

como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenhem a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade.<sup>29</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Ressalte-se o elitismo presente no Manifesto dos Pioneiros e na raiz do pensamento liberal, já que a ascensão prometida pela via educacional é de natureza abstrata e puramente formal. Ignora-se, por exemplo, as condições materiais de existência, ao mesmo tempo em que apresenta o indivíduo como um ser livre das determinações sociais. Nesse cenário conservador, a defesa da formação técnico-profissional pela escola assumia um papel importante: amortecer as lutas de classes por meio da “habilitação” dos indivíduos ao mercado de trabalho. Em outras palavras, tratava-se de enquadrar os setores emergentes e as “massas” no discurso da ascensão social pela educação embasada em novos métodos, o que autonomizava e supervalorizava o papel da escola no processo de desenvolvimento econômico e social.

No que diz respeito ao caráter centralizador do Estatuto das Universidades, ou “autoritário”, segundo a ótica liberal, Xavier esclarece que tal orientação não era tão divergente das propostas dos pioneiros, como alguns querem crer. Afinal, os renovadores propugnavam por diretrizes gerais “que unificassem as elites intelectuais do país em torno de valores e metas comuns e nacionais”.<sup>30</sup>

A reforma levada adiante na gestão de Capanema,<sup>31</sup> frente ao Ministério da Educação e Saúde, não constituiu uma negação do movimento renovador. A idéia de formação da “consciência patriótica e a consciência humanística”, contida no projeto, expressava o ideal de “nação” típico do discurso ideológico que dissimula, sob o manto das generalidades, os interesses particulares. Nesse sentido, nada existe de contraditório com o movimento do escolanovismo, afinal “o ensino secundário se destina à preparação da individualidade condutora, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”.

Na verdade, a idéia de nação dissimulava, e ainda dissimula, a existência de interesses antagônicos existentes na sociedade. Objetivando formar “elites condutoras”, o ensino secundário foi organizado com um vasto currículo, com a finalidade de proporcionar sólida cultura humanística e, ao mesmo tempo, formar o cidadão patriota. De fato, não podemos negar que tais pressupostos pedagógicos estivessem muito distantes do escolanovismo.

As idéias introduzidas por Capanema, portanto, não constituíram novidades nem representavam afronta ao pensamento progressista nacional, mas a radicalização de algumas de suas tendências, fruto das injunções políticas internas e externas que o país sofria e que se refle-

tiam na ambigüidade de um governo economicamente progressista e politicamente autoritário. Não há dúvida de que o nacionalismo esteve presente no movimento pioneiro, radicalizou-se devido à conjuntura econômica e política interna e aos reflexos da conjuntura política internacional. O nacionalismo tem se prestado, historicamente, a instrumento de legitimação do poder em regimes autoritários que muitas vezes se impõem no avanço do capitalismo em nome de interesses supraclasses ou nacionais, como sucedia com a ditadura Vargas e as ditaduras nazista e fascista.<sup>52</sup>

Assim, o sistema público de educação não rompia com o passado, pois oferecia um programa para os alunos provenientes das classes trabalhadoras e outro para os filhos das camadas mais ricas. Dessa forma, para os filhos das camadas economicamente hegemônicas, o caminho era simples: primário, ginásio, colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior.<sup>53</sup> Para os alunos das camadas trabalhadoras, se conseguissem freqüentar a escola, o caminho ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Porém, cabe ressaltar que cada curso profissionalizante só permitia o acesso aos cursos superiores da mesma área. Desse modo, não há como negar a permanência do dualismo educacional tão combatido pelos renovadores, mas preservado por uma ordem

social que muitos apoiaram.

No âmbito do ensino técnico-profissional, a reforma levada adiante por Capanema não garantiu a infra-estrutura necessária para a organização das escolas e preparação da mão-de-obra. Obviamente, tal postura contribuiu para inviabilizar o ensino técnico-profissionalizante, que não atraía os elementos das camadas populares, uma vez que a necessidade de sobrevivência pelo trabalho impedia que muitos pudessem freqüentar um curso de longa duração.

A solução para esse problema, aparentemente gerado pela necessidade de responder a pressões político-ideológicas, que induziram à criação de um sistema público de formação profissional, inadequado em relação à demanda social e ineficiente no atendimento das exigências econômicas de formação técnica, foi garantida pela própria legislação. A mesma reforma já criara, em decreto anterior, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, organismos que responderiam efetivamente às exigências imediatas do mercado de trabalho. A criação simultânea do SENAI e do ensino técnico industrial oficial sugere a intenção original do poder público de deixar a cargo das empresas os cursos de aprendizagem, destinados ao treinamento rápido e à reciclagem. Isso explica o ambíguo atrelamento legal das escolas de aprendizagem oficiais às indústrias,

disposto na Lei Orgânica do Ensino Industrial, e o papel secundário que essas escolas ocuparam nas realizações educacionais do governo.<sup>34</sup>

Nesse aspecto, não podemos nos esquecer que a intervenção nas questões do trabalho se acentuou durante o Estado Novo. Assim, o sistema de ensino profissionalizante instituído pela Reforma Capanema deve ser entendido dentro de um quadro político maior, em que o Estado procurava enquadrar os trabalhadores dentro da perspectiva de colaboração de classes.<sup>35</sup> No entanto, cabe ressaltar que as chamadas classes médias não alimentavam interesse pela profissionalização precoce de seus filhos. O caminho trilhado pelos filhos das camadas médias passava, preferencialmente, pelo ensino secundário ao ensino superior.

Quanto ao ensino primário e ao ensino normal, Xavier nos informa que foram relegados a um segundo plano dentro da Reforma Capanema.<sup>36</sup> Contudo, em função das reformas operadas no âmbito da escola primária pelos estados durante os anos de 1920, que não atingiram os objetivos propostos pela carência de recursos materiais e humanos, coube à Reforma Capanema apresentar as diretrizes gerais norteadoras para esses segmentos. Mesmo sendo promulgada no período pós-ditadura do Estado Novo, os elementos autoritários dos decretos anteriores permanecem presentes na Lei Orgânica do Ensino Primário.<sup>37</sup> Quanto ao

conteúdo, não houve qualquer tipo de alteração, mantendo-se os pressupostos metodológicos presentes do período anterior. Além desse aspecto, manteve-se a descentralização administrativa, que, diga-se de passagem, não se constituía em novidade na história da educação em nosso país. Na verdade, a descentralização era a marca reveladora do desinteresse do poder central pelo ensino primário. Em outras palavras, aos trabalhadores destinava-se uma educação rudimentar com o propósito de oferecer “a iniciação ao trabalho”. Por certo, neste particular, explicita-se mais uma faceta daquilo que era apresentado como “renovação”, mas que era dissimulação ideológica do discurso dominante.

#### O FIM DO ESTADO NOVO E OS CONFLITOS EM TORNO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Uma leitura mais atenta do processo de redemocratização ocorrido no período pós-1945 revela-nos os limites da democracia. Afinal, o fim do Estado Novo trazia a marca da conciliação entre as classes dirigentes e a continuidade de esquemas organizados durante a ditadura. Nesse cenário, não podemos nos esquecer de que na “democracia liberal” emergente não havia liberdade de organização para todas as correntes ideológicas (leia-se, os comunistas), e a legislação trabalhista com ranço fascista permanecia intacta.<sup>38</sup>

Ao tratar do embate ideológico sobre o sistema escolar, nos anos que precederam a nossa primeira LDB: Lei 4.024/61, e mesmo as discussões realizadas após sua promulgação, é possível constatar que os diferentes grupos de intelectuais conceituaram a educação de diferentes formas e atribuíram a ela objetivos diversos, em função de seus interesses de classe. Naquele contexto histórico, a educação surgia na pena de muitos intelectuais como uma instituição capaz de formação do homem e de superação das nossas dificuldades econômicas, em uma perspectiva desvinculada das relações materiais estabelecidas na sociedade.

Apesar das posições divergentes dos grupos em conflito, pode-se afirmar que esses objetivos possuíam genericamente uma característica “comum”: constituíam-se em propostas que consideravam a educação como um instrumento capaz de atuar de forma significativa sobre os homens e a esfera social, provocando mudanças profundas ou evitando-as, além de significar o aperfeiçoamento da sociedade. Em outras palavras, os educadores envolvidos no debate, com raras exceções, não percebiam que o problema educacional era uma manifestação no nível escolar, dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Nesses termos, por maiores que fossem as diferenças entre os grupos em conflito ou as mudanças por eles defendidas, as propostas sugeridas eram superficiais, pois não questionavam ou desconheciam as relações materiais socialmente estabelecidas. Difundia-se a idéia da escola como fator de redução das diferenças entre os indivíduos, pois não havia, na grande maioria dos intelectuais, um critério de análise que levasse em conta as determinações, em última instância, das relações de produção.

Para a corrente majoritária dos intelectuais representantes da Igreja, escola confessional seria o resgate das “tradições católicas de nosso passado”, o que significaria, em última análise, a superação de nossa crise moral; por outro lado, a escola na perspectiva dos liberais seria a chave da emancipação nacional, tal e qual era apresentada nos anos 30. Dessa forma, os grupos em conflito elaboraram seus respectivos discursos em consonância com seus interesses de classe, procurando associar seus objetivos com os interesses de todo o “povo brasileiro”, como se fossem, em todos os aspectos, uma coisa só. Portanto, a escola que se configurou a partir deste debate e dos movimentos relacionados não se estabeleceu de um momento para o outro, mas se constituiu em projetos de classe historicamente deter-

minados pela correlação de forças dos grupos políticos envolvidos.<sup>39</sup>

Diante do processo de restauração da “democracia”, o debate sobre as diretrizes e bases possibilitou o retorno dos intelectuais que nos anos anteriores propugnaram pelas reformas educacionais. Contudo, não devemos nos esquecer da linguagem da Guerra Fria que impregnou o discurso político de diferentes intelectuais no Brasil. Desse modo, não poderia o debate educacional ficar imune. Embora os pressupostos de defesa da educação fossem dados em nome da democracia, seus limites e contornos eram dados pelo anticomunismo, além de refletir as posições partidárias no Congresso Nacional, que se constituiu ao longo da história em uma instituição que expressou diferentes projetos sociais em debates políticos. Portanto, é necessário analisar as vinculações político-partidárias dos principais atores envolvidos para a compreensão dos debates e projetos em disputa na arena do Congresso Nacional.

Cumpre esclarecer, no entanto, que o significado da palavra “partido” designa uma “associação de pessoas unidas pelos mesmos interesses, ideais, objetivos”, conforme definição do *Dicionário Aurélio*. Acrescentaríamos que um partido envolve uma “parte” da sociedade que objetiva a conquista do poder, como instrumento de defesa de uma determinada ordem política, econômica e social. Poderíamos, também, dentro de uma perspectiva mais

ampla, caracterizar como um partido, uma revista, um jornal, as instituições religiosas, educativas etc. Em uma perspectiva gramsciana, tais organizações constituem a sociedade civil, e buscam em suas respectivas atividades a construção da hegemonia de classe. Terreno de conflitos ideológicos, de concepções antagônicas, mas também de busca do consenso, a sociedade civil em Gramsci é uma categoria dinâmica onde se define a política e a busca pela hegemonia de classe. No livro *Política e educação no Brasil* (1997), Demerval Saviani esclarece essa diferenciação tratando os partidos nesse período sob duas perspectivas: partido político e partido ideológico, este último composto por setores da sociedade civil com participação ativa no processo de discussão política (associações, igreja, imprensa etc.).

Como se sabe, a crise do Estado Novo e o processo de redemocratização possibilitaram o surgimento de novos partidos. Assim, os partidos que exerceram maior influência foram o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Democrático (PSD), ambos com raízes getulistas, a União Democrática Nacional (UDN), além do PCB, que teve um breve momento de legalidade.<sup>40</sup> Portanto, é dentro desse quadro que devemos buscar a compreensão dos debates e conflitos que se travaram em torno da configuração da educação no Brasil. Tal qual no período que é inaugurado com a Revolução de 1930, o desenvolvimento in-

dustrial era apresentado como o fio condutor da história: a mobilidade, a participação, a igualdade de oportunidades, entre outros, eram valores apresentados como inerentes à política desenvolvimentista. A industrialização era apresentada nos discursos hegemônicos como a peça fundamental da emancipação da “nação”.

**E**m 1948, o ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da LDB, baseado em um trabalho orientado por educadores, sob a direção de Lourenço Filho. A longa trajetória percorrida pelo projeto até sua aprovação, em 1961, expressou os conflitos no interior do Congresso e da sociedade civil. Conforme Xavier, na Exposição de motivos apresentada pelo ministro Mariani, membro da UDN, encontrávamos a condenação explícita do Estado Novo.<sup>41</sup> No diagnóstico apresentado, havia o reconhecimento do dualismo presente nas reformas anteriores marcadas pela “divisão de oportunidades educacionais por um critério econômico de todo o ponto injustificado sob o aspecto social, e atentatório, no plano político aos ideais de vida democrática”. Dessa forma, a proposta encaminhada visava “corrigir” as distorções do passado e renovava seu compromisso com os princípios da democracia liberal. Afinal, o propósito da educação era “facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a ‘escada educa-

cional’, até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais”. Em outras palavras, a situação de miséria e de exclusão não vinculava-se à realidade material que a produziu, mas sim à falta de capacidade do indivíduo.

Ao lado do discurso de enaltecimento da democracia liberal, o documento expressava a intenção de ruptura com o regime autoritário do período anterior. Nada mais patético. Afinal, entre os setores que compunham o novo regime que se propunha a redemocratizar a “nação”, encontramos as mesmas forças que ajudaram a sustentar o Estado Novo. O próprio presidente Eurico Dutra pertenceu ao corpo de ministros do governo Vargas. Nesse sentido, a exposição do ministro Mariani dissimulava as relações de continuidade com o passado: “o regime instituído no projeto, portanto, como eu o anunciava, sob este e muitos outros aspectos, era menos uma reforma do que uma revolução. Mas uma revolução que nos integra nas fortes e vivas tradições de que fomos arrancados pela melancólica experiência da ditadura”.<sup>42</sup>

Assim, essa nova política expressava um projeto maior, cujo objetivo de democratização da educação seria encampado pelo PSD e UDN, que sustentavam o novo regime. Ora, quais as origens do PSD e UDN? Não foi exatamente o PSD o partido fundado por Vargas alguns anos antes? E a UDN? Em suas fileiras encontramos elementos representantes da velha oligarquia combatida em nome dos prin-

cípios liberais. Evidentemente, tratava-se de um projeto de conciliação. Ressalte-se que a comissão que participou da elaboração do projeto foi constituída por diferentes educadores, entre os quais colaboradores do Estado Novo, católicos etc.

No entanto, em que pese o tom de conciliação renovado pelo discurso democrático e crítico da ditadura, o projeto sofreu cerrada oposição no Congresso em função dos interesses partidários. O deputado Gustavo Capanema, do PSD, partido de sustentação do então governo Dutra, assim se manifestou:

Não se iniciou ela (a proposta de lei) com intenções pedagógicas, como era tão natural que a nação desejasse e esperasse. É infeliz o projeto, porque, nele não se contém apenas matéria de educação mas uma atitude política. Foi lançado num certo dia de 29 de outubro quando o então ministro da Educação, o então eminente, o ilustre Clemente Mariani reuniu, no Palácio do Catete, os festejos do governo federal, com os aparelhos de propaganda, com os ruídos do civismo e da política de então, para comemorar, com a apresentação deste projeto, a queda do Presidente Getúlio Vargas.<sup>43</sup>

O discurso de Capanema transcrito por Saviani expressa os conflitos de interesses partidários presentes na discussão do projeto, mas que não apontavam de forma significativa para a superação dos

pressupostos liberais e privatizantes. Nesse sentido, a oposição se justificava por dissimulações que escondiam os interesses partidários, uma vez que o projeto não expressava no entender de Capanema as intenções pedagógicas “que a nação” desejava, pois “nele não se contém apenas matéria de educação, mas uma atitude política”. Dentro da perspectiva exposta, cabe questionarmos: as reformas introduzidas durante o Estado Novo não continham uma intenção política? Quais as diferenças de intenções entre a Reforma Capanema e as propostas do ministro Mariani?

Embora houvesse divergências, a oposição ao projeto não questionava o incentivo dado à iniciativa privada, em função da carência de recursos públicos para a educação. No mais, cabe salientar que no ensino primário era mantida a tônica patriótica introduzida pela Reforma Capanema. No âmbito do secundário, as “inovações” propostas reforçam a tradição dualista. Segundo Xavier:

Permanece a formação dual e, portanto, discriminatória, apesar da referência às novas elites e da flexibilidade aparente que abria às camadas desfavorecidas o acesso ao ensino superior. A longa duração e a ineficiência prática dos cursos técnico-profissionais, características que afastavam as camadas potencialmente interessadas nessa espécie de ensino, permanecem. A flexibilidade e a equivalência concedidas entre os

ramos técnico e o secundário acabariam por atrair as camadas interessadas em utilizá-los como via de acesso ao ensino superior, ou seja, as camadas médias em ascensão que a precária oferta de ensino secundário não conseguia atender. Não se eliminava, assim, a barreira educacional entre classes sociais, mas ampliava-se a oferta de oportunidades educacionais para uma classe média em rápida expansão, foco central das pressões sociais e das políticas “democratizadoras”, na sociedade brasileira em transição. A conquista de legitimidade política pela mediação do apoio dessas camadas era crucial para a estabilidade do novo regime que destituíra a ditadura e se implantara “em nome das liberdades democráticas”.<sup>44</sup>

Quanto às diretrizes propostas para o ensino superior, a Exposição aponta claramente para o caráter elitista, ao afirmar que a natureza do mesmo não se destina a todos, mas apenas aos “melhores e mais esforçados”. Dessa forma, “salvo as inovações retóricas”, foi mantido o caráter elitista das reformas anteriores. No entanto, remetido ao Congresso Nacional em 1948, o projeto foi arquivado em 1949 em virtude da oposição liderada por Capanema. Após dois anos, em 1951, foi proposto o desarquivamento do projeto, mas o Senado informou que se encontrava extraviado. Segundo Saviani, somente em 14 de novem-

bro de 1956 foi apresentado o relatório da subcomissão encarregada de estudar o projeto das Diretrizes e Bases.<sup>45</sup> A discussão do projeto, que fora iniciada no plenário da Câmara em maio de 1957, chegara em uma nova versão, sem a organicidade e coerência inicial.

O projeto supra durou pouco em plenário. Já na sessão de 31-5-57 Abguar Bastos pede que o projeto volte à Comissão de Educação e Cultura e seja totalmente refeito. De fato, após receber cinco emendas, conforme registra o *Diário do Congresso Nacional*, S. I., de 8-6-57, a proposição retorna para exame da Comissão de Educação e Cultura em 8-11-58. Em 4-12-58, Coelho de Souza, presidente da Comissão de Educação e Cultura, solicita prazo de 24 horas para que a subcomissão relatora possa se pronunciar sobre as emendas em 9-12 do mesmo ano, por falta de tempo e por não terem sido publicadas as emendas, pede a retirada do projeto da ordem do dia. Apesar da tentativa de Aurélio Vianna, na sessão de 10-12, de impedir a retirada do projeto da ordem do dia, o projeto é retirado, medida que o deputado padre Fonseca e Silva agradece e justifica.

Na verdade, como denunciara Aurélio Vianna na referida sessão de 10-12-58, a retirada do projeto da ordem do dia, embora contra o regimento da Câmara, se deveu à apresenta-

ção à subcomissão relatora, através de um de seus membros, do substitutivo Carlos Lacerda.<sup>46</sup>

De fato, o substitutivo do deputado Carlos Lacerda, membro da UDN, alicerçava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. Nesse sentido, o substitutivo apresentado trouxe a materialização dos interesses privatistas para o debate que se seguiu em torno da LDB. Conforme Saviani, o interesse de Lacerda na apresentação do substitutivo era tipicamente partidário: “tais medidas eram tomadas, ao que parece, porque Lacerda via no projeto das Diretrizes e Bases da Educação um instrumento útil, fustigar as posições do bloco no poder”.<sup>47</sup> Nesse sentido, o substitutivo Lacerda representou os interesses das escolas particulares, cuja liderança coube aos católicos, que forneceram a retórica de defesa da “liberdade de ensino” contra o “monopólio totalitário” nas mãos do Estado. Porém, é importante ressaltar que mesmo entre os liberais não havia a defesa intransigente da escola pública única e estatal.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. (...).

Na escola pública, como sucede no Exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros

se encontrarão, para uma formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.<sup>48</sup>

E o que seria a escola pública para Anísio Teixeira? “É um dos singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista do século XIX”.<sup>49</sup> A referência explícita ao capitalismo funciona como um aval ao posicionamento liberal em defesa da escola pública, que em última instância seria o antídoto contra as ameaças de subversão da ordem.

Comentando as condições do presente, disse o dr. Anísio Teixeira que, “se não quiser o caminho de Cuba, a América Latina deve fazer dentro de seus próprios países sua própria revolução social democrática. Este é o problema do momento. Os Estados Unidos estão dispostos a ajudar a América Latina a ajudar-se a si mesma. Porém, para isto, a América Latina deve fazer as mudanças e os sacrifícios que se tornarem necessários”.<sup>50</sup>

Como se vê, o debate extrapolou as fronteiras do Congresso. Diferentes partidos ideológicos, como a imprensa, instituições da sociedade civil, a Igreja, entre outros, se envolveram no debate. Nas fileiras do catolicismo e do privatismo, insistia-se que a educação era de responsabilidade da família, um grupo “natural” anterior ao Estado. Nesse contexto, é interessante observar a manifestação do deputado Ataliba Nogueira (PSD-SP), um ardoroso defensor do ensino religioso,

conforme transcrição de Romualdo Oliveira:

(...) estamos trabalhando, há 16 ou 17 anos, por uma tendência totalitária do ensino e, mais largamente, da educação. Quando possível, procuramos para os nossos filhos colégios particulares; às vezes com verdadeiro sacrifício. Entretanto nem ali se foge à ação tentacular do Estado que na organização do ensino atinge até as minúcias, abolindo iniciativas, a liberdade de ação dos particulares.

A imprensa e o próprio episcopado reclamaram contra o fato das alunas de estabelecimentos públicos ou particulares, serem obrigadas, pela educação que o Estado ministra, a tomar parte em desfiles, seminuas, passando pelas ruas das principais cidades do Brasil, aos olhos de todos, fixados em fotografias e filmes cinematográficos. (...).

A democracia deseja este dispositivo. Por quê? Porque diz que a educação compete, em primeiro lugar, à família.

Não só por direito; é em primeiro lugar, o dever da família.

É dever dos pais educar os filhos. E foi a natureza que lhes deu esse direito.

Tudo demonstra que é natural que o pai eduque os filhos.

Chamo a atenção para o espírito que

está sendo inoculado em nosso meio educacional de uns 16 anos para cá. (...) O Estado não pode substituir-se aos pais de família na educação dos filhos. A tendência veio exatamente dos Estados antidemocráticos, que procuram modelar a infância à sua feição, ao passo que os pais perturbam tal modelação. (...).

Se desejo dar a meu filho tal educação, não pode o Estado de maneira nenhuma impor que ele seja educado de outra forma. O mesmo deve acontecer com a instrução.<sup>51</sup>

Caracterizar o totalitarismo com o monopólio da educação pelo Estado foi um dos instrumentos utilizados pela intelectualidade católica para justificar seus interesses. Das representações enumeradas por Nogueira, note-se o silêncio sobre a colaboração da Igreja com os regimes totalitários e com o Estado Novo no Brasil. Qual a razão desse silêncio? A história da educação – como qualquer outra história – é um terreno de conflito entre diversas interpretações, cada uma delas associada a uma determinada proposta de classe. Dessa forma, faz parte do exercício do poder ocultar as diferenças e determinados fatos, decidindo o que deve ser lembrado. O silêncio sobre a colaboração do catolicismo com os regimes totalitários foi parte de uma estratégia da hierarquia católica, que procurava distanciar-se dessas experiências nos anos de 1950. Tratava-se, dessa forma, de escrever a história com outras

tintas, apagando assim a memória da colaboração.

Nesse sentido, a questão política, em sentido estrito, passa a prevalecer sobre a questão educacional, conforme a avaliação, com a qual concordamos, de Xavier. A discussão sobre a LDB assumia com toda força o seu caráter ideológico:

Pela primeira vez na história dos debates educacionais no Brasil a questão crucial da função e da destinação do sistema educacional no país veio à tona para além das idealizações doutrinárias e da retórica demagógica. Parece que de maneira nua e crua a realidade dos fatos se impôs sobre o “idealismo prático” dos renovadores e revelou aos nossos “educadores profissionais” a falácia do “poder da educação”. O rumo tomado pelas discussões contextuais do sistema escolar, denunciando o equívoco da concepção de uma “revolução educacional” à revelia de uma radical transformação da ordem econômico-social. Evidenciou ainda o engano da crença na “vocação para o bem coletivo” das elites cultas, produzidas por um sistema de ensino cuidadosamente remodelado para cumprir a função de formar dirigentes “progressistas” que conduzissem a reconstrução social do país. Apesar disso, o fato de o texto final aprovado e transformado em lei ter-se revelado o fruto da conciliação entre

as propostas em confronto, confirmou a presença ainda predominante, das preocupações político-partidárias, a fragilidade das oposições ideológicas entre as elites dirigentes e a importância secundária realmente atribuída por elas ao sistema educacional em si, para a solução dos problemas que as afligiam. O significado do embate ideológico que ensejou, contudo, não pode ser menosprezado, não apenas por razões já apontadas, mas também por ter expressado de maneira privilegiada as contradições e as ambigüidades do pensamento liberal nacional. Com exceção da Igreja Católica, parte integrante de um dos pólos em conflito, as personalidades do mundo político e intelectual envolvidas definiam-se como liberais e respaldavam nesse ideário as suas argumentações.<sup>52</sup>

Desse modo, em que pese a presença de intelectuais como Florestan Fernandes na Campanha em Defesa da Escola Pública, desencadeada na fase final da tramitação do projeto da LDB, prevaleceu entre os renovadores o discurso liberal, que mascarava a divisão de classes na sociedade e justificava as desigualdades sociais, metamorfoseadas em diferenças individuais. Segundo muitos intelectuais ligados ao movimento da escola nova, a difusão da ciência por meio da escola resolveria as contradições sociais, incrementando a produção e solucionan-

do os problemas do desenvolvimento desigual. Nesses termos, o critério de seleção segundo o liberalismo educacional seria a “natureza individual”, que, trabalhada pela escola, desenvolveria as potencialidades de cada um, e alimentaria o bem-estar social. Assim, a educação era entendida como panacéia para todos os males do país.

Isso posto, é importante enfatizar que o discurso liberal também legitimou a defesa da escola privada, sendo utilizado inclusive pela corrente conservadora do clero católico. Em diferentes momentos do confronto, os intelectuais católicos levantavam a necessidade de assegurar a “liberdade de escolha” ou a economia para os cofres públicos através da expansão da rede privada de ensino. Na verdade, muitos intelectuais, ligados por laços umbilicais aos interesses das classes dominantes, abordaram a questão educacional como princípio necessário para a formação dos indivíduos e sua adequação à ordem social.

Nesse sentido, as propostas presentes no conflito vão ao encontro dos interesses burgueses, pois entre os objetivos políticos explícitos nos discursos hegemônicos sobre a educação versavam a adequação do indivíduo à ordem. Ainda que os intelectuais católicos criticassem o liberalismo pelo excesso de liberdade, o que teria sido a causa da crise moral, a argumentação em defesa do privatismo ia ao encontro de uma perspectiva individualista e liberal, embora possuísse uma

conotação diferente das posições políticas defendidas pelos chamados renovadores. Mesmo constituindo-se em instituições privadas, as escolas católicas eram apresentadas como “escolas do povo”.

A respeito do tema, é oportuno saber o que diz um dos articulistas da *RCV*, Abelardo Ramos:

Dinheiro público, só para a escola pública. – A frase só é verdadeira, se traduzida: dinheiro do povo, só para escola do povo. Criou-se uma idéia falsa, a respeito do termo ‘público’. É como se dissessem: dinheiro oficial, só para escola oficial. Entretanto, não há dinheiro do Estado, pois já passou o tempo do absolutismo monárquico. O dinheiro é do povo, que o entrega ao Estado, para que reverta a favor do povo. Assim escola pública é a escola que o Estado tem que abrir ao povo. No dia em que o Estado possua o seu próprio dinheiro, está certo que faça com ele o que entender. Por enquanto, não pode apossar-se do que pertence aos outros. Se a escola particular for aberta ao povo, é tão pública quanto a escola oficial. E é isto que queremos: multiplicar as escolas do povo. Para que se julgue da exata aplicação do vocábulo ‘público’ vejam estas expressões: ‘lugar aberto ao culto público’ (será o ‘culto oficial’?) e ‘mulher pública’ (será ‘mulher oficial’?).<sup>53</sup>

Proposta mais explícita é impossível. O

Estado teria apenas função suplementar. Com efeito, apesar da abertura política verificada após a queda do Estado Novo, os trabalhadores enquanto classe estiveram ausentes da chamada democracia. Portanto, em que pese os projetos alternativos, não tiveram visibilidade. Não devemos estranhar a configuração de um sistema escolar marcado pela conciliação entre os diferentes setores das elites, além da exclusão sistemática da maioria.

**D**iante das reflexões apresentadas no presente artigo, não nos parece novidade o receituário apresentado pelos “profetas” do evangelho neoliberal, recomendando políticas de controle dos gastos públicos, as quais significam, entre outras coisas, a necessidade da contenção de gastos com as chamadas políticas sociais, de saúde, trabalho, previdência e educação. Tais políticas têm representado em nosso país, e também no continente latino-americano, o aumento da dívida social.

Na verdade, a defesa do privatismo em educação no Brasil possui uma história marcada pelas contradições inerentes aos conflitos e projetos de classes, as quais ultrapassam as fronteiras temporais da atual hegemonia neoliberal. Frente ao engodo representado por tal ideologia, que apresenta a educação como solução para as mazelas sociais, Sanfelice tece as seguintes considerações:

as teses neoliberais têm sido também pródigas em propor argumentos fa-

voráveis à privatização da educação, entendida como formadora das elites ou para dar a cada um o que sua função social exige, e que não pode ser obtido através de uma educação pública comum. Além disso, o sistema público oneraria duas vezes aquele que não necessita se utilizar dele, porque paga impostos e paga as escolas onde coloca os seus filhos. [...].

Veja-se como que, concomitantemente a estas propostas, ganha também força o argumento de que o Estado, em educação, deve subsidiar o setor privado, estimular a oferta diferenciada e a concorrência generalizada. No fundo, é a concepção individualista que se está difundindo, a concepção oposta aos setores progressistas, que continuam clamando pela solidariedade. No fundo, é ainda a lógica da natureza que se pretende impor: vence o mais forte.<sup>54</sup>

Por isso mesmo, o estudioso da história da educação não pode ignorar a presença do privatismo na política educacional, que também faz parte do exercício do poder. Afinal, as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação escolar, como qualquer outra instituição criada pelo homem, não é obra do acaso, mas uma construção social, produto de uma determinada correlação de forças na sociedade.

## N O T A S

1. Florestan Fernandes, *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, p. 206.
2. Maria Elizabete S. P. Xavier, *Capitalismo e escola no Brasil*, Campinas, Papirus, 1990, p. 57.
3. Ibidem, p. 58.
4. Ibidem, p. 59.
5. Octavio Ianni, *A idéia de Brasil moderno*, *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória da Unicamp*, Campinas, Papirus, 1990, p. 26.
6. No campo cultural, a Semana de Arte Moderna de 1922 reúne representantes das diferentes manifestações artísticas, que propugnavam por uma nova estética afastada das influências européias.
7. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, órgão para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da Universidade.
8. Na verdade, o escolanovismo foi um movimento mundial, com forte acento pedagógico. A face mais “política” do movimento deveu-se, sobretudo, ao norte-americano John Dewey.
9. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O manifesto fez a defesa da educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Por outro lado, o documento criticava o dualismo educacional, que destinava uma escola para ricos e outra para pobres, reivindicando a escola básica e única, considerada o ponto de partida comum para todos.
10. Éster Buffa e Paolo Nosella, *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, São Paulo, Cortez, 1997, p. 67.
11. Maria Elizabete S. P. Xavier, *Capitalismo e escola no Brasil*, op. cit., p. 57.
12. Paulo Ghiraldelli Jr., *História da educação*, São Paulo, Cortez, 2001.
13. Idem.
14. Idem.
15. Idem.
16. Idem.
17. Simon Schwartzman, *Tempos de Capanema*, São Paulo, Paz e Terra/EDUSP, 1984, p. 55.
18. Alcir Lenharo, *Sacralização da política*, Campinas, Papirus, 1989.
19. Campos apud Simon Schwartzman, op. cit., p. 292-293.
20. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 75.
21. Ibidem, p. 78.
22. Francisco Campos foi um dos mais importantes intelectuais da direita no Brasil. Com a posse de Getúlio Vargas, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, cargo em que permaneceu até setembro de 1932. Cabe ressaltar que se tornou um dos elementos centrais, junto com Vargas e a cúpula das Forças Armadas, dos preparativos que levariam à ditadura do Estado Novo, instalada por um golpe de estado decretado em novembro de 1937. Nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe, foi, então, encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do país, marcada por características corporativistas e pela proeminência do poder central sobre os estados e do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário.
23. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 84-85.
24. Ibidem, p. 87.
25. O ensino secundário foi reformado pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. No que diz respeito aos objetivos, o ensino secundário passou a ter dupla finalidade: formação geral e preparação para o ensino superior.

26. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 89.
27. O ensino superior foi reformado com a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931).
28. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 92-93.
29. Paulo Ghiraldelli Jr., *História da educação*, op. cit.
30. Ibidem, p. 102.
31. Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Advogado, formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Durante seus tempos de universitário, vinculou-se, em Belo Horizonte, ao grupo de "intelectuais da rua da Bahia", do qual também faziam parte Mario Casassanta, Abgard Renault, Milton Campos, Carlos Drummond de Andrade e outras futuras personalidades das letras e da política no Brasil. Em 1927, iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em sua cidade natal.

Nas eleições presidenciais realizadas em março de 1930, deu apoio à candidatura presidencial de Getúlio Vargas, lançado pela Aliança Liberal – coligação que reunia os líderes políticos de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. No entanto, Vargas foi derrotado pelo candidato situacionista, o paulista Júlio Prestes. Nessa mesma ocasião, porém, o primo de Capanema, Olegário Maciel, que então já contava com mais de 70 anos, elegeu-se para o governo de Minas. Após a posse de Olegário, Capanema foi imediatamente nomeado seu oficial-de-gabinete e, logo em seguida, secretário do Interior e Justiça.

Partidário decidido do movimento revolucionário que depôs o presidente Washington Luís e conduziu Vargas ao poder em novembro de 1930, em fevereiro de 1931, junto com Francisco Campos e Amaro Lanari, liderou a formação da Legião de Outubro, organização política criada em Minas Gerais com a finalidade de oferecer apoio ao regime surgido da Revolução de 30. A Legião de Outubro, que teve uma existência breve, apresentava traços programáticos e organizativos semelhantes aos movimentos fascistas. (...).

Capanema foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945.

Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Na área educacional, tomou parte do acirrado debate então travado entre o grupo "renovador", que defendia um ensino laico e universalizante, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo "católico", que advogava um ensino livre da interferência estatal, e que acabou conquistando maiores espaços na política ministerial. Em 1937, foi criada a Universidade do Brasil, a partir da estrutura da antiga Universidade do Rio de Janeiro.

Imbuído de ideais nacionalistas, Capanema promoveu a nacionalização de cerca de duas mil escolas localizadas nos núcleos de colonização do sul do país, medida intensificada após a decretação de guerra do Brasil contra a Alemanha, em 1942. No campo do ensino profissionalizante foi criado, através de convênio com o empresariado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Na área de saúde, foram criados serviços de profilaxia de diversas doenças. Outra importante iniciativa do ministério foi a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Capanema buscou, como ministro, estabelecer um bom relacionamento com os intelectuais brasileiros, tendo sido auxiliado nessa tarefa pelo poeta Carlos Drummond de Andrade, seu chefe de gabinete. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/index.htm>.

32. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 108.
33. Ensino primário (fundamental, 4 anos); ensino secundário (1º ciclo, 4 anos – ginásio) e (2º ciclo, 3 anos – colégio clássico ou científico).
34. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 114.
35. Inspirado na Carta del Lavoro do regime fascista italiano, o governo buscou reorganizar o movimento operário brasileiro, procurando transformar as organizações sindicais em órgãos de colaboração de classe.
36. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 116.
37. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.
38. Cabe ressaltar que o Brasil sofreu os reflexos da Guerra Fria, como, por exemplo,

quando os comunistas que participaram da Assembléia Constituinte, em 1947, são afastados e o Partido Comunista é colocado na clandestinidade.

39. Marco Antonio de Oliveira Gomes, *Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)*, Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, FE, 2001, p. 117-118.
40. O PSD tinha entre os seus quadros os elementos da burocracia governamental do Estado Novo. Já o PTB, igualmente criado por Vargas, emergiu da burocracia sindical criada pelo Ministério do Trabalho com a finalidade de afastar os trabalhadores da influência comunista. No caso da UDN, suas origens devem ser buscadas nas antigas oligarquias destronadas com a Revolução de 1930, e nos antigos aliados de Vargas marginalizados depois de 1930 ou em 1937, ou que romperam com Vargas no decorrer do Estado Novo. Nesse sentido, a UDN nunca empunhou a bandeira do nacionalismo, mas sim a defesa do liberalismo e da associação ao capital estrangeiro. No caso do PCB, sua vida legal foi extremamente breve: de 1945 a 1947. Segundo Leôncio Basbaum, em 1946, o PCB atingiu o maior crescimento de sua história, com cerca de 180 mil militantes, o que era extraordinário para um partido recém-saído da clandestinidade. No Brasil, na linguagem ideológica conservadora, a associação do PCB com a URSS começou a ser feita desde 1946, quando entrou em discussão a Lei de Segurança que autorizava reformar compulsoriamente qualquer militar "que pertença a partidos antidemocráticos". Nesse ambiente, os comunistas eram qualificados como "agentes de Moscou", "partidários de uma forma de vida incompatível" etc. Leôncio Basbaum, *História sincera da República: de 1930 a 1960*, 6. ed., São Paulo, Alfa-Omega, 1991, p. 187.
41. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 120.
42. *Diário do Congresso Nacional* apud Demerval Saviani, *Política e educação no Brasil*, São Paulo, Cortez, 1988, p. 48.
43. Idem.
44. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 126.
45. *Diário do Congresso Nacional* apud Demerval Saviani, *Política e educação no Brasil*, op. cit., p. 51.
46. Ibidem, p. 52.
47. Ibidem, p. 53.
48. Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1999, p. 101.
49. Ibidem, p. 99.
50. *Correio Braziliense*, Brasília, 18 de novembro de 1961.
51. Nogueira apud Romualdo Portela Oliveira, A educação na Assembléia Constituinte de 1946, in Osmar Fávero (org.), *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*, Campinas, Autores Associados, 1996, p. 175-176.
52. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 135.
53. Abelardo Ramos em RCV, nº 4, ano 55, abr. 1961, p. 198.
54. José Luís Sanfelice, O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência, in José Claudinei Lombardi, *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*, Campinas, Autores Associados, 1999, p. 154-155.

**Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**  
Doutora em Educação e Professora Adjunta da UNIRIO.

# Educação Integral e Integralismo

## Fontes impressas e história(s)

Este artigo é fruto de pesquisa sobre a educação integral, no contexto da história da educação brasileira. Centrando o foco de análise no movimento integralista, a investigação busca fontes primárias em municípios do estado do Rio de Janeiro e a análise dessas fontes, no tocante aos aspectos relativos à concepção de educação e implantação de escolas pelos adeptos do integralismo. Assim, realizamos as primeiras atividades de campo no município de Teresópolis onde, na sede de jornal do mesmo nome, encontramos todo o acervo deste periódico, desde a década de 1920, até os dias de hoje. É importante destacar que o jornal *O Therezopolis* assumiu feição integralista na década de 1930.

*Palavras-chave: educação integral, integralismo, história da educação.*

This article is part of the research about integral education in the Brazilian's history education. It analyses the integralism movement and works with primary sources and documents at the Rio de Janeiro's municipalities in order to identify aspects related to education's concepts and implantation of the schools by the integralism's followers. Our practice activities are situated on Teresópolis, a municipality at the Rio de Janeiro's state. In this region, there is a newspaper – *O Therezopolis* – which published many articles and notices about the movement, because this periodic was sympathizing with the integralism, in 1930's decade.

*Keywords: integral education, integralism, history of education.*

### UM TEMA, UM MOMENTO NA HISTÓRIA

Refletir sobre *educação integral*, mais precisamente sobre sua presença na educação brasileira, não é atividade das mais fáceis. Esse é um tema pouco estudado pelos pesquisadores brasileiros. Se a esse

tema acrescentarmos movimentos político-ideológicos como o integralismo da primeira metade do século XX, mais difícil ainda será a tarefa.

Nesse sentido, buscamos, como diz o ditado popular, agulha em palheiro, ou seja, este artigo constitui-se enquanto fruto de pesquisa que tem a educação integral como

objeto de estudo e que privilegia, em uma primeira fase, as décadas de 1920 e 1930, procurando centrar nosso foco de análise no movimento integralista, devido à sua performance política na década de 1930, à reflexão que empreendeu sobre educação, em geral, e à implantação de escolas integralistas, em particular.<sup>1</sup>

Metodologicamente, a investigação busca fontes documentais em municípios do atual estado do Rio de Janeiro e a conseqüente análise dessas fontes, no tocante aos aspectos especificamente relativos à concepção de educação e implantação de escolas por aquele movimento. Por enquanto, centramos nossa atividade de campo no município de Teresópolis onde, na sede de jornal do mesmo nome, encontramos todo o acervo deste periódico, desde sua criação, na década de 1920, até os dias de hoje. É importante destacar que o jornal *Therezopolis* assumiu feição integralista durante a década de 1930.<sup>2</sup>

Durante a pesquisa de campo, foram coletadas passagens significativas, como propagandas do movimento; atas dos encontros mensais realizados nos núcleos da província; artigos ou editoriais de personalidades representativas do integralismo, desde que houvesse alusão à educação. Também foram selecionadas notícias que comprovaram a implantação de escolas de alfabetização naquele município.

Neste artigo, procedemos à análise qualitativa desses dados, ou seja, a uma análise crítica de seu conteúdo,<sup>3</sup> optando por constituir categorias de análise que dessem

conta do material arrolado e selecionado. O objetivo principal da reflexão que aqui empreendemos é, partindo de fonte impressa encontrada em um município do estado do Rio de Janeiro, verificar a permeabilidade dos fundamentos e práticas dos integralistas, em relação ao campo educacional também em pequenos municípios, e não apenas nos grandes centros e capitais do país.

#### EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRALISMO: UMA EXPRESSÃO E SEUS LIMITES

Inicialmente, é preciso registrar que a década de 1930 empresta à educação um *valor agregado de esperança, de salvacionismo*. Como afirma Carvalho, a partir de meados dos anos de 1920 ocorre uma “repolitização do campo educacional, expresso num ambicioso projeto de reforma moral e intelectual”<sup>4</sup> que, acreditamos, forja campos de consenso e de conflito na sociedade brasileira. A educação torna-se, assim, ponto de confluência e, ao mesmo tempo, um diferencial dos projetos político-ideológicos em seus embates.

Nesse emaranhado social, o integralismo aparece como mais uma possibilidade. E, dentro desse movimento, a escola emerge como *locus* de consolidação de seus fundamentos para a educação. É significativa a fala de Belisário Penna, em artigo publicado na *Enciclopédia do integralismo*: “a escola deve ser um prolongamento ou uma expressão da vida familiar, pelas ativida-

des comuns a uma e outra, tais as formas de cooperação, a autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito mútuo”.<sup>5</sup>

A afirmação anterior, de reconhecido integralista, institui a escola como “prolongamento do lar”, ou seja, alicerçado em um dos pilares da tríade Deus, Pátria, Família, o movimento construía a imagem da instituição educativa ideal. Essa imagem também parte de uma concepção de educação integral, visto que “a idéia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista”,<sup>6</sup> como afirma Cavalari. Podemos constatar essa tendência, ainda, dando voz aos adeptos do Sigma, como eram denominados os membros do movimento:

O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual.<sup>7</sup>

A educação integral (...) não pode se despreocupar de nenhuma de suas facetas; deve ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa.<sup>8</sup>

Como podemos verificar, as falas apresentadas, além de representativas das três categorias que *conformam* o pensamento integralista – a tríade Deus, Pátria e Família –, também nos *informam* uma prática de educação integral, por meio da utilização de expressões como *homem espiritual*, *homem cívico*, *homem intelectual*, *ho-*

*mem físico*, dimensões que compõem um todo orgânico, formador do ser humano em suas potencialidades.

Sintetizando, podemos afirmar que havia, no movimento integralista, um cuidado especial com a educação, vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos. E esse cuidado traduzia-se em uma concepção *integral*, expressão que se funda o próprio movimento e que constitui-se também como natureza das práticas que o consolidam.

Partindo tanto das premissas sobre as quais refletimos até este momento, quanto das afirmações de Cavalari sobre a existência de periódicos integralistas em vários estados e municípios do país, perseguimos evidências daquela educação integral nos locais onde esses jornais eram impressos. Segundo a autora, em jornais integralistas do eixo Rio de Janeiro e São Paulo “publicavam-se notícias sobre a abertura de escolas, em destaque, em qualquer ponto dos jornais, sob o título *Mais uma escola integralista*. Segundo os dados obtidos, em 1937 o número dessas escolas era bastante significativo (...) já atinge a 3.000”.<sup>9</sup>

No anexo II da obra de Cavalari, há uma listagem dos periódicos integralistas e, em relação ao estado do Rio de Janeiro, nosso campo de pesquisa, foram arrolados dezessete jornais e revistas, encontrados em onze municípios, incluindo-se os que circularam apenas na capital. Nessa etapa da investigação, nos perguntamos sobre a existência documental daquele material impresso, sobre sua periodicidade e as

notícias que veiculavam.

Essas questões nos levaram à hipótese de que os periódicos municipais, provavelmente, encerrariam notícias e informações tão importantes quanto as evidenciadas em jornais de cidades de grande porte, ou capitais. Essa hipótese levantou outros questionamentos: que subsídios para nossa investigação poderiam conter esses periódicos? Como o movimento integralista, por meio de suas idéias sobre educação, estaria representado naqueles municípios? Que *surpresas* estariam contidas nesses periódicos?

Nesse sentido, nosso primeiro movimento foi em direção a Teresópolis, cidade serrana do estado do Rio de Janeiro, onde o periódico do mesmo nome fora arrolado como integralista, no período em que o movimento se expandiu (1932-1937), visando responder àquelas questões iniciais. O fruto desse trabalho é o que apresentamos no item a seguir.



Alunos de uma escola integralista em Sapucaia, município do Rio de Janeiro

## EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRALISMO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS?

**A**pós contato com o grupo que elabora, atualmente, o jornal *O Therezopolis*, foram realizadas seis visitas oficiais à sua sede, totalizando, aproximadamente, trinta horas de pesquisa documental. Concentrando nossos esforços nos primeiros resultados alcançados com a pesquisa documental, destacamos, em periódico de 9 de setembro de 1934, a nota que transcrevemos a seguir:

Campanha de Alfabetização – O Departamento Municipal de Estudos da Ação Integralista Brasileira está elaborando um programa de ensino, a fim de iniciar a obra de alfabetização. A recomendação que temos do Departamento Provincial de Estudos é o seguinte: 1° Aceitam-se alunos de qualquer credo político ou religioso. 2° Não se fará pregação doutrinária,

mas a orientação geral será: espiritualizada rumo a DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA. 3º Não se provocarão discussões com alunos, nem se permitirão debates entre eles. 4º Não se forçarão os alunos ao comparecimento das reuniões do Núcleo. 5º Faça a obra de alfabetização com a maior elevação “pelo bem do Brasil”, e que ninguém possa vir atacar-nos, alegando que a escola é, para nós, uma arma de propaganda da doutrina. Departamento M. de Estudos.<sup>10</sup>

A nota coletada é significativa para nossa investigação, uma vez que confirma o objetivo do movimento de abrir escolas de alfabetização pelo país afora, “a fim de iniciar a obra de alfabetização”. Podemos visualizar, ainda, nas cinco recomendações elencadas, pressupostos norteadores dos fundamentos integralistas em relação à educação, ou seja, a *pretensa* democratização do ensino, calcada na primeira recomendação; a conformação desse ensino por meio da tríade que respalda a natureza do movimento (segunda recomendação); a presença da metodologia tradicional de ensino (terceira recomendação), bem como uma novamente *pretensa* neutralidade com relação às atividades educativas (quarta e quinta recomendações).

Ao afirmarmos que a primeira, quarta e quinta recomendações expõem uma *pretensa* democratização e neutralidade da educação/ensino em relação ao movimento, calcamo-nos nas evidências do discurso apresentado. Nesse sentido, como enten-

der que “não se fará pregação doutrinária, mas a *orientação geral*” estará baseada na tríade Deus, Pátria e Família, exatamente os três pilares de sustentação ideológica do integralismo? Como dizer que a educação não é, para o movimento, “uma *arma* de propaganda da *doutrina*”?

A nota compilada – esclarecedora do que podíamos encontrar no periódico examinado, bem como outras notas, citações e trechos encontrados, após uma leitura/interpretação cuidadosa de seu conteúdo – possibilitou-nos constituir três categorias de análise, a saber:

### **Existência de instituições escolares integralistas**

A nota que transcrevemos é igualmente reveladora em relação à existência de escolas integralistas. Se não houvesse intenção de implantá-las, por que apresentar recomendações à sua efetivação?

Ainda nesse sentido, outras três notas encontradas nos periódicos dos anos de 1934 e 1935 declararam a existência de três escolas de cunho integralista, disseminadas pelos distritos que compunham o município de mesmo nome:

Escola Alberto Torres – Mantida pelo Núcleo Integralista de Teresópolis – Começará a funcionar no próximo dia 1º, a escola mantida pela Ação Intregalista Brasileira, na sede do núcleo, à praça 3 de Outubro s/n. O horário para o funcionamento das aulas será das 18h às 19.30h. As matrículas estarão abertas desde o

começo das aulas, sendo as mesmas francas a qualquer pessoa. Secretário do D.E.D. José Fernandes Costa.<sup>11</sup>

Escola Jayme Guimarães – O núcleo distrital de Vieira acaba de fundar a primeira escola integralista do 3º distrito, que funciona com a denominação de “Jayme Guimarães”, em homenagem a um dos mártires do Sigma.<sup>12</sup>

Integralismo – Escola Profissional Maria José – Prestando uma justíssima homenagem à saudosa companheira Maria José Leite Pereira, o Departamento Feminino da Ação Integralista Brasileira desta cidade solicitou da Chefia, para que a escola profissional inaugurada no dia 29 do corrente fosse denominada “Escola Profissional Maria José”.<sup>13</sup>

Ao iniciarmos nossa análise, é importante destacar que a escola Alberto Torres foi fundada em 1º de outubro de 1934, como afirma a primeira nota, e que a nota anterior data de setembro do mesmo ano. Esse fato permite inferir que o núcleo integralista de Teresópolis estava bem organizado, o que possibilitou a criação – em menos de um mês – da primeira instituição escolar da Ação Integralista Brasileira (AIB) no município.

Um segundo ponto a apresentar refere-se ao nível e/ou modalidade de ensino implementado pelos integralistas no município de Teresópolis. O teor das três notas mencionadas não nos permite afirmar que

as instituições escolares Alberto Torres, Jayme Guimarães e Maria José destinavam-se à alfabetização. Na verdade, apenas a última nota apresenta a modalidade de ensino a que a escola se destinava, enquanto a segunda não faz referência alguma a essa questão.

A primeira nota, no entanto, fornece dois dados interessantes. Em primeiro lugar, a escola Alberto Torres funcionaria diariamente, durante uma hora e meia, o que não caracteriza um ensino regular. Em segundo lugar, as aulas seriam franqueadas “a qualquer pessoa”, o que denota um trabalho educativo de conhecimentos básicos ou, ainda, de habilidades profissionais que dispensariam, supomos, quaisquer “uniformidades pedagógicas”.

Sintetizando, o periódico *O Therezopolis* aborda três escolas integralistas, fundadas entre 1934 e 1935. No entanto, não há detalhamento que nos permita inferir que tipo de instituição estava sendo implantada, nem qual modalidade/nível de ensino estaria sendo privilegiado. Contudo, há uma outra nota, que apresentaremos mais adiante, confirmando uma escola de alfabetização no núcleo de Vieira. Nesse sentido, fica-nos a dúvida: existiram tais instituições escolares? Alguma delas seria, realmente, uma escola de alfabetização? Em caso afirmativo, como funcionariam?

### **Funcionamento das instituições escolares integralistas**

Nossa análise em relação a este ponto foi aprofundada a partir de nota encontrada

no jornal *O Therezopolis*, datada de abril de 1936:

Integralismo – Aos chefes dos núcleos distritais – Tendo chegado ao conhecimento da chefia municipal que algumas escolas não estão funcionando, essa chefia lembra aos chefes distritais, que todas as oito (8) escolas de alfabetização disseminadas no município, devem funcionar todos os dias úteis, sem interrupção. O integralista que concorrer para a sua paralisação está se afastando da doutrina integral. Nilo Tavares – S.M.E.<sup>14</sup>

Analisando o teor da nota, percebemos que há um descompasso entre o *discurso* que assinalava a fundação de escolas, seu funcionamento e a *prática* desenvolvida pelos adeptos do Sigma. Conforme o secretário municipal de Estudos (SME) da AIB em Teresópolis, Nilo Tavares, “algumas escolas não estão funcionando”. No entanto, a expressão não está clara: esse não funcionamento refere-se a alguns dias na semana? A um *não funcionamento* geral? Em outro momento da nota, Nilo Tavares afirma que as escolas “devem funcionar todos os dias úteis, sem interrupção”, expressão que ainda mantém a dubiedade da situação apresentada.

De qualquer forma, fica-nos a constatação de que alguns chefes distritais relegavam a segundo plano seu compromisso com a educação nos núcleos distritais que coordenavam. Nesse sentido, acreditamos que, ao apresentar uma punição de ordem éti-

co-moral aos chefes distritais do movimento – “O integralista que concorrer para a sua paralisação, está se afastando da doutrina integral”–, Nilo Tavares pretendia, possivelmente, regularizar a frequência dos trabalhos educacionais desenvolvidos nas unidades escolares implantadas pela AIB, no município de Teresópolis.

Em relação ao funcionamento de escolas, não foram encontrados documentos mais significativos no periódico pesquisado. No entanto, a mesma nota citada deixa clara a existência de oito instituições alfabetizadoras naquele município. Esse quantitativo entra em choque com informações detectadas ao longo dos anos de 1934 e 1935, quando o periódico destacou apenas a implantação das escolas Alberto Torres, Jayme Guimarães e Maria José, a que anteriormente nos referimos.

Nesse sentido, questionamo-nos novamente: existiram, realmente, essas oito escolas de alfabetização no município de Teresópolis? Em caso afirmativo, por que o periódico, simpatizante do movimento integralista, não as citou, da mesma forma que publicou a fundação das escolas Alberto Torres, Jayme Guimarães e Maria José?

### **Relação público-privado nas instituições escolares integralistas de Teresópolis**

Iniciando a análise desta terceira categorização, destacamos duas notas presentes em edições de 1937 de *O Therezopolis*:

O vereador integralista protesta, junto à Câmara Municipal, contra a falta de assistência aos pobres e combate à má vontade do Legislativo, que continua no firme propósito de negar instrução aos munícipes.<sup>15</sup>

Pelo Integralismo – O núcleo de Vieira, atendendo à impossibilidade da escola municipal de Vieira aceitar (...) do que só atenderia até 40 alunos, reabriu na sede distrital a sua escola de alfabetização, a fim de atender às necessidades da mesma localidade, tendo matriculado 30 alunos.<sup>16</sup>

As referidas notas evidenciam as relações existentes entre o governo e o movimento político integralista na década de 1930, notadamente no município de Teresópolis. Conforme podemos verificar pelo primeiro trecho, o embate entre as forças legislativas se fazia presente, na medida em que um vereador adepto do Sigma protesta, junto a seus pares, contra o “firme propósito de negar instrução aos munícipes”. Dois meses depois, outra nota confirma que, pela “impossibilidade da escola municipal de Vieira aceitar” mais alunos, o núcleo integralista daquele distrito “reabriu a sua escola de alfabetização, a fim de atender às necessidades da mesma localidade, tendo matriculado 30 alunos”.

Uma leitura atenta do conteúdo dessas duas notas permite inferir o papel desempenhado por essa escola integralista de alfabeti-

zação, no município de Teresópolis, em relação à democratização do acesso ao ensino primário. Em outras palavras, uma vez que a escola pública municipal não atendia a todos aqueles que a ela recorriam, era na instituição privada que esse atendimento poderia ser buscado. É claro que essa reflexão parte da visão de *público* enquanto estatal, ou seja, de acordo com Severino deslizamos de uma significação de cunho social, em que a categoria *público* corresponde aos interesses coletivos, para uma concepção mais burocrática, em que o termo “passa a significar (estatal)”.<sup>17</sup>

Em que pese a avaliação de Severino, que considera essa opção empobrecedora, acreditamos que esta é, ainda, uma das formulações mais difundidas no âmbito da historiografia da educação brasileira, possibilitando-nos, portanto, garimpar em suas águas. Nesse sentido, podemos argumentar que as notas recortadas do semanário *O Therezopolis*, além de apresentar os conflitos existentes entre as forças antagônicas no Legislativo daquele município serrano, possibilitam-nos, de certo modo, refletir sobre o *possível* afastamento do Executivo das políticas públicas relativas à educação.

Dessa forma, estamos levando em conta o fato de que nossa análise parte tão-somente de um lado da questão, ou seja, é permeada por uma fala unilateral, o que, sabemos, compromete as reflexões realizadas. Por outro lado, não realizá-las significa esconder conflitos que podem ter exis-

tido, sobretudo se levarmos em consideração as precárias condições objetivas de organização do sistema de ensino primário do país, à época.

Assim, acreditamos que discutir esses conflitos possibilita visualizar vínculos políticos muito fortes entre o que aqui denominamos *público e privado*. Em outras palavras, se o *poder público*, entendido como *estatal*, dispersa sua energia político-social, cabe ao *interesse privado*, neste caso representado pelo movimento integralista, mostrar essa *capacidade, ampliando seu raio de ação*. Ao angariar a *simpatia* das pessoas mais humildes pelo movimento que, de certa forma, prestava a assistência que lhes era negada pelo Estado, os integralistas somam pontos para o alcance de sua meta – arregimentar adeptos por todas as localidades e, dessa forma, *difundir sua missão, sua bandeira: Deus, Pátria e Família*.

Nesse contexto, a categorização do movimento integralista como *privado* refere-se à dicotomia que apresentamos anteriormente – *público como estatal*. Em outras palavras, se entendemos por *públicas* aquelas ações realizadas pelo poder estatal, compreendemos como *privadas* as que buscam, mesmo que no âmbito da sociedade política, o alcance dessa hegemonia – objetivo do integralismo, haja vista sua “transformação”, no mesmo ano de 1937, de associação (AIB) para partido político (PRP).

Retornando ao periódico *O Therezopolis*, debruçamo-nos novamente sobre outro

problema: a concepção de educação vigente no movimento.

### UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MOVIMENTO INTEGRALISTA?

Nossa reflexão recai, então, sobre a existência de atividades educativas que consubstanciem uma concepção de educação integral para os integralistas. Em relação a ela, destacamos o seguinte trecho:

FOLHA CORRIDA – A Ação Integralista Brasileira comparecerá às eleições de 3 de janeiro próximo, com a seguinte folha corrida: (...) – Instalou 3.246 núcleos municipais, onde exerce uma obra educacional e de assistência social notabilíssima, mantendo mais de 3.000 escolas de alfabetização, mais de 1.000 ambulatórios médicos; centenas de lactários; numerosos gabinetes dentários e farmácias; centenas de campos de esporte; centenas de bibliotecas. (...) – Realizou nas 240 semanas de sua existência, em 3.000 núcleos, 720.000 conferências educacionais. (...) – Mantém escolas de educação moral, cívica e física, onde ministra aos moços que arranca dos prazeres fúteis e da velhice precoce, lições de ginástica, atletismo, esgrima, jogos esportivos, prodigalizando-lhes também aulas de história e moral cívica.<sup>18</sup>

Conforme podemos verificar, esta *folha*

*corrida* é, na verdade, uma espécie de *prestação de contas*, com a qual os adeptos do Sigma apresentaram-se ao pleito eleitoral de 1937. Em sua totalidade, esse documento conta com 17 pontos arrolados, apontando os feitos do movimento, em vários níveis e abrangência. Nesse grupo de atividades desenvolvidas pelos integralistas, pelo menos três relacionam-se estritamente a atividades educativas que, analisadas com mais profundidade, nos permitem confirmar uma concepção de educação integral.

O primeiro ponto apresentado afirma que a AIB instalou mais de três mil núcleos municipais. Pelo texto, em cada um desses núcleos funcionavam escolas de alfabetização e biblioteca; ambulatórios médicos e toda uma assistência em saúde, além de áreas para a prática desportiva. Tal aparato socioeducativo nos permite entender os núcleos municipais como centros irradiadores de uma “obra educacional e de assistência social” próxima a que preconizam algumas concepções de educação integral.<sup>19</sup>

No mesmo trecho apresentado, encontramos outra referência à obra educacional do movimento: a realização de inúmeras conferências educacionais, também dentro de seus núcleos municipais. Essa segunda constatação nos permite pensar na hipótese de que, a par das atividades socioeducativas regulares, os integralistas planejavam e executavam palestras que, de certa forma, *conduziram* o olhar educativo de seus adeptos para uma for-

ma *integralista de conceber a educação e/ou o ensino*.

Finalmente, o último ponto destacado confirma a manutenção de escolas. Nesse espaço formal, havia aulas de moral e cívica e atividades esportivas. Essa junção abre caminho para a consecução do ideário integralista, na medida em que, a par das atividades físicas – em que competição e hierarquia podem se fundir –, os adeptos do Sigma eram “trabalhados” em relação à sua veia nacionalista e a seu comportamento ético.

Uma análise dessas atividades, em conjunto, nos permite inferir que no movimento integralista: havia preocupação com a educação, vista como uma prática capaz de *reproduzir seu ideário*; a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral.

Nesse sentido, e a partir dos primeiros levantamentos efetuados em relação ao tema, entendemos que a singularidade do projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua *missão socioeducativa*. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não depen-

dia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais.

É possível ainda inferir que eram os núcleos municipais os centros irradiadores dessa proposição, uma vez que, a partir de suas ações, eram mantidas escolas de alfabetização e, ao mesmo tempo, de educação moral e cívica, física e esportes, além de bibliotecas e outros espaços culturais.

Essa constituição dependia, provavelmente, da estrutura organizacional de cada núcleo municipal: aqueles mais organizados talvez desenvolvessem um trabalho socioeducativo mais diversificado e consistente; já os menos estruturados, possivelmente edificariam algumas atividades pontuais – quem sabe escolas de alfabetização, uma vez que o mesmo trecho que destacamos aponta a existência de “mais de 3.000 escolas de alfabetização”.

A partir do texto retirado de *O Therezopolis*, verificamos, então, que a função da educação confundia-se com os objetivos ético-filosóficos do movimento, no intuito de reproduzir, politicamente, o modelo de homem e de sociedade preconizados pelo integralismo. Ou seja, mais uma vez, temos a educação a serviço de interesses específicos. E, no caso específico da educação integral, mais uma posição conservadora em seus fundamentos e pragmática nas ações engendradas para implantá-la.

#### NOTÍCIAS DE ÚLTIMA PÁGINA...

Em termos históricos, nossa investigação acerca do tema – concepções de educação integral – ainda é incipiente. Os três ensaios que apresentamos sobre essa concepção,<sup>20</sup> dentro do integralismo, abordam nossas primeiras incursões com fontes primárias representativas do movimento e daquela concepção, bem como com fontes documentais preciosas, quais sejam periódicos simpatizantes e pouco pesquisados – ou nunca pesquisados – por encontrarem-se em municípios do estado do Rio de Janeiro, e não em sua capital. Esse foi o motivo desencadeador do título do artigo aqui apresentado, e de suas reflexões, pois acreditamos que as fontes impressas, sobretudo quando relacionadas a localidades que não se caracterizam como grandes centros, podem conter história(s) capazes de ajudar na compreensão da história.

Nesse sentido, consideramos significativas as notas relativas à manutenção da escola de alfabetização no núcleo distrital de Vieira, a fim de que mais crianças tivessem acesso à educação formal. Seria essa uma prática comum do movimento, também em outras localidades do país? Ou as condições objetivas, específicas do município de Teresópolis, possibilitaram essa prática?

Em relação ao semanário *O Therezopolis*, foram ainda compilados ou reproduzidos artigos do próprio Plínio Salgado e de Gustavo Barroso, entre outros mentores do Sigma; notas e comunicações explícitas da

Ação Integralista Brasileira; pensamentos, poemas e textos de simpatizantes do movimento. Acreditamos que o rico material encontrado precisa ser trabalhado, desta

feita buscando a voz daqueles que, vivendo naquele período, podem contribuir no melhor entendimento dessa página de nossa história educacional.

## N O T A S

1. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massas no Brasil*, Bauru, São Paulo, EDUSC, 1999.
2. O periódico *O Therezopolis* é citado na obra de Cavalari como impresso de cunho integralista, no período de 1932 a 1937 (Rosa M. F. Cavalari, op. cit., anexo II, p. 222).
3. Nesse sentido, foi utilizada a obra de L. Bardin, *Análise de conteúdo*, Lisboa, 1977.
4. Marta Maria Chagas de Carvalho, *A escola e a República e outros ensaios*, Bragança Paulista, EDUSP, 2003, p. 11.
5. Belisário Penna, A mulher, a família, o lar e a escola, in Plínio Salgado, *Enciclopédia do integralismo*, volume IX, p. 52.
6. Rosa M. F. Cavalari, op. cit., p. 46.
7. Aires, in Plínio Salgado, *Enciclopédia do integralismo*, op. cit., p. 74-75.
8. Paupério e Moreira apud Rosa M. F. Cavalari, op. cit., p. 47.
9. Rosa M. F. Cavalari, op. cit., p. 72.
10. *O Therezopolis* de 9 de setembro de 1934.
11. *O Therezopolis* de 30 de setembro de 1934.
12. *O Therezopolis* de 14 de julho de 1935.
13. *O Therezopolis* de 4 de agosto de 1935.
14. *O Therezopolis* de 19 de abril de 1936.
15. *O Therezopolis* de 21 de março de 1937.
16. *O Therezopolis* de 23 de maio de 1937.
17. J. C. Severino; M. R. M. Jacomeli e T. M. T. Silva (orgs.), *O público e o privado na história da educação brasileira*, Campinas, Autores Associados, HISTEDBR; UNISAL, 2005.
18. *O Therezopolis* de 5 de setembro de 1937.
19. Os estudos que empreendemos até o momento acerca da educação integral nos permitem afirmar que esta categoria de análise, para além de um conceito mais geral e abrangente, que a identifica como uma educação do todo do ser humano, em seus aspectos intelectual, artístico, físico, de saúde, cultura e trabalho, reveste-se também de fundamentos e práticas específicas à ideologia que a defende. Nesse sentido, destacamos a existência de concepções conservadoras, liberais e progressistas – socialistas – de educação integral.
20. Referimo-nos a trabalhos completos, apresentados nas IV e V Jornadas do HISTEDBR (2004 e 2005), no III Congresso Nacional de História da Educação (2004) e no XXIII Seminário Nacional de História (2005).

**Nilson Thomé**

Professor na Universidade do Contestado (UnC).  
Mestre em Educação. Sub-Coordenador do GT HISTEDBR–Contestado–UnC.  
Doutorando em História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp.

## Escotismo em Caçador (SC)

Uma instituição extra-escolar prejudicada  
pelo nazismo, fascismo, integralismo  
e nacionalismo

Este estudo é pioneiro no âmbito do Movimento Escoteiro no estado de Santa Catarina, e foi elaborado para proporcionar um início à história dos

grupos que surgiram no século XX, a maioria junto aos estabelecimentos de ensino, para proporcionar educação moral, cívica e física à mocidade, como o que foi verificado na cidade de Caçador por três oportunidades, as duas primeiras sacrificadas pela repressão ao nazismo, ao fascismo, ao integralismo e pelo excesso de nacionalismo.

*Palavras-chave: instituições escolares, escotismo, Caçador, história.*



This study is pioneering in the scope of the Scouting Movement in the State of Santa Catarina, and was elaborated to provide a beginning to History of the

groups that had appeared in century XX, the together majority to the educational establishments, to provide moral, civic and physical education to the youth, as what it was verified in the city of Caçador for three chances, the two first ones sacrificed for the repression to nazism, fascism, the integralismo and for the nationalism excess.

*Keywords: school institutions, scouting for boys, Caçador, history.*

**E**ste ensaio aborda o Movimento Escoteiro na cidade de Caçador, pólo microrregional do Contestado, aqui categorizado como instituição extra-escolar, em três momentos distintos, ou seja, envolvendo três organizações diferentes, nascidas em tempos distintos, das quais as duas primeiras foram alvo de diferentes formas de repressão.

O tema é relevante neste momento de resgate de fontes para a construção da história da educação brasileira, no enfoque das instituições escolares, quando se voltam as atenções também para as organizações extra-escolares, pelo seu papel de contribuição à educação da juventude brasileira.

O primeiro grupo, que não existe mais,

surgiu no ano de 1931, por iniciativa do casal Dante e Albina Mosconi, imigrantes italianos, educadores que instituíram na cidade de Caçador o primeiro estabelecimento de ensino secundário do interior do estado de Santa Catarina. O segundo – que também não existe mais – surgiu pouco depois da decretação do Estado Novo, por inspiração de políticos, autoridades e militares, em 1939. O terceiro – em plena atividade – teve origem no interior do Colégio Aurora, em 1960, por iniciativa da congregação religiosa dos Irmãos Maristas, que assumiu o educandário do casal Mosconi. Ambos nasceram para proporcionar formas alternativas de educação à juventude caçadorenses, com maior valorização às questões ligadas à cidadania, à observação da natureza, ao respeito aos princípios de moral e cívica, e à formação do caráter.

No Brasil, a instituição do escotismo, tida como extra-escolar (paraescolar), pela sua natureza, enquadra-se historicamente entre as instituições escolares destinadas a complementar a educação formal nos estabelecimentos de ensino, e esteve muito em voga no Brasil após o Estado Novo de 1937, com ênfase após a Redemocratização de 1946. Suas atividades abrangiam clubes agrícolas, pelotões de saúde, jornais, murais, ligas de bondade, ligas pró-língua nacional, bibliotecas, círculos de pais e professores, associações de pais e ex-alunos, clubes de leitura, varais literários, grêmios estudantis etc. Assim, o escotismo é reco-

nhecido no país como uma instituição extra-escolar. No prefácio do livro *Educação moral e cívica*, destinado aos alunos do então 1º grau, a autora, Lourdes Lucia de Bortoli Groth, escreve:

A você, estudante: (...). Você estudará moral e civismo de uma forma diferente e agradável, através de métodos modernos. Para acompanhá-lo em seu curso escolhemos os escoteiros, pois eles agem sempre com total respeito à moral e ao civismo. Além disso, o escotismo é reconhecido por decreto federal como uma instituição de educação extra-escolar.<sup>1</sup>

Para compor este trabalho, elegemos apenas os principais marcos evolutivos e caracterizadores do Movimento Escoteiro, sabendo que há campo para se escrever muito mais sobre ele. Dessa forma, consideramos este artigo uma singela contribuição aos trabalhos de resgate da memória histórica da juventude estudantil caçadorenses e do Contestado, especificamente na área da educação.

#### ESCOTISMO E HISTÓRIA

Presente em Caçador no ano de 2005 com o Grupo Escoteiro Pindorama,<sup>2</sup> o escotismo é uma organização mundial de voluntariado, de educação extra-escolar voltada para jovens, com a colaboração espontânea de adultos, sem vínculos político-partidários, que valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, raças e crenças, de acordo com o propósito, os prin-

cípios e o método escoteiro concebidos pelo seu fundador, o general inglês Baden Powell.

Escotismo: (...) O escotismo é, essencialmente, método educacional e forma de vida. (...). Após quase sessenta anos de vida, com milhões de adeptos em todo o mundo, o escotismo continua em plena expansão, apesar das duas guerras mundiais e da violenta hostilidade que sofreu dos governos totalitários. Seu valor educativo, demonstrado nestes decênios, estriba-se essencialmente no seu realismo sadio, tomando o menino e o rapaz, tais quais eles são e no seu idealismo sincero, apresentando como metas o domínio de si mesmo e a dedicação aos outros, através de uma vida simples e plena de contato com a natureza.<sup>3</sup>

O propósito do Movimento Escoteiro em nível mundial é contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter, “ajudando-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades, conforme definido pelo seu projeto educativo”.<sup>4</sup> Internacionalmente, o conceito de escotismo expressa que

é um movimento educacional para jovens, sem fins lucrativos, com a participação de adultos voluntários. Fundado pelo militar inglês Baden Powell

em 1907, e praticado por milhares de jovens por todo o mundo. Busca o desenvolvimento físico, mental, social, espiritual, de caráter e afetivo dos seus participantes através de um sistema de educação informal, baseado em atividades práticas (o chamado aprender fazendo) e na vida mateira. É organizado internacionalmente pela Organização Mundial do Movimento Escoteiro (OMME). Apesar de se assumir como um movimento sem vínculos político-religiosos, existem grupos vocacionados para determinadas confissões religiosas.<sup>5</sup>

A organização, que complementa a função da família, da escola e da religião, desenvolvendo para o jovem o caráter, a personalidade e a boa cidadania, modernamente enquadrada no chamado “terceiro setor” da sociedade, objetiva desenvolver um comportamento baseado em valores éticos, por meio da vida em equipe, do espírito comunitário, da liberdade responsável e do estímulo ao aprimoramento da personalidade, quer no campo individual, quer no campo coletivo.

Conta-se que tudo começou durante a Guerra do Transval, em 1899. Baden Powell comandava a guarnição do entroncamento ferroviário de Mafeking, cuja posse era de grande valor estratégico. A cidade foi durante meses vítima de ataques de forças inimigas muito superiores, e só se manteve graças à inteligência e coragem de seu comandante, cujas ati-

tudes inspiravam a atuação de seus comandados. Como dispunha de poucos soldados, ele treinou todos os homens válidos da cidade para usá-los como combatentes e para os serviços auxiliares, primeiros socorros, comunicação, cozinha etc., organizando um corpo de cadetes com adolescentes na cidade. As maneiras como os jovens desempenhavam suas tarefas, seus exemplos de educação, lealdade, coragem e responsabilidade, causaram grande impressão em Baden Powell e, anos mais tarde, este acontecimento teria grande influência na criação do escotismo.

Promovido ao posto de major-general, Baden Powell tornou-se muito popular aos olhos de seus compatriotas e lançou um livro, dirigido para militares, chamado *Aids to scouting* (Subsídios para reconhecimento). Em 1907, com um grupo de vinte rapazes de 12 a 16 anos, Baden Powell foi para a ilha de Brownsea, para realizar o primeiro acampamento escoteiro, ensinando-lhes, na ocasião, atividades importantes como: primeiros socorros, observação, técnicas de segurança para a vida na cidade e na floresta etc. O sucesso do livro, não só diante do público militar, mas também frente ao público jovem,<sup>6</sup> o incentivou a reescrever uma versão especialmente para rapazes. Em 1908, escreveu o seu manual de adestramento, o *Escotismo para rapazes*, em capítulos quinzenais que, inicialmente, foi publicado em fascículos e vendidos nas bancas de revistas e jornais. Os jovens ingleses se entusias-

maram tanto com o livro que ele resolveu organizar e fundar o Movimento Escoteiro.

Em seguida, em 1910, Baden Powell compreendeu que o escotismo seria a obra que ele dedicaria a sua vida, e para tanto se afastou do Exército, dedicando-se apenas ao Movimento, que, rapidamente, se espalhou por vários países do mundo. Dois anos depois, 123 mil escoteiros estavam espalhados pelas nações que faziam parte do império britânico. Com isso, a Coroa inglesa reconheceu a utilidade da organização, que prestava relevantes serviços ao país, colaborando nos esforços de mobilização e assistência em conflitos.

#### O ESCOTISMO NO BRASIL

**E**m 1907, ano que o Movimento Escoteiro (*Scouting for Boys*) havia sido fundado, vários oficiais e praças da Marinha brasileira estavam na Inglaterra e se impressionaram com esse novo método de educação complementar que Baden Powell havia idealizado. Entre eles estava o sub-oficial Amélio Azevedo Marques que inscreveu seu filho, Aurélio, em um grupo escoteiro local, o qual tornou-se o primeiro escoteiro brasileiro, ainda que fora do país.

O escotismo foi introduzido no Brasil em 1908, por intermédio desses marinheiros e oficiais de nossa Marinha, que trouxeram consigo uniformes escoteiros e o interesse de semear o movimento no Bra-

sil. No dia 14 de junho de 1910, foi oficialmente fundado, no Rio de Janeiro, o Centro de *Boys Scouts* do Brasil. A partir de 1914, surgiram em outras cidades vários núcleos, dos quais o mais importante foi a Associação Brasileira de Escoteiros (ABE), em São Paulo. A ABE espalhou o movimento escoteiro por todo o país e, em 1915, já contava com representações na maioria dos estados brasileiros. Nesse mesmo ano, uma proposta para reconhecer o escotismo como de utilidade pública resultou no decreto nº 3.297 do Poder Legislativo, sancionado pelo presidente Wenceslau Braz em 11 de junho de 1917. Seu art. 1º estabelecia: “São considerados de utilidade pública, para todos os efeitos, as associações brasileiras de escoteiros com sede no país”.

O Movimento só ganhou amplitude nacional com a fundação da União dos Escoteiros do Brasil (UEB), em 1924, que começou o processo de unificação dos diversos grupos e núcleos escoteiros dispersos no país. O escotismo é praticado no Brasil por pessoas físicas ou jurídicas autorizadas pela UEB,<sup>7</sup> como assegura a legislação, expressa no decreto nº 5.497, de 23 de julho de 1928, e no decreto-lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946. Desde sua fundação, a UEB é titular do registro internacional junto à Organização Mundial do Movimento Escoteiro – World Organization of the Scout Movement (WOSM) –, possuindo exclusividade para implementação, coordenação e prática do escotismo no Brasil.

## O ESCOTISMO EM CAÇADOR

Três são os grupos escoteiros referenciados neste artigo, cada qual com sua própria história. Aqui veremos os dois primeiros.

### O primeiro grupo

Existe nas referências históricas do “velho” Ginásio Aurora um vago registro de que, no ano de 1931, o terceiro-sargento do Exército Milton Moresqui criou o primeiro grupo de escoteiros junto ao estabelecimento. Ele era seu professor de educação física e instrutor da Escola de Instrução Militar nº 354 (depois Tiro de Guerra nº 568, mais tarde nº 172 e, hoje, Tiro de Guerra 005-006), que funcionava no mesmo prédio. O pequeno grupo de escoteiros – dois dos quais identificamos como tendo sido Domingos Paganelli e Laurindo Faoro<sup>8</sup> – contou com a liderança da sra. Albina Mosconi, esposa do sr. Dante Mosconi, fundadores do Ginásio Aurora<sup>9</sup> em 1928. Entretanto, o grupo não foi registrado oficialmente e essa iniciativa não teve prosseguimento mais alongado no tempo, paralisando anos depois.

Segundo Domingos Paganelli,<sup>10</sup> o grupo nasceu para complementar a educação dos meninos no Ginásio Aurora, e praticamente todas as crianças eram, paralelamente, alunas e escoteiras. “Até o uniforme era o mesmo”, explica ele, também lembrando que, logo depois, “veio a ser muito forte a influência do integralismo no Ginásio Aurora, onde

quase todos os professores eram integralistas 'de carteirinha', pregando com muita ênfase as idéias de Plínio Salgado em sala de aula e nas atividades de escotismo, isso até por volta da segunda metade dos anos trinta”.

Em 1938, diante do desencadeamento da “Campanha da Nacionalização” no governo Vargas, atingindo indistintamente todos os estrangeiros, agora considerados “inimigos do país”, sobretudo italianos e alemães, Dante Mosconi vendeu o Ginásio Aurora para a Congregação dos Irmãos Maristas, que chegaram em Caçador e assumiram o estabelecimento no início de 1939.

### O segundo grupo

E foi em seguida que outro movimento escoteiro no município de Caçador nasceu nesse ano de 1939, não mais no interior do Ginásio Aurora, mas, dessa vez, por iniciativa da sociedade civil, liderada pelo jornalista Cid Gonzaga, depois de transferir residência de Porto União para Caçador e ter lançado o seu jornal *A Imprensa*, este também de lá transferido. O jornal era semanário e já estava no quinto mês de funcionamento, quando estampou em primeira página a seguinte informação: “Caçador terá escoteiros. Anexo aos escoteiros virão as jovens bandeirantes. Será instrutor da tropa o Tte.



Dois escoteiros (o da direita é Luiz Paganelli) da Tropa Marechal Guilherme, de Caçador (SC), em frente ao Museu Ipiranga, em São Paulo, em janeiro de 1940 (foto do arquivo do autor)

Eloy Mendes. Podemos garantir aos pequenos cidadãos de Caçador e seus respectivos pais que em breve será criado nesta cidade um batalhão de escoteiros”.<sup>11</sup>

Eloy Mendes era primeiro-tenente da Força Pública de Santa Catarina e delegado especial de Polícia de Caçador. Na seqüência, em 9 de julho de 1939, o jornal estampou novo anúncio: “Aos jovens de Caçador de 10 a 17 anos de idade fazemos ciente que na Redação d’A Imprensa está aberta a inscrição para a formação do grupo local de escoteiros”. Aqui, o registro da investidura do primeiro grupo,<sup>12</sup> no dia 25 de agosto do mesmo ano:

Teve invulgar solenidade este ano o Dia do Soldado. O Tiro de Guerra 568 anexo ao Ginásio Aurora jurou bandeira. À direita do batalhão ginásial formou o grupo de escoteiros, que também jurou bandeira neste dia. Às 4 horas, o chefe Cid, a convite do sargento Siqueira, deferiu o juramento a 26 escoteiros aí formados de frente do pavilhão da pátria, acompanhado da sua guarda.<sup>13</sup>

Ainda segundo *A Imprensa*, na sua edição de 16 de setembro de 1939, o médico dr. Campelo de Araújo (que realizou os exames médicos) e o tabelião local sr. Manoel Siqueira Belo ofereceram um pavilhão nacional para ser hasteado na Caserna, a qual passou a ter, no seu pórtico, a legenda “Aqui se agrupam as esperanças da pátria”.

No dia 16 de outubro de 1939, o grupo recebeu o registro nº 53 na Federação, com o nome oficial de Tropa Marechal Guilherme Xavier de Souza. A denominação homenageou esta personalidade brasileira que alcançou a patente de marechal-de-campo e foi presidente da província do Rio Grande do Sul, de 14 de julho a 1º de agosto de 1868, dois anos antes de seu falecimento. Conhecido como marechal Guilherme,<sup>14</sup> ele foi substituto interino do marquês de Caxias no comando do Exército na Guerra do Paraguai, depois que Caxias entrou em Assunção e retornou ao Brasil e foi elevado a duque. Nesse período, também foi organizado o primeiro grupo de Bandeirantes,<sup>15</sup> sendo eleita sua diretoria. Na seqüência, já em janeiro de 1940, foi oficialmente organizada a Associação de Bandeirantes Delminda Silveira,<sup>16</sup> sendo nomeada chefe a srta. Nayá Gonzaga, filha do jornalista Cid Gonzaga.

De 22 de janeiro a 2 de fevereiro de 1940, sob o comando do chefe Arthur Schneider, a Tropa Marechal Guilherme esteve em São Paulo, participando de grande acampamento nacional “AJURI”, representando a Federação de Escoteiros do Paraná e Santa Catarina. Lá, inclusive, foi visitada pelo governador Ademar de Barros.

Nesse tempo, diversos estrangeiros – alemães e italianos –, além de sofrerem outros tipos de constrangimentos físicos e morais, foram detidos na cadeia pública de Caçador e, humilhados, foram sub-

metidos a trabalhos forçados como “calceteiros”, para revestir com paralelepípedos algumas ruas da cidade, e como “garis”, para a limpeza e coleta de lixo em outras ruas. A partir de maio de 1940, não há mais notícias das corporações de escoteiros e de bandeirantes. Os agrupamentos teriam se dissolvido logo em seguida à partida de Caçador do chefe Clemenceau Amaral, que havia sido transferido.

#### ESCOTISMO X JUVENTUDE HITLERISTA

**E**stamos propensos a crer que o Movimento Escoteiro foi duramente prejudicado no Brasil logo após a decretação do Estado Novo, a 10 de novembro de 1937, e, com mais intensidade, com as campanhas de nacionalização do ensino, empreendidas pela ditadura na nação e pelos interventores estaduais, entre 1939 a 1943, atingido pelas muitas similaridades do escotismo com o movimento da Juventude Hitlerista (*Hitlerjugend*) no Brasil.<sup>17</sup> Em 1938, foram vedadas aos estrangeiros as práticas e atividades políticas no Brasil, com o que as organizações teuto-brasileiras passaram a atuar na clandestinidade. Justamente por ser uma organização similar, as autoridades da segurança nacional teriam desestimulado o Movimento Escoteiro nos moldes em que vinha acontecendo.

Em documento datado de 29 de novembro de 1937 (menos de vinte dias após a decretação do Estado Novo por Getúlio

Vargas), em Porto Alegre, membros da então já camuflada “Juventude Hitlerista no Brasil”, sob a sigla UdJTB, publicaram um manifesto intitulado *Objetivos e obra da União da Juventude Teuto-Brasileira*, documento que sugere a aproximação entre a JH e os escoteiros. Vejamos:

Acampamentos, raids, atletismo, educação teórica em reuniões semanais, cultivo de música e cantos em geral, como a arte de ofícios, são os meios eficazes desta educação. Os acampamentos e raids nos fazem conhecer a grandeza do Brasil, a sua magnífica natureza, nos levam ao interior para travar relações com a população dos campos, da colônia e conhecer seus costumes. O atletismo torna a juventude robusta e sadia, preparada para a luta das armas e da vida. (...).

A Juventude Teuto-Brasileira está organizada em quatro regiões: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. As corporações locais são divididas em grupos pequenos de 10 a 12 jovens, masculinos ou femininos, nas idades de 8 a 14 e de 15 a 20 anos. (...).

A UdJTB é uma agremiação puramente brasileira. Não tem ligações com quaisquer grupos políticos ou sociedades e especialmente não é ligada a organizações alemãs. Como mantemos relações muito amistosas com os “Escoteiros do Mar”, também as mantemos com outras agremiações

de juventude, entre outras com os escoteiros da Argentina, do Uruguai e da Alemanha. Temos aproveitado algumas experiências destas corporações, mas nunca tentamos implantar em nossa estrutura coisas estranhas ao ambiente de nossa Pátria.<sup>18</sup>

Na repressão policial aos nazistas, a 8 de maio de 1939, o jovem Armínio Hufnagel, de 23 anos, residente em Porto Alegre, um dos chefes da Juventude Hitlerista no Brasil, foi detido pela polícia do DOPS, quando, interrogado sobre seu envolvimento, entre outras respostas, declarou:

(...) a contar do ano de 1932, o declarante era apenas sócio ativo, gozando de todos os direitos que lhe eram concedidos pelos regulamentos e participando de todas as reuniões, festas e acampamentos realizados pela referida "União da Juventude", que, em junho de 1935, o declarante fez parte de um grupo de escoteiros, membros da "Juventude Teuto-Brasileira" e em número de quinze rapazes, todos chefiados pelo dr. Hans Neubert, para o fim de empreenderem uma viagem à Alemanha, atendendo a um convite do chefe da "Juventude Hitlerista" (...).

(...) que, chegados à cidade de Berlim, foram logo encaminhados para um grande acampamento de barracas, onde permaneceram pelo espaço de quatorze dias, recebendo

as mais variadas instruções militares; que o número de escoteiros presentes em tal acampamento atingia a dois mil e quinhentos mais ou menos (...).<sup>19</sup>

Já em 3 de outubro de 1939, o mesmo Armínio Hufnagel, novamente interrogado por policiais do DPS/RS, apresentou vínculos mais estreitos entre escoteiros e jovens hitleristas, constando em seu depoimento que:

Veio a residir em Porto Alegre no ano de 1932, procurando imediatamente contato com escoteiros e indo enfileirar-se na "Deutsch Jungenschaft", um departamento de escoteiros do Turnerbund; que em fins do ano de 1933 surgiu em Porto Alegre uma nova organização, que se denominava "Deutsche Jungenschaft" (...); que a nova organização se distinguiu muito das associações congêneres daquela época, porque pregava sobretudo a conservação da raça e do sangue germânico e manutenção estrita da língua e dos costumes dos antepassados; que esta nova organização juvenil não era outra coisa que um reflexo do desenvolvimento do Partido Nacional-Socialista, que naquela época estava se instalando na Alemanha e por todo o mundo afora; (...) que devido à grande influência que Erwin Wener Becker exercia sobre os escoteiros de seu grupo, conseguiu arrastar para a "Deutsche

Jungenschaft” mais ou menos quarenta escoteiros pertencentes ao Departamento de Turnerbund, resultando o fechamento deste departamento por falta de membros.<sup>20</sup>

Um dos congressos internacionais de jovens nazistas, conhecidos como Congresso da Juventude Hitlerista, aconteceu em Nürenberg, em setembro de 1937, com o grupo brasileiro sendo prestigiado pelo dr. Goebbels, ministro da Propaganda de Hitler, que os recebeu em audiência. Houve três excursões do gênero à Alemanha até fins de 1939. Os principais representantes da Juventude Hitlerista no Brasil, que para lá iam a convite, com todas as despesas pagas pelo governo alemão,<sup>21</sup> recebiam um curso para chefes, na Alemanha, com ensinamentos que deveriam repassar para chefes-instrutores de grupos no Brasil.

Durante a repressão ao nazismo em Santa Catarina, verificou-se que o Partido Nazista havia determinado que, já a partir de 1935, a Juventude Hitlerista e a Agremiação de Moços Alemães deveriam constituir uma organização única, sob a denominação *Deutsch-Brasilianscher Jugendring – DBJ* (Círculo Juvenil Teuto-Brasileiro). As autoridades policiais do DOPS/SC observaram que

{...} em dias de festas comemorativas de datas alemãs, espetáculos contristadores, diante das fanfarro-nadas e passeatas caracteristicamente militares, realizadas pelos nazis-

tas fardados, ostentando bandeiras e flâmulas com a cruz suástica, puxadas a rigor pelas suas bandas de cornetas e tambores, sendo que, em via de regra, nestas demonstrações de desrespeito à nossa soberania, desfilavam centenas de crianças brasileiras de sangue germânico, pertencentes à Juventude Teuto-Brasileira.<sup>22</sup>

## ESCOTISMO X JUVENTUDE INTEGRALISTA

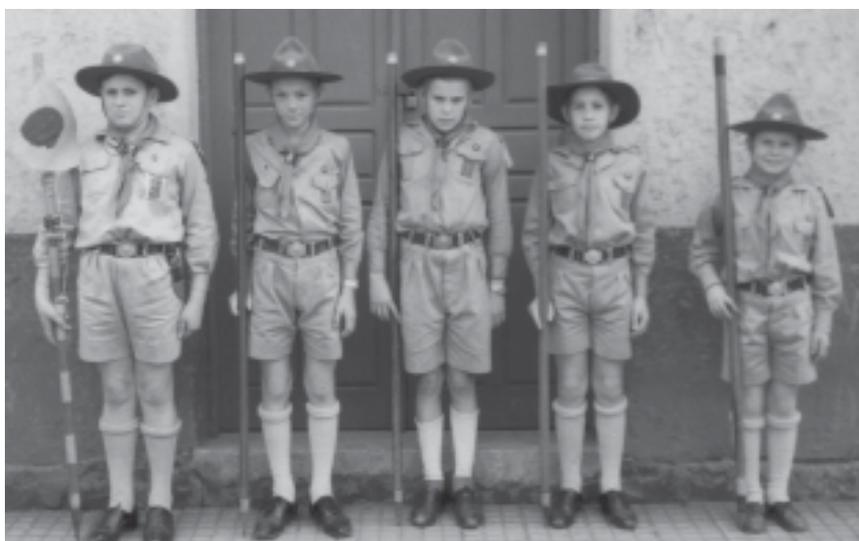
Outro fenômeno que parece ter prejudicado o Movimento Escoteiro foi o do integralismo, uma organização do tipo fascista, inspirada nos moldes italianos e oficializada no Brasil em 1932 com a criação da Ação Integralista Brasileira (AIB), liderada por intelectuais antiliberais. Expandiu-se por todo o país, chegando em 1936 a contar com 800 mil filiados. O movimento era ultraconservador, nacionalista e de cunho anticomunista. Sob a liderança maior de Plínio Salgado, com o lema “Deus, Pátria e Família”, configurou-se como positivista e de extrema-direita, apoiado por importantes segmentos da Igreja Católica e do Exército brasileiro. O integralismo criou suas milícias, organizações paramilitares e de controle ideológico, cujos membros uniformizados eram conhecidos como “camisas-verdes”. O movimento atuou também junto à mocidade brasileira na organização, formação e apoio a grupos de escoteiros e de bandeirantes, como instrumento para a criação de uma nova cultura nacional.<sup>23</sup>

A hierarquia atingia também a Juventude Integralista, conhecida como “plinianos”. As crianças eram iniciadas e formadas no movimento dos 4 aos 15 anos, com os infantes, os curupiras, os vanguardeiros e os pioneiros. Deviam obediência aos seus superiores em linha rígida e autoritária. Ao completarem 16 anos, todos se inscreviam nas forças integralistas: milícia, decúria, terço, bandeira ou legião. Com a energia da pregação dos seus líderes, não recuavam perante a violência, cabendo salientar que as mulheres também eram aceitas nas organizações do movimento.<sup>24</sup>

Após a Intentona Comunista de 1935, os integralistas ampliaram o apoio ao governo de Getúlio Vargas. Este, demonstrando ao público estar ameaçado por um suposto avanço dos comunistas, aplicou o golpe de Estado de 10 de novembro de

1937, decretando o Estado Novo, e atingindo também os integralistas. Foi iniciada uma campanha pública contra o integralismo, que culminou, em 2 de dezembro, com a proibição de funcionamento de partidos políticos e o desencadeamento de ação policial contra as sedes da AIB no país. Os integralistas burgueses reagiram, mas já em março de 1938 foram alcançados pela forte e violenta repressão. O integralismo foi fortemente identificado com o fascismo e, no Sul do Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, foi acusado de ter se aliado ao nazismo, servindo de disfarce para a expansão deste outro fenômeno.

Na Juventude Integralista, os chamados “plinianos” passavam por um processo de socialização ideológica, abrangendo a totalidade de suas atividades, graças a uma formação dirigida e autoritária, que



**Primeiros noviços da Patrulha do Leão, do Grupo Escoteiro Pindorama, de Caçador (SC), em frente ao Colégio Aurora, em fevereiro de 1961 (foto do arquivo do autor)**

visava desenvolver a personalidade e o sentimento cívico, e estimular a educação física e intelectual. Essa organização de juventude era muito semelhante à congênere do Partido Nacional Fascista Italiano. Através da instrução, o departamento dos “plinianos” brasileiros pretendia

desenvolver entre os jovens e as crianças integralistas o sentimento de civismo, aprimorando-lhes o caráter, promover o seu desenvolvimento físico, pela prática de jogos desportivos, excursões e passeios, e o desenvolvimento intelectual, moral e profissional, ensinando-lhes todos os serviços úteis à coletividade, trabalhos domésticos, além da instrução primária e da educação moral e profissional, fazendo da menina uma futura mãe de família, consciente da sua nobre função de preparar a criança, formando-lhes o caráter, dar-lhe energia e nobreza de sentimento.<sup>25</sup>

O departamento dos plianianos, dentro da estrutura hierárquica da Ação Integralista Brasileira, dividia-se em “direções” e “grupos” com a mocidade sendo atendida por “divisões”: “A *Divisão de Escotismo* compreendia uma seção *Técnica* e uma seção de *Serviço*. A primeira abrangia os serviços de organizações, operações e instrução; e a segunda compreendia os de intendência, saúde e disciplina e justiça”.<sup>26</sup> Segundo Trindade, a Divisão de Escotismo compreendia

instrução paramilitar, com uma seção técnica para elaboração dos planos de operações e um acampamento-escola com o objetivo de ensinar como se tornar chefe (...). Os meninos e as meninas devem usar uniforme (camisa verde, calça branca ou azul, sapatos pretos, casquete negro ou chapéus de escoteiro) e um equipamento para acampamento da tropa.<sup>27</sup>

Ainda segundo Trindade:

De 4 a 8 anos, os jovens italianos fazem parte do grupo “Filhos da Loba” (criado em 1931). Aos 8 anos, começam as coisas sérias. O menino ingressam nos “Balilla” e recebem uniforme, armas fictícias, participam em desfiles e paradas, para dar-lhes o gosto pela vida em comum e pela atividade militar. Durante este tempo as meninas recebem uma formação física e cívica no grupo das “Pequenas Italianas”. A partir dos 14 anos, os meninos tornam-se “Avanguardisti”, as meninas “Jovens Italianas”, isto até a idade de 18 anos, quando todos são integrados nas juventudes fascistas.<sup>28</sup>

No caso específico de Caçador, o primeiro grupo escoteiro, formado na primeira metade da década de 1930, no interior do Ginásio Aurora, sofreu forte influência do integralismo e por causa da repressão – no início do Estado Novo – tanto seu diretor, o italiano Dante Mosconi, foi proibido de exercer a titularidade e o magistério, como os professores identifi-

cados com o integralismo foram afastados das funções. O grupo que surgiu depois, fora do quadro do Ginásio Aurora, sofreria por extensão o revés aplicado pela ditadura Vargas aos seus inimigos, sendo incorporado a outro movimento, oficioso e de cunho fascista, o da Juventude Brasileira.

Para o comando da 5ª Região Militar, que englobava o Paraná e Santa Catarina, as escolas eram focos de orientação da doutrina nazista no Brasil. Tinha-se que o projeto germânico obtinha sucesso nas zonas de colonização alemã, usando como evidência a existência de associações esportivas, culturais, recreativas e de classe, além de escolas e de uma vida nitidamente germânica, frutos da propaganda alemã expansionista e da busca de perpetuação da cultura por meio do ensino da língua materna.

Tratava-se, segundo Góis Monteiro, de uma pátria alemã em território brasileiro. Como a construção de uma pátria engloba múltiplos aspectos da vida coletiva, Góis Monteiro vai enumerar uma série de providências sugeridas pelo comando da 5ª Região Militar, envolvendo a ação e atuação dos ministérios da Guerra, da Educação, da Justiça e do Trabalho. O Ministério da Guerra deveria desenvolver núcleos de escoteiros, transformando os existentes e criando novos com a assistência de oficiais e sargentos capazes de imprimir um cunho verdadeiramente nacionalista

a essas organizações. Deveria ainda criar uma estratégia para “penetrar” nas associações esportivas, dando-lhes instrutores e forçando a abertura dos quadros sociais a todos os brasileiros, impedindo, dessa forma, a existência de entidades privativas estrangeiras. Sugere ainda a transferência ou criação de unidades do Exército nas zonas de maior influência estrangeira e, finalmente, uma investida para forçar a aprendizagem da nossa língua nos quartéis, só fazendo a desincorporação para aqueles que falassem e escrevessem o português com relativa facilidade.<sup>29</sup>

Nem todos os grupos e nem todos os escoteiros gaúchos e catarinenses tinham simpatia ou vínculos com as organizações fascistas, nazistas ou integralistas daquele tempo. Mesmo assim, as medidas arbitrárias de repressão parecem ter alcançado diretamente todos os corpos,<sup>30</sup> em maior ou menor grau colocando-os na inatividade, ainda que temporariamente.

## ESCOTISMO E JUVENTUDE BRASILEIRA

A ditadura Vargas respondeu à infiltração nazista e ao integralismo com uma intervenção na formação da juventude. Por idealização do ministro da Educação Gustavo Capanema, o Estado Novo produziu um outro fenômeno no Brasil: a instituição da denominada Organização Nacional da Juventude, que seria orientada pelo Ministério da Guerra, depois

denominada Juventude Brasileira, sob orientação do Ministério da Educação. A história registra que o ano de 1938 no Brasil foi especialmente fértil em medidas legais e projetos identificados com a construção do nacionalismo brasileiro. Alguns desses projetos e medidas revelam o conteúdo doutrinário e político do projeto nacionalista que se criava.

Falar dessas medidas e projetos é relembrar o contexto da época. Foi nesse ano que a investida integralista chegou ao seu apogeu e, simultaneamente, ao início de sua queda, por ação repressiva do Estado. Foi nesse ano que se formulou o projeto de Organização Nacional da Juventude, em moldes fascistas e mobilizantes na sua concepção, evoluindo para uma experiência cívica sem maiores expressões, por intervenção de setores do Exército. Foi também em 1938 que a campanha de nacionalização do ensino chegou ao seu clí-

max, com a formulação e promulgação de um número substancial de decretos-leis destinados essencialmente a deter a experiência educacional dos núcleos estrangeiros nas zonas de colonização.<sup>31</sup>

A Organização foi criada pelo decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, destinada a ministrar educação moral, cívica e física à infância e à juventude, e veio a incorporar o Movimento Escoteiro até meados de 1945, como explica Íris Barbieri:

Desde a sua instituição até a sua extinção, percebe-se, através dos textos legais, a redução de seus objetivos. O processo de redução se deu pela maior ênfase que se destinou ao civismo, entendido como “consciência patriótica” em prejuízo da educação moral como “elevação espiritual da personalidade” e da educação física. Esse fenômeno, mais a incorporação da União dos Escoteiros do



**A Juventude Hitlerista desfilando num campo de esportes em uma cidade do interior catarinense. Foto de autor desconhecido, apreendida pelo DOPS/SC, com data provável de 1937**

Brasil à Juventude Brasileira, logo no início de sua instituição (decreto-lei 2.310, de 14 de junho de 1940) para se eliminar um poderoso concorrente e o sistema de controle estabelecido por uma burocracia de comando em linha, com origem no próprio presidente da República e participação dos ministérios da Educação, Guerra e Marinha, inequivocamente informam uma intenção do governo federal em interferir diretamente na formação da personalidade básica do brasileiro, dotando-o de aspirações e ideais que apenas consultavam aos interesses da Pátria, o que era comum nos anos de guerra que então se vivia. Tratava-se, enfim, de mobilizar toda a vontade popular aos desígnios patrióticos. Não era outro o motivo que levava os alunos, diariamente, a recitar a "Oração à Pátria". Contudo, em que pese todas essas providências, a Juventude Brasileira não conseguiu se realizar senão em dimensões muito pequenas. O Escotismo, bem disseminado pelas escolas brasileiras, foi um dos obstáculos que se antepôs à sua plena realização.<sup>32</sup>

Caçador, que, a exemplo de outras cidades da região, sediou uma corporação integralista, aqui conhecida como anticomunista e nazi-fascista, testemunha isso. Nas instruções oficiais da Inspetoria de Ensino do Estado observa-se que não há menção alguma a incentivos à formação de novos grupos de escoteiros

junto aos estabelecimentos de ensino, como se verificava antes. Nas fotos que registraram a realização das campanhas patrióticas de arrecadações, como a "da borracha" (coleta de pneus velhos), por exemplo, em Caçador, em 1942, não mais se vêem os escoteiros ao lado dos escolares: o que existia, então, brilhando nas fotos, era a Juventude Brasileira.

Em 1942, as finalidades da Juventude Brasileira são restringidas ao culto à Pátria, e os estabelecimentos de ensino são orientados a disporem de "centros cívicos". A chamada "Reforma Capanema", de 9 de abril de 1942 (decreto-lei nº 4.244), foi a tentativa governamental de inserir no ensino secundário<sup>33</sup> este mecanismo fundamentado numa ideologia política definida com conotações de patriotismo e nacionalismo, de caráter fascista, como menciona Otaíza Romanelli:

Queremos referir-nos à presença do dispositivo que instituiu a educação militar para os alunos do sexo masculino *nos estabelecimentos de ensino secundário*, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra (art. 20). Este dispositivo, reforçado pelo disposto nos artigos 22, 23 e 24, relativos à educação moral e cívica, serviu de base à afirmação de que o governo estava organizando a educação segundo o modelo de ideologia fascista. A lei chegou até a fazer alusão à existência de uma Juventude Brasileira, à semelhança das Juventudes Nazista

e Fascista existentes então na Alemanha e Itália.<sup>54</sup>

Especificamente, em sua Exposição de motivos para o decreto-lei nº 4.244, o próprio ministro Capanema escreveu em 1942:

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. [...].

O estabelecimento de ensino secundário tomará o cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e designios, de sua missão em meio aos povos. (...). Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão a todos os atributos fortes da vontade.<sup>55</sup>

## O GRUPO ESCOTEIRO PINDORAMA

A Juventude Brasileira era coisa do passado quando surgiu o terceiro grupo em Caçador, menos de duas décadas depois. A primeira turma do Grupo Escoteiro Pindorama<sup>56</sup> pertencia, basicamente, às turmas do curso de admissão e à turma da primeira série do Ginásio Aurora. O líder era o marista irmão Diogo, nome de batismo de Alexandre Câmpora, natural do Rio Grande do Sul. Ele já havia feito o curso de chefe escoteiro, naquele estado, em algum ano da década de 1940, juntamente com o irmão Nilo Tonet, o qual o assessorou direta e pessoalmente na organização do grupo em Caçador.

O grupo começou a se organizar durante o ano de 1960, com instruções de escotismo e reuniões preparatórias, inclusive com os pais dos “noviços”. A sala de aula da Admissão e onde o grupo se reunia nos sábados à tarde e domingos ficava nos fundos do térreo (que era de alvenaria) do prédio da velha construção com dois pavimentos de madeira. A tropa foi instalada a 3 de setembro de 1960.

Em outubro de 1962, começou o movimento dos Lobinhos<sup>57</sup> em Caçador. Em abril de 1963, por decisão da diretoria, foi adquirido o terreno e iniciada a campanha pró-construção da sede própria da tropa, à rua Marechal Deodoro (no outro lado da rua do Colégio). Para pagar o terreno e iniciar as obras, foram feitas campanhas na cidade, de rifas e de coletas de dinheiro e materiais, pelos escoteiros,

seus pais e os irmãos maristas. A sede, com o novo museu incluso, levou quase dois anos para ser construída. Uma grande festa popular marcou sua inauguração, em 8 de dezembro de 1964.

Com períodos de “altas” e “baixas” em sua composição, o Grupo Escoteiro Pindorama manteve-se em funcionamento desde então. A continuação desta história revela que foram empreendidas viagens a Joinville, Rio do Sul, Lages e excursões com participações em acampamentos regionais e nacionais. Realizaram-se novas investidas de noviços, ao mesmo tempo em que, atingindo a idade adulta, ou por outros motivos, integrantes deixaram o movimento. Alternaram-se as chefias, incorporaram-se os

lobinhos e as escoteiras. Em setembro de 2005, ao alcançar seu 45º aniversário, o grupo registrou a passagem de mais de trezentos jovens de ambos os sexos e de várias idades pelos seus quadros, chegando, nesta data presente, a contar com cem integrantes.

### Conclusão

Acreditamos que, com este ensaio, possamos contribuir para as pesquisas em história das instituições escolares no Brasil. O breve estudo aqui apresentado dentro da temática de “práticas escolares”, tratando de uma organização de atividades extraclasse, complementares à formação humanista, poderá vir a animar outros pesquisadores, pois que, em Santa Catarina, em meados do século



Capa do livro didático *Educação moral e cívica*, (3. ed., São Paulo, Editora Nacional, 1979), da professora Lurdes de Bortoli Groth, de cunho nacionalista, com noções de moral e civismo através de atividades do movimento escoteiro

XX, diversos estabelecimentos de ensino adotaram e desenvolveram o movimento.

Nossa pesquisa em história da educação escolar na região do Contestado, iniciada em 2002 sob a orientação do prof. dr. José Luís Sanfelice, da Unicamp, tem se voltado também para os aspectos relacionados à “nacionalização do ensino”, fenômeno histórico ocorrido em Santa Catarina em dois momentos, o primeiro

no início do século XX e, depois, quando da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Justamente aí é que apareceram os indícios de problemas enfrentados pelo Movimento Escoteiro no Brasil, pelas similaridades com a organização clandestina da Juventude Hitlerista no Brasil – tema atraente para mais profundas investigações –, pela proximidade com o integralismo e pela junção ao movimento da Juventude Brasileira.

## N O T A S

1. Lurdes Lúcia de Bortoli Groth, *Educação moral e cívica*: livro do professor, 3. ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1979, p. 1 e 10.
2. Fundado nesta cidade em 3 de setembro de 1960, é considerado o 11º no estado de Santa Catarina e com atividades ininterruptas até hoje.
3. Fernando Bastos de Ávila, *Pequena enciclopédia de moral e civismo*, Rio de Janeiro, DNE/MEC, 1967, p. 196-197.
4. Consulta a [www.escotismo.com.br](http://www.escotismo.com.br). Acesso em julho de 2005.
5. Consulta a <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escotismo>). Acesso em julho de 2005.
6. Tem-se também que, durante uma viagem pela Inglaterra, Baden Powell teria visto alguns meninos usando em suas brincadeiras o livro que ele havia escrito para exploradores do Exército, o qual continha ensinamentos sobre como acampar e sobreviver em regiões selvagens. Consulta a [www.escotismo.com.br](http://www.escotismo.com.br). Acesso em agosto de 2005.
7. Ver [www.escoteiros.gov.br](http://www.escoteiros.gov.br).
8. O primeiro reside em Caçador e o segundo, já falecido, era irmão do dr. Raymundo Faoro, autor de *Os donos do poder*, ex-presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB nacional, membro da Academia Brasileira de Letras, e que também estudou no antigo Ginásio Aurora.
9. No dia 12 de outubro de 1928, Dante e Albina Mosconi fundaram em Caçador o estabelecimento de ensino ao qual deram o nome de Colégio Aurora, implantando em casinhas de madeira os cursos elementar e complementar, nos moldes das escolas normais de Santa Catarina, e o comercial, seguindo a programatização do Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Em seguida, criaram o curso ginasial.
10. Domingos Paganelli. Entrevista pessoal ao autor em setembro de 2005, em Caçador.

11. *A Imprensa*, 25 de junho de 1939, ed. nº 19.
12. Este grupo não nasceu no interior do Ginásio Aurora e nem funcionou no estabelecimento, como o anterior.
13. *A Imprensa*, 27 de agosto de 1939, ed. nº 28.
14. O marechal tinha um escravo alforriado, em sua fazenda, no interior de Minas Gerais, que veio a ser o pai do poeta catarinense João da Cruz Souza, mais conhecido como Cruz e Souza, jovem este que foi educado pela família do seu senhor e é dela que tomou o sobrenome Souza.
15. As “Bandeirantes” apareceram pela primeira vez em público no dia 4 de setembro de 1909. De vários lugares de Londres, patrulhas de meninas vestidas com uniformes semelhantes aos escoteiros, tendo inclusive lenço no pescoço, caminharam até o Palácio de Cristal onde, haviam ouvido, ia ser realizada uma demonstração técnica de escoteiros. Baden Powell estaria ali pessoalmente para observar as atividades dos rapazes e elas estavam ansiosas de poder convencê-lo a também fazer o mesmo com as escoteiras. O Movimento de Bandeirantes chegou ao Brasil no dia 30 de maio de 1919. Hoje, não existem mais com este nome; são denominadas de “Escoteiras”.
16. As organizadoras do grupo homenagearam a poetisa catarinense Delminda Silveira, de Florianópolis, contemporânea de Cruz e Souza, Virgílio Várzea e Luiz Delfino, expoentes da literatura estadual.
17. Até o fardamento era bem parecido, de camisa-blusa e calção (calça-curta) pardos, cinturão, meias longas de cor cinzas, sapato preto, lenço no pescoço.
18. Aurélio da Silva Py, *A 5ª Coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul*, 2. ed., Porto Alegre, Globo, 1942, p. 262.
19. *Ibidem*, p. 263.
20. *Ibidem*, p. 268.
21. A Juventude Teuto-Brasileira tinha como objetivo preparar meninos para futuros *fuhrers* de grupos, em cursos especiais. Esses cursos eram feitos na Alemanha, razão pela qual viajavam seguidamente caravanas de 15 a 20 jovens, com despesas pagas pelo governo alemão. Para as meninas existia a *Bund Deutsches Auslands Madel*, com regulamento interno semelhante ao da Juventude Brasileira.
22. Antônio de Lara Ribas, O nazismo em Santa Catarina, in *O punhal nazista no coração do Brasil*, 2. ed., Florianópolis, DOPS/SC – Imprensa Oficial, 1944, p. 22-23.
23. Com a mais recente fase de democratização do país, com a liberdade de expressão, ultimamente o Movimento Integralista está ressurgindo em várias partes do Brasil e, em suas manifestações públicas, não esconde a simpatia pelo Movimento Escoteiro, inclusive elegendo Baden Powel um dos seus ídolos, como se observa em diferentes sites na Internet.
24. Armando Filho, O integralismo, São Paulo, Editora do Brasil, 1999, p. 39.
25. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, O integralismo, São Paulo, EDUSC, 1999, p. 69, apud *Monitor Integralista*.
26. *Ibidem*, p. 61.
27. Héglio Trindade, Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30, São Paulo/Porto Alegre, Difusão Européia/UFRGS, 1974, p. 200.
28. *Ibidem*, p. 199, apud Berstein et Milza, *L'Italie fasciste*, Paris, Colin, 1970, p. 213-214.
29. Simon Schwartzman; Helena Maria Bousquet Bomeny; Vanda Maria Ribeiro Costa, *Tempos de Capanema*, Coleção Estudos Brasileiros, v. 18, São Paulo/Rio, EDUSP/Paz e Terra, 1984.
30. Este assunto está sendo mais investigado pelo autor, na sua pesquisa de tese para doutoramento.
31. Simon Schwartzman; Helena Maria Bousquet Bomeny; Vanda Maria Ribeiro Costa, op. cit.
32. Íris Barbieri, *A educação no governo de Vargas (1930-1945)*: com ênfase no ensino normal e na escola primária, tese de doutoramento, Osasco, Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, 2 v., mimeo., 1973. Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.

33. Com a Reforma Capanema, o ensino secundário, que se seguia ao ensino primário (cinco anos letivos), compreendia o ciclo ginasial (quatro anos) e o ciclo colegial (três anos).
34. Otaíza de Oliveira Romanelli, *História da educação no Brasil (1930-1973)*, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 1989, p. 159.
35. Maria Luísa Santos Ribeiro, *História da educação brasileira: a organização escolar*, 17. ed., Campinas, Autores Associados, 2001, p. 148.
36. Curiosamente – ou coincidentemente? – a denominação “Pindorama” (que significa “região de palmeiras”) tem a ver com a “Vila de Pindorama” (Neu-Wuerttemberg) que, no Rio Grande do Sul, foi local do último acampamento escoteiro do grupo da “Juventude Teuto-Brasileira”, entre dezembro de 1937 e janeiro de 1938.
37. Em novembro de 1913, surgiu um projeto intitulado “Regras para escoteiros menores”. Com mudanças e emendas, em 1914 foi publicado o esquema para “Lobinho” ou “Jovem Escoteiro” que não era mais que uma forma modificada de adestramento de escoteiros. Em seguida, veio um manual próprio para os pequenos, de 7 a 10 anos de idade, abordando um método com características especiais.

**Luiz Bezerra Neto**

Professor doutor da Universidade Federal de São Carlos.

# Educação no MST

## Um encontro com o ruralismo pedagógico

O artigo discute as relações entre o movimento denominado Ruralismo Pedagógico e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), buscando estabelecer as afinidades e diferenças entre eles, à medida que ambos entendem que a pedagogia poderia ser um mecanismo de fixação do trabalhador no campo, sem considerar as condições socioeconômicas que a determinam.

*Palavras-chave: educação rural; ruralismo pedagógico; trabalhadores rurais; MST.*



The text talks about the differences between the movement called Pedagogical Ruralism, and the Landless Workers Movement (MST), trying to establish proximities and differences between the groups, while the movements understand that pedagogy may be a gear of worker fixation in the field, not considering the social-economic conditions, which determine it.

*Keywords: rural education; pedagogical ruralism; rural workers; Landless Workers Movement.*

A partir do último quarto do século XX, o movimento social que mais ganhou evidência no Brasil foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Embora esse movimento afirme ter se inspirado nas Ligas Camponesas e nas lutas dos trabalhadores rurais ocorridas no Brasil durante os séculos XIX e XX, no que tange à

questão educacional não resta dúvida de que muitos de seus discursos encontram subsídio no movimento denominado Ruralismo Pedagógico,<sup>1</sup> presente na primeira metade do século XX. Para que possamos compreender as semelhanças estabelecidas entre o Ruralismo Pedagógico e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com suas mudanças e

permanências, conflitos e divergências, é preciso entender que a educação rural tem mantido certas peculiaridades ao longo do tempo, peculiaridades essas que poderão tornar-se mais explícitas à medida que conhecermos melhor a gênese e as propostas educativas do MST.

Para tanto, é necessário que entendamos que as lutas pela terra no Brasil não são recentes. Datam do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, patrocinadas pelo governo português e por proprietários de terra da época. Essas lutas ganharam impulso no final do século XIX, com as denominadas lutas messiânicas que, de alguma forma, acabaram influenciando e norteando as principais lideranças do MST. Das lutas que inspiraram o MST, podemos destacar Canudos, ocorrida no sertão da Bahia, entre os anos de 1870 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro, derrotado depois de várias e brutais incursões das tropas federais.

Outro importante movimento de luta pela terra, que também influenciou o MST, aconteceu na região do Contestado (divisa do Paraná com Santa Catarina), entre os anos de 1912 e 1916, e envolveu milhares de camponeses, tendo sido liderado pelo monge José Maria, também derrotado por tropas federais.

Dentre todos os movimentos de luta pela terra, o que mais influenciou os fundadores do MST, e do qual, segundo João Pedro Stédile,<sup>2</sup> o movimento é herdeiro,

foi o das Ligas Camponesas<sup>3</sup> que, nas décadas de 1950 e 1960, desenvolveu importante papel na luta contra o latifúndio no interior do Nordeste, sobretudo na região do semi-árido de Pernambuco e da Paraíba.

Depois desse período, com o golpe militar de 1964, estabeleceu-se a chamada paz de cemitérios<sup>4</sup> no campo brasileiro, até que, no final da década de 1970, sobretudo após a criação da Comissão Pastoral da Terra, em 1975, e as greves dos metalúrgicos do ABCD paulista, sob a liderança de Luís Inácio da Silva, o Lula, os camponeses sentiram-se estimulados a lutar por espaços para plantio, iniciando no Rio Grande do Sul as ocupações de terra que estão na gênese do MST.

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul do país. No final dos anos de 1970, houve significativo aumento na concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários e empresas rurais, culminando com a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização por que passava a agricultura, ocasionando então um largo período de crise no campo, agravada pela falência do processo de colonização implementado pelo regime militar.

Impulsionado pela ideologia da construção de uma sociedade igualitária, a partir da implementação de uma reforma agrária feita sob o controle dos trabalhadores, o MST entendia que a

redistribuição de “terras ociosas” para a massa de excluídos seria a forma ideal de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores rurais e de melhor distribuir a renda no país. Daí a insistência na luta pela manutenção do homem no campo, através de uma reforma agrária que distribuisse a propriedade da terra.

O MST, desde sua fundação, tem afirmado a necessidade inexorável de uma reforma agrária que modifique a estrutura da propriedade da terra, dando-lhe um caráter socialista, transformando o modo de produção e conseqüentemente as relações de trabalho até agora predominantes na sociedade brasileira. Esse discurso, porém, é contraditório, pois ao mesmo tempo em que o MST afirma lutar por uma sociedade socialista, em que devem ser rompidas as barreiras do direito “sagrado” da propriedade por meio das ocupações de terras no campo, aceita e defende a pequena propriedade rural, contribuindo para ampliar e fortalecer as relações capitalistas de produção no campo, apesar de este setor ter sido historicamente considerado um entrave nas lutas para a construção de uma sociedade socialista, em virtude de seu caráter conservador.

O movimento é constituído, basicamente, por trabalhadores desempregados que vivem numa situação de desespero e, por isso, são arregimentados para ocupar a terra. Segundo Stédile este é o último recurso dos trabalhadores num sacrifício em busca da sobrevivência. Para ele, a

ocupação “é uma forma de luta exasperada, é o último recurso, é o sujeito que não tem mais para onde ir, está no inferno, então resolve dar um tapa no diabo. Essa é a situação do acampado”.<sup>5</sup>

O MST destaca-se, também, por sua organização, disciplina e pelas lutas sociais que desenvolve visando construir uma sociedade sob novas bases socioculturais, econômicas e políticas, cujo fundamento maior, pelo menos para os dirigentes mais expressivos como Stédile, é o *homem* e não o *lucro* produzido pelo capital.

Não se pode negar, entretanto, que no interior do MST existam contradições com relação a seus objetivos estratégicos. Expressão dessas antinomias é o fato de que, tanto alguns trabalhadores assentados, como alguns dirigentes com relativa expressão, como José Rainha Júnior, afirmam lutar para renovar o capitalismo, ou mesmo para tornarem-se capitalistas como os atuais fazendeiros. O MST, como já se afirmou, nasceu a partir das lutas pela terra, iniciadas no final da década de 1970. O marco de fundação, enquanto movimento organizado detentor da sigla MST, no entanto, foi em janeiro de 1984, no I Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel (PR), do qual participaram cento e cinquenta delegados. Esse encontro tinha como finalidade reunir todas as categorias de trabalhadores rurais que, de alguma forma, lutavam para obter terra para plantar.

Nesse encontro, o MST definiu, como princípio, a luta pela reforma agrária, reivindicando “terra para quem nela trabalha”, bem como uma política agrícola que assegurasse aos trabalhadores do campo a possibilidade de permanecerem em suas terras, dado que estes as vinham constantemente perdendo para os bancos, ou sendo expulsos pelos fazendeiros e grileiros.<sup>6</sup> Outro princípio considerado importante pelos congressistas foi a luta por uma sociedade sem exploradores e sem explorados.

Durante os anos de 1986 e 1987, com o lema “sem reforma agrária não há democracia”, procurou-se colocar em xeque a disposição do “governo democrático” da Nova República em fazer as reformas que a sociedade exigia, sobretudo a reforma agrária, que o MST reivindicava fosse fei-

ta sob o controle dos trabalhadores. Nesse mesmo período, o movimento lançou o lema: “terra não se ganha, se conquista”, deixando clara sua disposição de lutar pela posse da terra e conquistar a reforma agrária. Mesmo com o fim do regime militar, essa era uma tarefa muito difícil para os Sem Terra devido ao esquema de repressão ainda vigente no país.

Em 1985, os trabalhadores rurais sem terra, já sob a sigla MST, realizaram o seu I Congresso Nacional (Curitiba), contando com a participação de mil e quinhentos delegados, quando definiram sua luta com o lema: “ocupação é a solução”, além de suas estruturas organizativa, associativa e suas instâncias de deliberação. Definiu também que os congressos nacionais deveriam ocorrer a cada cinco anos, com encontros a cada dois



Assentamento Cobrinco, Rondônia. Arquivo do MST

anos. Nesse mesmo congresso, foram eleitas a primeira coordenação nacional e a primeira direção nacional do movimento.

Em 1986, realizou-se o I Encontro Nacional de Assentados, no qual a discussão predominante foi quanto à situação dos assentados frente ao MST, visto que estes, agora detentores de terras, poderiam correr o risco de não serem mais considerados sem terra. No período, chegou-se a discutir a possibilidade da criação de um movimento dos assentados na luta pela reforma agrária. Coerentemente com os princípios do MST, seus integrantes optaram por deixar todos unidos no mesmo movimento. O MST desenvolveu, ainda, um papel importante na luta em defesa da reforma agrária durante o processo constituinte de 1987/88, quando foi o contraponto da bancada ruralista<sup>7</sup> liderada pela União Democrática Ruralista (UDR), que no Congresso Nacional Constituinte tentou de todas as formas impedir o avanço de conquistas sociais através da lei, sobretudo no tocante à reforma agrária.

Para não causar impacto negativo na sociedade, o MST optou por não adotar o slogan das Ligas Camponesas e dos trabalhadores rurais da década de 1960, “reforma agrária na lei ou na marra”, apontando para um lema mais suave e que se traduzia nas palavras: *ocupar, resistir e produzir*. Tentando envolver as pessoas dos centros urbanos, conclamava-se todos para a luta ao se

anunciar: “reforma agrária, esta luta é nossa”, procurando ainda demonstrar os benefícios que essa reforma traria para toda a sociedade.

Em 1992, o MST criou a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), buscando englobar todas as cooperativas formadas em assentamentos surgidos a partir da luta pela reforma agrária. A confederação visava melhorar a produtividade e, ao mesmo tempo, criar uma maior integração entre esses grupos, para ampliar a inserção no mercado dos produtos saídos desses assentamentos.

Dada a situação política da primeira metade dos anos de 1980, no qual vigorava ainda o regime militar e a Lei de Segurança Nacional, dentre outros elementos de repressão do período, o MST optou por não ter um estatuto, situação na qual se mantém até hoje. No entanto, construiu a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), que funciona como uma espécie de “guarda-chuva” legal para suas atividades. Como forma de organização, o MST desenvolveu várias frentes ou setores que se articulam para garantir a existência orgânica do movimento, dentre os quais se destacam:

**Frente de massa:** cuida dos preparativos para as ocupações em que o MST se faz presente. Esse setor é o principal responsável pela aglutinação dos lavradores para o exercício de ocupação das áreas escolhidas pelo MST para esse fim. Embora não tenha nenhum poder de deci-

são, é fundamental para dar volume às ações do movimento;

**Setor de produção dos assentamentos:** cuida da organização da produção dos assentamentos resultantes de conquistas na luta pela reforma agrária desenvolvida pelo MST;

**Setor de formação:** é responsável pela formação política dos militantes e lavradores de base. Esse setor organiza os cursos e seminários que envolvem toda a militância do MST;

**Setor de educação:** responsável pela educação formal ou informal das crianças, jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos;

**Setor de comunicação e propaganda:** responsável pela propaganda do MST e pelas denúncias nos momentos de conflitos ou confrontos com a polícia. É responsável, também, por divulgar toda forma de exploração e opressão sofrida pelos trabalhadores rurais em geral.

Como já mencionado, o MST difere de todos os outros movimentos de luta pela terra que existiram na história do Brasil, por constituir-se em um movimento nacionalmente organizado e possuir uma proposta de sociedade de cunho socialista. Essa nova sociedade, segundo o MST, deve se dar por meio da formação educacional implementada pelo movimento, nas regiões de acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais sem terra.

Essa questão tem grande importância no

momento em que é discutida a problemática educacional, por haver pessoas no seio da sociedade, e, principalmente, no MST, que acreditam que uma educação questionadora possa levar à construção de uma sociedade diferente, a partir da qual uma reforma agrária de caráter socialista se torne possível. O MST acredita que da combinação da luta pela terra com uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, seja possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária, como é seu ideal, provendo daí a construção de um “novo homem”, livre e solidário.

Para se compreender a luta dos trabalhadores sem terra e seu projeto social, é importante não se perder de vista o entendimento de que o desenvolvimento da história se constrói na luta entre as classes sociais e que os trabalhadores rurais vêm construindo sua história por meio da luta de ocupação de terras, na formação dos acampamentos que levam aos assentamentos e à reforma agrária que, segundo o MST, é tão necessária ao país.

A construção histórica vai se constituindo nessa relação, visto que a história se assenta no desenvolvimento real da produção, partindo sempre da produção material da vida imediata e da forma de intercâmbio ligada ao modo de produção por ele produzido. Assim, conclui-se que a força motora da história não é a crítica, mas a revolução: produto do desenvolvimento social do homem e seu modo

de produção. Essa disciplina revolucionária é, portanto, a condição necessária para a continuidade da luta frente aos defensores do capital, que buscam por todos os meios quebrar a resistência do movimento, podendo ser obtida também através do estímulo de pessoas encarregadas de manterem vivas a chama da esperança do MST, no processo por eles denominado de *mística*.

Considerada pelo movimento como um dos mais importantes instrumentos de manutenção da esperança e do fervor na luta em defesa de seus interesses, a mística é o meio pelo qual o MST procura encontrar forças para manter viva a memória de seus mártires e buscar, com isso, dar esperanças à massa de trabalhadores sem terra na defesa de seus ideais. Nesse aspecto, a mística constituiu-se num importante elemento de formação, que ajuda a manter viva a esperança de um povo que, por algum tempo, havia se acostumado à falta de esperanças e de alternativas de vida. A mística é usada, também, para estimular as pessoas a lutarem por seus ideais e pode ser celebrada das mais variadas formas, desde uma celebração ecumênica até o cantar do hino da internacional socialista com punhos cerrados, como faziam os membros daquele movimento no século XIX.

Além da importância da mística e da luta por se inserir na história dos trabalhadores em geral, os responsáveis pela educação no MST perceberam que os pro-

blemas verificados na primeira metade do século passado não foram resolvidos até o início deste século, visto que ainda hoje há reclamações idênticas àquelas percebidas há mais de meio século. Da mesma forma que os educadores ruralistas daquele período, hoje também reclama-se da falta de coerência entre o que se ensina no campo e aquilo de que o campo realmente necessita para avançar no desenvolvimento de suas bases produtivas.

Por isso, os dirigentes do MST têm reivindicado do Estado que a escola pública do meio rural seja pensada e organizada para o trabalho no campo, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e o trabalho intelectual, rompendo assim com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra. O MST entende, portanto, que partindo da prática produtiva para a educacional, estariam fazendo uma relação dialética entre teoria e prática, necessária para o progresso econômico e social do país.

Seguindo a linha de raciocínio defendida pelos educadores ruralistas, o MST conclui que os males inerentes às formas de educação rural advêm do fato desta ser direcionada para os alunos da zona urbana sem nenhuma adequação para o campo, e por isso fazem a apologia de um conteúdo diferenciado, que seja voltado para seus militantes, pois entendem que o conteúdo ensinado nas escolas rurais, sem nenhuma adequação para o

campo, não pode contribuir para fixar o trabalhador nesse ambiente.

Tal qual Carneiro Leão, o MST considera de extrema importância a existência da escola, embora aquele autor reconhecesse que “a escola rural atravancada de livros e de programas elaborados para as cidades produziram e produzem esta monstruosidade: uma educação que não corresponde às aspirações dos indivíduos nem do grupo”,<sup>8</sup> provocando, de um lado, a negação da escola por parte de significativas parcelas dos habitantes do campo, e, de outro, a repulsa dos professores que não querem se fixar naquele meio.

Essa “monstruosidade” de que fala Carneiro Leão teria sido produzida graças à má formação dos professores que não tiveram nenhum contato com o meio no qual seriam “jogados” para trabalhar, ou à falta de uma formação adequada para o trabalhador do meio rural. Não por acaso, Carneiro Leão afirmava que os professores, mandados para o interior, teriam estudado na capital ou nas grandes cidades problemas que eram urbanos. Esses professores, de acordo com seu raciocínio, diplomaram-se em suas escolas, viveram com suas famílias nesses ambientes, aprenderam e praticaram por currículos organizados para as exigências da vida citadina, e, portanto, iriam ensinar

nos meios matutos e sertanejos, por programas manipulados na capital,

cuja distribuição de matérias e cujos métodos preconizados só por descuido cogitam das necessidades e realidades da vida no interior. (...) seu pensamento está na cidade e na família distantes, seu sentimento é de hostilidade ao ambiente, sua atitude de aversão e de incompreensão e que, em retribuição, com eles antipatiza. Os professores vivem alheios aos problemas com que se defrontam, à vida que os cerca, às necessidades que os circundam, ao destino e à felicidade dos alunos e da própria comunidade. São estranhos e estranhos querem permanecer.<sup>9</sup>

Apesar da distância no tempo e das mudanças decorrentes das transformações ocorridas, quer pelo grande êxodo por que passou o campo, pelo desenvolvimento industrial e tecnológico, quer pelas mudanças nas relações produtivas, corroborando com esse tipo de pensamento, o MST tem defendido que da maneira como está sendo o ensino praticado hoje, ele contribui para acelerar ainda mais esse êxodo, ao fantasiar uma realidade considerada bem mais atraente que a realidade do meio rural. Além disso, o conteúdo trabalhado nas escolas costuma mostrar somente os benefícios existentes na cidade, que não são levados ao trabalhador do campo. O MST considera, ainda, que há o agravante de que dificilmente o conteúdo dos livros didáticos utilizados nesse setor apontam para

a realidade dos pobres e miseráveis que vivem nas periferias das grandes cidades em situação deplorável.

Ao discutir essa problemática nos anos de 1930, Carneiro Leão deparava com uma realidade parecida e a considerava contraproducente para os habitantes da roça, tal qual os educadores do MST a encontram atualmente. Ao demonstrar seu pensamento sobre o assunto, Leão admitia que

tal ensino muitas vezes é até contraproducente. É o filtro que embriaga o espírito do aluno jovem comunicando-lhe a ânsia de emigrar, de correr terras, de ir para a capital, de abandonar o campo, o labor duro, mas produtivo e sadio, em que sempre viveu. Para isso as referências

contínuas do professor às belezas da cidade de onde veio, às distrações, às vantagens do meio urbano progressista constituem a força catalisadora capaz de extinguir definitivamente, na alma do matuto ou sertanejo, os mais inveterados remanescentes de seu amor pelo torrão natal (...).<sup>10</sup>

E essa realidade que, ao longo do tempo, tem contribuído para expulsar o homem do campo e ajudado a inchar as periferias das grandes cidades que crescem desordenadamente e sem controle, não sofreu alterações significativas com o passar dos anos. Hoje, pode-se verificar que a distância em relação ao modo de vida dos pobres do campo, sem tecnologia e sem acesso à energia elétri-



**Acampamento no Pontal do Paranapanema, São Paulo. Foto de Paulo Pinto**

ca, comparada com aqueles que vivem na cidade, ainda é bastante acentuada em algumas regiões do país, assim como é a forma como vivem as pessoas que, no meio urbano, têm acesso ao emprego e à tecnologia em relação àqueles que naquele ambiente não os têm.

Não se trata, necessariamente, de urbanizar o campo, no sentido de levar para lá farmácias, postos de saúde, supermercados etc., mas de possibilitar um mínimo de conforto e permitir o acesso ao uso de tecnologia como o computador, que poderia ajudar a melhorar os índices de produtividade da terra e a condição financeira de seus moradores, com maior controle da produção. Para isso, é fundamental a expansão das redes de telefonia, energia elétrica, asfaltos e infra-estrutura básica em geral.

Nessa perspectiva, é solicitado à escola e ao professor que invistam na educação escolar, repensando seu conteúdo, sua metodologia de trabalho e finalidades, para que atendam aos interesses dos trabalhadores do campo. Carneiro Leão condenava a postura do professor e da escola por sua apatia, ao afirmar que

A escola e o mestre, que poderiam ser fatores poderosos de educação, de direção de vida e de civilização, nada fazem além de ensinar a ler, escrever e contar. As escolas não se tornam, portanto, agências de ajustamento social, de bem estar físico, mental e moral (...). São elementos à margem, às vezes desintegrados e

quase sempre nulos como fator de construção do grupo.<sup>11</sup>

Os educadores do MST entendem, ainda, que os “pobres e marginalizados”, como os trabalhadores rurais sem terra, ao longo do tempo, não fizeram parte do currículo escolar, por isso propõem que sejam mudados os currículos para adequá-los à sua realidade, criando uma nova forma de ensinar que dê conta daquilo que é característico do setor rural. Segundo Roseli Caldart, nesse campo há uma certa especificidade que “tem a ver com um novo currículo, com a relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura, valores, e com uma formação adequada aos trabalhadores e às trabalhadoras desta educação”,<sup>12</sup> inserindo-os no contexto social do qual historicamente tem sido excluída toda a classe trabalhadora, bem como as minorias sociais e culturais.

Para possibilitar essa forma de educação, o setor educacional do MST propõe que esse novo currículo promova, dentre outras coisas, “uma educação que valorize o saber dos/as educandos/as (visto que) crianças, jovens, adultos, pessoas mais velhas, todos tem um conjunto de saberes, uma cultura e uma história que precisam ser respeitadas e consideradas quando entram na escola”.<sup>13</sup> Ocorre que, ao partir daquilo que já se sabe, corre-se o risco de se ensinar exatamente aquilo que a criança não precisa aprender, promovendo-se um ensino inócuo. Nesse caso, o que precisa ser feito é um avan-

ço na discussão acerca de qual é o papel da educação e da tecnologia para o meio rural e sobre quais são as condições necessárias para que o trabalhador rural tenha acesso tanto à tecnologia como ao saber para usá-la.

O MST vem lutando no intuito de conseguir a fixação do homem à terra, preferencialmente em sua região de origem. Para isso, procura inserir suas discussões no contexto geral da luta por uma sociedade socialista, ao contrário do que fizeram os defensores do ruralismo pedagógico, que estabeleceram uma argumentação que tinha por base a oposição cidade-campo, utilizando-se de argumentos que passavam ao largo das diferenças de classes, deixando de lado o relevante aspecto do acesso de camadas de baixa renda à escola, independentemente do contexto rural ou urbano em que se inseriam.<sup>14</sup>

Para Rizzoli, a fixação do trabalhador rural tornar-se-ia ainda mais difícil de acontecer porque estaria “baseada numa análise insuficiente da articulação entre cidade e campo, (pois) o projeto de adequação da escola rural à realidade, como meio de inibir o fluxo migratório, estava condenado ao malogro”,<sup>15</sup> sobretudo porque não levava em conta a questão econômica. Percebendo essa armadilha, o MST busca introduzir no debate acerca da educação rural e da necessária discussão da articulação entre campo e cidade, a problemática da posse e do uso da terra, bem como do acesso aos me-

canismos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Reivindica-se uma escola voltada para o meio rural diferente das escolas regulares que atuam hoje, mas que não deixe de levar em conta as diferenças sociais que são características das sociedades de classes. Para tanto se defende que a escola deva possibilitar uma educação pensada, planejada e estruturada a partir dos princípios da classe trabalhadora e do MST; e uma alfabetização que vá muito além do reconhecimento das letras, além do espaço da sala de aula e que ocorra nas atividades culturais, religiosas, recreativas etc. do assentamento.

A aprendizagem deve se dar em um ambiente seguro, receptivo e acolhedor a fim de que a criança se sinta feliz para poder expressar afetividade, sonhos, desejos, fantasias etc., desenvolvendo-se com liberdade; e deve ser planejada como um todo, com a participação de alunos, pais e professores, visando atender a todos, visto que a seleção do ensino, no Brasil, sempre ocorreu em todos os níveis, desde a educação elementar, em que a seleção se dá pela retenção e pela evasão escolar, patrocinada pela forma desinteressante como a educação vem sendo promovida.

Por essas razões, o MST propõe um modelo de educação coletiva no qual o ensino possa ser baseado em novas relações pessoais e em novos valores humanos, em que a dignidade, a felicidade, a igualdade, o desenvolvimento cultural e cien-

tífico sejam direitos de todos, juntamente com o atendimento às necessidades básicas de toda a população, eliminando-se as possibilidades de exclusão social pela via escolar. Nessa concepção, educação, política, economia e sociedade passam a ser face e contraface de uma mesma moeda, ao contrário da educação praticada e defendida pelos detentores do capital, que procuram passar para a sociedade a idéia de que a educação é uma coisa neutra a que qualquer pessoa pode ter acesso, pois os governos a disponibilizam para todos.

A transformação social e econômica teria, então, que possibilitar a transformação na educação, pois se entende que uma grande mudança cultural poderia levar a uma mudança política que beneficiasse aqueles que sempre foram aliados do poder. Para conseguir essa transformação, a principal via seria a escola, entendendo que essa escola deveria ser mantida pelo Estado e gerenciada pela comunidade, que a administraria de acordo com suas necessidades. É óbvio que não podemos pensar numa perspectiva em que as idéias, pela via da cultura, transformariam a realidade, mas que a realidade econômica mediada pela política pode transformar a cultura e contribuir para modificar essa mesma realidade.

Embora a escola seja um espaço público e democrático, que conta com todas as correntes políticas e ideológicas dispostas na sociedade, ela não deixa de ser

um aparelho ideológico do Estado que, em grande medida, projeta interesses dos segmentos da classe dirigente que estiver ocupando o aparelho do Estado naquele momento. Por isso, parece ingenuidade querer que as camadas dirigentes possibilitem uma educação política que parta dos interesses da classe que estiver fora do poder. Assim, ou os educadores afinam-se com os interesses da comunidade, no caso os sem terra, ou será inócua a defesa desse tipo de educação.

Os intelectuais do MST têm consciência de que não basta vontade para transformar a realidade, porém que é preciso muita luta e organização. Entendem que é mais fácil a sociedade transformar a escola do que a escola transformar a sociedade. Por isso, embora atribuam à escola um importante papel na luta da transformação social, sabem que esse papel é limitado, mas importante, à medida que, de alguma maneira, a escola interfere na consciência das pessoas que habitam o espaço social em que ela se insere. Essa consciência fica explícita nas seguintes palavras de Roseli Caldart:

Como, de modo geral, é mais fácil a comunidade transformar a escola do que a escola transformar a comunidade, os problemas de organicidade dos assentamentos acabam sendo um (fator) limitante na formação do/a educador/a. Este é, por outro lado, um obstáculo que se torna desafio pedagógico e político: "... o suces-

so da escola é o sucesso do assentamento, não tem outro jeito...". E o princípio do envolvimento entre escola e comunidade passa a ter "mão dupla" e ser, ele próprio, um objeto formador.<sup>16</sup>

Se para transformar a sociedade econômica e politicamente não é suficiente apenas que se faça algumas mudanças na educação, é fundamental, então, que se lute para reformulá-la. É necessário, ainda, que se implementem lutas sociais, como a reforma agrária, que é, no entender do MST, o principal instrumento de transformações sociais e econômicas de que dispõe a classe trabalhadora brasileira no atual momento histórico.

A luta pela reforma agrária seria, portanto, a explicitação de algumas contradições

existentes no interior da sociedade capitalista, em que a propriedade da terra tem sido colocada acima da necessidade de seu uso social, impedindo que grandes parcelas de trabalhadores tenham acesso à terra, ao emprego, à moradia, à educação e às condições de vida que dignificam o ser humano.

A luta pela educação deverá servir como mais um momento de luta da classe trabalhadora por algo que lhe tem sido negado. Assim, Roseli Caldart afirma que o fundamental da luta é que o trabalhador rural, sobretudo aquele ligado ao MST, esteja preparado para implementar um

projeto/movimento educacional coerente com o projeto/movimento político-pedagógico que tem sido produzido na luta pela reforma agrária e



**Assentamento Jundiá, Espírito Santo. Arquivo do MST**

pela transformação social em nosso país. Fazer a leitura destes movimentos e conseguir impulsioná-los em outros tipos de ações educativas é o grande papel, e portanto demanda formativa, de quem se pretende um/a educador/a da reforma agrária, ou, mais especificamente, do MST.<sup>17</sup>

Como ainda não existe essa consciência na sociedade em geral, as crianças do MST têm sido levadas a entender que sua atuação pedagógica, enquanto parte da relação com o sujeito formador, é de fundamental importância para a obtenção dos resultados até agora alcançados pelos trabalhadores rurais, pois seu jeito de ser e de aprender acaba, de alguma maneira, se espalhando para toda a sociedade.

Na tentativa de demonstrar a importância da ação pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, seus educadores estão insistindo no discurso de que as suas práticas educativas têm sido levadas adiante pelo seu principal instrumento de formação, ou seja, as escolas, por meio dos seus cursos de formação. Nesse sentido, são ilustrativas as palavras de Roseli Caldart, quando afirma que

Esta experiência vem nos mostrando a potencialidade política e pedagógica de se ter um curso do Movimento e não apenas para o Movimento. Muitas escolas podem fazer um ótimo curso para as/os educadoras/es do MST. Mas à medida que o próprio

MST faz/gere o seu curso de magistério, ali estará encarnada a sua dinâmica, o seu processo histórico. Suas possibilidades e seus limites terão que ser seu próprio objeto de formação.<sup>18</sup>

Como podemos perceber, embora haja grande proximidade entre as propostas do MST e aquelas defendidas pelos educadores que empreenderam o movimento do ruralismo pedagógico, essas nem sempre são explicitadas, pois o Movimento jamais demonstrou admitir qualquer ligação entre ambos, principalmente devido aos métodos de análise da sociedade utilizados pelos ruralistas do início do século passado.

Os pontos de partida para a análise social de cada movimento são diferentes, pois enquanto os ruralistas utilizavam os referenciais teóricos e metodológicos dos positivistas, e propunham apenas algumas reformas no interior do capitalismo, o MST assume uma postura dialética propondo a derrocada desse sistema, com a introdução de um novo modo de produção que tenha por bases a igualdade e a solidariedade, próprias do socialismo. As diferenças e semelhanças entre ambos tornam-se mais palpáveis à medida que aprofundamos os estudos a respeito do tema.

Em comum, encontra-se a crença de que uma pedagogia adequada para o trabalhador rural é aquela que o ajuda a fixar-se no campo, sem levar em conta que o que realmente radica uma pessoa ou

um grupo social em determinada área geográfica são as condições que são proporcionadas para a sua sobrevivência. É na economia e não na educação que de-

vemos buscar as respostas para os processos de fixação e expulsão do homem em determinados lugares e épocas distintas.

## N O T A S

1. Esse movimento entendia que a fixação do homem no campo poderia se dar por meio de uma pedagogia adequada, sem considerar as questões socioeconômicas que favorecem essa fixação ou sua expulsão.
2. Um dos fundadores e principais intelectuais do MST.
3. Movimento que surgiu como uma sociedade de ajuda mútua, em que o povo da região da Galiléia, divisa de Pernambuco e Paraíba, se reuniam para comprar caixões para enterrar seus defuntos, uma vez que a prefeitura local apenas emprestava a urna para conduzir o morto até o cemitério, devendo o caixão ser devolvido para esperar o próximo morto. Esse movimento tornou-se, posteriormente, sob a liderança do deputado Julião, no mais importante movimento revolucionário do período. Sobre o assunto, além de ampla bibliografia, ver o filme: *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho, sobre a vida de João Pedro Teixeira, um dos fundadores da liga.
4. Expressão bastante utilizada pelo movimento sindical para designar um período de “ausência” de reivindicações no campo, ocorrido pelo fato de que os trabalhadores que se envolviam nas lutas eram calados pelas armas da repressão política ou pelas milícias armadas dos fazendeiros.
5. João Pedro Stédile, entrevista à revista *Caros Amigos*, nov. 1997, p. 29.
6. É popularmente chamado de “grilo” o processo de conquista de terra por meios ilícitos ocorridos no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, período em que era comum os fazendeiros invadirem as terras dos pequenos proprietários, criando uma situação de litígio. Quando os processos litigiosos chegavam ao Judiciário, via de regra os cartórios pegavam fogo “acidentalmente”. Nesse caso, por falta de escrituras, o juiz costumava dar o ganho de causa ao documento mais velho e, aí, o trabalhador que guardava muito bem seus documentos, os apresentava com uma aparência de novo. Enquanto isso, os fazendeiros colocavam seus documentos numa gaveta junto com alguns grilos, para que em poucos dias esse documento estivesse todo carcomido, fazendo parecer mais velho que o do trabalhador e, com isso, se apropriando da terra. O processo de grilagem da terra também foi comum nas chamadas terras devolutas, que a partir da lei de 1850 retornaram para o Estado por falta de comprovação do direito de posse.

7. Grupo de Deputados e senadores, formado durante o processo constituinte de 1987/88, com a finalidade de impedir que a Carta Magna possibilitasse a reforma agrária e a inclusão de temas e propostas consideradas socialistas.
8. A. C. Leão, *Sociedade rural: seus problemas e sua educação*, Rio de Janeiro, s.e., s.d., p. 220.
9. *Ibidem*, p. 281.
10. *Ibidem*, p. 278.
11. *Ibidem*, p. 287.
12. R. S. Caldart, *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*, Petrópolis, Vozes, 1997, p. 40-41.
13. *Ibidem*, p. 42.
14. A. Rizzoli, *O real e o imaginário na educação rural*, tese de doutorado, Campinas, FE/Unicamp, 1987, p. 7.
15. *Idem*.
16. R. S. Caldart, *op. cit.*, p. 60-61.
17. *Ibidem*, p. 110.
18. *Ibidem*, p. 140.

**Nailda Marinho da Costa Bonato**

Professora da UNIRIO. Doutora em Educação pela Unicamp. Especialista em Administração de Sistemas de Informação pela UFF. Pedagoga e Arquivista.

# O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

## Uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres

O artigo apresenta e discute o uso do material do Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que é parte do acervo do Arquivo Nacional, como fonte de pesquisa do projeto "Concepções da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino sobre a educação das mulheres", e destaca a documentação da I Conferência pelo Progresso Feminino, de 1922.

*Palavras-chave: Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, história da educação feminina, I Conferência pelo Progresso Feminino, Bertha Lutz.*



The paper relates the use of the documentary from the Archive Brazilian Federacy for Feminine Progress, which is part of the collection of the Arquivo Nacional do Brasil, as source in the research for the project "Conceptions of the Brazilian Federacy for the Feminine Progress about women's education". It emphasizes the documentation of the First Conference for the Femine Progress, from 1922.

*Keywords: Brazilian Federacy for the Feminine Progress, history of the women's education, First Conference for the Women Progress, Bertha Lutz.*

A partir dos anos de 1980 "a pedagogia foi atravessada por um feixe de 'novas emergências', novas exigências e novas fórmulas educativas, novos sujeitos dos processos formativos/educativos e novas orientações político-culturais".<sup>1</sup> Entre essas novas orientações temos os movimentos

femininos iniciados ainda no século XIX, visando o resgate social e a afirmação política das mulheres, "reclamando o voto, a instrução, as tutelas sociais para o trabalho feminino e a maternidade que puseram no centro da consciência educativa e da reflexão pedagógica o problema do gênero".<sup>2</sup> No campo da pesqui-

sa em educação, no rastro da construção de *uma nova história da educação*, o objeto *educação feminina* tomou impulso, firmando-se nos anos de 1990 como uma nova abordagem de pesquisa.

Para se pensar a educação feminina no presente, faz-se necessário ir ao passado, a fim de compreender como as mulheres e sua forma de inserção na instituição escolar e na sociedade foram se modificando ao longo do tempo. Isso nos leva a buscar o lugar de sua própria participação nesse processo, tendo em vista a sua história de luta política reivindicatória por direitos sociais e garantias individuais. Como nos ensina Le Goff, precisamos “estar atentos às relações entre presente e passado, isto é, compreender o presente pelo passado, mas também compreender o passado pelo presente”.<sup>3</sup> Nesse sentido, elaborei o projeto de pesquisa institucional “As concepções da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino sobre educação das mulheres”,<sup>4</sup> tendo como fonte privilegiada o fundo/arquivo da própria Federação (FBPF), contido no acervo do Arquivo Nacional. Por meio dessa fonte de informação, resgata-se a memória de parte do pensamento feminista brasileiro, que tomou forma nas primeiras décadas do século XX, pertinente à educação e instrução da mulher brasileira.

Por meio das leituras dos documentos, busco compreender a tessitura em que as concepções se forjaram, o contexto histórico-social em que se desenvolveram

e suas repercussões na sociedade e na educação oficial, balizada pelas seguintes questões:

- Quais foram os motivos para a criação da Federação?
- Qual era o ideário educativo defendido pela Federação relativo à educação e instrução das mulheres? Quais as transformações sofridas no pensamento educacional da entidade no percurso de sua existência, assim como os seus motivos?
- Quais as suas contribuições para o acesso das mulheres a uma maior escolarização e inserção social?
- Em sua trajetória de luta, teve a Federação influência nas políticas públicas instituídas para a educação feminina?

Como estratégia metodológica está sendo feito um levantamento, seleção, identificação e descrição dos documentos (escritos e imagéticos) em todo o fundo/arquivo FBPF,<sup>5</sup> que trazem a questão da educação e da instrução para as mulheres. Esse procedimento vem tornando necessária a busca de novas fontes no Arquivo Nacional e em outras instituições de memória, visando cruzar a leitura da documentação em foco com essas outras fontes e a bibliografia estudada, a fim de se ter um corpus de interlocução para a compreensão das questões postas à pesquisa.

Quando iniciei a pesquisa encontrei o arquivo organizado parcialmente, haven-

do apenas como instrumento de pesquisa<sup>6</sup> um 'inventário sumário',<sup>7</sup> elaborado em 1989, identificado da seguinte maneira: Fundo/Coleção<sup>8</sup> Federação Brasileira pelo Progresso Feminino; Datas-limite: 1902 a 1979; Código do Fundo: Q0 Seção de Guarda: SDP; Instrumento SDP 046 – CODES. Os documentos estavam envolvidos por papel, em envelopes ou encadernados, trazendo na frente uma descrição sumária do conteúdo e armazenados em caixas de metal, alguns em precárias condições e necessitando de um tratamento técnico de conservação<sup>9</sup> e até mesmo de restauração.<sup>10</sup> Por isso a necessidade de vasculhar todas as caixas minuciosamente, tendo em vista meus objetivos, o que demandava um grande tempo.

Talvez, pelo exposto, em dezembro de 2005 o material foi fechado à consulta visando sua reorganização com a elaboração de um novo instrumento de pesquisa. Quando terminei este artigo estava esperando a reabertura do acesso à documentação textual,<sup>11</sup> pois ainda faltam muitas caixas a serem abertas e vasculhadas e muito material a ser trabalhado. Porém, quanto à documentação iconográfica, fui informada do término de sua organização, devendo ser disponibilizada futuramente à consulta pública por meio eletrônico, através de um novo instrumento de pesquisa.

Enquanto isso não acontece, estou analisando o material já coletado e partindo para outros arquivos e instituições em

busca de outros documentos, necessidade surgida em virtude da pesquisa nesse fundo arquivístico.

#### A FEDERAÇÃO BRASILEIRA PELO PROGRESSO FEMININO E BERTHA LUTZ

Criada por um grupo de mulheres de classe média e de alta escolaridade, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino tinha como membros de sua diretoria: Bertha Lutz; Stella Durval; Jeronyma Mesquita; Cassilda Martins; Esther Ferreira Vianna; Evelina Arruda Pereira; Berenice Martins Prates.<sup>12</sup> A documentação aponta para a atuação e presença marcantes de Bertha Lutz como presidente, considerada pioneira nas lutas feministas no Brasil.

Bertha Maria Júlia Lutz nasceu na cidade de São Paulo, no dia 2 de agosto de 1894, filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do médico-cientista Adolfo Lutz. Bióloga graduada pela Universidade da Sorbonne, é nomeada, por concurso, em 1919, para alto cargo no Museu Nacional.

A trajetória de Bertha se confunde com a própria trajetória da FBPF. Após estudos na Europa, de volta ao Brasil, em 1918, então com 24 anos, lutou intensamente pela emancipação feminina, no sentido de que fossem devidamente reconhecidos os direitos da mulher como pessoa humana e membro ativo da sociedade. Seu pensamento sobre as questões femininas é expresso, por exemplo, nos textos publicados nos boletins da Federação. A luta pela emancipação femi-

nina, de acordo com os documentos do arquivo já consultados e analisados e com o *Dicionário mulheres do Brasil*, levou-a a criar, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher.<sup>13</sup> Dessa iniciativa também tomou parte a professora e escritora Maria Lacerda de Moura, que, por divergências de idéias, acabou se afastando do grupo. Conforme o *Dicionário*, mudando-se para São Paulo, Maria Lacerda de Moura:

ficou indignada ao se deparar com as condições de vida do proletariado paulista. Abandonou, então, o discurso ameno e reformista do gru-

po ligado à FBPF e optou por maneiras mais contundentes de atuar politicamente, envolvendo-se intensamente com o movimento operário anarquista. Assumindo a presidência da Federação Internacional Feminina, entidade criada por mulheres de São Paulo e Santos.<sup>14</sup>

Há correspondências trocadas entre as duas ativistas feministas.

A Liga seria o embrião da Federação criada em 1922, que se tornaria uma referência do movimento feminista brasileiro na primeira metade do século XX, com



**Berta Lutz**

destaque especial para a conquista do sufrágio feminino alcançado em 1932, então sua principal bandeira de luta.

Posteriormente, a Liga passou a denominar-se Liga pelo Progresso Feminino. A adesão de mulheres de outros estados às idéias da entidade provocou a formação da Federação das Ligas pelo Progresso Feminino, que, em 19 de agosto de 1922, após a participação de Bertha Lutz na Conferência Pan-Americana de Mulheres, realizada em Baltimore, Estados Unidos, tornou-se a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organizando nesse mesmo ano a I Conferência pelo Progresso Feminino, da qual falaremos mais adiante.

Com sede no Rio de Janeiro à época de sua fundação, a Federação contava com um material de divulgação de suas idéias, sobretudo na capital, local privilegiado de manifestações sociopolíticas culturais. A entidade discutia, entre outros assuntos, a educação e a instrução para mulheres como meio destas conquistarem maiores garantias e direitos sociais e políticos, entre os quais o próprio direito à educação e à instrução.

#### O FUNDO FBPF: UMA FONTE MÚLTIPLA

**A**ssim como na edição de um filme, quando terminamos uma tese de doutorado<sup>15</sup> muito do material que foi coletado para a sua produção é “descartado” ou não utilizado em toda a sua potencialidade, con-

siderando o recorte dado à tese, no meu caso a educação profissional feminina. Porém, se por um lado, para esse objetivo inicial ele é desconsiderado, por outro é de extremo valor para a continuidade de nossas pesquisas e aprofundamento da nossa temática mais ampla – a educação feminina. Na busca de fonte para a tese, passaram pelos meus olhos e mãos uma diversidade de documentos, tais como: atas, relatórios, pareceres, fotografias, entre eles os documentos do Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, onde se destacava a documentação da I Conferência pelo Progresso Feminino, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1922, ano de fundação da FBPF.

Naquele momento, considerando meus objetivos, destaquei a discussão travada na Comissão de Educação e Instrução da Conferência, referente à Escola Profissional Feminina. Contudo, observamos que muitos outros temas foram discutidos, expressando o pensamento daquela entidade sobre a educação e instrução das mulheres, e que eram merecedores de análise no campo da pesquisa em história da educação.

Concluído o doutorado, elaborei o projeto institucional exposto acima e ora motivador deste artigo. O projeto tem entre seus objetivos: analisar as concepções educativas defendidas pela Federação relativas à educação das mulheres, entendendo-a como uma das entidades pioneiras do movimento feminista brasi-

leiro; e arrolar os documentos que, de uma forma ou de outra, nos apontam essas concepções visando à produção de um *repertório*<sup>16</sup> de fontes, para propiciar a pesquisadores da educação e à sociedade em geral o acesso à informação pertinente à trajetória de luta das mulheres, por exemplo, pelo acesso a uma maior escolarização.

Considero o Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, conforme identificado no Arquivo Nacional, com datas-limite de 1902-1979, uma fonte primordial.<sup>17</sup> De acordo com a definição dada pelo *Dicionário de terminologia arquivística*, fundo é uma “unidade constituída pelo conjunto de documentos acumulados por uma entidade que, no arquivo permanente,<sup>18</sup> passa a conviver com arquivos de outras”.<sup>19</sup> Por estar contido no acervo do Arquivo Nacional, e sendo a Federação uma pessoa jurídica, o seu arquivo, ao ser recolhido por aquela instituição de memória, se caracteriza como privado de pessoa jurídica, passando a se constituir em mais um dos fundos que compõem o referido acervo. Como fonte que encerra múltiplas possibilidades de pesquisa, pela sua variedade de espécies documentais e pelas possíveis temáticas que nele encontramos para o estudo sobre educação, ele foi arrolado no *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*, coordenado por Clarice Nunes e publicado pelo INEP, em 1992.

Composto de 89 caixas de documentos arrolados num inventário sumário, encontramos neste fundo arquivístico uma variedade de espécies documentais que nos levam a pensar a participação dessa entidade nas questões postas à educação feminina, tanto no âmbito oficial do sistema educacional, quanto na sociedade em geral. Composto de boletins de divulgação; estatutos da entidade; livros de atas; cartas; bilhetes; relatórios; recortes de jornais e revistas; discursos de suas associadas e dirigentes; entrevistas; artigos; índice dos arquivos do Museu Nacional, organizado por Bertha Lutz e publicado em 1920; originais dos anais da I Conferência pelo Progresso Feminino, de 1922, e do II Congresso Internacional Feminista,<sup>20</sup> de 1931; livreto intitulado: *D. Bertha Lutz: homenagem das senhoras brasileiras à ilustre presidente da União Interamericana de Mulheres*, de 1925, e um outro de divulgação do programa do curso “Cruzada nacional de educação política”, como comemoração do décimo aniversário da Federação; impresso arrolando “Os 13 princípios básicos”, como sugestões ao anteprojeto da Constituição, de 1933, enfatizando questões vinculadas ao cotidiano das mulheres, especificamente sobre a maternidade e proteção à infância, condições de trabalho, estado civil, dentre outras; palestra *Como escolher um bom marido*, na visão de um eugenista, realizada pelo dr. Renato Kehl; fragmentos da tese de livre-docência de Bertha Lutz: *A nacionalidade da mulher casada perante*

o direito internacional privado, apresentada à Faculdade de Direito de Niterói, no concurso para livre-docência na cadeira de direito internacional privado; o artigo “A Revolução de 1930 no Brasil”; discursos de Bertha Lutz na Organização das Nações Unidas, em 1951; textos sobre o ensino agrícola, no Brasil e na Europa; entre tantos outros produzidos e acumulados no percurso de sua existência. Há também documentos pessoais de Bertha Lutz, tais como: *curriculum vitae*, passaporte, título de eleitor, dados biográficos, e, ainda mais, um significativo conjunto de imagens fotográficas referentes às atividades da Federação e de suas associadas.

Dessa documentação foi produzido um CD-ROM referente à I Conferência pelo Progresso Feminino, funcionando como um instrumento de busca.

Todo o material que compõe o Fundo FBPF é fonte de consulta, propiciando informações ao pesquisador e sendo o ponto de partida de sua análise, tendo em vista o objeto histórico estudado – no meu caso, as concepções educativas para o sexo feminino daquela agremiação associativa e suas repercussões na educação, no sistema educacional e na sociedade em geral. Para Saviani, todas as fontes históricas são construídas, são produções humanas, portanto elas estão na origem do trabalho do historiador, ou seja, “as fontes históricas não são a fonte da história (...) não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros,

enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história”.<sup>21</sup> Para esse educador, todo material de pesquisa só adquire “o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas”.<sup>22</sup>

Tendo em vista a correspondência, até o momento foi possível perceber algumas redes de relações tecidas pela entidade. Os documentos apontam uma interlocução com a Pró-Matre; a Associação Cristã Feminina; diversas entidades internacionais feministas como a International Association of University Women e o Institute for International Education; a União Universitária Feminina; a Associação Pan-Americana de Mulheres e sua presidente Carrie Chapman Catt, também presidente da Aliança Internacional pelo Sufrágio Feminino; com o governo federal e do Distrito Federal e de outras unidades da federação; com a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal; parlamentares, diretoras e professoras, e médicas.

Para efeito deste artigo, a seguir destaque informações trazidas pela documentação referente a I Conferência pelo Progresso Feminino, para se pensar as concepções de educação daquela entidade.

## A DOCUMENTAÇÃO REFERENTE À I CONFERÊNCIA PELO PROGRESSO FEMININO

Corrida no Rio de Janeiro, em 1922, ano de fundação da Federação, desta I Conferência participaram pela FBPF 25 delegadas, representantes de várias comissões compostas de senhoras da sociedade, profissionais engenheiras civis e agrônomas, funcionárias públicas, professoras, entre outras. Presidida por Bertha Lutz, teve como delegada de honra Carrie Chapman Catt, presidente da Aliança Internacional pelo Sufrágio Feminino e da Associação Pan-Americana de Mulheres. Participaram também algumas associações, entre elas a Liga de Professores, a Cruzada Nacional Contra a Tuberculose, o Centro Social Feminino, a Cruz Vermelha, a Legião da Mulher Brasileira e a União dos Empregados no Comércio, e representantes

de vários estados da federação, como Pernambuco, Paraíba, Bahia e Sergipe, Pará, Santa Catarina, Amazonas, Espírito Santo e também do Distrito Federal. Participaram, ainda, diversos colaboradores, entre eles senadores, deputados, médicos e advogados. Foram instituídas na Conferência as seguintes comissões: Educação e instrução; Legislação do trabalho; Assistência às mães e à infância; Direitos civis e políticos; Carreiras e profissões apropriadas a serem franqueadas ao sexo feminino; Relações Pan-Americanas e Paz.

A Conferência teve como tese geral: “A colaboração da Liga pelo Progresso Feminino na educação da mulher, no bem social e aperfeiçoamentos humanos”. A Comissão de Educação e Instrução discutiu diversos temas referentes à educação feminina e foi composta por Esther Pedreira de Mello; Benevenuta Ribeiro,



**Congresso feminista de 1922, com a presença da líder feminista norte-americana, Carrie Chapman Catt, Berta Lutz e outras feministas.**

diretora da Escola Profissional Feminina Rivadávia Correa; Maria (Xaltrão) Gaze, diretora da Escola de Aplicação; delegadas da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal; Corina Barreiros; Maria Adelaide Quintanilha e Brites Soares, pela Federação; Carmem de Carvalho e Anna Borges Ferreira, pela Liga do Distrito Federal; Branca Canto de Mello pela Liga Paulista pelo Progresso Feminino; Carneiro Leão, diretor de Instrução Pública do Distrito Federal; e os deputados José Augusto e Tavares Cavalcante. Nela colocavam-se preocupações com a educação escolar das mulheres, envolvendo questões em torno da formação para: o magistério primário; o exercício das profissões do comércio e ofícios; a função doméstica e a responsabilidade sobre a educação dos filhos; e a formação de valores.

Especificamente, na Comissão de Educação e Instrução debatiam<sup>25</sup>

- *Quanto ao ensino primário:* O ensino primário deve ser obrigatório? Desde que idade a criança deve receber a educação proporcionada pelo Estado? Desde as escolas e classes maternais e jardins da infância? É recomendável em todas as idades a co-educação dos sexos? Em caso negativo, em que idade deve cessar? As funções do magistério público primário devem ser privativas das mulheres em todos os graus? Qual a colaboração que podem ter os homens nisso? O casamento deve incompatibilizar a mulher para o exercício do magistério primário? O desenho e os trabalhos manuais devem ser obrigatórios em todos os cursos primários?



**Congresso Feminista de 1922, com a presença da líder feminista norte-americana, Carrie Chapman Catt (4ª posição), Berta Lutz (5ª posição) e Júlia Lopes de Almeida (6ª posição)**

- *Quanto ao ensino profissional, doméstico e agrícola:* Como primeiro passo para o ensino profissional deve-se difundir largamente o ensino do desenho a mão-livre? Deve ter a mais ampla difusão o estudo da economia doméstica com as suas aplicações à agricultura? Deve-se promover largamente a criação de escolas para mães de família, onde se ensinem, além da economia e prendas domésticas, as noções essenciais de higiene e medicina infantil? O ensino profissional deve ser obrigatório? Quais os trabalhos especiais que devem ser cultivados pelo sexo feminino e quais os modelos que devem ser ministrados? Como se deve resolver a questão da obrigatoriedade do ensino profissional para as mulheres? Em que casos podem ser dispensadas do aprendizado de artes e ofícios?
- *Quanto à educação cívica:* Nas escolas domésticas e estabelecimentos profissionais femininos, ministrar-se-á o ensino da Constituição e o direito usual, procurando-se desenvolver nas alunas a preocupação com o bem público e habilitando-as a desempenhar sua missão social.
- *Quanto ao ensino secundário e superior:* Deve ser facultativo o ingresso às mulheres em todos os cargos civis de ensino superior e secundário? Nos aludidos cursos deve haver seções especiais para as alunas ou, ao contrário, devem elas freqüentar as au-

las e exercícios escolares juntamente com os rapazes? Na hipótese do ensino simultâneo dos sexos, há necessidade de providências administrativas para resguardar a boa ordem e a disciplina? Em caso afirmativo, quais são elas?

A discussão em torno dessas questões foi acalorada. Ficou claro o embate travado no seio da entidade considerando as diversas opiniões de suas associadas, o que gerou conclusões que não correspondiam a um pensamento único da entidade. O debate em torno do ofício do magistério primário, ou seja, se as funções do magistério público primário devem ser privativas das mulheres, é representativo. Defendida por Maria José (Xaltrão) Gaze, a exclusividade da Escola Normal para mulheres era contra-argumentada por Guilhermina Vieira da Matta, delegada do Espírito Santo, que reconhecia possuir a mulher “muito mais que o homem sentimentos afetivos, paciência e astúcia para compreender a alma da criança e educá-la”,<sup>24</sup> embora houvesse a necessidade de rapazes no ensino primário, considerando que a instrução primária não era oferecida apenas nas capitais, onde a criança já tinha uma vivência com a civilização, mas também nos sertões, locais onde a comunicação era muito mais difícil, sendo mais fácil aos homens “penetrar para civilizar” os filhos daqueles que viviam afastados da civilização e em pleno analfabetismo. Fica evidente que, para ela, esta árdua tarefa seria mais

apropriada aos homens do que as mulheres, seres considerados mais frágeis naquela sociedade republicana. Seu argumento demonstra, ainda, a divisão entre a cidade e o campo no que se refere à escolarização da população àquela época.

Outro argumento está no fato de que é mais adequado aos homens lecionarem nos cursos noturnos destinados ao operariado do que às mulheres. Assim, é importante que os homens sejam preparados pela Escola Normal para esses encargos mais pesados do exercício do magistério, para que as escolas não sejam ocupadas por pessoal sem formação e incompetente. Aqui, revela-se também a divisão histórica no que se refere a quem se destina o ensino noturno, em regra destinado às classes menos favorecidas – no caso o operariado – enquanto o ensino diurno é destinado às classes mais abastadas. A preocupação é que, ao concordarem em excluir o sexo masculino da Escola Normal, não viessem elas a contribuir para a ruína desse nível de ensino naqueles estratos sociais mais desfavorecidos.

Pondera ainda que o rapaz que não dispõe de recursos para pagar a matrícula dos Ginásios pode cursar a Escola Normal, em vez de se limitar apenas à instrução primária. Seria, também, contraditório fechar as portas da Escola Normal aos homens, se a entrada das mulheres no Colégio Pedro II<sup>25</sup> e em outros cursos superiores era reivindicada naque-

le fórum de discussão. Nesse sentido, uma das responsáveis pela defesa da entrada de meninas no Colégio Pedro II é Bertha Lutz. Sua *indicação* à Comissão de Ensino foi a seguinte:

Considerando existir atualmente no Brasil ensino primário, profissional e superior destinado ao sexo feminino;

Considerando existir ensino secundário oficial para o sexo feminino na maioria, senão na totalidade dos estados;

Considerando não existir entretanto ensino oficial secundário para o sexo feminino no Distrito Federal;

Considerando ressentir-se a educação da mulher, do ponto de vista da facilidade de adquirir cultura geral, como do preparo as escolas superiores franqueadas ao sexo feminino.

A Comissão de Ensino propõe que a Conferência pelo Progresso Feminino lembre às autoridades competentes a conveniência de ser franqueado ao sexo feminino o Colégio Pedro 2º de acordo com o projeto apresentado na sua própria congregação e o voto nesse sentido de recente Congresso de Ensino, lembrando ainda a vantagem de fazer sentir às autoridades referidas ser oportuno o momento atual para franqueá-lo a fim de que no próximo concurso de entrada possam apresentar-se candidatos do sexo feminino sendo reparado deste modo, imediatamente, a lamentável

falha na instrução do sexo feminino na nossa capital.<sup>26</sup>

O Colégio Pedro II foi fundado em 1837,<sup>27</sup> mas a entrada de meninas só foi efetivamente concretizada em 1927.<sup>28</sup> Assim, a presença feminina no Colégio representou o atendimento de uma das reivindicações das camadas médias e de parte do movimento feminista que se constituía na década de 1920, conforme documentos da citada Conferência.

Ainda durante o Império, “as escolas de nível secundário particulares para meninas e a Escola Normal não se equiparavam, em nível acadêmico, ao Colégio D. Pedro II, exclusivamente masculino”.<sup>29</sup> Nos países avançados, as mulheres já estavam na direção de escolas masculi-

nas, como, por exemplo, nos Estados Unidos. No Brasil, enquanto os meninos cursavam o ensino secundário, visando ao acesso aos cursos superiores, a maioria das moças cursava a Escola Normal, destinada “a profissionalização e/ou ao preparo para o lar”.<sup>30</sup>

É importante reforçar que a Conferência contou com a presença do diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Antônio Carneiro Leão (1922-1926), como membro da Comissão de Educação e Instrução, nacionalista identificado com a crença no poder da educação como meio capaz de vencer as grandes mazelas sociais (o analfabetismo e as doenças que assolavam a cidade do Rio de Janeiro e o país) e implementar as bases do novo:



**Alunas e professores da Escola Venceslau Braz com Berta Lutz (4ª posição) durante o II Congresso Internacional Feminista**

um novo país, uma nova cidade, um novo homem, uma nova educação. E também com várias diretoras e professoras representantes da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, além de várias professoras de outras unidades federativas, assim como filiadas à Federação.

O II Congresso Internacional Feminista realizou-se nove anos depois, em 1931, e de novo no Rio de Janeiro. É de se destacar que, entre outros documentos, há uma reportagem do *Diário Carioca* – os eventos mereceram uma grande cobertura da imprensa escrita –, onde se vê o registro fotográfico da visita das conferencistas ao Colégio Pedro II.

### Conclusão

O Fundo FBPF possibilita estudos interdisciplinares a respeito da atuação da Federação e de Bertha Lutz, sua líder feminista mais “famosa”, cuja história de vida se confunde com a história da Federação. Suas bandeiras de luta e o direito

das mulheres à educação e à instrução é o que estou a pesquisar e a estudar, considerando o período coberto pela documentação – 1902 a 1972.

A identificação nesse fundo arquivístico de outras organizações ou associações representativas da luta pela emancipação feminina com suas concepções de educação já resultou no subprojeto intitulado “O ensino superior para mulheres: concepções da União Universitária Feminina”, entidade surgida em 1929, que vem sendo desenvolvido pela bolsista de iniciação científica da UNIRIO Caren Victorino Regis, sob minha orientação.

Por fim, acredito ser o trabalho de pesquisa que ora apresento uma contribuição para se pensar a trajetória da educação das mulheres e sua repercussão hoje, que não se esgota em si mesmo, pois, ao ser exposto, abre múltiplas possibilidades de discussão, o que dá o tom



II Congresso Internacional Feminista. Sentadas, Jerônima Mesquita (2ª posição), Carlota Pereira de Queiroz (4ª posição) e Berta Lutz (5ª posição)

da produção e pesquisa acadêmica.

Apresentamos apenas um texto preliminar sobre o tema, sabendo que esta fonte tem muito a ser explorada. O movimento feminista da época, em sua primeira edição no Brasil, não deixa de ter seus méritos, porém foi considerado, posteriormente, como elitista. Araújo destaca que, no Rio de Janeiro, Distrito Federal, os ideais de emancipação feminina ressoaram influenciados pelos mo-

vimentos feministas europeu e americano. Na capital, “a produção cultural, o comportamento social e a moda tentam seguir os modelos dos países considerados avançados”.<sup>31</sup> Verificamos essa indumentária por meio das imagens fotográficas das ativistas da Federação, publicadas em periódicos da época por ocasião dos feitos da entidade.

Mas, por enquanto, deixemos essa discussão.

## N O T A S

1. Franco Cambi, *História da pedagogia*, tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1999, p. 638. (Encyclopaídeia).
2. Idem.
3. Jacques Le Goff, *A história nova*, São Paulo, Martins Fontes, 1993, p. 34.
4. A partir de 2006 o projeto passou a ter o apoio da Faperj – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.
5. Essa etapa, a partir do 2º semestre de 2005, conta com a colaboração de Caren Victorino Regis, bolsista de iniciação científica da UNIRIO, e Raquel Silva Simon como voluntária da pesquisa. Ambas alunas do curso de pedagogia da UNIRIO.
6. “Obra de referência, publicada ou não, que identifica, localiza, resume ou transcreve, em diferentes graus e amplitudes, fundos, grupos, séries e peças documentais existentes em um arquivo permanente, com a finalidade de controle e de acesso ao acervo.” Ana Maria de Almeida Camargo e Heloísa Liberalli Belloto (coord.), *Dicionário de terminologia arquivística*, São Paulo, Associação dos Arquivistas Brasileiros – Núcleo Regional São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura, 1996, p. 44. São exemplos de instrumentos de pesquisa: catálogo, guia, índice, inventários sumário e analítico, repertório.
7. Instrumento de pesquisa onde a descrição do Fundo está feita de forma sumária.
8. Coleção é uma “reunião artificial de documentos que, não mantendo relação orgânica entre si, apresentam alguma característica comum”. *Dicionário de terminologia arquivística*, op. cit., p. 17.
9. Tecnicamente, a conservação é entendida como “um conjunto de procedimentos que tem por objetivo melhorar o estado físico do suporte, aumentar sua permanência e prolongar-lhe a vida útil, possibilitando, desta forma, o seu acesso por parte das gerações futuras”. Sérgio Conde de Albite Silva, *Algumas reflexões sobre preservação de acervos em arquivos e bibliotecas*, Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 1998, p. 9 (Centro de Memória, Comunicação Técnica, 1).

- 10 A restauração já é um procedimento muito mais caro e agressivo, fragilizando o suporte de papel. Conceitualmente, é entendido como “um conjunto de procedimentos que visa recuperar, o mais próximo possível, o estado original de uma obra ou documento”. O ideal é que se proceda a conservação preventiva que “abrange não só a melhoria das condições do meio ambiente nas áreas de guarda do acervo e nos meios de armazenagem, como também cuidados com o acondicionamento e o uso adequado dos acervos, visando retardar a degradação dos materiais. É, pois, um tratamento de massa, feito em conjunto”. As ações de conservação preventiva são aconselhadas por serem mais econômicas, dando uma longevidade ao documento, evitando com isso uma intervenção mais radical como a restauração. (Sergio Conde de A. Silva, op. cit., p. 9).
11. Embora saiba que a organização técnica e a higienização de um conjunto de documentos arquivísticos demanda longo tempo.
12. No *Dicionário mulheres do Brasil*: de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado, encontramos verbetes de algumas dessas mulheres, a saber: Bertha Lutz (ver p. 106-112); Stella Durval (ver p. 502); Jeronyma Mesquita (ver p. 290-291); Evelina Arruda Pereira (ver p. 214-215). Mantive os nomes grafados como aparecem no documento original. No Dicionário também encontramos um verbete referente à FBPF (ver p. 217-225). Schuma Schmaher e Êrico Vital Brazil (orgs.), *Dicionário mulheres do Brasil*: de 1500 até atualidade, biográfico e ilustrado, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.
13. Ibidem, p. 106-112.
14. Ibidem, p. 399.
15. Nailda Marinho da Costa Bonato, *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*, Campinas, Unicamp, 2003, (tese de doutorado em educação defendida em 6 de agosto de 2003).
16. Aqui, repertório é entendido como um instrumento de pesquisa composto de documentos previamente selecionados, pertencentes a um ou mais fundos ou arquivos, segundo um critério temático. Nesse caso, do Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, destacam-se os documentos que, de uma forma ou de outra, trazem a temática educação feminina.
17. Conforme José Honório Rodrigues, *A pesquisa histórica no Brasil*, 3ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional; Brasília, INL, 1978. (Brasiliana: Série grande formato; v. 20).
18. Conjunto de documentos produzidos por uma pessoa física ou jurídica, pública ou privada, no percurso de sua existência, e que é custodiado em caráter definitivo, em função do seu valor de uso probatório, histórico, social e cultural. *Dicionário de terminologia arquivística*, op. cit., p. 8.
19. Ibidem, p. 40.
20. Sinalizamos que a bibliografia sobre Bertha Lutz e a Federação se refere ao evento de 1922 como “I Congresso Internacional pelo Progresso Feminino”; aqui estamos usando a denominação “Conferência” tal como encontrada nos originais do arquivo da Federação. Entretanto, conforme os documentos de 1931, ocorre o “II Congresso Internacional pelo Progresso Feminino”.
21. Dermeval Saviani, Breves considerações sobre fontes para a história da educação, em José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.), *Fontes, história e historiografia da educação*, Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004, p. 5-6 (Coleção Memória da Educação).
22. Ibidem, p. 6-7.
23. Fonte: Fundo FBPF/AN.
24. Fonte: Fundo FBPF/AN.
25. Fundado em 1837, só a partir de 1882 vamos encontrar algumas poucas matrículas de meninas no conceituado Colégio. Conforme Escragnolle Dória, em sua obra *Memória histórica do Colégio Pedro Segundo* (1939, p. 170), a abertura do ano letivo de 1883 no externato seria marcado por uma novidade: “O dr. Candido Barata Ribeiro, lente de medicina, requereu matrícula no 1º ano para suas filhas Cândida e Leonor Borges Ribeiro. Ocupava a Pasta do Império, o senador Pedro Leão Velloso, o qual por aviso de 22 de fevereiro de 1883 autorizou o reitor da Instituição a admitir no externato “alunas do

sexo feminino”, por não existir disposição legal proibitiva. Além das filhas do médico, aproveitaram-se da concessão Maria Julia Picanço da Costa, Olympia e Zulmira de Moraes Kohn, também depois professoras municipais”. Podemos também constatar essa informação no verbete sobre Yvone Monteiro da Silva, aluna do Colégio em 1927, no *Dicionário mulheres do Brasil*: de 1500 até atualidade, biográfico e ilustrado, op. cit., p. 529. Em 1885, havia no estabelecimento 15 alunas matriculadas e cinco ouvintes. O reitor solicitava ao ministro a nomeação de uma inspetora, ponderando, contudo, a conveniência de serem as alunas do externato, encaminhadas para outras instituições escolares adequadas ao sexo feminino. Das alunas do externato uma contava 22 anos de idade, outra 16, a idade das demais variava entre 10 e 14 anos. Só uma freqüentava o 3º ano, as outras o 1º e o 2º ano. Finalizava o ano letivo de 1885 com a providência do ministro Mamoré no sentido de não mais serem admitidas alunas, por ser o Colégio destinado somente ao ensino de pessoas do sexo masculino. Mas como seria injusto deixar as alunas do externato ao desamparo de instrução convinha encaminhá-las para a Escola Normal, para o Liceu de Artes e Ofícios (O Liceu mantinha uma seção de ensino para o sexo feminino) ou mesmo para o “Curso noturno gratuito para o sexo feminino estabelecido no Externato do Instituto de Instrução Secundária depois estabelecido no Ginásio Nacional”, fundado pelo professor José Manoel Garcia. Assim, em 1889 as alunas são transferidas para estabelecimentos de ensino “próprios para o sexo feminino”, voltando aquela instituição educativa a ser exclusivamente para o sexo masculino até 1926.

26. Fonte Fundo FBPF/AN.

27. De acordo com Escragnolle Doria, op. cit., o Colégio teve origem no Seminário São Joaquim. A proposta de reorganização desse Seminário ocorreu na Regência de Pedro de Araújo Lima, o marquês de Olinda, sendo ministro da Justiça e interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos. Através do decreto de 2 de dezembro de 1837, o Seminário foi batizado de “Colégio de Pedro Segundo”. A data foi escolhida de propósito por conta da passagem natalícia do imperador Pedro II. A inauguração aconteceu em 25 de março de 1838.

28. Em 1926, em virtude de uma interpretação dada pelo diretor-geral do Departamento Nacional de Ensino a um dispositivo do decreto nº 16.782A, permitiu-se que no externato ingressasse uma aluna de nome Yvonne Monteiro da Silva, iniciando seus estudos no ano seguinte. Isso abriu precedente para outras matrículas. Então, naquele ano de 1927, encontramos matriculadas no externato 27 meninas e 717 meninos.

29. Rosa Maria Barboza de Araújo, *A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Rocco, 1995, p. 70.

30. Rachel Soihet, A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped; Campinas, Autores Associados, set./dez. 2000, n. 15, p. 98.

31. Rosa Maria Barboza de Araújo, *A vocação do prazer*, op. cit., p. 72.

**Warley da Costa**

Mestranda em Educação pela UniRio.

Especialista em História do Brasil pela UFF. Graduada em História pela UFRJ.

Professora das Redes Municipal e Estadual do Rio de Janeiro.

# Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana

## Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental

Este texto analisa a importância das imagens da escravidão africana nos livros didáticos de história do ensino fundamental, produzidas por pintores europeus no século XIX, e reproduzidas nesses livros. Reflete sobre a apropriação dessas figuras pelo mercado editorial, a produção historiográfica e o ensino de história.

*Palavras-chave: escravidão, livro didático, imagem, memória.*



This paper analyzes the importance of African slavery images in History schoolbooks used in elementary teaching and produced by European painters on the 19th century. It reflects the appropriation of these pictures by editorial market, historiographic production and the teaching of History itself.

*Keywords: slavery, schoolbooks, image, memory.*

O texto a seguir<sup>1</sup> reflete sobre os modos de ver as imagens da escravidão africana reproduzidas nos livros didáticos do ensino fundamental<sup>2</sup> e o significado desse recurso pedagógico como mediador de saberes e acervo de memórias.

A leitura das imagens da escravidão africana nos livros didáticos nos remete a um passado histórico através das cenas

retratadas por pintores ainda no período escravista e reproduzidas na atualidade nesses livros.

A análise do texto imagético pode proporcionar uma reflexão acerca da leitura de mundo dos pintores europeus do século XIX e, sobretudo, da leitura do pesquisador, que há de considerar as condições em que essas figuras foram selecionadas e reproduzidas, tais como

tendências historiográficas, interesses do mercado editorial, entre outras. Há de considerar também, o uso que se faz dessas imagens, ricas fontes documentais, que fazem emergir memórias adormecidas, verdadeiros elos entre o presente e o passado.

#### A ARTE DE OLHAR AS IMAGENS

A riqueza de informações contidas num quadro, numa fotografia ou mesmo num filme, incentivou o uso de imagens como fonte documental, nas últimas décadas, pelos historiadores.

Imagens, fragmentos do todo, não podem ser percebidas desarticuladas do universo social em que estiveram inseridas quando produzidas. Ao mesmo tempo, elas falam por si, elas revelam aspectos isolados em seu contexto. Nesse sentido, ao tratar da análise e dos modos de ver as pinturas, convém observar e indagar o que elas nos dizem a respeito das culturas em que foram produzidas e qual a sua finalidade ao ser criada. Elas foram produzidas para ilustrar determinado texto, para ornamentar determinada peça de arte (como os vasos ou sarcófagos), ou para registrar o presente vivido para a posteridade? O mosaico que ornamentava as igrejas no século VI, por exemplo, cumpria o objetivo de informar aos fiéis as mensagens sagradas, uma vez que a maioria da população não dominava o código verbal e a Igreja necessitava difundir seus ensinamentos. “Como explicou o papa Gregório Magno,

‘as pinturas podem fazer pelos analfabetos o que a escrita faz para os que sabem ler’”.<sup>3</sup>

Outro ponto importante para avaliar seria perceber até que ponto elas são realistas. Retratam ou não a realidade em que vivia seu criador? O pintor esteve presente ao *acontecimento* ou foi elaborada posteriormente? O cenário é natural ou foi criado? Finalmente, não poderíamos estudar a imagem sem considerar seu próprio processo de produção, incluindo aí, formas, padrões, cores e tecnologias empregadas. Tais aspectos tendem a revelar o contexto cultural em que foram produzidas, assim como as tecnologias empregadas podem expressar o nível de desenvolvimento de determinadas culturas. Nas pinturas nas cavernas identificamos a limitação do número de cores e o tipo de tinta extraída da natureza, (terra – marrom, urucum – vermelho), revelando as condições do *artista* na pré-história.

Outro aspecto a ser considerado é quanto ao *como* e *para quem* são utilizadas. Nessa perspectiva é que focamos nossa lente para as imagens da escravidão nos livros didáticos do ensino fundamental.

#### A IMPORTÂNCIA DE “VER AS CENAS” PARA APRENDER

Como um importante recurso pedagógico, as imagens vêm sendo amplamente utilizadas nas edições mais recentes dos livros didáticos de história para o ensino fundamental. Ao folharmos os livros didáticos de

história disponíveis no mercado editorial nas últimas décadas, verificamos que há uma grande quantidade de gravuras nos livros de ensino fundamental, diminuindo consideravelmente essa quantidade nos livros de ensino médio.

Para aquele nível de ensino, o mercado privilegiou o uso de imagens como ilustração do texto, satisfazendo a grande demanda da cultura visual contemporânea. As imagens, além de ilustrar o texto, dão um colorido especial ao livro, tornando-o mais atrativo para o aluno. Circe Bittencourt enfatiza que:

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. (...) Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras, como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para alunos do ensino elementar.<sup>4</sup>

Portanto, a importância da imagem no ato de aprender é inquestionável. “As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por essa razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens”,<sup>5</sup> diz Ernest Lavisse, historiador francês do século XIX e autor de livros didáticos. Para esse autor “ver as cenas” possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos escritos além de facilitar a

memorização dos fatos.

A leitura da imagem proporciona ao receptor um sentido, um significado próprio de acordo com suas vivências. Segundo John Berger “nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos”.<sup>6</sup> Nesse sentido, é inevitável que uma gravura possa estabelecer relações entre o presente e o passado, tendo como mediadora a memória. Assim, a imagem induz o espectador a estabelecer uma rede de significações de acordo com experiências individuais, socializando valores e elaborando saberes e identidades coletivas. Para Miriam Leite

Isso ocorre no caso de imagens de conjuntos de objetos, retratados de uma pessoa ou pequenos grupos, e mais se acentua a tendência quando a imagem é lida como documentação de um inter-relacionamento social, quando é preciso recriar uma realidade em função de um nível preponderante da experiência, da memória que organiza, desorganiza e reorganiza aquilo que o tempo, seu maior inimigo, vai destruindo.<sup>7</sup>

Nos livros didáticos de história analisados podemos observar que a abundância de imagens parece nos querer informar as condições de vida dos cativos, reforçando a trajetória de vida sofrida, de permanente dor. As séries de imagens neles estampadas referem-se ao trabalho em cativeiro, castigos corporais, captura e cenas do comércio de almas.

A maioria das ilustrações é de autoria de Johann Moritz Rugendas e de Jean-Baptiste Debret, artistas do século XIX, que retrataram o cotidiano do Brasil desse período. Desses artistas, as obras que traduzem festas ou qualquer tipo de autonomia, estão descartadas.

#### OLHARES DOS PINTORES-VIAJANTES: DEBRET E RUGENDAS

Essas obras imagéticas representam um verdadeiro tesouro para a historiografia brasileira, no sentido de que buscavam retratar cenas do cotidiano. Mesmo com o olhar enviesado de europeu, Debret não deixou de reproduzir o negro e o índio na sociedade brasileira, causando muitas vezes desconfiança entre as autoridades.

Ao olhar cuidadoso de Debret não escapava nenhum detalhe: de ricos comerci-

antes a simples escravos, das famílias mais tradicionais às mais pobres. A rede de informações se estendia também ao cardápio, às atividades econômicas, aos ritos, às festas, numa descrição minuciosa dos hábitos e costumes brasileiros. Havia em seu trabalho a preocupação em retratar para o europeu a realidade brasileira.

No período em que o artista esteve no Brasil, na transição entre Colônia e Império, havia a necessidade de consolidar uma nova imagem da nação brasileira e uma preocupação em valorizar a imagem do Brasil, afastando o estigma de país exótico.

Influenciado pelo neoclassicismo de Jean-Louis David, seu primo, Debret justificava a veracidade de suas obras pelo fato do artista estar testemunhando o fato que está pintando. De acordo com



Debret, *O jantar no Brasil*, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, v. 2, pr. 7, São Paulo, Edusp, 1989

Valéria Lima, trata-se do realismo-empírico cujo princípio básico é a observação direta do pintor.

A composição se dava por etapas e o produto final deveria ser a tradução mais perfeita desse trabalho minucioso. Nele reinariam o equilíbrio, a força e a pureza da arte pictórica. A arte teria, então, a oportunidade de expressar verdades inquestionáveis e eternas, valores associados a uma moral regenerada e que espelhavam um novo sentido ético.

A questão do realismo neoclássico e, portanto, o grande elo entre a inspiração davidiana de Debret e sua experiência no Brasil.<sup>8</sup>

Debret chegou ao Brasil convidado a integrar a Missão Artística Francesa, que tinha como objetivo organizar um grupo de artistas e mestres que pudessem implantar no Rio de Janeiro, sede do governo português nessa época, uma escola de artes e ofícios.

A inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, amenizou o preconceito existente em relação aos pintores, já que a classe dominante no Brasil passou a ver nessas manifestações artísticas a possibilidade de aproximação com a cultura européia, incluindo as artes na educação de seus filhos. O artista, então, adquiria aos poucos um certo prestígio junto à elite brasileira.

(...) a vinda da Missão Francesa e a fundação da Academia teve como um

dos seus objetivos a tentativa de reverter a imagem preconceituosa conferida ao artista brasileiro no contexto social da época. O artista plástico era visto com desprezo, pois seu trabalho de origem manual era associado às artes mecânicas que, por sua vez, eram destinadas aos escravos.<sup>9</sup>

Ao mesmo tempo era necessário construir uma nova imagem desse novo país. Valorizar a imagem do Brasil, afastando o estigma de país exótico, talvez tenha sido uma iniciativa do próprio pintor.

O artista, além de compor a Academia de Artes, tinha a função de cenógrafo oficial da Corte. Ele foi o responsável por documentar importantes momentos da história da Casa de Bragança no Brasil. O seu testemunho visual, captando cenas através da sensibilidade de seu olhar, colecionou obras que se configurariam na performance do país recém-emancipado.

Johann Moritz Rugendas, de origem alemã, foi outro famoso pintor responsável por criar uma imagem do país para o exterior. Ainda muito jovem desembarcou no Brasil. Participou da expedição científica do barão Georg-Heinrich Von Langsdorff sem muita experiência profissional ou conhecimento do Brasil. Rugendas separou-se da expedição por desentendimentos com Langsdorff, permanecendo no país por um curto período (1822-1825) e retornando apenas no Segundo Reinado, em 1845. Observando sua obra publicada em 1835, *Viagem pitoresca através do Brasil*,<sup>10</sup> pode-se

perceber a influência do cientificismo sobre o seu trabalho, tanto nas suas gravuras como no seu texto:

Pode parecer estranho que neste caderno, destinado a tornar conhecidos os costumes dos habitantes livres do Brasil, comecemos pelos mulatos. Mas não nos será difícil encontrar uma justificação se dissermos que os homens de cor, embora legalmente assimilados aos brancos, constituem em sua maioria, as classes inferiores da sociedade. É, portanto, por eles que se podem penetrar nos costumes nacionais. Sejam-me, pois, permitidas algumas observações acerca dessa importante parcela da população do Brasil.<sup>11</sup>

Rugendas demonstrou equilíbrio entre a acuidade da observação e a criatividade inerente a qualquer produção artística, tendo procurado criar uma imagem positiva do país para o Velho Mundo. O olhar europeu sobre os quadros dos artistas oitocentistas, certamente, teve um papel importante na percepção que os habitantes do Velho Mundo construíram sobre o Novo Mundo.

O retrato do passado de sua origem, estampado nos livros didáticos, com certeza, não escapou ao olhar atencioso dos nossos alunos da escola pública. A identificação com o passado, a partir das cenas reproduzidas pelos artistas-viajantes, provavelmente foi significativa em sua formação identitária, o que ainda estamos estudando.

## LIVRO DE HISTÓRIA: PROPAGADOR DE SABERES E GUARDIÃO DE MEMÓRIAS

Consideramos que o livro didático é um importante recurso a ser analisado, visto que tornou-se comum seu uso pelo professor do ensino fundamental nas escolas públicas, sobretudo a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo governo federal, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).<sup>12</sup> Utilizado no cotidiano escolar, perguntamos se o livro didático não desempenha um papel significativo na formação ideológica e cultural dos educandos, considerando que seus textos e imagens são um forte referencial para quem o lê. Como um importante instrumento de trabalho em sala de aula, constata-se que, muitas vezes, professores e alunos o têm como única fonte de informação, e que funciona como sistematizador dos conteúdos da proposta curricular oficial.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.<sup>13</sup>

O livro didático funciona também como mediador entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar. Nesse caso, os autores tentam veicular informações numa linguagem mais acessível ao leitor,

aproximando-se mais de sua realidade. Muitas vezes, o resultado é a simplificação exagerada que descaracteriza determinados conceitos, ou mascara outros. De acordo com Hebe Mattos, “a simplificação de algumas formulações historiográficas complexas nos livros didáticos, por exemplo, muitas vezes transforma em estereótipos esvaziados de significação acadêmica ou pedagógica, como aconteceu, na década de 1980, com o conhecido conceito de modo de produção”.<sup>14</sup>

Considerando a importância do livro didático como propagador do saber científico e histórico, podemos percebê-lo, também, a partir de seus textos e imagens como lugar de memória. De acordo com Pierre Nora,

Na mistura é a memória que dita e a história que escreve. É por isso que dois domínios merecem que nos detenhamos, os acontecimentos e os livros de história, porque não sendo mistos de história e memória, mas os instrumentos, por excelência da memória em história, permitem delimitar nitidamente o domínio. Toda grande obra histórica e o próprio gênero histórico não são uma forma de lugar de memória? Todo grande acontecimento e a própria noção de acontecimento não são, por definição, lugares de memória?<sup>15</sup>

O livro de história pode ser considerado propagador dos acontecimentos do passado e também guardião da memória de

diferentes grupos, entendendo a memória como produção espontânea do presente. Para Nora, “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”.<sup>16</sup>

Nessa perspectiva, o manual didático se configura como instrumento de divulgação de uma memória, guardando em suas páginas histórias, gravuras e fotografias que, uma vez visualizadas, constituem importantes acervos selecionados de acordo com sua significação para diferentes grupos.

#### IMAGENS, LEITURAS E ESCRITAS DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

**A**o abordar o tema escravidão, observamos nos livros de história a abundância de imagens, que parecem não apenas querer informar, mas reforçar as condições de vida dos cativos. No ensino fundamental, o assunto é tratado com mais ênfase na sexta série quando é apresentado ao aluno o *mundo* colonial. O escravo aparece nesse contexto vinculado ao sistema colonial como uma “peça”. A vida dos afro-brasileiros só será mencionada novamente nos currículos por ocasião da abolição da escravidão, final do século XIX, sendo um dos últimos temas abordados na sétima série. A história da África ou mesmo da América antes da chegada dos europeus é abortada dos compêndios escolares.

As cenas da escravidão reproduzidas nos livros estão relacionadas ao teor do tex-

to e reproduzem apenas cenas dramáticas: castigos corporais, fugas e torturas. Nos livros em questão observamos que o escravo é apresentado como uma simples peça da engrenagem: o escravo passivo, massacrado pelo sistema. O escravismo se reduz, então, a um insignificante aspecto do sistema colonial e só pode ser explicado pelas necessidades do mercado externo. Retratam a sociedade escravista, polarizada entre senhores e escravos, desconsiderando as especificidades nascidas ao longo do tempo.

A inexistência de relações familiares é explicada de forma quase unânime: não havia condições de se criar relações estáveis entre os cativos devido às condições produzidas pelo próprio sistema, como, por exemplo, mudança frequente

de dono. Seria precipitado afirmar que tais elementos houvessem destruído completamente as tentativas de união entre eles.

Podemos observar nos textos e imagens dos livros analisados essa tendência: “não havia possibilidade de o escravo deixar sua condição. Era escravo, do nascimento à morte. Somente em ocasiões especialíssimas ele conseguia sua libertação (alforria)”.<sup>17</sup> Um capítulo dedicado à escravidão, intitulado *Escravidão, o sofrimento que produz riqueza*, da obra de José Roberto Ferreira,<sup>18</sup> também reforça essa tendência.

As denúncias necessárias podem ser interessantes, mas relegam ao escravo o papel de agente absolutamente passivo. Sem movimento próprio, sem nenhuma possibilidade de autonomia, ele se transformaria num ser desprovido de qualquer



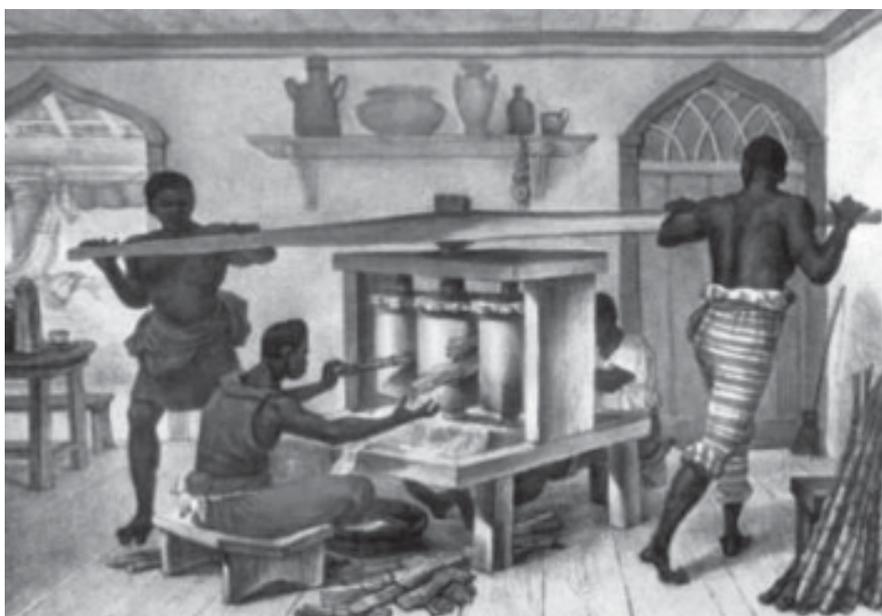
Debret, *Feitores castigando negros, Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, v. 2 , pr. 27, São Paulo, Edusp, 1989

ação humana. Apesar de entender a importância de tais abordagens no contexto histórico em que foram produzidas, percebemos que os autores buscavam explicação para as desigualdades da sociedade contemporânea. Ao denunciar a escravidão, acabavam apresentando o negro num estado de “anomia” permanente.

Decerto, não se pode mascarar a realidade, nem muito menos afirmar que não houve sofrimento no cativeiro. A própria condição de escravo já retira do homem o que se pode ter de melhor: a dignidade. Ignorar, porém, alguns aspectos da cultura, das relações sociais e afetivas que se estabeleciam na sua vivência cotidiana é simplificar bastante a dinâmica da nossa história. Mesmo sob o cativeiro, os escravos criaram relações sociais específicas como amizade, solidariedade e amor.

Nos últimos anos, a história social tem oferecido ricas contribuições à pesquisa sobre a escravidão. Baseados em novos estudos e balizados em fontes de pesquisas documentais, os historiadores vêm trazendo à tona novas questões relativas a esse tema. Valorizando-se fontes cartorárias, judiciais, fiscais e demográficas, a história social abriu caminhos para a proliferação de pesquisas nesta área.

Na década de 1970, *Ciro Flamarion Cardoso*,<sup>19</sup> com seu estudo comparativo das sociedades escravistas da América, considerou a importância das atividades camponesas do escravo, denominada por ele de “brecha camponesa”. Verificou que em todas as colônias ou regiões escravistas muitos dos escravos dispunham de lotes em usufruto e do tempo para cultivá-los. Na década de 1980, es-



**Debret, Pequena moenda portátil, Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, v. 2, pr. 27, São Paulo, Edusp, 1989**

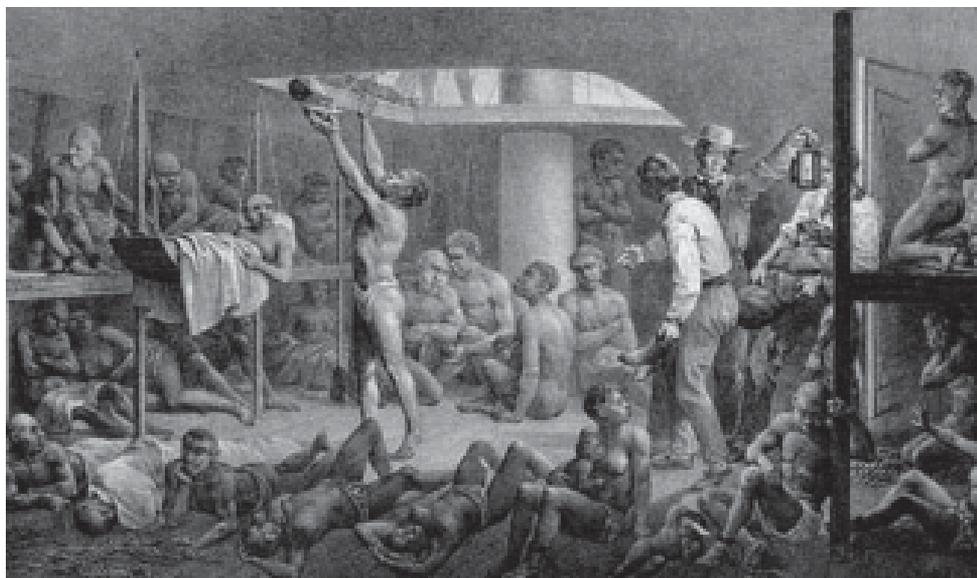
tudos antropológicos e historiográficos revelaram a relativa autonomia dos escravos, criada a partir de mecanismos próprios no dia-a-dia, nas relações familiares ou na busca pela alforria. Demonstraram, assim, que apesar da violência da escravidão, o negro não se manteve passivo ou alienado, não se manteve incapacitado para construir espaços próprios. Das formas mais radicais de resistência como fugas e quilombos às estratégias mais implícitas eles procuraram caminhos para a liberdade. Essas tentativas de liberdade aparecem tanto nos conflitos mais diretos como no cotidiano, tanto na luta por benefícios, roubos, como na compra das cartas de alforria. Conquistar a liberdade, por meio de tais expedientes, significava se livrar do cativoiro por vias oferecidas pelo próprio sistema. Decerto, “o escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia

podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias”,<sup>20</sup> pois o cativoiro já traz consigo como projeto a liberdade.

Sidney Challoub demonstrou como “as concessões senhoriais, entendidas como direitos reivindicados na Justiça, transformaram-se em histórias de liberdade”;<sup>21</sup> como a luta por direitos conquistados em antigas fazendas representou um maior acesso à liberdade.

Não se trata aqui de negar o caráter violento inerente à escravidão, pois sabemos que ao se tornar propriedade de outrem o ser humano perde a sua dignidade ao ver decretada sua *morte* social.<sup>22</sup> Porém,

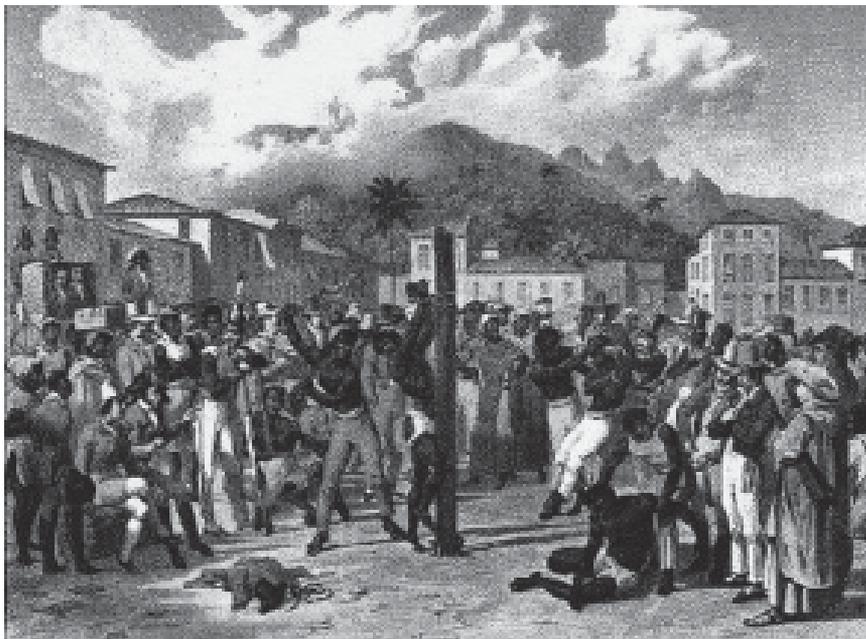
A nova historiografia da escravidão brasileira deixa clara a importância de se compreender a organização da escravidão e seu funcionamento tanto



Rugendas, *Negros no porão do navio, Viagem pitoresca através do Brasil*, 8ª ed., Belo Horizonte, Itatiaia, São Paulo, Edusp, 1979

como forma de trabalho quanto como sistema social e cultural, para que seja possível entender suas consequências teóricas e sistêmicas mais amplas para a compreensão da história do Brasil e de seu lugar dentro do desenvolvimento da economia mundial.<sup>23</sup>

Sheila Faria, utilizando também a demografia histórica, procurou comprovar a existência de relações familiares estáveis e duradouras, especialmente nos grandes plantéis, redimensionando o dia-dia da vida no cativeiro. Demonstrou que “dados demográficos indicaram que a instituição familiar fazia parte da organização do universo escravo, embora nem todos a ela tivessem acesso, mas era muito mais abrangente e legalizada do que até mesmo as primeiras pesquisas pareciam indicar”.<sup>24</sup>



Rugendas, Castigo público na praça de Sant'ana, *Viagem pitoresca através do Brasil*, op. cit.

À história da escravidão, em que o cativo era considerado sujeito passivo, contrapôs-se a memória da família escrava, das relações de amizade e resistência. Em resposta ao silêncio sobre o passado, emergem novas lembranças que repassadas de geração a geração reivindicam espaço no presente. Memórias que precisam chegar aos livros didáticos em imagens e textos.

#### ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DA ESCRAVIDÃO

A memória social, como elemento da história, articula-se diretamente com o ensino de história, uma vez que compreendemos a sala de aula também como um espaço produtor e propagador de memórias. A história é concebida, ainda, como produtora e propulsora de memórias.

Nessa perspectiva, o saber histórico em sala de aula está direcionado a uma produção de conhecimento que privilegia determinadas memórias em detrimento de outras. Ao selecionar certos acontecimentos, o historiador, balizado por fontes documentais científicas, silencia sobre outros. Observamos assim, no ensino de história no Brasil, a necessidade de reconhecimento da identidade nacional desde a formação do Estado brasileiro após a Independência até os dias de hoje. Para isso, o ensino de história estrutura-se numa visão eurocêntrica que privilegia o mundo do colonizador e escamoteia a sociedade pré-colonial e africana, reproduzindo a ideologia de quem dominou. A história do Brasil é construída de forma linear, sujeita aos acontecimentos marcantes para a história européia, como guerras de reconquista, Cruzadas, Revolução Francesa entre outros. Ao ocultar a memória do passado africano, a historiografia brasileira relegou a um papel secundário boa parte da população brasileira, naturalizando a memória oficial. Ao produzirem uma versão autorizada, os historiadores desenvolvem um processo de enquadramento da memória:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um cem números de referências associadas: guiados pela preocupação não apenas de manter as

fronteiras sociais, mas também de modificá-las; esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (...) Esse trabalho de enquadramento da memória tem seus atores profissionalizados, profissionais da história.<sup>25</sup>

Contraopondo-se à memória oficial, temos a memória subterrânea que numa tênue rede se articula através das relações familiares e de amizade. Segundo Pollak, “uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória”.<sup>26</sup> Em resposta ao silêncio sobre o passado, emergem novas lembranças que repassadas de geração a geração reivindicam espaço no presente. A sala de aula certamente é um espaço de invasão das memórias subterrâneas. Enquanto a historiografia, inserida em suas fontes orais ou escritas, limita por meio de um recorte temporal sua pesquisa pela lente do historiador, a memória ultrapassa esses limites, pois está em constante construção.

Os acontecimentos vividos pessoalmente ou “por tabela”,<sup>27</sup> individualmente ou pelo grupo, podem desenvolver um processo de projeção ou identificação com determinado passado. Assim, a memória herdada da escravidão, através não somente da historiografia oficial, mas de relatos e imagens, pode desenvolver no indivíduo um sentimento de

pertencimento ao grupo. Nesse sentido, a memória como um elemento constituinte de identidades pode ser um forte referencial entre a construção da imagem de si, para si e para os outros. A memória da escravidão inscrita nas gravuras dos artistas viajantes do século XIX, reproduzidas nos livros didáticos no século XX, pode, a partir de uma identificação, ultrapassar os limites impostos pela história oficial.

Segundo Azevedo,

A sala de aula, no caso de nossa pesquisa a sala de aula de história, tem em si vários monumentos à memória. A própria relação aluno/professor decorre de uma tradição historicamente construída e repleta de elementos ritualísticos. O ato de ensi-

nar traz em si uma memória social que transpassa os muros do prédio escolar. A existência de uma memória social que estabelece o horizonte de cultura que alicerça o ato de ensinar faz da história-ensinada mais do que o ensino da historiografia determina, faz da sala de aula de história um lugar de resgate da memória, de transformação e de produção de novas memórias.<sup>28</sup>

Nesse contexto, podemos considerar a importância das relações que se estabelecem no cotidiano da sala de aula em que recursos como o livro didático e suas imagens ganham espaço significativo na propagação dessas memórias e na constituição de identidades, na medida em que há uma identificação e um sentimento de pertencimento aos grupos retratados.

## N O T A S

1. Elaborado a partir da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UniRio, nível de mestrado.
2. Três livros foram inicialmente selecionados para estudo: *Os caminhos do homem*, de Adhemar Martins Marques, Flavio Beirutti e Ricardo Faria; *História*, de José Roberto Martins Ferreira; e *História integrada*, de Cláudio Vicentino. Todos editados na década de 1990. Os critérios para seleção dos livros foram: a frequência de seu uso nas escolas municipais, o que foi feito através de um levantamento junto aos professores, e sua inclusão no Programa do Livro Didático do governo federal, verificada no catálogo do próprio Programa. Com o desenvolvimento da pesquisa incluímos um quarto livro: *História, presente passado* de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto.
3. Susan Woodford, *A arte de ver a arte*, São Paulo, Círculo de Livro, 1983, p. 8.
4. Circe Bittencourt, *Livros didáticos entre textos e imagens*, in Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo, Contexto, 1997.
5. Ernest Lavis apud Circe Bittencourt (org.), op. cit., p. 75.
6. John Berger apud Miriam Moreira Leite, *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1993, p. 31.
7. Miriam Moreira Leite, op. cit., p. 31.
8. Valéria Lima, *Uma viagem com Debret*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

9. Ana Elizabeth Rodrigues de Carvalho Lopes, *Foto-grafando: sobre arte-educação e educação especial*, dissertação de mestrado em educação, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1996.
10. Johann Moritz Rugendas, *Viagem pitoresca através do Brasil*, 8. ed., Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1979, p. 145.
11. Idem.
12. Este programa foi implementado pelo governo federal a partir de 1994 em todo o Brasil.
13. Circe Bittencourt, op. cit., p. 72-73.
14. Hebe Maria Matos de Castro, *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998, p. 131.
15. Pierre Nora, Entre memória e história: a problemática dos lugares, *Projeto história*, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7.
16. Ibidem, p. 9.
17. Adhemar Martins Marques; Flávio Costa Berutti & Ricardo de Moura Faria, *Os caminhos do homem*, v. 2, Belo Horizonte, Lê, 1991, p. 136.
18. José Roberto Martins Ferreira, *História*, v. 2, São Paulo, FTD, 1991.
19. Ciro Flamarion S. Cardoso, *A Afro-América: a escravidão no Novo Mundo*, São Paulo, Brasiliense, 1982.
20. João José dos Reis e Eduardo Silva, *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 7.
21. Sidney Challoub, *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 173.
22. Hebe Maria Matos de Castro, *Das cores do silêncio*, op. cit., p. 131.
23. Stuart Schwartz, *Escravos, roceiros e rebeldes*, Bauru, EDUSC, 2001, p. 29.
24. Sheila de Castro Faria, *Escravos forros e livres: proximidade e distância*, in *A Colônia em movimento: família e fortuna no cotidiano colonial (Sudeste, século XVIII)*, tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, UFF, 1994.
25. Michael Pollak, *Memória e identidade social*, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
26. Idem.
27. Idem.
28. Patrícia Bastos de Azevedo, *Ensino de história e memória social: a construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica*, dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, UFF, 2003.

Azilde L. Andreotti  
Doutora em Educação e pesquisadora vinculada ao Grupo  
de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, da Faculdade de Educação da Unicamp.

# O Acervo de Documentos da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1960)

Testemunho de uma época  
revelando sua diversidade

Neste texto apresento um projeto de organização do acervo de documentos da Biblioteca Infantil de São Paulo e seus desdobramentos, que respaldaram ações efetivas, imprimindo um sentido mais amplo para as atividades de preservação e divulgação de registros documentais.  
*Palavras-chave: biblioteca infantil, acervo de documentos, preservação e divulgação.*



In this text i present a project of the organization of documents from the Infante Library of São Paulo and its unfoldments which based present actions, giving a wider sense to preservative and divulgative activities of documental registers.  
*Keywords: infantile library, documental registers, preservative and divulgative activities.*

O resgate e a organização de documentos têm se revelado uma prática cada vez mais constante, muitas vezes a partir do empenho de pessoas envolvidas com a pesquisa histórica. Este texto apresenta um trabalho de organização do acervo documental da Biblioteca Infantil de São Paulo, em me-

ados da década de 1990, denominado *Projeto Memória*, cujo objetivo era resgatar uma série de documentos acumulados desde 1936, que se encontravam desorganizados, guardados em diferentes lugares, alguns perdidos e mal conservados, como também disponibilizá-los, pois a falta desses registros e de sua divulga-

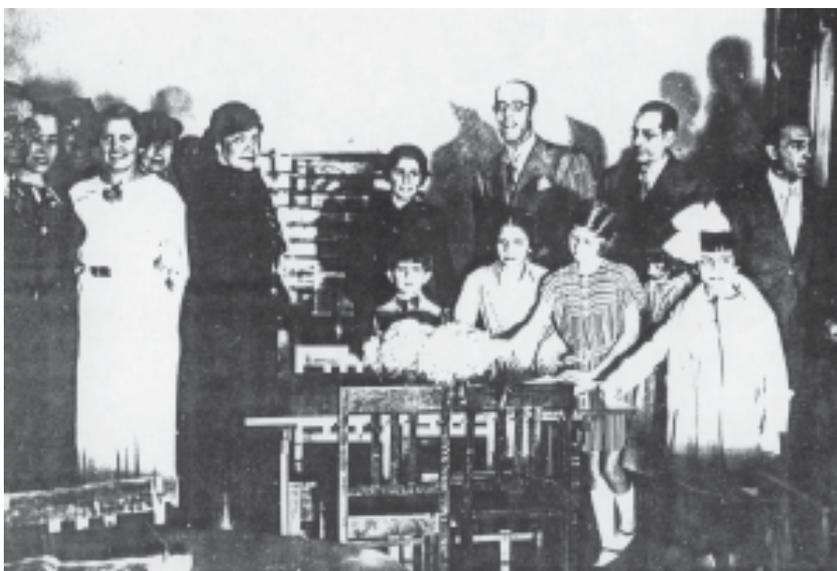
ção reduziria o que representou a Biblioteca, pela perda de referências passadas em relação ao seu significado e trajetória como instituição educativa e cultural.

Inaugurada em 14 de abril de 1936, a Biblioteca compunha o ambicioso projeto de criação do Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade, e foi orientada para proporcionar alternativas de modo a complementar o que era oferecido pelas escolas de educação oficial, acompanhando os novos métodos pedagógicos recomendados para a educação da criança. A implantação de uma Biblioteca infantil, na época, estava reduzida a algumas poucas escolas, como a do Instituto Caetano de Campos, por exemplo.<sup>1</sup>

O projeto da Biblioteca Infantil foi considerado de vanguarda, pois abrigava características de um centro de cultura em

torno do livro e da leitura, como confirmam suas primeiras atividades: sessões de cinema sonoro, exposição de selos e moedas, concurso infantil de pintura, hora do conto e um jornal feito pelas crianças. Foi também o embrião de outras bibliotecas infantis na cidade, no estado de São Paulo e em outras capitais do país, tamanha a repercussão quanto à sua criação e funcionamento.

A história da Biblioteca confunde-se com a Vila Buarque, bairro aristocrático na época<sup>2</sup> e atual região central da cidade de São Paulo, onde a Biblioteca ocupou, primeiramente, uma pequena casa na rua Major Sertório, contando com uma sala de leitura (livros de ficção e pequena coleção de referência), uma sala de revistas, um salão de festas que servia para as sessões de cinema e uma pequena varanda utilizada como sala de jogos:



**Fotografia de inauguração da Biblioteca Infantil, em 14 de abril de 1936. Lenyra Fraccaroli, diretora da Biblioteca, está à esquerda de Mário de Andrade. Fonte: Arquivo da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato**

damas e xadrez.<sup>3</sup>

A divulgação de suas atividades atraiu crianças e jovens de várias regiões da cidade, chegando a atender mais de quatro mil freqüentadores por mês, impondo a necessidade de um espaço mais amplo.

Em 1945, a Biblioteca mudou-se para um casarão situado em uma quadra desapropriada pela prefeitura, no mesmo bairro, pertencente a Rodolfo Miranda, antigo senador da República. Com a ampliação de suas instalações, outras atividades puderam ser organizadas, tais como a Sala Braille, para o atendimento sistemático de crianças com deficiência visual – o que já ocorria, mas sem um espaço específico –, e foram iniciados os Congressos de Literatura Infantil e Juvenil, nos quais crianças e jovens debatiam temas ligados à literatura.<sup>4</sup> Nessa quadra, foi construído o seu prédio atual, com uma área de 2.334 metros quadrados,<sup>5</sup> inaugurado em 24 de dezembro de 1950, onde novas sessões foram iniciadas, como o teatro infantil, a sala de arte, e a discoteca, posicionando-se como Biblioteca infantil central, a partir de uma rede distrital que se ampliaria na década de 1950. Em 1955, o nome Monteiro Lobato foi dado à Biblioteca, em homenagem ao escritor, e atualmente denomina-se Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

Desde a sua criação, em 1936, a Biblioteca Infantil foi dirigida por Lenyra de Arruda Camargo Fraccaroli (1906-1991), até que se aposentasse, em 1960. Durante esse período de 24 anos, Lenyra

preocupou-se em guardar toda a documentação que envolvia a Biblioteca, além da administrativa, reunindo um acervo rico em informações para pesquisadores. Lenyra participou da organização e difusão de várias bibliotecas infantis no estado de São Paulo e no Brasil, como a Biblioteca Infantil de Salvador, Bahia, em 1950, cuja proposta de criação apresentada a Anísio Teixeira, então secretário de Educação e Saúde desse estado, foi antes enviada para a apreciação de Lenyra por Denise Tavares, sua primeira diretora.<sup>6</sup>

Nas correspondências arquivadas, inúmeras cartas solicitavam orientação para a organização de bibliotecas infantis, desde o espaço físico, os móveis adequados, o acervo etc., até pareceres sobre algum livro de literatura infantil.<sup>7</sup> Na expansão das bibliotecas infantis pela cidade de São Paulo, a partir de 1946 e, sobretudo, nos anos de 1950, Lenyra Fraccaroli, acumulando o cargo de chefe da Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis, teve a função de ver o terreno, o bairro de localização, como também participar da organização das primeiras bibliotecas instaladas.

Após sua aposentadoria, Lenyra afastou-se da direção da Biblioteca, mas seguiu articulando atividades voltadas à literatura infantil, com a criação da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, em 1978, da qual foi presidente de honra.<sup>8</sup>

No seu afastamento no início da década de 1960, não se sabe ao certo por qual

razão, Lenyra levou para a sua casa toda a documentação que havia acumulado desde 1936. Talvez desconfiasse que não seria dada a importância devida aos documentos tão bem guardados por ela. Em 1985, doou esse acervo para a Biblioteca, acrescido de alguns documentos pessoais, conforme termo de doação, com a presença do então secretário da Cultura do município de São Paulo, Gianfrancesco Guarnieri.

Com a morte de Lenyra, em uma cerimônia com a presença de sua filha Dulce, prestaram-lhe uma homenagem dando seu nome a uma sala na Biblioteca, onde funciona atualmente a Seção de Bibliografia e Documentação. Há uma Biblioteca infanto-juvenil na Vila Manchester, região norte da cidade de São Paulo, que leva seu nome, como também na cidade de Rio Claro, inaugurada em 1981.

A documentação preservada, conhecida na Biblioteca como *Acervo Lenyra*, nos surpreendeu, mesmo levando-se em conta a conotação de um arquivo construído conforme os desígnios de uma pessoa, na seleção particular do que deve ser lembrado e documentado. A própria iniciativa da guarda dessa documentação destoou do que acontecia e ainda acontece quanto à preservação de documentos, que são fontes de pesquisa importantes para a historiografia em geral.

Destaco uma rápida descrição desse material organizado por Lenyra: cinco álbuns de fotografias, indicados como *Documentário fotográfico das Bibliotecas*,

desde 1925 até a década de 1950, com setecentas fotos;<sup>9</sup> sete álbuns de recortes de jornais, a maioria da grande imprensa, de 1924 até 1960, com artigos descrevendo as primeiras atividades da Biblioteca e sua trajetória; a atuação de Lenyra Fraccaroli e a criação de outras bibliotecas ramais; artigos destacando a realização de Congressos de Literatura Infantil e Juvenil, artigos sobre Monteiro Lobato, artigos de políticos, artigos sobre a carreira de bibliotecário etc.

Quanto às correspondências, são nove álbuns entre correspondências recebidas e enviadas, desde 1936, e mais sete álbuns, em que se confundem correspondências e recortes de jornais. Deste material, muitas cartas foram retiradas, pois haviam folhas rasuradas nos álbuns (as cartas eram coladas ou grampeadas e as folhas numeradas). Mesmo assim, encontram-se cartas de Mário de Andrade e de políticos, como Jânio Quadros e Adhemar de Barros, correspondências de outros países da América Latina, bem como de outros estados brasileiros pedindo orientação para a montagem e organização de bibliotecas infantis, solicitação de livros etc. Há também material sobre biblioteconomia, sobre o funcionamento e organização de bibliotecas e a coleção do jornal *A Voz da Infância*.<sup>10</sup>

O projeto de resgate da história da Biblioteca durou dois anos: 1995 e 1996. Com a participação do arquiteto Celso Eduardo Ohno, compilamos, sistematizamos e organizamos esse acervo para fu-

turos pesquisadores. Durante esse período, o *Projeto Memória* esteve na pauta da Biblioteca, gerando discussões acerca da sua origem e da importância da sua trajetória, envolvendo várias pessoas, respaldando algumas atividades já em andamento e ensejando a origem de outras ações. Esse movimento em torno do projeto de organização do acervo, sem dúvida, imprimiu um sentido mais amplo ao trabalho, levando a algumas reflexões a respeito do significado de um acervo, do ato de sua organização e divulgação.

Geralmente, os arquivos se apresentam como registros ligados ao passado, que devem ser conservados (o que nem sempre ocorre), como testemunho do já acontecido, muitas vezes com pouca ou nenhuma ligação com o presente. No decorrer do nosso trabalho, surgiram algumas questões que não havíamos previsto, já que a organização dos documentos tinha, originalmente, a finalidade de resgatar o significado da Biblioteca e disponibilizar um arquivo para pesquisadores. Os desdobramentos desencadeados nos surpreenderam e dimensionaram a importância do trabalho, pois o acervo foi revelando seu caráter diversificado, ultrapassando os objetivos iniciais, fornecendo um suporte para atividades do momento.

Relato, a seguir, as conseqüências imediatas da organização do acervo.

Junto à *Agenda Cultural*, publicação mensal, na época, da Secretaria da Cultura da Prefeitura de São Paulo, sobre eventos promovidos em suas unidades, divul-

gamos esse material e conseguimos que alguns ex-freqüentadores retornassem à Biblioteca, atraídos principalmente pelos álbuns de fotografias, como também pesquisadores interessados em algum recorte do material organizado.

A organização do acervo contribuiu com algumas reuniões de uma associação de moradores do bairro da Vila Buarque, onde a Biblioteca se encontra desde a sua origem, o "Núcleo dos Amigos da Praça Rotary", entidade ainda atuante e que conseguiu resgatar a praça que sedia a Biblioteca para o seu lazer, contando com o apoio de Rosely Leme, sua diretora na época. Houve também, naquele momento, uma proposta de construção de um Museu da Televisão na praça, o que descaracterizaria o escasso espaço verde do bairro. O acervo fotográfico serviu de suporte para demonstrar os vários momentos da praça, que chegou a sediar um teatro, derrubado no início dos anos de 1970.<sup>11</sup> As fotografias do acervo se somaram a outras produzidas pelos moradores e a origem e a história do bairro e da Biblioteca ajudaram quanto à importância de se preservar a praça.

Os álbuns de fotografias serviram também para dinamizar as visitas monitoradas que atendiam a grupos de crianças agendados por escolas para conhecer a Biblioteca, suas instalações e funcionamento, culminando com uma atividade na sala de leitura. Esses álbuns fizeram parte dessas visitas, apresentando os diferentes prédios que a Biblioteca

ocupou, que já não existem mais, chamando a atenção sobre as mudanças no bairro da Vila Buarque, como também sobre os costumes da época.

Para as atividades que se desenrolaram junto ao processo de organização do acervo, as fotografias foram os suportes que mais chamaram a atenção, sem dúvida, por se constituírem em testemunhos de momentos que se perdem, que se transformam, muitas vezes idealizados. Como bem assinala Susan Sontag, a fotografia se apresenta “como apenas um fragmento, e com o passar do tempo suas amarras se desprendem. À deriva, vai-se transformando em passado difuso e abstrato, aberto a qualquer tipo de leitura”.<sup>12</sup>

As fotografias retrataram aspectos do bairro da Vila Buarque, que no rápido processo de urbanização de São Paulo assistiu a amplos e ajardinados casarões transformarem-se em prédios de apartamentos. Retrataram também antigos cos-

tumes como a indumentária de meninos engravatados e meninas com laços na cabeça e amplos vestidos, sentados de forma circunspeta à volta de uma mesa, na Biblioteca, com um livro aberto à sua frente.

Nosso trabalho serviu também de apoio para algumas oficinas que se realizavam na Biblioteca, como a disponibilização do acervo para um grupo de teatro amador de jovens que participavam de oficinas de teatro. Esse grupo encenou parte da história da Biblioteca, resultando na vinda, para uma palestra, de Iacov Hillel, renomado diretor de teatro e ex-diretor da Escola de Arte Dramática da Faculdade de Comunicações da USP, que iniciou sua carreira teatral na Biblioteca, com um grupo de teatro nos anos de 1960, o Teatro Infantil Monteiro Lobato (Timol).

Outra consequência do trabalho foi uma mudança no próprio espaço da Biblioteca e a junção do trabalho de res-



Sala de revistas e de empréstimo de livros da Biblioteca Infantil Municipal.  
Fonte: Separata da *Revista do Arquivo Municipal*, nº 64, de fevereiro de 1940

gate da sua documentação com a do Acervo Monteiro Lobato, sob a responsabilidade de Hilda Junqueira Villela Merz, que foi reorganizado com o auxílio de Celso Ohno e instalado em local mais propício.

O Acervo Monteiro Lobato, iniciado nos anos de 1930 com figuras de personagens infantis doados por Lobato, assíduo freqüentador da Biblioteca,<sup>13</sup> e doações da família do escritor, após a sua morte em 1948, reúne as primeiras edições dos livros de literatura infantil, seus ilustradores, traduções, adaptações, documentos pessoais, farta correspondência, homenagens, artigos sobre o autor e sua obra, artigos escritos por Lobato em vários periódicos desde o início do século XX, livros e teses sobre Lobato, fotografias e alguns pertences seus em uma vitrine em exposição. São 3.028 documentos abrangendo os vários aspectos da vida do autor e de sua obra.<sup>14</sup> A Biblioteca já informatizou esse acervo, cuja reunião se deu pelo envolvimento pessoal de Hilda Junqueira Villela Merz, pesquisadora dedicada à obra de Monteiro Lobato, contratada pela prefeitura por “notório saber” em 1982, que esteve durante 16 anos à frente do Acervo Lobato, pesquisando no jornal *O Estado de São Paulo* e em outras fontes, complementando um acervo para pesquisadores. É indicada como especialista em Lobato, sendo que a maioria das obras a respeito do autor conta com a sua participação, mesmo que nem sempre os créditos a contemplem. Após completar

75 anos, em 1998, dona Hilda, como é chamada, aposentou-se, mas continua sua pesquisa sobre Monteiro Lobato, atende a pesquisadores e não perdeu seu vínculo com a Biblioteca, onde, sistematicamente, passa algumas manhãs.

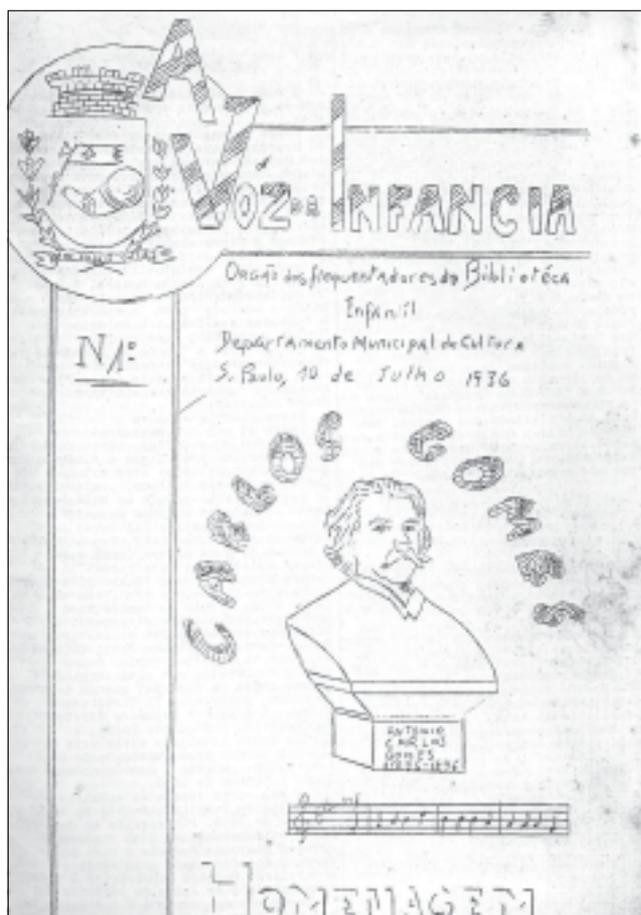
A organização do acervo da Biblioteca ensejou algumas exposições, a mais significativa foi a dos 60 anos de sua criação, em abril de 1996.<sup>15</sup> Não fomos adiante em relação a alguma publicação que pudesse divulgar de forma mais ampla o acervo organizado ou o histórico e a trajetória da Biblioteca e, com isso, encerramos o trabalho. Atualmente, esse acervo está disponível na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, que leva o nome de Sala de Documentação Lenyra C. Fraccaroli, procurada por pesquisadores por conter algumas obras raras do século XIX, livros de literatura infantil desde a década de 1910, obras de literatura infanto-juvenil estrangeira, teses e revistas sobre literatura infantil e juvenil, a Coleção Revista Tico-Tico, o Acervo Monteiro Lobato<sup>16</sup> e também a documentação sobre a história da Biblioteca, que foi tombada após o trabalho de organização.

O processo de organização do acervo da Biblioteca Infantil demonstrou como utilizar e dar sentido a documentos que até então estavam mal conservados e esquecidos e nos levou a algumas reflexões quanto à questão da conservação dos acervos e seus significados, que ultrapas-

sa a finalidade de registro e testemunho, dado que a importância que se concede a um arquivo se apresenta também na forma de sua organização e possibilidade de acesso.

O nosso trabalho estimulou a preservação, o tombamento e a divulgação do material organizado, como também facilitou as condições de acesso à consulta de outros acervos na Biblioteca, contribuindo para a conscientização da importância da guarda e da disponibilização de documentos.

O conjunto de informações reunidas sobre as atividades desenvolvidas pela Biblioteca Infantil ao longo de sua história e o seu reconhecimento, sem dúvida, serviu como referência para o planejamento e desempenho da instituição, ao menos naquele momento, como também sobre a importância de se registrar as atividades e os projetos desenvolvidos em seu espaço. Atualmente, há uma sala reservada à memória da Biblioteca Infantil, com os pertences de Lenyra Fraccaroli em uma vitrine, o mimeógrafo em que era produzido o jornal da Biblioteca, o A



Capa do primeiro número do *A Voz da Infância*, de 10 de julho de 1936, jornal da Biblioteca, homenageando Carlos Gomes

*Voz da Infância*, os álbuns de fotografias e de documentos, como também alguns volumes com o histórico de outras bibliotecas infanto-juvenis da rede municipal de São Paulo, coordenados pela funcionária M. Conceição C. de Oliveira.

O interesse pela história da Biblioteca, despertado pelo trabalho de reunião de seus registros, revelou o caráter diversificado do acervo: de sua simples organização surgiu uma composição mais ampla, tanto no momento do trabalho, que durou dois anos, quanto posteriormente, na disponibilidade de acesso aos documentos que o trabalho proporcionou e na constatação de que havia um arquivo importante, revelador da trajetória da Biblioteca, desde a sua origem.

O reconhecimento do projeto educativo de complementação escolar que a Biblioteca ensejou na época de sua criação, com propostas de atividades baseadas nos princípios da escola nova,<sup>17</sup> voltadas para crianças letradas,<sup>18</sup> e a farta documentação que nos permite vasculhar esses procedimentos pedagógicos, por exemplo, já chamaram a atenção de pesquisadores da área da educação.

Um material inédito, compilado e organizado encontra-se a disposição de pesquisadores, podendo-se constituir de vários significados, dependendo da finalidade que for investida na sua abordagem, cumprindo o objetivo inicial de deixarmos um material para futuros pesquisadores, atenuando a dispersão de informações.

## N

## O

## T

## A

## S

1. Criada em 1925, a Biblioteca Infantil da escola primária do Instituto Caetano de Campos sofreu várias interrupções, retomando suas atividades em 1933. Cf. Ana Regina Pinheiro, *A imprensa escolar e o estudo das práticas pedagógicas: o jornal "Nosso Esforço" e o contexto escolar do curso primário do Instituto de Educação (1936-1939)*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUCSP, 2000. A dissertação traz o histórico dessa biblioteca.
2. Sobre os bairros da cidade de São Paulo, ver Ernani Bruno, *Histórias e tradições da cidade de São Paulo*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1954, p. 947. O autor destaca que "eram principalmente considerados elegantes na primeira parte do século XX em São Paulo – pelas suas edificações – além do Higienópolis, a Vila Buarque, os Campos Elíseos [...]".
3. Celso Eduardo Ohno, *Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato*, cronologia resumida, São Paulo, 1996, (xerox). Texto arquivado na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.
4. Foram realizados seis Congressos de Literatura Infantil e Juvenil, em vários estados do país, com ampla cobertura da imprensa, contando com o apoio e a participação de escritores e jornalistas como Monteiro Lobato, Vicente Guimarães e Thales de Andrade, entre outros. Cf. B. Katzentein, As relações humanas num Congresso Infanto-Juvenil, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 30, set./out. 1947, que traz um artigo descrevendo algumas impressões sobre o II Congresso, de Belo Horizonte.
5. Projeto do arquiteto Willian Hentz Gorham, da Divisão de Arquitetura da Prefeitura Municipal de São Paulo.
6. Nos arquivos da Biblioteca encontra-se uma correspondência entre as duas diretoras. Cf. S. Bortolini, *A leitura literária nas Bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salva-*

dor. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), UNESP de Marília, 2001. Esse trabalho traz uma análise das ações atuais, quanto à promoção da leitura, nessas duas bibliotecas.

7. É de sua autoria a publicação, em 1953, da *Bibliografia brasileira de literatura infantil em língua portuguesa*. Essa Bibliografia, a primeira publicada no Brasil, tinha o objetivo de servir de obra de referência para os catalogadores das bibliotecas infantis e escolares, conforme a apresentação da autora. Organizada por ordem alfabética pelo sobrenome dos autores, incluiu livros infantis publicados no Brasil e alguns, em Portugal. A bibliografia em questão levantou 1.843 títulos, trazendo como referências, o número de páginas; se havia ilustração; o tamanho do livro em centímetros; um rápido resumo do conteúdo, com duas ou três linhas; a determinação da faixa etária adequada, dividida de dois em dois anos e o preço.
8. Registrada em 26 de agosto de 1978, sob sua presidência, essa Academia tinha a finalidade de promover a literatura infantil e incentivar a criação de salas de leitura nos municípios. Em 1979, organizou o curso de literatura infantil e formação de salas de leitura. Não tenho informações das atividades atuais dessa Academia, como também de sua extinção. O arquivo da Biblioteca tem pouco material sobre o assunto.
9. Essas fotos datam de 1925 e estavam coladas ou grampeadas. Os álbuns foram remontados e para resguardar as fotografias foram confeccionadas, à mão, cerca de 3.500 cantoneiras, por falta de material e respaldo institucional em relação ao trabalho de organização desse acervo. Foram montados também outros álbuns, com fotografias mais recentes.
10. Sobre esse jornal cf. A. L. Andreotti, *A formação de uma geração: a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal A Voz da Infância* da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1950). Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP, 2004.
11. O Teatro Leopoldo Froes foi construído na década de 1950, na mesma praça da Biblioteca, para a montagem de peças infantis. Com a falta de teatros na cidade de São Paulo, foi utilizado para apresentação de peças teatrais em geral. Em 1973, após vários problemas na sua estrutura, o teatro foi demolido para dar lugar a um centro de arte na gestão do prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz. O projeto nunca foi começado. A respeito, no jornal *Folha de São Paulo*, de 16 de junho de 1973, com um desenho do projeto do centro de arte, lê-se a seguinte matéria: Teatro Leopoldo Froes cai, surge o Centro de Arte. (Fonte: Álbum de recortes de jornais do arquivo da Biblioteca).
12. Susan Sontag, *Ensaio sobre a fotografia*, Rio de Janeiro, Arbor, 1981, p. 71.
13. Inúmeros registros, na Biblioteca, indicam a presença de Lobato. Crônicas de jornal, fotografias, entrevistas com as crianças publicadas no jornal da Biblioteca, o *A Voz da Infância*, como também algumas cartas. Esses registros se encontram arquivados na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca.
14. Na época do *Projeto Memória* (1995-1996) havia informações de que a família de Monteiro Lobato não se dispunha a doar para a Biblioteca o restante do material do escritor, por não achar esse espaço o mais adequado. Provavelmente, o material seria doado para uma universidade. Em dezembro de 2001, a família do escritor doou em comodato para o Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (CEDAE), vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, um acervo que ainda mantinha em seu poder. Após cinco anos, se os entendimentos continuarem, o material fica em definitivo para a instituição.
15. Exposição *60 anos de Memória*, com módulos divididos em períodos, desde os anos de 1930, sobre a trajetória da Biblioteca.
16. Trabalho não publicado, elaborado pela bibliotecária Jacira Rodrigues Garcia, da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato, em setembro de 1993, e arquivado na Biblioteca, contendo um resumo do acervo disponível para pesquisadores.
17. A Escola Nova, ideário de renovação da educação nas primeiras décadas do século XX, teve, no Brasil, Lourenço Filho como um dos seus precursores. A criança como o centro da educação, a escola ativa, no dizer de muitos, era um dos pilares dessa pedagogia que, assim, criticava veementemente os padrões de ensino da escola tradicional, centrada no conhecimento do professor, entre outros aspectos. Cf. Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez, 1985, entre outros.
18. *A Revista do Arquivo Histórico Municipal*, n. 34, de 1940, traz uma pesquisa socioeconômica de 1938, sobre as crianças que freqüentavam a Biblioteca, indicando que a maioria pertencia às camadas médias da população.

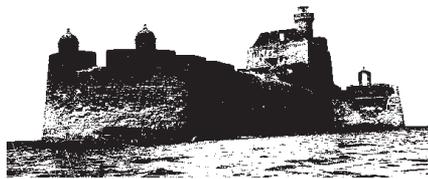
**Cláudia B. Heynemann e Vivien Ishaq**  
Doutoras em História pela UFRJ e UFF,  
respectivamente, e pesquisadoras no Arquivo Nacional.

**Elaine Cristina F. Duarte e Vivian Zampa**  
Mestres em História pela UERJ e pesquisadoras  
do site *O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira*.

# O Arquivo Nacional Vai às Escolas

O artigo analisa a atuação do Arquivo Nacional no campo pedagógico, por meio da divulgação de documentos de seu acervo no site *O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira*. Trata, especificamente, da seção intitulada "Sala de aula", uma iniciativa que, além de um fim em si mesma, abre à área de pesquisa da Instituição a oportunidade de uma reflexão pertinente aos arquivos, à produção historiográfica e ao ensino em história, problematizando a relação entre os conteúdos programáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o acervo institucional, nos termos de sua adequação mútua.

*Palavras-chave: ensino de história, história colonial, pesquisa histórica, arquivos nacionais.*



The article analyses the National Archive's action in the pedagogical field, by divulging documents of its collection in the site *O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira*. Specifically, it deals with the section entitled Classroom, an initiative, which besides being an end in itself, opens to the Institution research area the opportunity of a reflection relevant to the archives, the historiographic production and the teaching of history, placing in problem form the relationship between the programmatic contents provided in the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) and the institutional collection, in the terms of their mutual suitability.

*Keywords: the teaching of history, colonial history, historical research, national archives.*

## O ARQUIVO NACIONAL E A HISTÓRIA LUSO-BRASILEIRA

No quadro de três séculos de domínio português, o Arquivo Nacional foi herdeiro da tradição lusa, por genealogia administrativa e por parte significativa do patrimônio que

conserva. Aos fundos e coleções gerados pela burocracia colonial, à vasta correspondência e legislação, por meio da qual se expressa a política metropolitana, agregam-se aqueles que vieram com d. João para o Rio de Janeiro em 1808. Os efeitos da chegada da Corte portuguesa

ao Brasil materializaram-se tanto na transposição de órgãos da estrutura administrativa metropolitana quanto na fundação do Real Horto, da Biblioteca Real e do Museu Real. Os sonhos dos intelectuais da segunda metade do XVIII viriam acontecer, finalmente, em um cenário no qual “imprensa, periódicos, escolas superiores, debate intelectual, grandes obras públicas, contato livre com o mundo (numa palavra: a promoção das Luzes) assinalam o reinado americano de d. João VI, obrigado a criar na Colônia pontos de apoio para o funcionamento das instituições”.<sup>1</sup>

No século XIX, instituições públicas ou privadas, como a Biblioteca Pública, o Museu Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, investiram no enriquecimento de seus acervos, obtendo obras, coleções e documentos na Europa e em outras regiões do país. A partir de seu funcionamento efetivo, o Arquivo Público procurou, por diversos meios, ampliar e qualificar seu universo documental. É ainda na década de 1840 que chegam ao Arquivo Público os documentos do extinto Desembargo do Paço, que funcionara no Brasil a partir da chegada da Corte portuguesa, até 1828. Achavam-se em “completo abandono” no Supremo Tribunal de Justiça, muitos já em estado precário. Nesse período, foi também recebido outro órgão da administração joanina, a extinta Mesa da Consciência e Ordens. Os esforços empreendidos para a formação do acervo da Instituição en-

volveram a viagem de Antônio Gonçalves Dias, em 1852, a diversas províncias do Norte, com a missão de coligir documentos em bibliotecas e arquivos de mosteiros e repartições públicas. Deveriam ser reunidos, especialmente, aqueles que pelo decreto de 1838 se destinavam ao Arquivo Público, “sendo devida ao seu zelo, no desempenho daquela comissão, não só a efetiva entrada para o Arquivo de documentos importantes, mas também a notícia da existência de outros, cuja aquisição se trata de realizar”.<sup>2</sup>

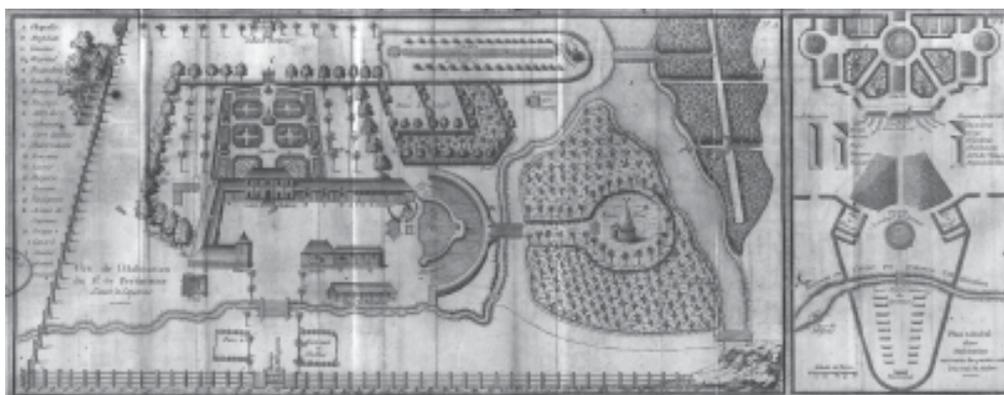
O recolhimento ou a reprodução de documentos da história colonial brasileira evidencia algo intrínseco aos arquivos como um todo: o processo constitutivo de seus acervos, muito mais do que a idéia de recomposição dos fragmentos de uma dada história do Brasil. Ao longo do tempo, esses fundos e coleções, públicos ou privados no Arquivo Nacional, adquiriram diferentes sentidos, exemplificados nas classificações adotadas na passagem para a República, em que foram reunidos os segmentos “Brasil Reino” e “Brasil Colônia” ou na renovação do interesse por determinados temas como a Inconfidência Mineira. Grupos de trabalho, publicações, exposições, arranjos, são, direta ou indiretamente, intervenções que reconfiguram seu sentido, atribuindo valor a alguns conjuntos, destacando aspectos, permitindo e conduzindo algumas abordagens de pesquisa.

Um momento privilegiado para refletirmos sobre a história luso-brasileira no âmbi-

to do Arquivo Nacional foi, inegavelmente, a comemoração do V Centenário dos Descobrimentos. Publicações, exposições, seminários e bases de dados foram alguns dos produtos visíveis dessa participação. Um dos produtos realizados foi a base de dados *Roteiro de fontes do Arquivo Nacional para a história luso-brasileira*,<sup>3</sup> que compreende o período colonial e a administração de d. João VI no Brasil. A parcela do acervo institucional compreendida no período entre o final do século XVI e as duas primeiras décadas do século XIX distribui-se em cerca de 170 fundos ou coleções, de proveniência pública ou privada, produzidos, principalmente, pela administração central e por tribunais e câmaras, em Portugal ou em suas colônias, em sua maior parte na colônia americana. Com um total de 3.486 unidades de arquivamento (correspondentes a um volume de códice, pacote de uma caixa, maço ou processo), a base possibilita a pesquisa em 3.880 descritores onomásticos, 2.234 descritores toponímicos e 1.600

descritores temáticos que podem ser relacionados com as datas-limite escolhidas pelo usuário.

Esse trabalho fez sobressair diversos aspectos da documentação que não eram identificados pelos instrumentos de pesquisa, além de criar uma outra dinâmica de consulta, comunicando documentos de diferentes proveniências entre si. O *Roteiro* permite, assim, a seleção de temas como arte, cidades, domínio holandês, comércio de escravos, família, festas religiosas, história natural, índios, manufaturas, mineração, Portugal – invasão napoleônica, habitação, produtos tropicais, quilombos, pau-brasil, entre tantos outros. Também as espécies documentais são variadas, como cartas régias, alvarás, inventários *post-mortem*, processos crimes, memórias etc. Esse amplo espectro temático oferecido pela base de dados subsidia toda a atividade de pesquisa envolvida no site *O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira*, cujo conteúdo e estrutura foram elaborados a



Planta de uma propriedade em Caiena. Chevalier de Préfontaine. *Maison rustique: a l'usage des habitants de la partie de la France équinoxiale, connue sous le nom de Cayenne*. Paris: Chez Bauche, Libraire, à Sainte Genevieve, & à Saint Jean dans le désert, 1763

partir de 2002, com o acesso às informações em 2003.

A idéia de luso-brasileiro figura assim como uma síntese, o que certamente envolve uma opção historiográfica, apostando em uma tradição ibérica, pensando em um projeto tal como se desenhou ao final do setecentos, e em uma reciprocidade nos termos das transformações culturais operadas nessas sociedades. Priorizar esse enfoque resultou não apenas em um título, mas na estruturação dos grandes temas eleitos para o *site* de história colonial.

Voltado para a difusão do acervo do Arquivo Nacional e de suas publicações e eventos relacionados ao tema, o *site* abrange diversas linhas de pesquisa e áreas do conhecimento, constituindo, também, um espaço dedicado à divulgação de outros lançamentos editoriais, congressos e seminários, resenhas, ensaios, projetos e atividades acadêmicas.

Colaborar com o ensino de história por meio da divulgação de documentos de seu acervo, de acordo com as principais diretrizes previstas para a disciplina, tornou-se uma tarefa inadiável para a principal instituição arquivística do país, detentora de um acervo privilegiado em extensão e diversidade e que ainda é de difícil acesso para estudantes e professores, dada sua complexidade. Essa iniciativa, além de um fim em si mesma, abre à área de pesquisa da Instituição a oportunidade de uma reflexão pertinen-

te aos arquivos, à produção historiográfica e ao ensino em história, problematizando a relação entre os conteúdos programáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o acervo institucional, nos termos de sua adequação mútua, significado, teor informativo, relevância, e, sobretudo, inserção nas principais linhas historiográficas.

Ao valor do patrimônio documental conservado no Arquivo Nacional, conferido por uma série de características, deve-se agregar a dinâmica de uma contínua interpretação de sua totalidade, dos nexos estabelecidos entre fundos e coleções, da materialidade dos diferentes suportes e formatos, enfatizando o caráter da construção e formação do acervo do Arquivo Nacional, em detrimento de uma relação de transparência com um determinado processo histórico.

As transformações operadas nos domínios da historiografia e da arquivística chegaram ao ensino da história nas escolas brasileiras, animadas pelo caráter interdisciplinar, pelo contato com novas pesquisas e pelo predomínio da história cultural, paralelamente à adoção de métodos de aprendizagem, contrários ao binômio memorização-reprodução e voltados para uma perspectiva crítica.

O acesso à expressão escrita de parte das sociedades estudadas possibilita o contato com a noção de discurso e de alteridade, com as diferenças culturais,

com a complexidade do tempo histórico, ultrapassando a fixidez de determinadas datas e eventos, com as diferentes dimensões comportadas pelos registros deixados: listas de utensílios domésticos e de escravos nos inventários *post-mortem*; tratados diplomáticos; documentos sobre a segurança no litoral e ataques de piratas; entre tantos outros, ampliam, assim, o sentido dos períodos históricos demarcados. Deve-se assinalar, ainda, que a inserção dos documentos no ensino, além de incentivar a pesquisa, dissemina a idéia fundamental da história como um campo de conhecimento, uma produção intelectual constituída, também, pela pesquisa nos arquivos.

#### APRENDENDO COM OS DOCUMENTOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS FONTES ARQUIVÍSTICAS

**A** preocupação em sala de aula com a adequação dos conhecimentos construídos e a realidade de docentes e discentes ganharam corpo no Brasil há pelo menos duas décadas. Esse período coincidiu com a expansão dos cursos de pós-graduação e o maior diálogo estabelecido entre pesquisadores e profissionais da educação. Em meio a essas discussões foram estabelecidas diferentes propostas curriculares, influenciadas, sobretudo, pelos debates acerca das recentes tendências historiográficas, e que, igualmente, sugeriam as possibilidades de se rever o estudo da disciplina da história, nos ensinamentos fundamental e médio.

Pensando nesses problemas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, apresentou uma série de mudanças, de forma a valorizar professores e alunos no processo de construção do conhecimento. Entre as medidas determinadas pela LDB, destacaram-se os projetos pedagógicos próprios de cada comunidade escolar e a adoção de diretrizes educacionais, propostas pelo documento que viria a constituir, dois anos depois, os PCN's.

Passava a ser defendida, dessa forma, a existência de diferentes percepções do processo de aprendizagem e a necessidade de integrar a teoria e a prática no campo da história, tendo em vista a incorporação de seus pressupostos teóricos e metodológicos. Sob essa perspectiva, os PCN's dedicados ao ensino da disciplina incentivam a problematização dessas questões pelo professor, assim como a utilização de abordagens e conteúdos alternativos que contemplem o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e o uso de diferentes recursos didáticos.<sup>4</sup>

Em suas orientações gerais, observamos a valorização da pesquisa histórica, desenvolvida a partir da diversidade de documentos, como uma forma dos educadores explorarem diferentes fontes de informações, criando métodos e materiais didáticos capazes de favorecer a aprendizagem. Segundo os Parâmetros, a possibilidade de se trabalhar com diferentes metodologias e materiais didáticos

em sala de aula permite que os alunos adquiram, com o tempo, iniciativa para realizarem seus trabalhos, elegendo diferentes tipos de fontes de pesquisa, como as orais, iconográficas ou eletrônicas, entre outras.<sup>5</sup>

Em uma outra vertente, os profissionais de outros países ligados à pesquisa em arquivos e bibliotecas sinalizaram para a possibilidade de uma maior utilização de seus acervos, por parte de professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa iniciativa, foram criados *sites* voltados para o ensino, adequando as mais variadas formas da linguagem documental à prática escolar. Um exemplo é o Arquivo Nacional do Reino Unido<sup>6</sup> que, através de uma linguagem lúdica, disponibilizou o seu acervo para professores e alunos, estimulando a pesquisa e valorizando o conhecimento de sua história. Igualmente, os *sites* do Arquivo Nacional americano e do Arquivo Nacional francês<sup>7</sup> destinaram atenção especial à área de educação, estimulando a consulta aos documentos arquivísticos.

Como assinalou os PCN'S, não se trata de formar "pequenos historiadores", tampouco que os mesmos escrevam monografias e teses acadêmicas. O mais importante, nessa perspectiva, é que o aluno esteja apto a selecionar as informações mais pertinentes ao estudo proposto de forma a interpretar as características do passado, confrontadas com a sua realidade.<sup>8</sup>

## SALA DE AULA

O acervo do Arquivo Nacional, de caráter único, há muito se destaca na produção acadêmica de pesquisadores nacionais e estrangeiros, que encontram nos fundos e coleções conservados, uma fonte inesgotável de possibilidades de pesquisa, atendendo às mais recentes linhas historiográficas, estudos lingüísticos, cartográficos, antropológicos etc. A proposta de construção de um *site* de história luso-brasileira pelo Arquivo Nacional considerou o acervo e a relevância da instituição para os estudos desenvolvidos na área de história colonial, além da possibilidade de contribuir para o ensino de história nos níveis médio e fundamental.

A inscrição ativa na área pedagógica tornou-se um aspecto fundamental da atividade de pesquisa e de difusão do acervo da instituição, fornecendo material para uso nas escolas e introduzindo novos textos – documentos de época a serem analisados –, identificando, desse modo, a disciplina da história como um campo de conhecimento em construção.

Entre as seções que estruturam o *site*, destaca-se aquela especificamente direcionada para o ensino fundamental e médio, intitulada "Sala de aula".<sup>9</sup> Sua estrutura se apóia em dossiês temáticos, com no mínimo três documentos, de cujos textos são extraídos termos, expressões, personalidades, instituições, lugares, assuntos, eventos políticos etc., que são objeto de verbetes explicativos. Nos ver-

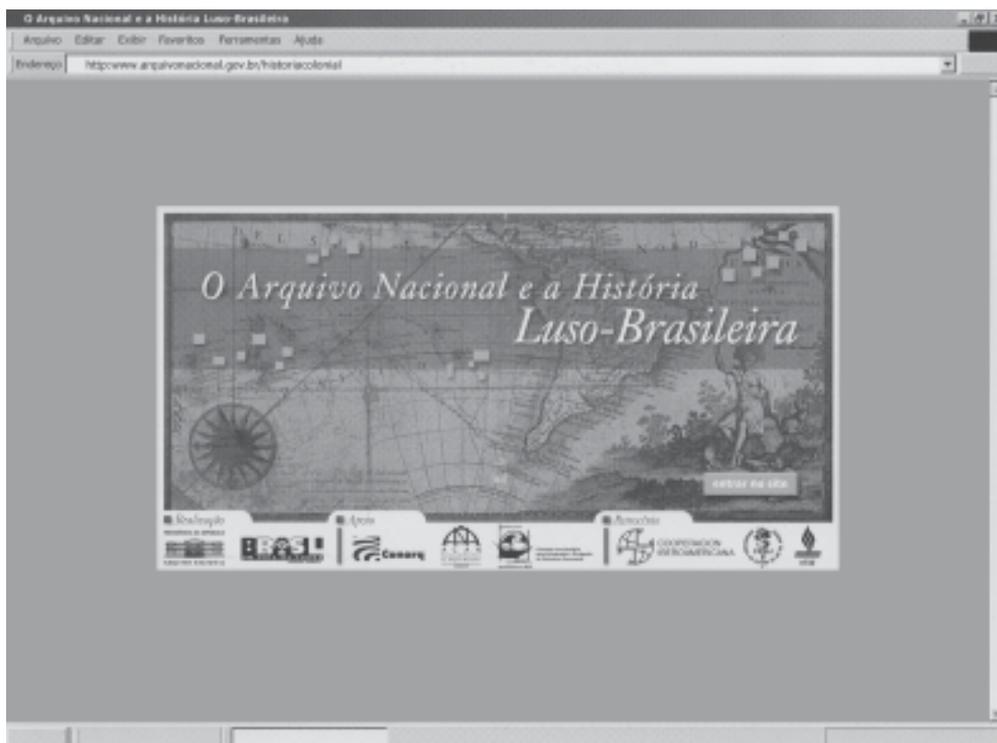
betes são explorados ainda conceitos históricos, práticas sociais e culturais, atividades econômicas e relações de trabalho, entre outras possibilidades oferecidas. Essa iniciativa visa atender a demanda da rede de ensino pública e privada que procura o Arquivo Nacional como parte das atividades extraclasse, bem como o interesse institucional no desenvolvimento dessa linha, dentro da área de pesquisa e difusão cultural.

Os textos que compõem a seção “Sala de aula” são selecionados na seção “Documentos”, a qual é composta por resumos de documentos pesquisados na base de dados *Roteiro de fontes do Arquivo Nacional para a história luso-brasileira*. Essas ementas são acompanhadas de um

texto redigido por um especialista no tema sobre as características gerais do acervo destacado, além de algumas indicações bibliográficas.

Os documentos da seção “Sala de aula” são transcritos na íntegra ou em parte, tendo sua grafia atualizada. Para ilustrar melhor a proposta desenvolvida por esta seção, é válida a leitura de uma das matérias preparadas para o tema “A expansão portuguesa: Oriente”:

Tinha-se espalhado uma notícia na Europa, que devia haver um caminho mais curto para chegar à Índia, que o que se trilhava até então. Esta idéia tinha esquentado todos os espíritos. Um *príncipe português* empreendeu



Tela de abertura do site *O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira*, em <http://www.arquivonacional.gov.br/historiacolonial>

só, o que nenhum soberano se havia atrevido empreender. Mandou fazer esta *descoberta*. Não havia até então outra *astronomia* na Europa se não a que os árabes tinham deixado; (...) Não se conhecia a *geometria* que tem servido depois a medir os grandes corpos (...). A *bússola* já era conhecida; porém ainda a não tinham feito servir ao uso que se empregou depois. (...) Os navios portugueses dobraram o cabo que está na extremidade d'África. A corte de Lisboa prevê, que se poderá abrir por aqui a passagem à Índia, o chamou *Cabo da Boa Esperança*. *Vasco da Gama* chega nesta parte d'Ásia depois de riscos, penas, e trabalhos (...). A passagem dos portugueses à Índia pelo Cabo da Boa Esperança, é um dos grandes acontecimentos no nosso mundo. Esta descoberta avizinando as partes as mais apartadas do globo, tem causado uma *revolução* geral no gênio, nas *artes*, *comércio*, e *indústria*.<sup>10</sup>

Esses termos grifados correspondem aos verbetes que têm a finalidade de subsidiar os professores de história, sugerindo outros caminhos para explorar os documentos disponíveis na seção. Os verbetes são redigidos a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, incluindo a consulta à coleção de livros raros do Arquivo Nacional. Além disso, as matérias incluem sugestões para utilização em sala de aula, tomando-se por base o cur-

riculo de história para os segmentos fundamental e médio. Ao longo dos dois anos de funcionamento do *site*, a seção "Sala de aula" apresentou uma produção significativa que compreende 28 temas, 124 matérias e aproximadamente seiscentos verbetes explicativos.

Inúmeras possibilidades de uso se apresentam de acordo com o tratamento dispensado aos textos: para trabalhar um período histórico, por exemplo, o professor pode optar por não datar o documento. Dessa forma, poderá convidar os alunos a se perguntarem a que acontecimentos ou personagens fazem parte o referido texto; ou ainda, a que outros momentos históricos ligam-se este tema. Também poderá abordar o caráter oficial ou não do documento, mostrando os variados tipos de fontes e atores sociais existentes. Uma outra linha a ser seguida diz respeito à análise do vocabulário e conceitos de época. Esse exercício pode ser realizado através da comparação com os termos atuais, enfatizando a diferença dos seus significados sociais, culturais e políticos.<sup>11</sup> Apresenta-se, assim, para os alunos, a possibilidade da superação do conhecimento comum por meio da pesquisa às fontes de época, como um modo fundamental para a constituição de autênticos sujeitos do conhecimento, capazes de construir a sua leitura do mundo.<sup>12</sup>

Os textos transcritos para a seção "Sala de aula" exploram a temática do mundo luso-brasileiro, inserindo-se nos mesmos assuntos propostos para a seção "Docu-

mentos”, os quais gravitam em torno de quatro temas gerais: Expansão portuguesa, Brasil, Portugal e Império luso-brasileiro. O desdobramento desses grandes temas deu-se a partir de tópicos como religiosidade e instituições religiosas; ciência, cultura e educação; cidades coloniais e a Corte no Brasil; política externa e diplomacia do Estado português, ou em subtemas como a invasão do Rio de Janeiro por corsários franceses, os movimentos sediciosos setecentistas no Brasil, entre outros.

Um aspecto relevante quanto à proposição dos temas é que estes são eleitos a partir dos descritores temáticos presen-

tes no *Roteiro de fontes*. Como dissemos anteriormente, a base de dados oferece uma diversidade de entradas acerca do período colonial, englobando não só o Brasil, mas a totalidade do império luso-brasileiro. Explorando aspectos variados, que vão desde os assuntos institucionais até às representações culturais e as práticas cotidianas, a base também privilegia aspectos propostos pela historiografia brasileira mais recente, à luz de debates como o da história cultural, que ao utilizar diferentes metodologias e fontes de pesquisa, insere-se em uma linha

problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus



Interior de uma moradia de ciganos. Jean Baptiste Debret. *Voyage pittoresque et historique au Brésil, ou Séjour d'un artiste français au Brésil, depuis 1816 jusqu'en 1831 inclusivement, époques de l'avènement et de l'abdication de S. M. D. Pedro 1er*. Paris: Firmin Didot Frères, 1834-1839

modos de viver, sentir e pensar. Uma história com estruturas em movimento, com grande ênfase no mundo das condições de vida material (...). Uma história não preocupada com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos fatos em séries passíveis de compreensão e explicação.<sup>13</sup>

Atento às comemorações pelo bicentenário da vinda da Corte portuguesa para o Brasil, o Arquivo Nacional já deu início a alguns trabalhos enfocando o período joanino (1808-1821). Além da recente exposição “O mundo luso-brasileiro”,<sup>14</sup> o *site*, mais especificamente as seções “Documentos” e “Sala de aula”,

passou a contar com a presença, mais sistemática, do acervo documental da instituição sobre esse momento da história luso-brasileira. Nesse sentido, os temas “A nobiliarquia luso-brasileira” e “Portugal, Casa Real e Imperial”, a serem inseridos na página, marcam o início de uma série sobre a sede da monarquia portuguesa no período.

Uma importante contribuição do “Sala de aula” consiste em possibilitar a utilização da fonte primária no ensino da história colonial, uma vez que também são disponibilizadas cópias digitalizadas dos documentos em bom estado. Dessa forma, a seção faculta a professores e alunos a possibilidade de se familiarizar com o tempo histórico, a realidade e o espíri-



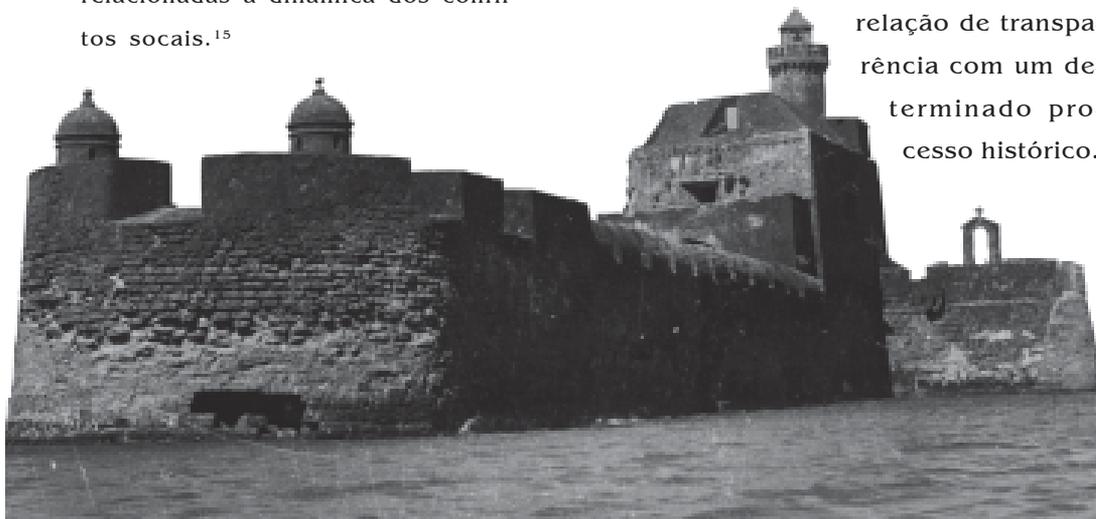
**Festejo colonial. Henry Chamberlain. *Vistas e costumes da cidade e arredores do Rio de Janeiro em 1818-1820*. Rio de Janeiro: Kosmos, 1943**

to de outras épocas, presentes inclusive na grafia específica desse período. Como já assinalaram alguns estudiosos sobre a relação existente entre a utilização de documentos e a sala de aula:

O simples contato com um documento de época, quer seja um registro escrito, iconográfico ou sonoro, transporta os estudantes para uma outra dimensão temporal, pelas diferenças de linguagem nos casos dos textos escritos ou na forma de apreensão da mensagem. O documento, porém, não deve ser utilizado apenas como estímulo inicial ou “ilustração” de uma determinada aula. O mesmo exercício proposto com os livros didáticos ou textos dos próprios professores pode ser realizado confrontando-se dois documentos sobre o mesmo processo, produzidos por autores com inserção social distinta, explorando as possíveis diferenças nos registros que podem ser relacionadas à dinâmica dos conflitos sociais.<sup>15</sup>

Pensado em diferentes instâncias, o significado desse acervo, quer na singularidade de um manuscrito, quer em sua relação com fundos, coleções, obras raras ou cartografia, enseja um pensamento crítico, uma curadoria do acervo institucional e da escrita da história, formulada a partir do próprio Arquivo Nacional, em uma perspectiva distinta das análises habitualmente conhecidas. Trata-se de superar um conjunto de premissas relativas ao conhecimento histórico, à natureza dos documentos, às idéias de memória e realidade que, de alguma forma, permanecem intocadas nos arquivos. Ao valor do patrimônio documental conservado no Arquivo Nacional, conferido por uma série de características, deve-se agregar a dinâmica de uma contínua interpretação de sua totalidade, dos nexos estabelecidos entre fundos e coleções, da materialidade dos diferentes suportes e formatos, enfatizando o caráter da construção e formação do acervo do Arquivo Nacional, em detrimento de uma

relação de transparência com um determinado processo histórico.



Forte em Diu, Índia. *Correio da Manhã*, s.d.

# N O T A S

1. Antônio Cândido, *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, 6ª ed., Belo Horizonte, Itatiaia, 1981, p. 227.
2. Relatório do Ministério do Império de 1853, Rio de Janeiro, Tipografia do Diário de A. & L. Navarro, 1854.
3. O projeto *Roteiro de fontes* recebeu o apoio das seguintes instituições: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Fundação VITAE, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses (CNCDP) e Programa de Apoio al Desarrollo de Archivos Iberoamericanos (Programa ADAI).
4. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais*, Brasília, 1998, p. 29.
5. *ibidem*, p. 45.
6. Ver [www.pro.gov.uk](http://www.pro.gov.uk)
7. Ver [www.nara.gov](http://www.nara.gov) e [www.archivesnationales.culture.gouv.fr](http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr)
8. Brasil, *Parâmetros curriculares nacionais*, *op. cit.*, p. 40.
9. A mestre em história Ana Carolina Eiras Coelho Soares foi redatora da seção "Sala de aula" até junho de 2005.
10. Ver [www.arquivonacional.gov.br/historiacolonial](http://www.arquivonacional.gov.br/historiacolonial). Seção "Sala de aula".
11. Thelma N. M. B. Silva e Heloísa J. Rabello, *O ensino de história*, Niterói, EDUFF, 1992, p. 46 e 47.
12. Paulo Knauss, *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*, em *Repensando o ensino de história*, São Paulo, Cortez, 1996, p. 28-30.
13. Ronaldo Vainfas, *Os protagonistas anônimos da história*, São Paulo, Campus, 2002, p. 17.
14. A exposição *O mundo luso-brasileiro* esteve em cartaz no Espaço Cultural do Arquivo Nacional entre os dias 27 de setembro e 27 de outubro de 2005.
15. Marcelo Badaró Mattos, *Pesquisa e ensino*, em *História: pensar e fazer*, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Laboratório Dimensões da História, 1998, p. 124.

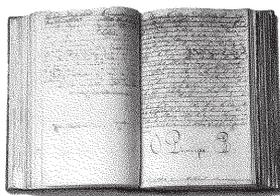
# Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)

## **José Claudinei Lombardi**

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador Executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

Criado em 1986, o HISTEDBR define-se pelo amplo campo de investigação no qual a temática da educação, entendida como intrinsecamente articulada com a sociedade, é trabalhada desde a história, com os métodos e teorias próprios e característicos dessa área do conhecimento. A denominação “História, Sociedade e Educação” se vincula a um entendimento que remete ao historiador a tarefa de dedicar-se, entre outros objetos e problemas de investigação, à educação, que, por sua vez, não é mera abstração, mas é social, geográfica e historicamente determinada.

*Palavras-chave: educação, história, sociedade.*



Created in 1986, HISTEDBR defines for the ample field of inquiry in which the thematic of the education, understood as intrinsically articulated with the society, is worked since History, with the proper and characteristic methods and theories of this area of knowledge. The denomination “History, Society and Education” is connected with an agreement that leads to the historian the task of dedicating himself, among other objects and problems of inquiry, to the education that, in turn, is not a mere abstraction, but also socially, geographically and historically determined.

*Keywords: education, history, society.*

**O** Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) chega, neste ano de 2006, ao seu vigésimo aniversário. Criado em 1986, o Grupo,

sediado na Faculdade de Educação da Unicamp, contou com a participação de professores e seus respectivos orientandos de mestrado e doutorado, com o objetivo de propiciar o intercâmbio

bio das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no curso de pós-graduação. Dermeval Saviani relembra o processo de criação do Grupo nos seguintes termos:

Tendo iniciado minhas atividades docentes no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp em 1980, fui organizando progressivamente as atividades de pesquisa, docência e orientação dos alunos de pós-graduação, procurando dar seqüência, também na Unicamp, à experiência bem-sucedida de orientação coletiva que desenvolvia na PUC de São Paulo. Emergiu, nesse processo, a idéia de aglutinar, num grupo de pesquisa, os projetos de tese de doutorado em desenvolvimento no âmbito da história da educação. Essa idéia veio a se concretizar em 1986 com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".

O núcleo inicial do Grupo foi composto por doze doutorandos uma vez que aos nove alunos que eu orientava em 1986 se juntaram mais dois orientandos do prof. Evaldo Amaro Vieira e um do prof. José Luís Sanfelice.<sup>1</sup>

Nos primeiros anos de sua consolidação, entre 1986 e 1990, realizaram-se encontros periódicos, geralmente semestrais, com o intuito de debater a elaboração das pesquisas. A preocupação maior era

acompanhar o processo de desenvolvimento dos trabalhos e a socialização das informações entre os pesquisadores do Grupo. Acompanhando o andamento e a conclusão dessas pesquisas, com a finalização das dissertações e teses, decidiu-se pela constituição de um grupo de pesquisa de âmbito nacional. Isso resultava do retorno dos pesquisadores para as suas instituições de origem, espalhadas pelas diversas regiões do país, mas que desejavam continuar desenvolvendo um trabalho coletivo, mantendo a articulação com os demais companheiros.

A organização desse coletivo nacional, para além das relações entre orientandos e orientadores, exigia a formalização do Grupo junto à Faculdade de Educação da Unicamp, bem como a institucionalização dos Grupos de Trabalho (GTs) em suas respectivas instituições. Formou-se, então, um núcleo permanente de pesquisa, centralizado na Faculdade de Educação da Unicamp e articulador de GTs regionais e estaduais. Nesse ano de 1991 eram 15 GTs, espalhados por 14 estados brasileiros. Com relação à denominação do grupo, também Saviani, no já referido Editorial da revista *on-line* do grupo, retomou sinteticamente os argumentos teóricos para tanto:

A denominação "História, Sociedade e Educação no Brasil" foi escolhida por duas razões: de um lado, buscou-se uma denominação suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de

tese dos alunos, não se limitando aos estudos específicos tradicionalmente classificados na disciplina história da educação; de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise aglutinando investigações que estudassem a educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo. Assim, o termo “sociedade” aparecia como mediação entre “história” e “educação” sugerindo que a história da educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente. Buscava-se, por esse caminho, superar a visão tradicional da história da educação centrada nas idéias e instituições pedagógicas. Ficava indicado, pois, que o enfoque considerado mais adequado para dar conta dessa perspectiva de análise se situava no âmbito do materialismo histórico, quer dizer, a concepção dialética tal como delineada pelas investigações levadas a efeito por Marx as quais tiveram continuidade na obra de seus seguidores com destaque para Engels, Lênin, Lukács e Gramsci. Isso, obviamente, sem desconhecer a possibilidade e eventuais contribuições de outras formas de investigação histórico-educativa. Sabe-se, com efeito, que a perspec-

tiva dialética de base marxista logrou significativa penetração no campo educacional no Brasil durante a segunda metade da década de 1970 e ao longo dos anos 80 do século XX. Nesse contexto, uma das possibilidades traduzida na proposta de alguns integrantes era que o grupo se constituísse numa referência nacional para os estudos marxistas da educação, buscando articular os pesquisadores da educação de todo o país interessados em trabalhar nessa perspectiva.<sup>2</sup>

#### INSTITUCIONALIZAÇÃO E HISTÓRICO DOS SEMINÁRIOS

A institucionalização do Grupo deu-se em 1991, quando foi realizado o I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, na Unicamp, efetivado em duas etapas: entre os dias 6 e 10 de maio e entre os dias 9 e 13 de setembro. O tema escolhido foi “Perspectivas metodológicas da investigação em história da educação”. A escolha incidiu sobre uma temática que refletia o embate entre as várias perspectivas metodológicas e teóricas diferenciadas no campo da investigação em história da educação. Não houve publicação dos anais desse I Seminário, do qual foi publicado um único texto, que é referência necessária nos debates teórico-metodológicos da história.<sup>3</sup> Durante esse encontro foi elaborado o projeto “Levantamento e catalogação das fontes primá-

rias e secundárias da história da educação brasileira”, que foi priorizado em função do entendimento de que havia escassez, precariedade, dificuldade de acesso e dispersão das fontes documentais necessárias para a implementação da pesquisa em história da educação no país. Esse projeto inicial, intermediário à pesquisa propriamente dita, foi uma proposta de trabalho coletiva, articuladora dos interesses de todos os membros dos Grupos de Trabalho do HISTEDBR nas várias regiões do país e, hoje, transformado em projeto permanente do Grupo, ao se constituir em um esforço de investigação e para disponibilizar documentos necessários aos pesquisadores da história da educação brasileira.

O II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” ocorreu na Unicamp, em 1992, entre os dias 6 e 10 de abril. O tema escolhido foi “Fontes primárias e secundárias em história da educação brasileira”. O objetivo desse seminário foi dar continuidade aos debates sobre as principais correntes metodológicas de investigação histórica, como também conhecer as principais pesquisas e trabalhos com fontes primárias e secundárias da educação brasileira e os catálogos e relatórios delas resultantes. Também não houve a publicação dos anais desse evento, mas vários dos trabalhos expostos já estavam publicados.<sup>4</sup>

Os anos seguintes foram marcados pela realização de vários encontros periódicos

dos coordenadores dos GTs, geralmente no interior de outros eventos da área. Juntamente com a ampliação gradativa de novos GTs, o projeto “Levantamento, organização e catalogação das fontes primárias e secundárias da história da educação brasileira” possibilitava que as equipes encontrassem novos rumos para a investigação em história da educação brasileira, de modo especial, a partir de pesquisas centradas nas fontes primárias regionais e locais da educação.

O III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, realizado entre os dias 15 e 17 de novembro de 1995, na Unicamp, foi marcado pela socialização das pesquisas, realizadas ou em processo de produção. Para esse evento foram convidados representantes de sociedades de história da educação dos países ibéricos e latino-americanos, objetivando o intercâmbio de experiências. Participaram do evento 107 pesquisadores, dos quais 86 apresentaram comunicações científicas nas seguintes temáticas: história local e/ou regional da educação, pesquisa temática, levantamento e catalogação, coletivos de pesquisa/organizações em história da educação, historiografia e questões teórico-metodológicas, estudos histórico-biográficos, história comparada da educação. Após o evento foi feito um esforço para organizar os trabalhos em torno dessas grandes temáticas, para “mapear” os caminhos trilhados pelo Gru-

po. Foram editados os anais desse III Seminário.<sup>5</sup>

Nesse evento, considerou-se que o grupo tinha atravessado sua “fase heróica” e que era necessário um instrumento mais ágil para o intercâmbio entre os GTs. Decidiu-se, então, pela criação da rede HISTEDBR, para o intercâmbio de informações, e também pela edição do Boletim HISTEDBR, em meio digital e impresso, pois vários GTs ainda não eram informatizados. No primeiro e único número do Boletim – HISTEDBR, ano 1, número 1 –, foram publicados documentos e textos sintetizadores da trajetória do grupo. A iniciativa de editar um boletim eletrônico foi temporariamente abandonada, pois se esbarrava na precariedade de condições infra-estruturais para sua implementação.

O IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” realizou-se na Unicamp, entre os dias 14 e 19 de dezembro de 1997. Nesse evento o grupo retomou os debates teórico-metodológicos e, concomitantemente, manteve o espaço para a socialização da produção dos pesquisadores vinculados aos Grupos de Trabalho. O tema central – “O debate teórico-metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional” – permeou as quatro mesas-redondas realizadas: “Questões metodológicas da história”; “Questões teórico-metodológicas da história da educação”; “Trajetórias da pesquisa em his-

tória da educação no Brasil” e “Problemática teórico-metodológica da história da educação desde as diferentes experiências nacionais ou regionais”. Para as sessões de comunicações inscreveram-se 153 pesquisadores com 120 trabalhos, sendo dez trabalhos de pesquisadores estrangeiros, com a seguinte distribuição: Argentina: 3; Chile: 1; Colômbia: 1; Espanha: 1; Itália: 1; Paraguai: 1; Portugal: 1; Uruguai: 1. Os anais do evento foram publicados<sup>6</sup> e o conjunto das conferências ministradas nesse IV Seminário resultou na publicação de duas coletâneas.<sup>7</sup>

Abrindo um parêntese no relato, merece registro que, em 1999, foi publicado um novo informativo eletrônico, o *HISTEDBR: Boletim “História, Sociedade e Educação”*, lançado em 10 de maio, com a proposta de periodicidade mensal. A nova iniciativa foi operacionalizada por Maria de Fátima Felix Rosar, então em estudos pós-doutorais na Unicamp, José Claudinei Lombardi e José Carlos Souza Araújo. Novamente as dificuldades de operacionalização inviabilizaram a continuidade dessa iniciativa, que não passou de seu primeiro ano, no qual foram editados quatro números. No ano seguinte, em setembro, foi criada a *Revista HISTEDBR On Line* que, desde a criação, tem mantido periodicidade e encontra-se indexada. Cada número da revista é produzido por um GT, com o apoio dos demais. A cada número, a revista tem contado com a adesão da comunidade cien-

tífica de historiadores da educação brasileira e afirma-se como um espaço plural para a propagação dos trabalhos produzidos da área.

O V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” realizou-se entre os dias 20 e 24 de agosto de 2001 na Unicamp, com o tema central “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. As mesas-redondas tiveram os seguintes temas: “Capitalismo, trabalho e educação”; “Capitalismo, trabalho e educação no Brasil” e “15 anos do HISTEDBR e a historiografia educacional brasileira”. Esta última apresentou um balanço da produção de cada GT, com relato das pesquisas, dissertações, teses, publicações, catálogos de fontes etc. O V Seminário recebeu um total de 172 inscrições de trabalhos, sendo 118 comunicações científicas, apresentadas em quatro sessões, e 54 trabalhos no formato de painéis. Os anais do evento, com os trabalhos completos, estão em CD-ROM; também foi publicado um Caderno de Resumos. Os textos produzidos e apresentados na conferência inaugural e nas mesas-redondas foram publicados em uma coletânea.<sup>8</sup>

O VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi realizado entre os dias 10 e 14 de novembro de 2003, em Aracajú, com o tema “A história da educação pública no Brasil”. No VI Seminário ocorreram as seguintes mesas-redon-

das: “Historiografia da escola pública no Brasil”, “História comparada da escola pública” e “Escola pública brasileira na atualidade: lições da história”. Foram inscritos 148 trabalhos, todos apresentados nas sessões de comunicações científicas. Os anais do evento, com todos os trabalhos completos, fizeram parte de um CD-ROM. Também foi publicado um Caderno de Resumos. Os textos das conferências proferidas durante o seminário foram publicados numa coletânea.<sup>9</sup> Neste Seminário também ocorreu uma redefinição das linhas de pesquisa do Grupo. Mantendo a mesma concepção e a mesma conceituação do eixo temático norteador das pesquisas do Grupo, mas tendo em vista mudanças ocorridas na produção acadêmica dos Grupos de Trabalho, decidiu-se pelas linhas de pesquisa a seguir: linha 1 – *Historiografia e questões teórico-metodológicas da história da educação*: comporta estudos que tenham ênfase na historiografia e/ou de análise de questões teórico-metodológicas da produção histórico-educacional brasileira; linha 2 – *História das políticas educacionais no Brasil*: situam-se as investigações que tenham por objetivo o estudo de problemas e temas relacionados à política educacional brasileira; linha 3 – *História das instituições escolares no Brasil*: localizam-se os projetos que tenham por objeto a análise histórica das instituições educacionais, sob os mais variados aspectos, e que tenham importância para a compreensão histórica da educação.

## AS JORNADAS REGIONAIS

A ampliação dos debates e do volume da produção acadêmica transparece nos diversos eventos promovidos pelo Grupo no decorrer desses quase vinte anos. Esses encontros têm estimulado a discussão sobre história da educação, despertado o interesse na apresentação de pesquisas já elaboradas ou em andamento, favorecendo o intercâmbio acadêmico-científico, como também constituem um espaço de encontro de educadores e pesquisadores da história da educação brasileira. Além dos seminários nacionais, o Grupo de Trabalho sediado na Universidade Federal de Sergipe realizou o Colóquio “Sociedade, História e Memória”, entre 13 e 15 de março de 2002, na Universidade Federal de Sergipe.

Em vista da experiência bem sucedida de eventos com recorte regional e temático, da necessidade de aproximar o GT da Unicamp dos demais GTs espalhados pelo país, e das transformações da pós-graduação no país, com demanda crescente por apresentação e publicação da produção acadêmica, decidiu-se pela implementação de jornadas regionais ou temáticas. Essa idéia, surgida de conversas informais entre os membros do GT da Unicamp, foi tomando corpo e levada como proposta para a reunião de coordenadores do HISTEDBR ocorrida no V Seminário Nacional (2001), quando então se decidiu pela realização das jornadas.

A I Jornada do HISTEDBR – região Nor-

deste foi organizada em conjunto com a UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UESB (Universidade do Sudoeste Baiano) e UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), em Salvador, nos dias 9 a 12 de julho de 2002, tendo como tema de discussão a “História da escola pública no Brasil”. O evento teve como objetivo estimular a consolidação da produção científica vinculada aos programas de pós-graduação em “Educação e contemporaneidade” e “História social” oferecidos pela UNEB. Teve ainda por objetivo constituir-se em um espaço de intercâmbio e reflexões das pesquisas realizadas nas universidades estaduais da Bahia. Os anais do evento, com os trabalhos completos, foram editados em CD-ROM, e foi publicado um Caderno de Resumos.

A II Jornada do HISTEDBR – região Sul foi realizada entre os dias 8 a 11 de outubro de 2002, tendo como tema central “A produção em história da educação na região Sul do Brasil”. Essa Jornada foi originalmente proposta para comemorar uma década de produção acadêmica do HISTEDBR no sul do Brasil, criando um espaço para os debates teórico-metodológicos e para a apresentação da produção dos pesquisadores dessa região do país. Entretanto, por solicitação de GTs localizados em outras regiões, o evento acabou sendo aberto à participação de todos os grupos do país. Esse encontro regional foi realizado em duas etapas: uma na Universidade de Ponta Grossa (UEPG) e outra na Pontifícia

Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em Curitiba, com mesas-redondas com os seguintes temas: “A organização e criação do GT Paraná”; “Fontes e história das instituições escolares”; “Fontes e história das políticas educacionais” e, finalmente, “Fontes e historiografia educacional brasileira”. O evento contou com 130 comunicações científicas, constantes nos anais em CD-ROM, sendo ainda publicado um Caderno de Resumos; das palestras nas mesas-redondas, foi editada uma coletânea.<sup>10</sup>

A III Jornada do HISTEDBR – região Sudeste foi realizada entre os dias 22 e 25 de abril de 2003, em Americana-SP, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL,<sup>11</sup> e teve por tema central “O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas”. Assim como as Jornadas anteriores, apesar da ênfase original na produção científica regional, o evento acabou sendo aberto para os pesquisadores de outras regiões do Brasil. Durante o evento ocorreram as seguintes mesas-redondas: “O público e o privado como categoria de análise em educação”; “O público e o privado: teorias e configurações nas práticas educativas” e “A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil”. Os anais do evento, com os trabalhos completos, foram editados em CD-ROM e publicouse um Caderno de Resumos. As palestras realizadas nas mesas-redondas foram publicadas em uma coletânea.<sup>12</sup>

A IV Jornada do HISTEDBR foi realizada em Maringá-PR, no período de 5 a 7 de julho de 2004, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o tema geral “História e historiografia da educação: abordagens e práticas educativas”. As atividades centrais foram as seguintes: três mesas-redondas seguidas de debate, abertas ao público; sessões de comunicações científicas; reuniões de trabalho dos coordenadores dos GTs do HISTEDBR. As mesas tiveram como temáticas: “Perspectivas atuais da história da educação”, “Educação e imigração no Brasil”, e “História e historiografia da educação no Brasil”. Os resumos e trabalhos das comunicações científicas foram disponibilizados em anais, editorados em CD-ROM.<sup>13</sup>

A V Jornada do HISTEDBR foi realizada no período de 9 a 12 de maio de 2005, no campus central da Universidade de Sorocaba (UNISO),<sup>14</sup> com o tema geral “Instituições escolares brasileiras: história, historiografia e práticas”. Foram realizadas três mesas-redondas para o aprofundamento da discussão do tema geral. A primeira incidiu sobre a “História das instituições escolares”; a segunda discutiu o tema “Historiografia das instituições escolares”; a terceira mesa-redonda teve por tema “Instituições escolares: práticas”. Foram apresentadas 196 comunicações científicas, por duzentos e vinte autores, oriundos de 18 estados brasileiros.<sup>15</sup>

A VI Jornada do HISTEDBR foi realizada

entre os dias 7 e 9 de novembro de 2005, em Ponta Grossa-PR, no campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),<sup>16</sup> com o tema central “Reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil”. O evento foi realizado com uma conferência de abertura abordando o tema central e três mesas-redondas organizadas de forma a ampliar os debates sobre o tema central. A primeira mesa-redonda abordou o tema “Instituições escolares: arquivos e fontes”; a segunda discutiu o tema “Instituições escolares: etnia e educação escolar”; a terceira teve por tema “Historiografia das instituições escolares”. Foram apresentados 225 trabalhos nas sessões de comunicação científica, que estão registrados em um Caderno de Resumos (impresso) e em CD-ROM com os anais completos.<sup>17</sup>

#### OUTRAS ATIVIDADES

Buscando implementar ainda mais suas atividades, o Grupo HISTEDBR, desde 1999, promove encontros mensais na Faculdade de Educação da Unicamp, onde são apresentados e debatidos, nas sessões do evento “Comunicações em história da educação”, resultados de pesquisas, de trabalhos em andamento, dissertações e teses concluídas e obras publicadas. Na mesma direção, mas ampliando o campo, o Grupo HISTEDBR, juntamente com o PAIDÉIA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação),<sup>18</sup> têm promovido mensalmente sessões dos “Coló-

quios de filosofia e história da educação”, que trazem discussões de temas que versam sobre educação.

Para a implementação e desenvolvimento do Projeto 20 anos, ao longo de 2005, as sessões dos eventos “Comunicações em história da educação” e dos “Colóquios de filosofia e história da educação” foram realizadas na Sala de Videoconferências da Faculdade de Educação da Unicamp e transmitidas via internet. A promoção foi do GT da Unicamp, contando com a participação de pesquisadores dos outros GTs. Essas sessões foram implementadas para acompanhar os trabalhos realizados pelas diferentes equipes; para a socialização de informações no âmbito do Grupo Nacional e para debater as várias questões acadêmicas implicadas no Projeto.

Além dos projetos, dos Seminários e das Jornadas, entre as diversas experiências do grupo HISTEDBR cabe ainda registrar:

- o desenvolvimento do Projeto “Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da história da educação brasileira”, que tem resultado na produção de vários catálogos de fontes locais e regionais;
- a vasta produção acadêmica expressa pelas teses e dissertações de alunos dos Programas de Pós-Graduação ligados aos pesquisadores dos Grupos de Trabalho do HISTEDBR;
- a realização de inúmeras pesquisas

temáticas, provenientes do trabalho em diversos acervos, repositórios de fontes primárias referentes aos mais diferentes aspectos e períodos históricos da educação local e regional;

- a manutenção de um site na página do Grupo na internet com as informações institucionais do HISTEDBR nacional, bem como dos diversos Grupos de Trabalho, e outras informações consideradas relevantes para a comunidade científica;<sup>19</sup>
- a produção de alguns meios eletrônicos de intercâmbio de informações importantes para os pesquisadores da área e, também, para a publicação de artigos e documentos.<sup>20</sup> Exemplo: a *Revista HISTEDBR On-Line*, acessível a partir do endereço eletrônico do grupo;
- a criação e manutenção de uma lista de comunicação do Grupo, aberta à comunidade científica da área, com o objetivo de promover o intercâmbio de informações para os pesquisadores da área.<sup>21</sup>
- Em 2005, foram publicadas duas coletâneas pelo Grupo: a primeira, intitulada *Marxismo e educação: crítica da escola contemporânea*,<sup>22</sup> reúne as conferências do ciclo de debates organizado pelo HISTEDBR, entre 2001 e 2004, tendo por objetivo discutir a abordagem educativa das várias vertentes do marxismo; a segunda, intitulada *Ética e educação: refle-*

xões filosóficas e históricas,<sup>23</sup> resulta das conferências do “Colóquio ética e educação” realizado em Paulínia (SP), em julho de 2004.

O PROJETO 20 ANOS, O CD-ROM  
*NAVEGANDO PELA HISTÓRIA*  
*DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*  
 E O VII SEMINÁRIO NACIONAL

Para comemorar os vinte anos de fundação do grupo HISTEDBR, decidiu-se por um esforço coletivo para conhecer e socializar a produção intelectual dos GTs que o compõe, com o desenvolvimento do Projeto 20 anos de HISTEDBR – *Navegando pela história da educação brasileira*. A proposta foi discutida e aprovada em reunião de coordenadores do grupo, realizada durante o VI Seminário do HISTEDBR, e o objetivo geral do projeto foi levantar, reunir e organizar o conjunto da produção do Grupo HISTEDBR, com a socialização de seus resultados. Tal objetivo geral foi operacionalizado em três itens específicos:

- a realização de um amplo levantamento, sistematização e análise historiográfica da produção acadêmica dos GTs vinculados ao HISTEDBR, de modo a propiciar um amplo painel da pesquisa histórico-educacional produzida pelo Grupo, buscando-se destacar quem produziu, o que foi produzido, períodos históricos abrangidos, temáticas abordadas e outras informações pertinentes;
- a produção de um CD-ROM que

aglutine textos sobre a história da educação brasileira em ambiente multimídia, articulando texto, som e imagem, possibilitando ao leitor um entendimento de conjunto sobre cada um dos diferentes períodos e temáticas da história da educação brasileira;

- a produção de uma coletânea sobre a história da educação brasileira, com textos inéditos dos pesquisadores do Grupo, e que até o momento não foi concretizada.

A implementação do projeto<sup>24</sup> deu-se com a mobilização dos GTs para que encaminhassem informações sobre o conjunto da produção de cada um dos Grupos. O objetivo era montar um amplo painel da pesquisa histórico-educacional produzida pelo Grupo. O resultado do levantamento, com a produção dos diversos GTs, foi reunido em uma base digital de dados para possibilitar uma visão geral e integrada, a partir dos seguintes campos de organização das informações: Grupo de Trabalho, ficha catalográfica, tipo de produção, autor, título, período histórico, eixo temático e data, completado com um campo para os resumos e palavras-chave.

Um primeiro balanço da produção do HISTEDBR<sup>25</sup> traz como principais informações: o tipo de produção, o período histórico e o eixo temático para cada trabalho. Entretanto, muitos trabalhos não identificam todos os campos e outros compõem vários campos ao mesmo tempo. Essa constatação dificulta uma

quantificação exata de toda a produção, mas mesmo assim permite uma visão geral, indicativa, da produção do grupo. Será necessário esforços para completar e consolidar as informações encaminhadas pelos GTs, a fim de viabilizar cálculos estatísticos mais precisos. Isso não impede, entretanto, exercícios de análise historiográfica, como os que vêm sendo realizados por vários pesquisadores do grupo, pois a organização preliminar dos dados, com a totalização de 1.593 produções, é suficientemente ilustrativa e indicativa da produção do Grupo. Só a título de ilustração, tomando-se o campo Período histórico, embora a maioria dos trabalhos (51%) não identifique o período tratado, é nítido o privilégio conferido à contemporaneidade para a realização das pesquisas, com 17% dos trabalhos; a *Primeira República* vem em seguida, com 11%; depois, a *Era Vargas* com 6%, o *Império* com 5%, o *Período militar* com 4%, o *Nacional-desenvolvimentista* com 4% e a *Colônia* com 2%. Mesmo reconhecendo a necessidade de retificações e consolidação dos dados, eles são indicativos dos caminhos que a pesquisa educacional tem assumido no Grupo, inclusive das dificuldades de melhor precisar o objeto de pesquisa educacional, a historicidade do objeto e do método de investigação e análise. Os dados também são indicativos quanto aos períodos históricos privilegiados nas investigações, com forte predileção pela contemporaneidade e reduzido volume de produção sobre a Colônia.

Mas o objetivo não foi realizar um balanço conclusivo, um retrato fiel da totalidade da produção do HISTEDBR, porém, simplesmente, implementar um trabalho de caráter coletivo que marcasse os vinte anos de sua organização, apresentando um panorama geral da contribuição do Grupo à história da educação brasileira. Isso foi materializado num produto que, por sua própria natureza, tem o caráter de primeira versão, positivamente revestido de certa provisoriidade que permita, futuramente, novos e mais amplos desenvolvimentos, em extensão e profundidade. Foi esse o sentido da produção do CD-ROM *Navegando pela história da educação brasileira*, um produto do esforço coletivo do HISTEDBR, marcando a passagem de seus vinte anos. Esse meio digital, utilizando a tecnologia multimídia hoje disponível, torna possível a socialização de trabalhos inéditos de pesquisadores do HISTEDBR, com textos produzidos para esse fim, acrescida de uma síntese didática sobre cada período histórico da educação brasileira, bem como de ferramentas que disponibilizam informações, fontes e conteúdos fundamentais ao entendimento dos períodos e temáticas da história educacional brasileira.

Para comemorar as duas décadas de fundação do Grupo, realizou-se o VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", entre 10 e 13 de julho de 2006, na Unicamp. Com o tema geral "20 anos de

HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira", o principal objetivo foi a realização de um balanço da produção acumulada pelo Grupo e, ao mesmo tempo, propiciar a todos os participantes o debate sobre a história educacional brasileira a partir de um recorte temático e temporal. Para a abertura e encerramento do evento foram previstas duas conferências internacionais com dois conhecidos intelectuais italianos que dispõem maiores apresentações: Mario Alighiero Manacorda e Dario Ragazzini. Essas duas conferências foram realizadas através de videoconferências, inaugurando o uso de comunicação à distância, em tempo real, nos eventos do Grupo.

Para este VII Seminário Nacional inscreveram-se 354 participantes, oriundos de 57 instituições de ensino superior, com 261 comunicações científicas, assim distribuídas pelas linhas de pesquisa do Grupo: historiografia e questões teórico-metodológicas da história da educação, com 69 trabalhos (26,4%); história das políticas educacionais no Brasil, com 121 comunicações (46,4%) e história das instituições escolares no Brasil, com 71 trabalhos (27,2%).

Não optamos, pois, por uma comemoração festiva, com bolos e jantares, mas por comemorar aquilo que é a própria razão da existência do Grupo: o desenvolvimento da pesquisa. Esperamos que o debate teórico-metodológico no âmbito da história da educação no Brasil e o exame crítico da produção histórico-edu-

cacional do HISTEDBR possibilitem ao Grupo a continuidade de sua atuação e, ao mesmo tempo, propiciem um salto qualitativo em sua constituição, amadu-

recendo as condições necessárias para a implementação de *novos projetos* articuladores e mobilizadores dos esforços coletivos de todo o Grupo.

## N O T A S

1. Demerval Saviani, Editorial, *Revista HISTEDBR on-line*, n. 4.
2. Idem.
3. C. F. S. Cardoso, Paradigmas rivais na historiografia atual, *Educação e Sociedade*, n. 47, abr. 1994, p. 61-72.
4. INEP, *História da educação brasileira*, Brasília, 1989; Clarice Nunes, Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167, p. 7-31, jan./abr. 1990; Gilberto Luiz Alves e Lener Aparecida Galinari, *Catálogo bibliográfico da educação sul-matogrossense*, Campo Grande, UFMS, 1988.
5. José Claudinei Lombardi (org.), *Anais do III Seminário de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, Campinas, Unicamp-FE-HISTEDBR, 1996.
6. José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani e J. L. Sanfelice (orgs.), O debate teórico-metodológico da história e a pesquisa educacional, *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, Campinas, Editora Autores Associados/Unicamp-FE-HISTEDBR, 1999, CD-ROM.
7. Demerval Saviani, José Claudinei Lombardi e J. L. Sanfelice (orgs.), *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*, Campinas, Editora Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

Os trabalhos apresentados na mesa redonda com representantes internacionais levaram à organização da seguinte coletânea: J. L. Sanfelice et al. (orgs.), *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*, Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 1999.

8. José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani e J. L. Sanfelice (orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*, Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

9. José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani e M. I. M. Nascimento (orgs.), *A escola pública no Brasil: história e historiografia*, Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2005.
10. José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.), *Fontes, história e historiografia da educação*, Campinas, Autores Associados/HISTEDBR; Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.
11. O evento foi promovido por GTs constituídos em instituições universitárias públicas e privadas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – Unidade de Americana; Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) – campus de Presidente Prudente; Universidade São Marcos – Unidade de Paulínia; Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA) – Limeira; e Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP).
12. José Claudinei Lombardi, Mara Regina M. Jacomeli e Tânia Maria T. da Silva (orgs.), *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*, Campinas, Autores Associados; Americana, UNISAL, 2005.
13. Analete Regina Schelbauer, José Claudinei Lombardi e Maria Cristina Gomes Machado (orgs.), *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*, Campinas, Autores Associados, 2006 (no prelo).
14. O evento foi organizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-FE) e Universidade de Sorocaba (UNISO), com a co-promoção das seguintes instituições: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), Centro Universitário São Paulo (UNISAL/Americana), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
15. Os textos que compuseram as “falas” das mesas-redondas estão sendo organizados para publicação.
16. O evento foi promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com a co-promoção das seguintes instituições: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade do Contestado – Campus Caçador (UnC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O evento contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão (FAEPEX/Unicamp), Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Universidade São Marcos (UNIMARCO) – Campus Paulínia e Faculdade de Pato Branco (FADEP).
17. Também está sendo organizada a publicação dos textos resultantes da Jornada.
18. O Grupo PAIDÉIA aglutina os docentes, pesquisadores e pós-graduandos da área de filosofia da educação, do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.
19. O site tem o seguinte endereço eletrônico: [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)
20. Inicialmente foi produzido o *Boletim Eletrônico HISTEDBR*, distribuído através de lista; atualmente, é mantida a edição da *Revista HISTEDBR On-Line*, ISSN 1676-2584.
21. A lista ou grupo eletrônico HISTEDBR está alojado no site [www.grupos.com.br](http://www.grupos.com.br)
22. José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani (orgs.), *Marxismo e educação: crítica da escola contemporânea*, Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2005.
23. José Claudinei Lombardi e P. Goergen (orgs.), *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*, Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2005.
24. E em todo esse trabalho e percurso foi fundamental o trabalho de Manoel Nelito Matheus Nascimento.
25. A organização das informações e esse primeiro balanço foram produzidos por Azilde Andreotti.

# B I B L I O G R A F I A

- ALMEIDA, Maria Herminia Tavares. Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/Finep/IDESP, v. 1, 1989, p. 188-216.
- ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- \_\_\_\_\_. Diários de classe, espaço de diversidade. In: MIGNOT, Ana Chrystina e CUNHA, Maria Teresa. *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 63-77.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 500 anos de educação escolar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 14, Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. 500 anos. Imagens e vozes da educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 15, Autores Associados, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6. ed. Brasília: Editora UnB, 1996.
- BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República: de 1930 a 1960*. 6. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.
- BELTING, Hans. *Pour une anthropologie des images*. Paris: Gallimard, 2004.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BORTOLINI, S. *A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador*. Dissertação de mestrado em ciência da informação. Marília: UNESP, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BROOK, Peter. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- BRUNO, Ernani. *Histórias e tradições da cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.
- BUFFA, Êster e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de et alli. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Paris: PUF, 1976.
- DETIENNE, Marcel. *Les jardins d'Adonis*. Paris: Gallimard, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Dionysos mis à mort*. Paris: Gallimard, 1977.
- DETIENNE, Marcel e VERNANT, Jean-Pierre. *La cuisine du sacrifice en pays grec*. Paris: Gallimard, 1979.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Arquivos, fontes e novas tecnologias*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcé, 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard, 1971.
- FRACCAROLI, Lenyra Camargo. *Biblioteca infantil do Departamento Municipal de Cultura*. Separata da *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*. São Paulo, n. 64, fev. 1940.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Três estudos em historiografia da educação*. Ibitinga (SP): Humanidades, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Marco Antonio de Oliveira. *Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)*. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2001.
- HILL, Christopher. *O mundo de ponta cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- LAPA, J. R. do Amaral. *Historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- LATOURE, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LEÃO, A. C. *Sociedade rural: seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: s.d.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1992.
- LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da história. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador (SC): UnC, 2000.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. In: CHASSOT, Attico e OLIVEIRA, José Renato de. *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- LOPES, E. M. T. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- \_\_\_\_\_ et al. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MONARCHA, Carlos. (org.). *História da educação brasileira*. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1999.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto história: ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr. 1997, v. 15, p. 13-33.

- RIZZOLI, Álvaro. *O real e o imaginário na educação rural*. Campinas: FE/Unicamp, 1987.
- SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador (SC): UnC, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Para uma história da educação latino-americana*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/EDUSP, 1984.
- SONTAG, Susan. *Ensaio sobre a fotografia*. Rio de Janeiro, Arbor, 1981.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto história: ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr. 1997, v. 15, p. 51-84.
- VALLE, Lílian do. *A escola e a nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.
- VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Livraria Pioneira/Ed. USP, 1968.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ZALUAR, Alba. As imagens da e na cidade: a superação da obscuridade. *Cadernos de Antropologia – Cidade em imagens*. Rio de Janeiro: Núcleo de Antropologia e Imagem/Oficina de Ciências Sociais/UERJ, 1997, v. 4, p. 107-119.

# Instruções aos Colaboradores

- I. A revista *Acervo*, de periodicidade semestral, dedica cada número a um tema distinto, e tem por objetivo divulgar e potencializar fontes de pesquisa nas áreas de ciências humanas e sociais e documentação. *Acervo* aceita somente trabalhos inéditos, sob a forma de artigos e resenhas.
- II. Todos os textos recebidos são submetidos ao Conselho Editorial, que pode recorrer, sempre que necessário, a pareceristas.
- III. O editor reserva-se o direito de efetuar adaptações, cortes e alterações nos trabalhos recebidos para adequá-los às normas da revista, respeitando o conteúdo do texto e o estilo do autor. Os textos em língua estrangeira são traduzidos para o português.
- IV. O material para publicação deve ser encaminhado em uma via impressa e uma em disquete ou por intermédio de e-mail com arquivo anexado, no programa Word 7.0 ou compatível.
- V. Os textos devem ter entre 10 e 15 laudas (fonte Times New Roman; corpo 12; entrelinha 1,5 linha), excetuando-se as resenhas, com aproximadamente cinco laudas. Devem conter de três a cinco palavras-chave e vir acompanhados de resumo em português e inglês, com cerca de cinco linhas cada. Após o título do artigo, constam as referências do autor (instituição, cargo, titulação).
- VI. Devem ser enviadas também de três a cinco imagens em preto e branco, com as respectivas legendas e refe-

rências, preferencialmente com indicação, no verso, sobre sua localização no texto. As ilustrações devem ser remetidas em papel fotográfico no tamanho de 10x15cm ou escaneadas em alta resolução (tamanho da imagem: mínimo de 10x15cm; resolução: 300dpi; formato: TIF).

VII. As notas figuram no final do texto, em algarismo arábico, dentro dos padrões estipulados pela ABNT. A citação bibliográfica deve ser completa quando o autor e a obra estiverem sendo indicados pela primeira vez. Ex: ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 28.

VIII. Em caso de repetição, utilizar ORTIZ, Renato, op. cit., p. 22.

IX. A bibliografia é dispensável. Caso o autor considere relevante, deve relacioná-la ao final do trabalho. Essas referências serão publicadas na seção BIBLIOGRAFIA, figurando em ordem alfabética, dentro dos padrões da ABNT, conforme os exemplos abaixo:

Livro: FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Coletânea: REIS FILHO, Daniel Aarão e SÁ, Jair Ferreira de (orgs.). *Imagens da revolução: documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda de 1961 a 1971*. São Paulo: Marco Zero, 1985.

Artigo em coletânea: LUZ, Rogerio. Cinema e psicanálise: a experiência ilusória. In: *Experiência clínica e experiência estética*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

Artigo em periódico: JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: nº 12, jun. 1985, p.16-26.

Tese acadêmica: ANDRADE, Ana Maria Mauad de Sousa. *Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social da classe dominante no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX*. 1990. Tese (Doutoramento em história), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

X. Caso o artigo ou resenha seja publicado, o autor terá direito a cinco exemplares da revista.

XI. As colaborações poderão ser enviadas para o seguinte endereço:

Revista *Acervo*

Arquivo Nacional – Coordenação-geral de Acesso e Difusão Documental  
Praça da República, 173, Bloco C, sala B002, Centro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 20211-350

XII. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas pelo telefone (21) 2224-4525 ou via e-mail (difusaoacervo@arquivonacional.gov.br).

Inserir colofon da gráfica  
Retirar o fio

