

FONTES E MÉTODOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



Organizadores:

Célio Juvenal Costa
José Joaquim Pereira Melo
Luiz Hermenegildo Fabiano

FONTES E MÉTODOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



2010

Universidade Federal da Grande Dourados
COED:
Editora UFGD
Coordenador Editorial: Edvaldo Cesar Moretti
Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho
Redatora: Raquel Correia de Oliveira
Programadora Visual: Marise Massen Frainer

Conselho Editorial – 2009/2010
Edvaldo Cesar Moretti | Presidente
Wedson Desidério Fernandes | Vide-Reitor
Paulo Roberto Cimó Queiroz
Ghilherme Augusto Biscaro
Rita de Cássia Aparecida Pacheco Liberti
Rozanna Marques Muzzi
Fábio Edir dos Santos Costa

Revisão: Célio Juvenal Costa
Projeto gráfico e capa: Hugo Alex da Silva
Impressão: Gráfica Massoni

Livro produzido em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – Minter UEM/FAFIJA.

Obra financiada pela SETI/UGF – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / Unidade Gestora do Fundo Paraná & Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

370.7807 22 F683	Fontes e métodos em história da educação. / Organizadores: Célio Juvenal Costa, Joaquim José Pereira Melo, Luiz Hermenegildo Fabiano. – Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010. 350p. ISBN 978-85-61228-69-9 1. Fontes de informações educacionais. 2. Metodologia da Pesquisa. 3. Pesquisa da educação. 4. Recursos bibliográficos. 4. História da educação. I. Costa, Célio Juvenal. II. Melo, Joaquim José Pereira. III. Fabiano, Luiz Hermenegildo.
------------------------	--

*Termos indexados a partir do Thesaurus Brasileiro da Educação (INEP)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
FONTES E MÉTODOS: SUA IMPORTÂNCIA NA DESCOBERTA DAS HERANÇAS EDUCACIONAIS José Joaquim Pereira Melo.....	13
PESQUISA HISTÓRICA: O TRABALHO COM FONTES DOCUMENTAIS Margarita Victoria Rodríguez.....	35
HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS DA PESQUISA Magda Sarat Reinaldo dos Santos.....	49
HISTÓRIA/HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO METODOLÓGICA: FONTES E PERSPECTIVAS Carlos Henrique de Carvalho Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho.....	79
A <i>CONSTITUIÇÃO DOS LACEDEMÔNIOS</i> – SEU VALOR HEURÍSTICO PARA A INICIAÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS ANTIGOS Gilda Naécia Maciel de Barros.....	111
INTELECTUAIS DA IGREJA MEDIEVAL: AGOSTINHO E TOMÁS DE AQUINO Terezinha Oliveira	127
AS VISITAÇÕES ECLESIASTICAS DO SÉCULO XVI E AS SUAS FONTES Peter Johann Mainka.....	147

ESCREVER A EDUCAÇÃO COLONIAL: SEPARAR, REUNIR E TRANSFORMAR DOCUMENTOS Paulo de Assunção.....	167
FONTES JESUÍTICAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA Célio Juvenal Costa	193
MÉTODOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL IMPÉRIO: MEMÓRIA DAS TRAJETÓRIAS DO ENSINAR E DO APRENDER Ana Paula Gomes Mancini.....	215
NOTÍCIA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS “MISSÕES DE PROFESSORES PAULISTAS” Carlos Monarcha	243
OS <i>PARECERES</i> DE RUI BARBOSA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Analete Regina Schelbauer Maria Cristina Gomes Machado.....	267
INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM MATO GROSSO E MATO GROSSO DO SUL: PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NOS SÉCULOS XX E XXI Maria do Carmo Brazil Alessandra Cristina Furtado	283
A IMPRENSA PEDAGÓGICA COMO FONTE, TEMA E OBJETO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO Elaine Rodrigues	311
HISTÓRIA, FONTES E ARIDEZ CULTURAL NA ATUALIDADE Luiz Hermenegildo Fabiano	327
SOBRE OS AUTORES	347

APRESENTAÇÃO

O campo da História da Educação parece estar se consolidando no cenário acadêmico e científico brasileiro. A organização de inúmeros grupos de pesquisa, especialmente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), oportunizou e vem oportunizando discussões metodológicas acerca do papel do historiador da educação, bem como das características de pesquisas nesta área. Dentre os vários pontos discutidos, o uso das fontes é, sem dúvida, um dos mais importantes e sempre requer atenção especial. Pode-se afirmar que, sem fontes, dificilmente seria possível atribuir o status científico às pesquisas que objetivam ser de História da Educação.

O uso das fontes nas pesquisas do campo educacional é o tema deste livro. Vários pesquisadores, ao todo dezenove, de oito instituições universitárias do Brasil (UEM, UFGD, UFMS, UFU, USP, Unesp, USJT e Unipam) e uma da Alemanha (Würzburg), debruçaram-se sobre o tema e socializaram aqui suas reflexões. Todos os capítulos têm em comum a preocupação com o trato das fontes, inclusive exemplificam como usá-las, para que o pesquisador em História da Educação possa desenvolver seus estudos de forma a valorizar sempre seus documentos primários.

Os quinze capítulos que compõem este livro podem ser divididos em temáticos e metodológicos. Os quatro primeiros capítulos discutem mais o uso e o trato das fontes em seus aspectos metodológicos; os demais apresentam as fontes em pesquisas realizadas.

José Joaquim Pereira Melo, conhecido como Neto pelos amigos, em seu capítulo, *Fontes e Métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais*, discute três aspectos relacionados ao tema do livro: o da discussão geral a respeito de fontes e métodos, que comporta uma análise do percurso dessa discussão no processo histórico; o dos procedimentos para a análise de um tipo de fonte histórica, no caso, o da fonte escrita; finalmente, o da importância de fontes produzidas em uma área específica do conhecimento, a da História Antiga, para a discussão educacional.

Margarita Victória Rodríguez, em seu texto, *Pesquisa História: o trabalho com fontes documentais*, aponta que o conhecimento científico do passado não se restringe aos pesquisadores, mas aos professores também, e, embora existam diferenças entre as atividades que desenvolve o pesquisador e as que realiza o professor de história, em ambos os casos se requer amplos conhecimentos teóricos metodológicos, porque o ensino envolve pesquisa e trabalho com fontes documentais.

Magda Sarat e Reinaldo dos Santos apresentam, no capítulo *História Oral como Fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa*, a História Oral como metodologia, apontando alguns motivos que os fez utilizá-la em pesquisas e, por fim, indicando alguns modos de produzir a documentação, as técnicas e as possibilidades de realizar um trabalho que tenha a História Oral como fonte.

Carlos Henrique de Carvalho e Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, no quarto capítulo, intitulado *História/Historiografia da Educação e Inovação Metodológica: fontes e perspectivas*, defendem as ideias de que o historiador deve, para ser fiel ao seu *ofício*, resguardar-se de qualquer conclusão ou julgamento *a priori*; que seus questionamentos ao passado são determinados e condicionados pela sua inserção no presente; que suas abordagens *sempre* estarão sujeitas a revisões e, por isso, não se alcança a suposta *objetividade* a partir de estudos concebidos como *definitivos*, mas, sim, quando tem a convicção da necessidade de rever seus procedimentos e suas concepções.

Gilda Naécia Maciel de Barros, em seu artigo, *A Constituição dos Lacedemônios – seu valor heurístico para a iniciação na leitura de textos antigos*, demonstra, por meio de uma análise do livro do grego Xenofonte, que o conhecimento apreendido pelo historiador a partir de leituras de textos antigos sempre dependerá, em primeiro lugar, da pergunta que fizer a si mesmo. Inevitavelmente, essa pergunta inicial estará marcada pelo agente que se interroga, seus valores e seu momento. A partir da pergunta, o ato de leitura não mais será visto como ato inocente. Torna-se instrumento de busca, de algo que, espera-se, o texto venha a oferecer, condicionado por uma perspectiva que o antecede. Nesse sentido, não se espera dos iniciantes na leitura

dos antigos que refaçam o trabalho do historiador, mas que preparem um exercício exploratório e experimental que os aproxime desse trabalho.

Terezinha Oliveira, no sexto capítulo, intitulado *Intelectuais da Igreja Medieval: Agostinho e Tomás de Aquino*, apresenta os escritos de dois dos maiores intelectuais do cristianismo como fontes privilegiadas para se conhecer o desenvolvimento da racionalidade medieval e, especialmente, o papel da Igreja como uma das principais instituições educativas da Idade Média. A autora procura evidenciar, pelo trato das fontes, que não se trata de exaltar ou condenar a instituição social que mais marcou esse período, mas de entender que ela somente ocupou esse papel por ser a única instituição que se encontrava em condições para realizar esse feito histórico.

Peter Johann Mainka, em seu capítulo, *As Visitações Eclesiásticas do século XVI e as suas fontes*, defende que um dos instrumentos mais efetivos no processo de confessionalização, isto é na formação das igrejas luterana, católica e calvinista nos Tempos Modernos após a eclosão da Reforma Protestante, era a ‘visitação’, ou seja, a visita de uma comissão às paróquias, a fim de controlar e fiscalizar a vida eclesiástica e social nas comunidades. Os relatórios finais dessas visitas representam fonte valiosa, tanto para a história da Igreja quanto para a História da Educação.

Paulo de Assunção, no capítulo oitavo, intitulado *Escrever a Educação Colonial: separar, reunir e transformar documentos*, mostra que os jesuítas, em várias missivas, cartas anuais, relatórios e outros documentos dirigidos aos padres superiores, procuradores, prefeitos e reitores, nos colégios de Lisboa, Porto, Coimbra e demais localidades espalhadas pelo território português, registraram a forma como atuavam. Essa farta correspondência permite reconstituir e compreender o pano de fundo do contexto social em que os religiosos viviam e que acabaria por forjar a identidade brasileira. Compreender as interações dos religiosos com a sociedade colonial, enfatizando suas práticas educacionais, é um importante desafio a enfrentar num país que deve dialogar constantemente com o passado para construir um projeto educacional sólido, que atenda, de fato, os anseios da sociedade.

Célio Juvenal Costa, no texto *Fontes Jesuíticas e a Educação Brasileira*, apresenta reflexões acerca do uso e do trato das fontes para as pesquisas em História da Educação, a partir de sua própria experiência como pesquisador. Além disso, mostra a importância das fontes jesuíticas para a compreensão da educação colonial brasileira.

Ana Paula Gomes Mancini, no capítulo dez, intitulado *Métodos de Formação de Professores no Brasil Império: memória das trajetórias do ensinar e do aprender*, procura mostrar que a compreensão dos métodos destinados à formação de professores no Brasil Império, de 1854 a 1889, constitui-se em um estudo que permite constatar quais métodos de ensino foram utilizados como baluarte da formação de professores nesse período, especialmente no que se refere à Escola Normal da Corte em seus anos iniciais de funcionamento.

Carlos Monarcha, no capítulo *Notícia Documental e Bibliográfica sobre as “Missões de Professores Paulistas”*, trabalha com a documentação referente às missões que professores paulistas realizaram no século XX, e defende que, ao propagarem as rigorosas formas escolares próprias das modernas sociedades, definindo, de fato, a instituição escolar, eles suscitaram espírito de unidade confederada na organização administrativa e na pedagogia escolar na Primeira República, ou seja, pré-dataram a estruturação morfológica da educação nacional e o ensino de massa das épocas seguintes.

Analete Regina Schelbauer e Maria Cristina Gomes Machado, no décimo segundo capítulo, *Os Pareceres de Rui Barbosa e a Formação de Professores – fontes para a História da Educação*, apresentam reflexões acerca dos *Pareceres* de Rui Barbosa sobre a “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, de 1882. Enquanto documentos impressos, os *Pareceres* se constituem como fonte para a pesquisa sobre a história da educação brasileira e, especificamente, sobre a história da formação de professores que, nos últimos anos do Império, viveram um período relevante para sua constituição.

Maria do Carmo Brazil e Alessandra Cristina Furtado, no capítulo, *Instituições Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: primeiros apontamentos sobre a produção*

historiográfica nos séculos XX e XXI, analisam a dimensão e a importância da produção historiográfica acerca das instituições escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, nos séculos XX e XXI, tendo realizado um levantamento inicial acerca da historiografia educacional produzida sobre esses dois Estados brasileiros, sobretudo as dissertações e teses desenvolvidas em alguns Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil.

Elaine Rodrigues, no capítulo quatorze, intitulado *A Imprensa Pedagógica como fonte, tema e objeto para a História da Educação*, trabalhando com o *Jornal da Educação*, impresso publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e que circulou no período de 1983 a 1986, procura evidenciar que o uso do impresso pedagógico amplia as possibilidades de inserção do historiador da educação na história, o que repercute, por sua vez, na própria escrita da História da Educação, envolvendo o debate acerca do alargamento da noção de fonte, da definição de temas e objetos para esse campo de pesquisa.

Luiz Hermenegildo Fabiano, no último texto deste livro, capítulo intitulado *História, fontes e aridez cultural na atualidade*, defende a ideia de que qualquer consideração atual sobre o ambiente escolar e o seu entorno não pode desconsiderar a interferência da massificação cultural, presente nas mais diversas formas de expressão dos indivíduos nela envolvidos. O manancial de recursos culturais que (de)formam a juventude pode ser usado como fonte para o entendimento da própria sociedade atual.

Todos os capítulos que compõem este livro apresentam caráter didático, no intuito de auxiliar os pesquisadores que a ele tiverem acesso. O que os autores apresentam é, muitas vezes, mais o caminho da pesquisa com as fontes do que resultados propriamente ditos de pesquisas já desenvolvidas. No entanto, ficará evidente aos leitores que a própria reflexão sobre o uso e o trato das fontes já é, por si só, resultado de estudos e da experiência de cada pesquisador.

Finalmente, ressaltamos que este livro foi idealizado por professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e financiado pelo convênio estabelecido entre a Universidade Estadual de Maringá e a

APRESENTAÇÃO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho-Pr, para
o desenvolvimento do Minter – Mestrado Interinstitucional.

Boa leitura a todos!

Os organizadores

FONTES E MÉTODOS: SUA IMPORTÂNCIA NA DESCOBERTA DAS HERANÇAS EDUCACIONAIS

José Joaquim Pereira Melo

A reflexão sobre fontes e métodos da História implica considerar tal multiplicidade de aspectos que se tornaria quase impossível realizá-la no âmbito deste trabalho. Destacamos, no entanto, alguns aspectos que consideramos fundamentais nesse tipo de reflexão e direcionamos este texto em três frentes: a discussão geral a respeito de fontes e métodos, o que comporta uma análise do percurso dessa discussão no processo histórico; a dos procedimentos inerentes à análise de um tipo de fonte histórica, no caso, o da fonte escrita; finalmente, a da importância de fontes produzidas em uma área específica do conhecimento, a da História Antiga, para a discussão educacional.

1. O percurso histórico do debate e da definição de fontes e métodos

A História, nos últimos séculos, foi sendo marcada por um fluente debate de ordem epistemológica e metodológica, o qual, entre outras questões, criou condições para um importante desenvolvimento e uma não menos importante renovação de seu campo de investigação metodológica. No século XIX, especialmente, esses estudos se caracterizaram por uma significativa sequência de fases e procedimentos, que abrangeram também a História da Educação.

Tal como a História, a Educação passou pela discussão a respeito de fontes escritas, sonoras, iconográficas, pictóricas, audiovisuais, arquitetônicas, mobiliárias, dentre outras consideradas peças essenciais para se esclarecer as circunstâncias concretas dos fenômenos ocorridos em determinadas épocas e sociedades.

Na reflexão sobre fontes históricas, por maior complexidade e atualidade com que se possa revesti-la, ainda é legítimo lembrar o clássico ensinamento de Charles de Seignobos e Victor Langlois (1946, p.15), comum e aceito entre os

historiadores da época: “[...] onde não há documentos, não há História”.

Essa lição incentiva-nos a abordar um problema candente entre pesquisadores: a definição do que seja um documento, ou melhor, do que seja um documento histórico. Esse problema ganha maiores contornos quando se tem conta o comum entendimento de documentos históricos como peças escritas, manuscritas ou impressas. Não se pode negar que, até nossos dias, uma boa parte dos documentos à disposição, para não dizer a maioria, são documentos escritos (BERRIO, 1976, p.453). Isso não é surpreendente porque, até meados do século passado, essas eram as “[...] fontes mais valorizadas pelos pesquisadores” (JANOTTI, 2006, p.10).

A esse respeito, é interessante lembrar os ensinamentos de outro mestre da historiografia, Lucien Febvre, um dos principais representantes do movimento dos *Annales*. Em seu *Combates pela História* ele aponta a possibilidade de se investigar por meio de outras fontes históricas.

A História faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da Lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985, p.249).

Parecem aqui pertinentes as considerações de Pedro Paulo Funari. Em *Os Historiadores e a cultura material*, o autor expõe sua explicação para a gênese do debate sobre as fontes, derivando-o do cientificismo do século XIX, quando se manifestou a preocupação da História em buscar a verdade dos fatos.

Fonte é uma metáfora, pois o sentido primeiro da palavra designa uma bica d'água, significado esse que é o mesmo nas línguas que originaram esse conceito, no francês, *source*, e no alemão, *Quell*. Todos se inspiraram no uso figurado do termo *fons* (fonte) em latim, da expressão “fonte de alguma coisa”, no sentido de origem, mas com um significado novo. Assim como das fontes d'água, das documentais jorrariam informações a serem usadas pelo historiador. Tudo que antes era coletado como objeto de colecionador, de estátuas a pequenos objetos de uso cotidiano, passou a ser considerado não mais algo para o simples deleite, mas uma fonte de informação, capaz de trazer novos dados, indisponíveis nos documentos escritos (FUNARI, 2006, p.85).

Também no campo dos historiadores da educação, o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo.

Assim, a seleção e/ou opção por incorporar ou deixar disponível esse ou aquele documento em uma investigação educacional significa conferir-lhe a condição de documento histórico-pedagógico.

No debate a respeito das diferentes formas de se fazer História da Educação, a qual é dinamizada e até mesmo fomentada por essa mesma gama de fontes à disposição do pesquisador, surge a tendência de classificar os documentos segundo sua *natureza*.

Exemplificativa, nesse sentido, é a classificação documental proposta por Júlio Ruiz Berrio, em *El método histórico en la investigación histórica de la educación*. Nesse texto, o autor ordena os documentos escolares em sete grupos.

No primeiro, estão os *documentos escritos*, que, segundo o autor, vão desde as inscrições, correspondências, diários, memórias, informes, regulamentos, planos, cartas funcionais, bulas, cedulários até as obras literárias em geral: livros de textos, apontamentos, dicionários, estatísticas, textos pedagógicos, periódicos, revistas, guias, livros de conselhos, livros de atas, registro de matrícula, entre outros.

O segundo grupo, que abrange os *documentos sonoros*, compreende discos, fitas magnéticas, faixas sonoras, enfim, uma gama de materiais cuja característica básica seja o som que, em si, contém um fato histórico.

No terceiro grupo estão os *documentos pictóricos*: gravações, quadros, debuxos, fotografias, diapositivas, películas, microfilmes. Essa categoria de documentos escolares também carrega em seu bojo significativas informações de caráter histórico.

Os *documentos audiovisuais*, que formam o quarto grupo, referem-se, de maneira geral, a todo e qualquer instrumento de registro que possa preservar tanto sons quanto imagens para além do tempo e espaço.

Os *documentos arquitetônicos* fazem parte do quinto grupo: edifícios ou ruínas, salas de aula, bibliotecas, capelas, cozinhas, dormitórios etc. Nesse caso, o historiador deve atentar não apenas para a estrutura física, mas também para os materiais utilizados na construção de cada obra arquitetônica, cuja identificação oferece, de maneira mais concreta, os indicativos do que ocorre em um dado período histórico.

O sexto grupo é o dos *documentos mobiliários*: púlpitos, mesas, cadeiras, bancos, esteiras, reproduções etc. Esse tipo de documentos escolares, assim como o quinto, mostra fisicamente a imagem mais aproximada de um determinado momento histórico.

No sétimo grupo, o dos *documentos de utilidade escolar*, o autor elenca, conforme a própria denominação, objetos escolares de qualquer nível de ensino utilizados ao longo dos séculos: tabuinhas, *puzones*, penas, tintas, giz, lapizeiros, pedrinhas, mapas, coleções de mineralogia, herbários, papel, régua, estojos, carteira, cadernos. Acrescenta a esses uma longa lista de materiais que ajudam a recompor a realidade do ensino nos distintos períodos ou a estudar as diferenças existentes entre centros de ensino de uma mesma época (BERRIO, 1976, p.453-455).

Para o autor, outras classificações dos documentos segundo sua *natureza*, mesmo quando, de forma simplificada, abrangem *documentos orais, escritos e arqueológicos*, não são incompatíveis com as anteriores.

Da mesma forma, o autor menciona aquela que, segundo Ernest Bernheim, corresponde à “intencionalidade” histórica dos documentos, ou seja, a que distingue “*restos*” de “*tradição*”. Por *tradição* ele faz referência a fontes cujos objetivos foram/são transmitir um feito. Estas podem ser entendidas como documentos que trazem em si a clara “intencionalidade” de informar para a posterioridade. Por “*restos*” ele se refere àqueles documentos que não foram produzidos com essa preocupação, pelo menos aparentemente. É o caso das fontes arquitetônicas que não foram produzidas com essa intenção, mas que corresponderam ao deliberado propósito de servir como testemunhas de um passado memorável ou, ainda, da ação de algum personagem ou um fato social.

Além disso, conforme Berrio, não se pode negligenciar a mais corrente e aceita das tendências historiográficas, aquela que classifica as fontes em *primárias* ou *secundárias*, segundo sua aproximação direta ou indireta com os fatos históricos. *Primárias* seriam aquelas fontes produzidas por observadores ou participantes diretos dos fatos e cujos testemunhos seriam supostamente fiéis à verdade. *Secundárias*, por seu turno, seriam as fontes com informações prestadas, de maneira indireta, por autores que não foram testemunhas presenciais do acontecido.

De modo geral, essas classificações podem se conjugar em face da possibilidade de enfocar documentos de distintos pontos de vista. Não se pode esquecer que algumas fontes são suscetíveis de figurar em uma mesma classificação (BERRIO, 1976, p.456).

Assim, a investigação histórico-pedagógica, a exemplo de qualquer outra investigação de caráter histórico, não se realiza sem o apoio de fatos, dados e informações contidos em fontes. Por isso, em seu ofício investigativo, em alguns momentos, o pesquisador deve “deixar os fatos falar”, em outros, deve fazê-los falar, ou seja, deve desvendar a mensagem e o sentido subjacente que neles se encontra. Nesse exercício, não pode se esquecer daqueles fatos que, após terem dormido silenciosamente, querem se fazer ouvir (PINSKY, 2006, p.7).

Segundo Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas: “O pressuposto essencial das metodologias propostas para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é

sempre portador de um discurso que, assim considerado, *não pode ser visto como algo transparente*” (1997, p.377).

Outra questão a ser considerada em uma reflexão sobre fontes é o cuidado com sua abordagem. Por múltiplas razões, uma fonte pode ser portadora de erros, enganos, interpolações, falsificações, observações imprecisas de fatos, falta de habilidade e/ou negligência em sua exposição, alterações provocadas por interesses, ideologias e/ou paixão nas suas mais variadas manifestações (BERRIO, 1976, p.466) por parte de quem as escreveu. “A descoberta de mudanças de tendências pode ser interessante, mas pode significar erro de redação, erro de cálculo, pura distração de quem escrevia [...]” (BACELLAR, 2006, p.64). O pesquisador deve estar atento a qualquer uma dessas possibilidades, bem como a outras que possam se apresentar.

Em face disso, o historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que no documento está a verdade: “[...] antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos” (BACELLAR, 2006, p.64).

Não se pode desconsiderar a natureza da fonte: um informe técnico, uma poesia laudatória, uma exortação religiosa, um exercício filosófico não comportam o mesmo significado, o mesmo valor e o mesmo interesse. Afinal, “[...] documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu” (BACELLAR, 2006, p.63). Enfim, a fonte traz consigo historicidade (PINSKY, 2006, p.7). Essas circunstâncias, se não forem percebidas, podem comprometer a fidedignidade de uma análise.

Além disso, os fatos históricos somente têm “algo” a informar quando forem inseridos devidamente no conjunto de que fazem parte: “Conocer una realidad histórica, captar su sentido, es hacerse inteligible la relación entre las partes y el todo en esos conjuntos que contituyen el objetivo de la historia” (MARAVALL, 1967, p.74). Como estas são questões que o historiador não pode perder de vista no seu processo de investigação histórica, é necessário adotar estratégias para ultrapassar a materialidade dos fatos, para chegar à sua “intencionalidade”, ao seu sentido. Mantendo-os integrados ao

seu âmbito histórico, põem-se à luz seus antecedentes, sequências ou repercussões. Caso este procedimento não seja adotado, os fatos não “dirão nada”, ou quase nada, porque estariam alijados do conjunto, convertidos em uma peça de pouca expressividade, despojados do conteúdo que lhes dá significado; somente quando integrados ao “quebra-cabeça” de que fazem parte, ou seja, do sentido de sua existência é que eles têm sentido.

Portanto, conhecer fatos, dados e informações históricas não é somente enquadrá-los nessa ou naquela condição ou valorização, segundo os testemunhos das fontes, mas incluí-los de certa maneira no âmbito de um conjunto maior de relações (REDONDO; LASPALAS, 1997, p.77-78), tendo em vista o passado que se pretende reconstruir.

Nessa reconstituição, o historiador deve atentar para a não possibilidade de que “[...] do arrolamento das fontes surja, *ipso facto*, a História. A reconstrução obedece a uma hipótese a ser testada [...]” (PAIVA, 2006, p.15). Mesmo quando se evidencia sua probabilidade, esta carece de ser desvendada e comprovada à luz do método científico.

2. Os cuidados metodológicos com as fontes, especialmente a escrita.

Já se distanciam no tempo tanto o entendimento da historiografia como a simples descrição do passado quanto o tratamento das fontes desprovido de um posicionamento crítico por parte do historiador, ou seja, o entendimento de que a este cabia fazer uma cópia e/ou reprodução dos acontecimentos, conforme o contido na fonte. Refém desta prática metodológica, ele se convertia em testemunha dos fatos, em um expectador imparcial que os apresentava objetivamente, sem acrescentar ou retirar nada, fiel ao que transcrevia: os fatos falavam e ele permanecia em silêncio, deixando-os falar.

De acordo com os novos procedimentos, o historiador tem um papel fundamental no tratamento das fontes. No processo de investigação histórica, o primeiro passo é o da seleção e planejamento do objeto a ser estudado, a delimitação do campo de estudos e a definição do esquema conceitual e da concepção

teórica que o orienta. O passo seguinte é o da proposição de uma hipótese de trabalho.

Para além desses aspectos técnicos, cabe ao pesquisador cientificar-se de que toda investigação histórica, de alguma forma, tem início no contato com o fenômeno histórico que se pretende investigar. Privilegiada a temática a ser estudada, o pesquisador deve proceder à localização, ao levantamento e à classificação das fontes com as quais vai trabalhar. Na sequência, realizará a análise, a depuração e a valorização do seu conteúdo. Assim, é possível reconhecer a origem e o momento histórico em que a fonte foi produzida, o alcance e o valor que se lhe pode atribuir, para que situação e em que circunstâncias ela foi produzida. É possível também verificar sua autenticidade, identificar sua natureza e a dimensão de sua credibilidade.

Para tanto, algumas questões devem ser consideradas, a exemplo da preocupação ou do objetivo do texto em seus aspectos literal, gramatical, lexicográfico e do que de fato o texto pode e tem a dizer. O sentido “correto” de um texto deve ser buscado no seu contexto (BERRIO, 1976, p.463-467). Uma mesma palavra pode conter matizes e significados distintos, dependendo se ela está só ou acompanhada de outros vocábulos. Um dos riscos de se alterar o sentido de uma palavra e/ou de uma frase surge da desconsideração do seu contexto “natural” (REDONDO; LASPALAS, 1997, p.76), ou seja, conforme já mencionado, de percebê-las como peças solitárias, independentes, separadas da totalidade de que fazem parte.

[...] um dos pontos cruciais do uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões. Sabemos que os significados mudam com o tempo [...]” (BACELLAR, 2006, p.63)

O mesmo cuidado deve ser dado ao vocabulário, à estrutura sintática, ao estilo: “[...] o conteúdo histórico que se pretende resgatar depende muito da forma do texto: o vocabulário, os enunciados, os tempos verbais etc.” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p.377).

De posse dos dados obtidos com essas ações, é possível buscar uma aproximação com o autor, desvendar suas preocupações, tendências, ideologias, objetivos. Não se pode esquecer de que a credibilidade de uma fonte repousa, em grande medida, na credibilidade do seu autor.

Com base no entorno da personalidade, interesses e objetivos do autor, é possível chegar à sua qualidade de testemunha: se estava bem informado quando da produção do documento; se podia e/ou pode ser fiel aos fatos, dados e informações relatadas ou, ainda, se assim queria e/ou quis fazê-lo (BERRIO, 1976, p.468-469). Um testemunho pode trazer enganos e/ou até mesmo mentiras, possibilidades que não devem ser descartadas, daí a importância de contrastá-lo devidamente. Cabe ao historiador “[...] cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências” (BACELLAR, 2006, p.72). Estas questões devem ser convenientemente consideradas e observadas.

Respaldo por essas informações, o pesquisador estaria preparado para a identificação, “reconstrução” do passado, sempre tendo em vista que os fatos, dados e informações levantadas nem sempre falam por si, nem externam toda a mensagem que encerram.

A interpretação é um exercício difícil, até mesmo arriscado, à medida que projeta o pesquisador para o interior dos fatos, dados e informações, discussões e análises, com o objetivo de capturar o seu sentido, significado e intenção mais íntimos. Essas dificuldades merecem ainda mais atenção “[...] no caso de pesquisas voltadas para a história das idéias, do pensamento político, das mentalidades e da cultura” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p.377).

Existem dois momentos significativos da interpretação. Um deles diz respeito à formulação da hipótese, um “ensaio de execução”, cujo fio condutor é o enunciado de um resultado provisório do problema de pesquisa, sem se perder de vista se é plausível, razoável e principalmente exequível. Outro diz respeito à generalização, um processo mental de abstração, que leva à adoção de um termo ou a uma proposição de caráter universal, ou

seja, à propriedade ou ao estudo daquilo que assumiu a condição de geral.

A conclusão, síntese ou construção, é resultante da “reconstrução” inerente à investigação histórica. É, a rigor, um exercício de configuração da “realidade” histórica, que, de alguma forma, o pesquisador recriou. Esse trabalho de configuração, de síntese, depende da capacidade imaginativa e criativa do pesquisador para suprir as lacunas, fazer as conexões (até mesmo descobri-las), esboçar hipóteses, reconstruir o sentido dos fatos, entre outros.

A síntese, conforme se coloca, passa a ser uma espécie de estrutura mental possibilitada pelos fatos históricos, desde que estes não sejam considerados como “peças” soltas de um “quebra-cabeça” e sim como “peças” integradas a um conjunto (REDONDO; LASPALAS, 1997, p.77-78), como componentes de uma totalidade que lhes dá sentido, já que existe uma articulação interna com as demais “peças”. O distanciamento dessa totalidade pode comprometer o conteúdo de que são portadores e até mesmo aquele do qual são partes integrantes e indivisíveis.

Nestes termos, o tratamento das fontes, ao mesmo tempo em que viabiliza a realização da pesquisa histórica e, como resultado, da pesquisa em História da Educação, qualifica o pesquisador para um recuo no tempo, uma visita ao passado, para uma metodologia histórica de análise da educação como produto humano. Em outros termos, à medida que se insere a educação no movimento social mais abrangente, é possível observá-la de uma maneira mais isenta e distanciada do imediatismo da ação educativa.

O afastamento para dialogar com o passado favorece o entendimento dos enfrentamentos, das contradições sociais e, como resultado, amplia o horizonte de análise das questões educativas na atualidade. Esse “ir e vir”, presente-passado, exige um “exorcismo” das influências e dos “preconceitos” da dinâmica social do presente. Para se projetar em momentos históricos distanciados no tempo, como os da Antiguidade, é necessário encontrar um modo peculiar de entender a realidade. Assim, conceitos e princípios lá elaborados podem ser levantados, repensados e analisados em sua dinâmica própria e, ao mesmo

tempo, ser considerados na análise das questões que se colocam para os homens de hoje (ESPER, 1997, p.5-7).

Dessa maneira, é possível discutir a dinâmica e a permanência de valores produzidos historicamente com a preocupação de direcionar o homem na busca do ser ideal e entender por que eles não permanecem reféns de um tempo ou de uma época específica.

Apesar de reconhecer a possibilidade de permanências, é fundamental que o pesquisador compreenda que as concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação estão em constante transformação. O historiador deve considerar que existe a necessidade de os sujeitos históricos serem reconsiderados periodicamente, de objetivarem sua inserção na esfera de novas propostas, as quais, por sua vez, ganham corpo com as constantes modificações da visão de conjunto (MARROU, 1997, p.11), especialmente as relações que se estabelecem entre os homens, no sentido de reorganização da vida.

3. História e História da Educação: a importância das fontes antigas

A História, entre altos e baixos, encontrou, e continua encontrando, um número significativo de pensadores que entendem o estudo do passado da humanidade como curiosidade ou, no melhor dos casos, como um exercício de erudição desprovido de caráter científico.

Alavanca estas considerações a denúncia da impossibilidade de a história se fazer ciência, a exemplo do racionalismo cartesiano que já a desconsiderava como fonte de verdadeiro conhecimento (REDONDO; LASPALAS, 1997, p.80).

Afinal, segundo Descartes, a missão da ciência era a unificação de “[...] todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras”, para que pudesse construir “um edifício científico plenamente iluminado pela verdade e, por isso mesmo, todo feito de certezas racionais” (PESSANHA, 1979, p.VI).

Nos séculos XVI e XVII, a exemplo de Bacon (1561-1626), que defendia a tese de que “[...] a ciência é a investigação empírica, nascida do contato com o real” (ANDRADE, 1979, p.XXIII), e de que o verdadeiro saber era resultado de

experiências fidedignas, e de Hobbes (1588-1679), que, com o seu racionalismo empirista, buscou na ciência — geometria e física — o modelo a ser aplicado, ao mesmo tempo em que “[...] impôs à razão e à experiência um modo de vida comum” (MONTEIRO; SILVA, 1979, p.VIII), outros pensadores excluíram a história do rol dos conceitos de ciência.

No século XIX, seguindo orientação semelhante, pensadores desconsideraram sua capacidade de estabelecer generalizações e pressupostos, exigência das ciências como tal.

Na contemporaneidade, tomados por um “presentismo” e/ou historicismo imediatista, autores relativizaram-na, vinculando sua validade e importância a uma época ou a um período determinado.

Encaminhando a discussão sobre as exigências que o pesquisador deve cumprir para uma instância particular, a da História da Educação, cabe afirmar que, nesse caso, o percurso para a conquista do *status* de ciência não foi diferente do que ocorreu com a ciência histórica. O processo foi complexo, dadas as dificuldades encontradas na construção de uma identidade que atendesse às exigências do protocolo científico. Semelhantemente ao que ocorreu com a História, o estudo do passado educativo, em sua especificidade, segundo seus críticos, tem um campo de abrangência restrito, assim como é restrito o público interessado. Isso reforça o entendimento de sua pouca expressividade, uma preocupação ilustrativa que não incorpora maiores sentidos para além da categoria profissional para a qual foi pensada. Estes são motivos suficientes para converter a História da Educação em alvo de críticas.

No caso específico da História da Educação na Antiguidade, entende-se que as questões histórico-pedagógicas não guardam proximidade com o pesquisador, pois pertencem, por definição, ao pretérito ou se perderam no tempo.

Avaliações dessa natureza levam ao entendimento de que a educação praticada na Antiguidade estaria pronta, acabada, portanto, morta. Disso decorreria, para seus críticos, sua falta de relevância para a contemporaneidade. Pelo mesmo motivo, desconsiderar-se-ia o sistema educativo, coerente e determinado, desenvolvido na sociedade mediterrânea antiga.

No entanto, esse fenômeno foi resultante do amadurecimento civilizacional, em razão especialmente de fenômenos oriundos da rotina pedagógica. Foi essa rotina que criou as condições para que esse processo educativo chegasse à plenitude de seus quadros, programas e métodos, bem como que mantivesse por séculos sua estrutura e prática.

A dinamicidade da educação clássica é indiscutível, o que se evidencia quando a cultura grega ultrapassou suas fronteiras, expandindo-se para Roma, Itália e o Ocidente latinizado. Nesse processo de expansão dos gregos e de transposição de sua cultura, as adaptações foram de pouca expressividade. Nesse caso, é importante destacar o vigor dos romanos: em seu processo de expansão social, econômico e cultural, eles também contribuíram para a preservação das características da cultura e da educação gregas, atribuindo-lhe novas dimensões.

A vigência da educação clássica permaneceu também, independente, paralela a si mesma, no Oriente bizantino. Sua interrupção foi promovida por acontecimentos marcantes, a exemplo das invasões bárbaras e do desaparecimento dos quadros políticos e administrativos do Império romano. É importante mencionar também a permanência da educação clássica após a conversão do mundo mediterrâneo ao cristianismo, a despeito de este se apresentar como uma proposta transformadora.

Seus reflexos ainda eram visíveis quando a educação monástica iniciou o processo que a transformaria no modelo de educação do medievo ocidental, correspondendo ao processo de transformação social pelo qual passava a Europa Ocidental. Isso não poderia ter sido diferente, já que a nova sociedade que se organizava, a medieval, requisitava um modelo de homem de acordo com suas necessidades, fazendo frente à forte e recorrente presença clássica.

No entanto, os procedimentos da pedagogia clássica foram retomados no período do Renascimento carolíngio, embora sua proposta de renovação desses estudos possa ser considerada imperfeita em relação ao passado que tentava recuperar. De qualquer forma, o mundo carolíngio revitalizou a tradição interrompida. Enfim, foi com o grande Renascimento dos séculos XV e XVI, quando se retornou à mais estrita tradição clássica, que o conceito moderno de educação ganhou contornos.

Em suma, a gênese da tradição pedagógica ocidental foi uma herança da cultura greco-latina. Essa intimidade coloca-se, de maneira significativa, no sistema educativo da contemporaneidade, conforme discussão já consagrada pela historiografia da educação, mas, em muitos dos casos, é desconsiderada pela tendência imediatista de se explicar o “agora” educativo.

Por isso, antes de se desconsiderar o fenômeno educativo na Antiguidade, é necessário conhecê-lo, compreendê-lo, percebê-lo como um modelo proposto para a reflexão. Não se trata de utilizá-lo necessariamente como modelo a ser imitado, copiado e implantado na contemporaneidade (MARROU, 1998, p.12-13): suas particularidades, seu distanciamento no tempo e no espaço tornam-no impraticável no presente.

Quando a mudança social acelera ou transforma a sociedade para além de um certo ponto, o passado deve cessar de ser o padrão do preaficaz, e pode, no máximo, tornar-se modelo para o mesmo. “Devemos voltar aos caminhos de nossos antepassados” quando já não os trilhamos automaticamente, ou quando não é provável que o façamos. Isso implica, uma transformação fundamental no próprio passado. Ele agora se torna, e deve se tornar, uma máscara para inovação, pois não expressa a repetição daquilo que ocorreu antes, mas ações que são, por definição, diferentes das anteriores (HOBSBAWM, 1998, p.25-26).

O conhecimento dos encaminhamentos educacionais na Antiguidade estimula e favorece a reflexão sobre erros cometidos e/ou soluções propostas que não cumpriam o seu fim. Uma “realidade” determinada que demonstrou sua validade e eficácia pode ajudar a regular, analogicamente, a ação/prática presente, bem como oferecer maior grau de certeza a projetos para o futuro, em face da profundidade, solidez e consistência que conquistou ao longo dos tempos.

Para além dessas discussões, vale considerar a condição valorativa do desvendamento da operatividade (virtualidade) do passado pedagógico na realidade educativa do presente. A explicação da “realidade” educativa no presente suscita

prospectivamente a seguinte virtualidade: “[...] para saber para onde se vai, é importante saber de onde se veio”. Criam-se, assim, condições para a libertação da teoria e da prática educativa de enganos, enfoques ou planejamentos que a experiência do passado revelou como improdutivos; contribui-se para a formação integral do aluno, ampliando seus conhecimentos, fundamentando a sua capacidade crítica, contrastando o horizonte de sua formação técnica e potencializando sua dimensão ética (REDONDO; LASPALAS, 1997, p.80).

Uma orientação nessa direção põe em evidência que o diálogo com o passado, mesmo com a riqueza que o particulariza, não requisita a renúncia ao que somos, a negação de nós mesmos, mas viabiliza maiores contornos para nossas perspectivas e retira do moderno a suficiência que dificulta perceber que se foi e é possível ser diferente do que se é hoje.

Tais questões, ao mesmo tempo em que nos levam a refletir, contêm o pressuposto da necessidade da mudança de rota das nossas ações, práticas e postulados e convida a uma reflexão sobre sua solidez e sobre o firme fundamento que sustenta a sua particularidade (MARROU, 1998, p.13).

Nessa perspectiva, a compreensão do homem se faz pela investigação de seus conflitos e diversidade de comportamentos, colocando-o em face das lutas e das contradições do seu tempo. Os distintos comportamentos devem ser estudados em correlação com as necessidades sociais geradas pelo processo histórico, as quais requerem novas posturas em relação ao cotidiano. Antagônicos, velhos e novos comportamentos são observados em luta, permitindo comprovar que isso ocorre na mesma medida em que são contraditórias as preocupações e as necessidades humanas que caracterizam as relações sociais. Aprofundando o estudo dessas relações, é possível observar que, em seu bojo, emergem atores sociais que promovem a paulatina negação do modelo envelhecido e, ao mesmo tempo, desencadeiam um processo de elaboração do que seria o novo. Em suma, de acordo com o tratamento dado à questão, é possível concluir que o novo só se estabelece na luta contra as velhas formas de comportamento, na utilização de materiais, suportes e subsídios do passado para justificar ou sedimentar os comportamentos emergentes. Por outro lado, isso permite também identificar as marcas que o

passado deixa nos homens de outras épocas e em que circunstâncias isso acontece.

Desse modo, compreende-se a educação como parte da dinâmica da sociedade, ou seja, como produto histórico dos homens. Pode-se dizer que, de acordo com as necessidades diferenciadas produzidas nos diferentes momentos, ela adquire também diferentes formas e propostas.

Enfim, o processo educacional deve ser percebido nas relações que os homens travam entre si, objetivando produzir ou reproduzir a sua própria existência naquele(s) momento(s) determinado(s). Ele deve ser equacionado pelas necessidades criadas por eles mesmos, principalmente quando o modelo de homem existente apresenta sinais de que já não é uma referência, devendo modificar-se e abandonar as tradições e costumes que até então dirigiram suas ações e pensamentos (ESPER, 1997, p.9-11).

A contramão desse entendimento significa desconsiderar que, no conhecimento histórico e, por extensão, no educacional, manifesta-se um aspecto particular do conhecimento do homem, ou seja, o de que ele também é portador, como exigência da sua própria natureza, da transformação. Dessa forma, assume um caráter provisório (MARROU, 1998, p.11), portanto, passível de transformações, à medida que as circunstâncias sociais assim o requerem. Cabe ao estudioso considerar essa dinâmica.

O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações (HOBSBAWM, 1998, p.22).

Nesse processo de análise do “sentido do passado” e das mudanças e transformações que se apresentam na ordem do dia, o pesquisador deve considerar que, indistintamente da existência de testemunhos escolares, são importantes para a inserção no *ethos* de uma determinada educação aqueles documentos que fornecem a possibilidade de se formar um quadro das ideias vigentes de um povo. A religião, a política, a arte, a literatura e os mitos de uma sociedade educam de modo difuso, porém inquestionável.

Esses documentos devem ser analisados de acordo com as particularidades da sua produção. Alguns são atribuídos a apenas um autor, a exemplo de Hesíodo (VIII a.C) e Confúcio (551-479 a.C), outros a vários, como o caso dos Vedas na literatura oral preexistente; existem outros ainda cuja autoria continua suscitando discussões, como o caso de Homero (VIII a.C).

Para muitos, esses documentos distanciam-se da tarefa cotidiana da formação. Porém, as observações mais triviais da convenção diária no meio familiar encontram-se intimamente ligadas aos juízos de valores disseminados pelas correntes religiosas, políticas e literárias.

Isso não é surpreendente, desde que se considere a educação como uma estratégia coletiva ou mesmo individual, por meio da qual uma dada sociedade e seus indivíduos buscam incutir nas novas gerações ou setores os cânones e valores que particularizam a vida de sua civilização.

A rigor, as “saborias” contidas nesses documentos configuram uma educação de caráter legítimo, pelo simples fato de condicionar a vida dos jovens às aspirações e expectativas dos adultos (GALINO, 1973, p.9-10).

Portanto, não se deve desconsiderar a educação na Antiguidade como prática humana que ainda tem uma mensagem positiva a oferecer.

Nessa direção, destacamos as possibilidades ainda presentes nos pensamentos de Cícero (106-43 a.C) e de Sêneca (4 a.C-65 d.C), menção realizada simplesmente por que, em nossas pesquisas, realizamos um trânsito entre esses pensadores.

Entre as reflexões desenvolvidas em *Filosofia entre ceptismo e confuso*, Junguer Leonhardt menciona que as elaborações de Cícero, fundamentais não apenas para o conjunto da cultura latina, mas também para a cultura ocidental, ainda podem ser colocadas na pauta das discussões contemporâneas. Para o autor, o estudo das contribuições e/ou influências da obra ciceroniana ainda não se esgotou: “a atenção filosófica renovada a Cícero ainda promete algumas surpresas” (LEONHARDT, 2003, p.99).

Com a mesma preocupação, Maria Zambrano, em seu trabalho *El pensamiento vivo de Séneca*, defende a necessidade de se desvendar no pensamento senequiano as contribuições que esse

grande nome da latinidade e da cultura ocidental ainda tem a oferecer para a contemporaneidade.

[...] una figura así apetecida es sólo una incógnita si no averiguamos lo que de verdad nos trae, no que de ella vamos a buscar; cosa que puede o no coincidir con lo que de ella ha transcendido en otros momentos [...] y como criaturas del tiempo ya ido, son enigmas que necessitan una nueva interpretación [...]. Pues todo lo que pertenece al pasado necessita ser revivido, aclarado, para que no detenga nuestra vida (ZAMBRANO, 1992, p.14).

Assim, um estudo dos pensamentos de Cícero e de Sêneca demonstra que, mesmo guardando as devidas diferenças de tempo, de preocupações e objetivos que os particularizam, é possível verificar que esses autores não ficaram limitados aos seus momentos históricos, mas invadiram outros tempos, distanciados dos seus, num processo dinâmico e criador que evidencia a validade de seus pensamentos em outras sociedades. Estudar essas influências seria de grande valia, especialmente para o campo educacional.

Para estudar a permanência dos pensamentos de Cícero e Sêneca seria necessário visitar distintos momentos históricos, realizar um exercício “arqueológico” para proceder ao levantamento de suas pródigas contribuições aos “pares” desses diferentes tempos. Consideramos que um estudo dessa natureza é extremamente importante para o campo dos fundamentos históricos e filosóficos da educação.

Em suma, o que se quer esclarecer com esta discussão é que esses pensares, preocupados com a formação e até mesmo com a regeneração do homem, seja de um grupo seja da sociedade, são perenes porque encontram vida no tempo (LEFORT, 1994, p.123). Com essa conquista, ganham a condição de efetividade e permanência e, portanto, estão sempre à disposição do processo educativo, desde que os educadores estejam abertos a conhecê-los.

Não podemos nos esquecer de que as ideias expressas nesses documentos, embora tenham tido origem no passado e pertençam ao passado, não estão mortas: ao ser crivadas,

analisadas e compreendidas historicamente, tornam-se passíveis de ser incorporadas ao pensamento atual, constituindo uma herança em proveito do caminhar educativo contemporâneo (MARAVALL, 1967, p.195).

Dessa maneira, a pesquisa em História da Educação na Antiguidade, respaldada no diálogo estabelecido com as fontes e orientada pelo método, contribui para uma maior compreensão da forma como as questões educativas são pensadas pela teoria da educação na atualidade.

Em termos conclusivos, vale enfatizar que, em que pesem as críticas ao estudo do fenômeno educativo da Antiguidade e ao fato de que estas desconsideram seu processo dinâmico e criador e as possibilidades de que ele contribua para o pensar educacional na atualidade, ele, a exemplo de qualquer outra investigação histórica, lança mão de fontes e métodos em busca de sustentabilidade científica. Ou seja, o valor e a originalidade desse tipo de pesquisa também pode ser aquilatado pelo apelo às fontes e aos métodos, no caso, legados escritos, testemunhos diretos ou contemporâneos do objeto a ser investigado.

Vale enfatizar também que a ligação direta dessas heranças culturais e, por extensão, educacionais com objeto de pesquisa é um equívoco. Essa relação deve ser submetida ao crivo crítico do pesquisador e à busca das pistas que elas têm a oferecer para a solução do problema levantado. Por meio desse exercício, que reivindica reflexão, interrogação, problematização, é possível enunciar os valores característicos, traçar o entorno e demarcar um problema digno de ser desvendado.

Com os recursos do método, institui-se uma marcha ordenada intelectualmente, cuja finalidade é chegar a um dado conhecimento ou demonstrar, por meio de raciocínio concludente, o que se situou como verdade. Trata-se, portanto, de uma operação consciente e organizada, que possibilita a elaboração de uma prática reflexiva e tem como resultado a produção de ideias acerca do que se problematizou.

Disponer de um método e de fontes é condição precípua para que a realização de uma pesquisa em História da Educação na Antiguidade seja merecedora de credibilidade e respeitabilidade acadêmica e científica.

Desses referenciais depende, em grande parte, a legitimidade do estudo e da pesquisa em História da Educação na Antiguidade. O trânsito e o diálogo com fontes, apoiados em um método, nos auxiliam a descobrir que os princípios éticos e morais defendidos naquele momento para fazer do homem um ser virtuoso e melhor, de forma a atender aos reclamos e necessidades daquela sociedade, aproximam-se dos complexos problemas que os homens enfrentam na atualidade. Ao mesmo tempo, levam ao entendimento de que as preocupações com o aperfeiçoamento do homem apresentam traços de semelhança em todos os tempos, lugares e culturas, mas, a rigor, assumem diferentes perfis e funções de acordo com as particularidades de cada época.

Finalmente, reiteramos a importância de se investigar as possíveis contribuições das propostas educacionais da Antiguidade para o presente. Sua investigação, com base nos referenciais aqui propostos, pode e deve contribuir para o robustecimento do processo formativo, para a criação de atitudes e hábitos intelectuais, éticos e morais próprios dessa esfera profissional e científica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Aluizio Reis de. Apresentação. In: BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza/Nova Atlântida*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mal-uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

BERRIO, Julio Ruiz. El metodo historico en la investigación historica dela educación. *Revista española de pedagogia*. Madrid: Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogia/Consejo superior de investigaciones científicas. Año XXXIV.-Núm. 134.- Octubre-Diciembre, 1976, p.449-475.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de texto. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FEBVRE, Lucien. Profissões de fé à hora da partida. In: *Combate pela História*. Lisboa: Presença, 1985.

FUNARI, Pedro Paulo. Fontes arqueológicas. O historiador e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

GALINO, María Ángeles. *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Gredos, 1973.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

LANGLOIS, Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1946.

LEFORT, Claude. O sentido histórico. Stendhal e Nietzsche. In: *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LEONHARDT, Jürgen. Filosofia entre o ceptismo e confusão. In: ERLER, Michel; GRAESER, Andreas (Orgs.). *Filósofos da Antiguidade*. Do helenismo até a Antiguidade tardia. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

MARAVALL, José Antonio. *Teoria del saber historico*. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

MARROU, Henri-Irénéé. *Historia da la educación en la Antiguedad*. Ciudad de México: Fonde de Cultura Económica, 1998.

MONTEIRO, João Paulo. Apresentação. In: HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

PAIVA, José Maria. *Colonização e catequese*. São Paulo: Arké, 2006.

PESSANHA, José Américo Motta. Apresentação. In: DESCARTES, René. *Discurso do método/Meditações/Objecções e respostas/As paixões da alma/Cartas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

REDONDO, Emilio; LASPALAS, Javier. *Historia de la educación*. Madrid: Dykinson, 1997.

ZAMBRANO, María. *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Ediciones Cátedras, 1992.

PESQUISA HISTÓRICA: O TRABALHO COM FONTES DOCUMENTAIS

Margarita Victoria Rodríguez

A pesquisa histórica exige que o pesquisador tenha domínio do conteúdo histórico e pressupõe o prévio conhecimento da metodologia do trabalho científico, ou seja, a capacidade de conhecer e utilizar técnicas, instrumentos de coleta e procedimentos para a análise das fontes coletadas, referentes a um determinado objeto de pesquisa. Também os professores que lidam com o ensino de história são desafiados a abordar o passado cientificamente, levando em consideração a historiografia e as estratégias das práticas pedagógicas. Embora existam diferenças entre as atividades que desenvolve o pesquisador e as que realiza o professor de história, em ambos os casos requerem-se amplos conhecimentos teóricos e metodológicos, porque o ensino envolve pesquisa e trabalho com fontes documentais.

O processo histórico é uma espiral, na qual o pesquisador se situa no centro, ou seja, no interior do campo histórico.

Marx e Engels assinalam que a história é a

[...] sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores, ou seja, de um lado, prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa (MARX e ENGELS, 1977, p. 70).

Embora exista uma regularidade nos fenômenos sociais, a vontade humana intervém nos acontecimentos históricos. São os próprios homens que fazem a sua história, mas não de modo arbitrário, senão sob certas condições determinadas. Assim, deve-se abordar especificamente a história da educação, tentando evitar as formulações tradicionais que a concebem como uma atividade teórica e prática que descreve 'objetivamente' como os povos produziram, transmitiram e distribuíram seus saberes.

A pesquisa da história da educação deve superar os limites tanto dos paradigmas tradicionais, que tendem a analisar os processos educacionais de forma autônoma em relação ao desenrolar da ação educativa, quanto da chamada história das mentalidades ou nova história cultural, que pretende acabar com a velha história da pedagogia. Ao se deslocar o foco para as expressões cotidianas do imaginário dos agentes educativos, dá-se origem a múltiplas histórias dos saberes pedagógicos, histórias essas diferentes, divergentes e até mesmo contrapostas entre si, impedindo sua articulação numa história unificada (SAVIANI, 1999). Embora a intenção seja superar a visão tradicional, não implica necessariamente a renúncia à compreensão articulada e racional do movimento objetivo em favor de uma abordagem relativista e fragmentada.

Sob o ponto de vista metodológico, tanto a pesquisa como o ensino da história devem privilegiar a análise de ‘longa duração’, que prioriza a síntese sobre a análise, ou seja, parte-se das fontes disponíveis na busca da construção de sínteses explicativas, sejam elas já consagradas ou que se pretendem inovadoras. A adoção do critério dos movimentos históricos orgânicos e conjunturais permite elaborar uma periodização que também leva em consideração os eventos de ‘tempo curto’ (BRAUDEL, 1992). Os movimentos orgânicos são relativamente permanentes, enquanto que os movimentos conjunturais são ocasionais, imediatos, quase acidentais (GRAMSCI, 1975). Essa abordagem possibilita a captação do processo histórico em sua unidade dinâmica e contraditória. Para a análise da estrutura, é necessário, constatar, a diferença entre os movimentos orgânicos e os conjunturais.

É fundamental desenvolver uma metodologia que permita entender as contradições internas da estrutura social dos diferentes períodos históricos, com o intuito de estudar essas ondas em suas diversas oscilações, facilitando a reconstrução das relações entre estrutura e superestrutura e entre o desenvolvimento do movimento orgânico e do movimento da conjuntura. Dado que a história é um processo contínuo, constituído por rupturas e discontinuidades, e não uma mera somatória de fatos, o estudo histórico é entendido como uma construção social, e não uma sucessão linear de fatos. Não se

trata, portanto, de um desencadeamento incessante de causas e efeitos que se sucedem num dado espaço e tempo.

Tanto a sociedade quanto a realidade são dinâmicas e concretamente definidas. Assim, a história constitui-se num processo dinâmico e transformador, à medida que se torna “[...] o eixo da explicação e compreensão científicas e tem na ação uma das principais categorias epistemológicas” (FAZENDA, 1997, p. 106).

Os historiadores visam à análise das sucessivas mudanças das estruturas econômicas e da formação das classes sociais ao longo do tempo. Procuram compreender e explicar esse processo dinâmico, a partir do estudo e da interpretação das ‘provas’, ‘vestígios materiais’, documentos disponíveis do passado. Essa tarefa requer critérios específicos para discriminar e selecionar as fontes que se pretendem analisar para entender os inúmeros fatos e fenômenos que aconteceram no passado.

Entretanto, a coleta de documentos de diversa índole é uma atividade muito frequente nas instituições educativas. A catalogação de fontes, a organização e a análise que permita uma interpretação do material são ações que envolvem tanto o professor como os alunos, propiciando um aprendizado que visa à valorização da história e do acervo histórico. Também implica a visita a diversos espaços que reúnem documentação, como arquivos, bibliotecas, hemerotecas, fonotecas, museus, entre outros. O manuseio das fontes documentais é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, consequentemente, construir conhecimento histórico.

Apesar dos avanços acadêmicos na formação de professores, as instituições formadoras ainda têm muita dificuldade para introduzir os estudos das fontes históricas como conteúdo programático e como estratégias didático-metodológicas para o ensino da história. Cabe destacar que existem vários Grupos de Pesquisa no Brasil¹ - muitos deles vinculados aos

¹ Podemos mencionar, entre outros, os trabalhos que desenvolvem o Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação – MEMÓRIA (UNICAMP); Grupo de Pesquisa em Ensino de História/UFMT; Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Educação e Sociedade – GHES, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História – LABEPEH (UFMG); Grupo de Pesquisa: Educação e História: cultura

Programas de Pós-Graduação - que contribuem para o conhecimento e o debate sobre a pesquisa e o ensino de história. Salienta-se, ainda, que, a partir das reformas curriculares implantadas nos anos 1990, intensificaram-se as discussões e o interesse sobre a utilização das fontes documentais nas práticas de ensino de história.

A pesquisa em arquivos e centros de documentação

Embora se registre um grande avanço com respeito à importância da conservação das fontes documentais para o conhecimento do patrimônio cultural e histórico, pesquisadores, professores e alunos defrontam-se com muitas dificuldades para desenvolver as pesquisas históricas. Em geral, os arquivos e os locais onde se guardam essas fontes apresentam muitos problemas de acesso e conservação.

A América Latina caracteriza-se por sua formação social multicultural, multiétnica, plurilíngue, e conta com um patrimônio arqueológico, histórico, artístico e etnológico muito rico e complexo. Esse patrimônio é um elemento fundamental para a constituição da identidade das diversas nações do continente. As ações governamentais para promover a pesquisa, a conservação e a divulgação de sua história intensificaram-se no final do século XX, motivadas pela luta que inúmeras instituições de pesquisa e pesquisadores empreenderam em defesa da preservação do patrimônio histórico, mas os programas oficiais ainda são insuficientes.

Países como México, Argentina, Brasil e Peru são influenciados por documentos² e recomendações, produzidos em

escolar e prática pedagógica (Universidade Tuiuti do Paraná); Grupo de Pesquisa História e Educação: saberes e práticas - GRUPHESP – (Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense); Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (UFS); Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (UFMG).

² A **Carta de Atenas**, aprovada pelo Congresso Internacional de Restauração de Monumentos (1931); O **Tratado sobre a proteção de Instituições artísticas e científicas e monumentos históricos**. – Pacto de Roerich, (Estados Unidos, abril de 1935); **Convenção Cultural Europeia** (Paris, dezembro de 1954); A **Carta de Veneza** (Carta Internacional sobre a Conservação e Restauração de Monumentos e Sítios; 1964); As **Normas de Quito**, definidas pela Reunião

encontros internacionais e nacionais, promovidos por instituições que regulam a organização de arquivos e museus em nível mundial. Porém, as políticas de preservação do patrimônio ainda são deficientes, tanto no tratamento das fontes como na sua catalogação e conservação, especialmente por falta de verbas destinada à pesquisa histórica e à manutenção dos arquivos existentes. Dado que a preservação do capital cultural é um assunto de interesse público, o papel do Estado é fundamental na gestão e articulação de políticas públicas que se coadunem com as iniciativas da sociedade civil.

Também as instituições educativas têm um papel importante no processo de pesquisa, organização e conservação do patrimônio cultural. Lidar com fontes históricas implica planejamento e procedimentos metodológicos, além do domínio de conceitos e categorias do Método da História. Para pesquisar em arquivos históricos, requer-se um preparo específico.

A seguir, distinguiremos os diferentes locais onde o pesquisador pode encontrar fontes históricas:

sobre Conservação e Utilização de Monumentos e Lugares de Interesse Histórico e Artístico (1967); **A Recomendação relativa à proteção da beleza e do caráter dos locais e paisagens** (1962) e a **Recomendação sobre a proteção no âmbito nacional do patrimônio cultural e natural** (Paris, 1972), aprovadas pela Conferência Geral da UNESCO; **Bruges Resolutions** (Resoluções para a Conservação de pequenas Cidades Históricas, IV Assembléia Geral do ICOMOS, Rothernburg ob der Tauber, maio de 1975); **Convenção sobre a proteção do Patrimônio Arqueológico, Histórico e Artístico das nações americanas** (San Salvador, junho de 1976); **Nairobi Recommendations - Recomendações concernentes à Salvaguarda e Papel Contemporâneo de Áreas Históricas** (Nairobi, novembro de 1976); **A Carta de Burra**, adotada pelo International Council of Monuments and Sites –ICOMOS– (Austrália, 1979 y revisões de 1981 y 1988) para a conservação de Locais de Cultural significado; **Carta de Florença** (Comitê Internacional de Jardins Históricos, ICOMOS–IFLA, Florença, maio de 1981); **Deschambault Declaration** (Carta de Quebec para a Preservação de seu Patrimônio, Quebec, abril de 1982); **Declaração de Roma** (Comitê Nacional Italiano, junho de 1983); **Carta de Washington** (Carta para a conservação de cidades históricas em áreas urbanas – Assembleia Geral do ICOMOS, Washington, outubro de 1987); Primeiro Seminário brasileiro sobre a preservação e a revitalização de centros históricos, ICOMOS (Brasil, julho de 1987); **Carta de Nova Orleans** (Nova Orleans, 1992); **Carta para a proteção de Cidades Históricas nos Estados Unidos** – ICOMOS/US (Comitê sobre as Cidades Históricas, Washington, maio de 1992); **Carta de Nova Zelândia** (Carta para a Conservação de Lugares de Valor Patrimonial Cultural, Nova Zelândia, outubro de 1992).

- a) Arquivos Públicos:** podem ser instituições internacionais, nacionais, estaduais, locais; arquivos militares; judeus; universitários; hospitalares; portuários; legislativos, entre outros.
- b) Arquivos privados:** eclesiásticos do bispado; episcopais; catedralícios; paroquiais, conventos, seminários, confrarias e irmandades; museus, arquivos de imprensas; familiares.
- c) Arquivos de procedência privada, mas de propriedade, gestão e acesso público:** reúnem coleções e documentos produtos de doações de arquivos e bibliotecas pessoais ou de uma família que são cedidos para visitaçã e utilizaçã públicas.
- d) Bibliotecas públicas e privadas:** centros que contam com acervos bibliográficos e, em alguns casos, também dispõem de hemerotecas, que reúnem periódicos e revistas.
- e) Museus públicos e privados:** conservam documentos e artefatos diversos. Muitos são instituições científicas que contam com hemeroteca e biblioteca e podem reunir peças de origens antropológicas, materiais etnográficos e artesanais, organizados em salas e acompanhados de material informativo.

Como temos assinalado, a prática histórica origina-se num projeto de pesquisa que serve de eixo articulador do trabalho a ser realizado. Pressupõe a definição de um objeto de pesquisa e a elaboração de questões norteadoras ou de hipóteses a serem investigadas. Além de “[...] conhecimento prévio do contexto social, cultural e material a ser estudado” (SAMARA e TUPPY, 2007, p. 11). Portanto, um dos primeiros passos para o estudo histórico e a leitura crítica dos documentos é a realização de um levantamento bibliográfico que vise a aprimorar o conhecimento produzido a respeito do objeto de pesquisa, permitindo reconhecer as contribuições temáticas e identificar lacunas na produção existente. Outro aspecto precípua é a delimitação do período a ser estudado. O período histórico é o lapso de tempo que se caracteriza por determinados fatores e agentes que configuram com sua permanência uma estrutura estável que evolui de modo imperceptível e que se configura num espaço de inteligibilidade histórica (ARÓSTEGUI, 1995).

O trabalho com documentos exige a definição de uma periodização adequada que situe claramente o pesquisador no

tempo histórico. Para tanto, segundo Bauer (1982), devem-se considerar três aspectos:

1. Cada período deduz-se de seu objeto, ou seja, é baseado em fatos históricos propriamente ditos ou no contexto e circunstâncias que abarca. Deve-se evitar a utilização de concepções presentistas no julgamento e posterior segmentação temporal.
2. Todo período histórico deve reunir uma série de características próprias, que o delimita e configura, distinguindo-se claramente do período que lhe precede e do que lhe sucede. Não se devem adotar posicionamentos de rupturas inapropriados ou inexatos.
3. Para distinguir os períodos, devem-se adotar critérios de análises de natureza uniforme, porque o uso de diferentes critérios pode originar distintas periodizações complementares (BAUER, 1982).

A periodização resulta de uma reflexão sobre permanências e mutações nos modos de produção e nas formas de organização que as sociedades adotam num dado espaço e tempo. Assim, em cada período histórico são produzidos inúmeros documentos que dão conta do processo histórico. É primordial observar e definir claramente que tipos de documentos serão analisados para entender um dado período histórico.

Mas a definição do documento histórico depende da formação científica, da opção metodológica e da postura ideológica do pesquisador. Também muda no tempo e no espaço, em função dos próprios avanços da produção e da pesquisa historiográfica. Considera-se o documento histórico:

[...] uma referência fundamental, concretizada em objetos, provas, testemunhos, entre os outros referenciais, que, ao garantirem a autenticidade ao acontecimento, distinguem a narrativa histórica da ficção literária. Sendo registros acabados de um fato, em si mesmo, porém poucas informações podem oferecer sem uma análise crítica especializada. As explicações que proporcionam sobre o passado dependem do tipo de organização –o método– adotado por cada pesquisador (SAMARA e TUPPY, 2007, p. 19).

As fontes históricas, segundo Topolsky (1985), podem ser diretas ou indiretas e fontes escritas ou não escritas. As fontes diretas são as informações a respeito de acontecimentos e sucessos que não foram interpretados; fontes indiretas são aquelas que oferecem informação intencionada transmitida por intermediários.

Segundo a classificação tradicional – ainda utilizada pelos historiadores – as fontes podem organizar-se em: **a) Fontes escritas:** realizadas sobre material duro ou em pedra; também sobre material brando (papiro, pergaminho ou papel, códices ou documentos soltos); ou fontes impressas (crônicas, históricas, coleções de documentos, edições críticas de manuscritos). Essas fontes são também chamadas de documentais. **b) Fontes materiais:** aqueles vestígios que não são documentos, tais como utensílios, móveis, vestimentas, fósseis, pinturas, construções, monumentos, entre outros. **c) Fontes orais ou tradicionais:** são informações e conhecimentos de fatos históricos que se transmitem e se mantêm pela tradição oral, mas que, quando são escritas, se transformam em fontes escritas. A coleta de depoimentos orais aproxima-nos do passado recente. A memória dos adultos, especialmente informantes do entorno mais imediato, fornece informação sobre os últimos anos das cidades, ofícios, objetos, trabalhos, festas, costumes, acontecimentos sociais, políticos, militares, entre outros.

A partir das contribuições de outras ciências, foram incorporadas nas pesquisas históricas novas fontes: 1) **Fontes iconográficas:** pinturas ou esculturas; 2) **Fontes gráficas e imagem:** fotografias, postais, ilustrações, gravações, retratos, cinema e televisão; 3) **Fontes arqueológicas;** 4) **Fontes hemerográficas:** periódicos, revistas, jornais, boletins, monografias, entre outras; 5) **Fontes informatizadas e novas tecnologias.** Todas essas fontes são excelentes meios para se conhecer o passado; sua interpretação exige um exercício prévio de contextualização histórica.

Análise crítica das fontes documentais

O documento é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que

o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver [...]” (LE GOFF, 1984, p. 103). E, como afirma Rodríguez (2004, p. 26):

Toda comunicação escrita ou oral pressupõe a existência de um locutor (eu), um interlocutor (tu) e o lugar (aqui) e o tempo (agora). Por Um lado, o sujeito locutor tem sempre um “contrato” (contrato de discurso); está preocupado com aquele que vai ler. Por outro lado, pertence a um grupo, que possui, também, um “contrato” e está inserido num contexto histórico, social e ideológico determinado.

Portanto, a produção do documento não se fecha em si mesma; ela está contextualizada e adquire conotação histórica à medida que reflete ou explica um fato e um tempo específicos da produção humana, seja ela material ou simbólica.

Sendo assim, o pesquisador tem que levar em consideração que os documentos

[...] são elaborados por pessoas de épocas e grupos sociais diferentes, e a produção destas pessoas é permeada de elementos determinantes, seja pelo cargo que ocupa ou pela sua própria inserção social. Em tal sentido, o historiador deve ficar muito alerta e não pode esquecer o contexto da produção dos textos (RODRÍGUEZ, 2004, p. 26).

O ofício do historiador executa-se mediante a localização de diversos tipos de registros. Por conseguinte, o pesquisador, uma vez que escolhe a fonte documental – escrita, oral, artefatos, entre outras - deverá observar alguns procedimentos básicos de trabalho para a análise de ‘conteúdo’:

1. Verificar a relevância do documento para o entendimento do objeto de pesquisa, ou o assunto a ser estudado, classificando aquelas fontes consideradas principais e secundárias.

2. Análise contextual: verificar e questionar os aspectos econômicos, sociais, políticos, psicológicos e institucionais que envolvem o documento produzido.
3. No caso das fontes escritas, constatar se foi elaborada pelo narrador ou se foi um fato contado a ele por outro sujeito, ou seja, verificar o foco narrativo.
4. Realizar uma exaustiva leitura do documento para comparar os elementos internos dos textos e compreender a lógica interna do documento, para detectar possíveis contradições ou incoerências.

Conforme o período histórico, os documentos são classificados e organizados de diversas formas, adotando diferentes nomeações, de acordo com o conteúdo. Segundo Samara e Tuppy (2007), em função do tema escolhido e do período estudado - colonial, monárquico e/ou republicano - podem-se encontrar nos arquivos os seguintes documentos:

- **listas nominativas de habitantes**, conhecidas, também, como *maços ou mapas de população*. Primeiros levantamentos populacionais registrados a partir do século XVIII, com objetivos militares, estratégicos e fiscais. São listas nominais de todos os habitantes das vilas e contêm informações sobre as residências e propriedades, com dados sobre parentesco, condição social, origem familiar e racial, entre outros.

- **recenseamentos gerais da população**: censos demográficos da fase pré-estatística e proto-estatística, Essas fontes trazem informações a respeito da população num determinado tempo (tamanho, distribuição territorial, sexo, idade, etnia, situação conjugal, religião, educação, ocupação, profissão, entre outras).

- **autos de Querela**: registram contendas entre indivíduos - queixas por maus tratos, discriminação, ofensas-, revelando os confrontos de interesses, especialmente no período colonial.

- **registros de batismo, casamento e óbito**: documentos regulamentados pela Legislação Eclesiástica eram registros civis e notariais semelhantes aos do período republicano. Os registros de batismo incluem o nome da criança, dos pais, dos padrinhos e dos proprietários (caso fosse um escravo), estado conjugal e freguesia a que pertenciam. O assento do casamento era realizado

em livros diferentes para os casamentos entre homens e mulheres livres, libertos e cativos, e continham dados sobre o nome dos noivos, dos pais e dos padrinhos, assim como a assinatura do padre responsável pelo ritual; o local da realização da cerimônia, a natureza da filiação (legítima, ilegítima, exposta) dos noivos, o estado civil dos pais e dos noivos, o local de batismo e a residência. Os registros dos falecimentos têm dados sobre a data do óbito, o nome do falecido, a assinatura do padre responsável pelo ritual fúnebre, o local do enterro, o modo em que se amortalhava o corpo, e a causa da morte (SAMARA e TUPPY, 2007, p. 90).

- **inventários:** são documentos processuais que guardam o arrolamento da acumulação da fortuna de todo o ciclo de vida de um indivíduo.

- **testamentos:** são documentos que expressam as últimas vontades de um sujeito nos momentos prévios à sua morte, reúnem registros históricos, apresentam relatos individuais, e expressam, em muitos casos, os modos de vida coletivos e o comportamento de uma sociedade ou grupo social.

- **documentos de Câmara:** registram informações sobre as atividades legislativas do período colonial. As *Atas da Câmara* contêm nomes dos vereadores, data e local das sessões ordinárias e os assuntos discutidos. Os *Registros da Câmara* apresentam diversos conteúdos, incluem registros de correspondências, atestado de nobreza, diversas petições, aldeamentos indígenas, entre outros. O *Livro de datas das terras* registra dados da cessão das terras aos moradores e inclui os dados das petições.

- **processos de divórcio e nulidade de casamentos:** reúnem informações sobre a instituição do matrimônio do período colonial e monárquico. A igreja resolvia os casos de divórcio e de nulidade dos casamentos.

- **processos-crime:** apresentam listas de infrações. No âmbito eclesiástico, reúnem informações sobre recusas de pagamentos de dízimo, disputas pela organização das festas litúrgicas, desobediência da autoridade religiosa, delitos contra a moral, desvios sexuais, entre outras. Nos períodos colonial e republicano, os *autos cíveis*, ligados ao foro público, registravam as ações que prejudicavam o bom andamento da vida cotidiana - injúrias, insultos, assassinatos, roubos, furtos, etc.

- **cartas de legitimação:** documentos da monarquia portuguesa. Eram pedidos de reconhecimento de prole ilícita enviados ao rei.
- **livros de devassas e visitasões:** registram as Visitasões do Santo Ofício da Inquisição, durante o período colonial, durante as quais se identificavam e castigavam os infiéis. Nos livros encontram-se inúmeras informações sobre hábitos, costumes, medos, crenças, relações comerciais, entre outras.
- **processos de Genere, Vitae ET Moribus:** são investigações sobre as origens étnicas e sociais, e os antecedentes morais dos candidatos à carreira sacerdotal.
- **livro do Tombo e documentos relativos às irmandades, recolhimentos, seminários, confrarias e santas casas:** reúnem diversas informações sob a ótica religiosa; registravam informações sobre a vida cotidiana.
- **dispensas matrimoniais e processos de esposais:** documentos do período colonial, que regulamentavam a realização de casamentos.
- **outros documentos eclesiásticos:** próprios do período colonial, tais como *Rol das diversas freguesias* – relatórios de párocos que visitavam as vilas para registrar e investigar o comportamento moral dos indivíduos; *Rol dos confessados* ou *Rol da desobriga* – arrolamento anual realizado pelo pároco da freguesia ou vila, a respeito da situação espiritual de cada fiel, perante os sacramentos obrigatórios; *Status Animarum* – é um documento similar ao anterior, trata-se de uma listagem de todas as pessoas; *Livros de ordenação e votos* – relação nominal dos sacerdotes ordenados, com diversos dados pessoais.
- **outras listagens civis:** fornecem diversos dados demográficos, reunidos em *listas de regimentos de milícias* e *listas de matrículas de escravos*.
- **documentos sobre imigração e núcleo coloniais:** reúnem dados sobre a imigração do país nas últimas décadas do século XIX e na primeira metade do XX.
- **documentos de polícia:** registros das ações repressivas do Estado, livros de ocorrência, fichas de arquivo, prontuários de indivíduos, instituições, sindicatos e partidos.
- **processos de tutela:** registravam as nomeações dos juízes de tutores para os órfãos.

- **processos de cobrança, execução e adjudicação de bens:** registravam dívidas não quitadas, e envolviam casas contratadoras de café e agricultores.
- **documentos pessoais e entrevistas:** constituem acervos pessoais que reúnem dados da vida de indivíduos notórios - correspondências, diários pessoais, agendas e autobiografias.

Embora se verifique a existência de vários tipos de documentos escritos, ainda “[...] não dão conta, porém, do amplo leque de fontes primárias e secundárias utilizadas pelos historiadores nas últimas décadas” (SAMARA e TUPPY, 2007, p. 115). Além disso, a pesquisa histórica não se limita apenas à utilização de fontes escritas. Verificam-se muitos estudos que se valem de diversos registros, de acordo com o objeto de estudo.

Enfim, dada a diversidade das fontes documentais e os diferentes espaços de conservação, o pesquisador deve contar com um projeto de pesquisa no qual se delimitem o período histórico e o objeto a ser estudado, evitando-se a dispersão e a perda do foco da pesquisa. Também é importante contar com uma adequada formação acadêmica, que permita selecionar a bibliografia pertinente para a elaboração do referencial teórico, e questionar os documentos históricos de forma sistemática.

Com efeito, o ofício do historiador está em constante transformação. As possibilidades de pesquisa são infinitas, dadas as inúmeras possibilidades que oferece a abrangência de fontes disponíveis, situação que propicia, também, o estudo crítico da história em sala de aula, em todos os níveis e etapas do ensino.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.

BAUER, Guillermo. *Introducción al Estudio de la Historia*. Barcelona: Bosch, 2º edição, 1970.

BRAUDEL, F. História e ciências sociais: a longa duração. In: *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni Del cárcere*. Torino: Einaudi, 1975, v.3.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi*. V.I Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Grijaldo, 1977.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In: *O Guardador de Inutensílios*. Cadernos de Cultura. n. 7, p. 17-30, maio 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY Ismênia Spínola Silveira Truzzi. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval e outros. *Pesquisa em História da Educação*. Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

TOPOLSKY, Jersy. *Metodología de la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1985.

HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS DA PESQUISA

Magda Sarat
Reinaldo dos Santos

A História Oral como possibilidade metodológica tem sido utilizada muito recentemente, e nem sempre, esteve dentro da academia como recurso teórico metodológico, espaço onde ficou durante muito tempo “a margem” da historiografia e das pesquisas históricas. Nos últimos anos ela tem tido um espaço significativo e passou a ser mais uma ferramenta na pesquisa que permite ao historiador responder suas indagações, assim como permitiu dar visibilidade a diferentes grupos sociais, por se tratar de uma história recente que usufrui da fonte oral como possibilidade de pesquisa. Este trabalho pretende apresentá-la como metodologia, apontar alguns motivos que nos faz utilizá-la em nossas pesquisas e, por fim, apontar alguns modos de produzir a documentação, as técnicas e as possibilidades de realizar um trabalho que tenha a História Oral como fonte.

As origens da História Oral

O nascimento da História Oral se dá na metade do século XX como uma técnica de produção de documentação histórica, criada por Alan Nevis em 1948, historiador da Universidade de Columbia, que começou a gravar depoimentos de pessoas importantes na vida americana. Dessa forma modesta ela nasce. O intento da primeira geração, na década de 50, era somente compilar material para historiadores futuros. Porém foi a segunda geração, movida pelas mudanças ocorridas no contexto mundial da década de 60, que ambicionou um projeto maior e desenvolveu uma concepção de História Oral que extrapolava a simples compilação de documentos. Segundo P. Joutard (1996), o objetivo desses pesquisadores era fazer “uma outra história”, a fim de dar voz aos “povos sem história”, e valorizasse os marginais e as diversas minorias, operários, negros, mulheres, homossexuais, etc.

Nesse contexto, a História Oral nasce e se fortalece, a princípio, como uma possibilidade de dar voz àqueles e àquelas que haviam sido silenciados pela História factual e oficial. Cresce com um caráter político e militante e passa a ser feita por pessoas e também por áreas que estavam fora dos muros da academia, como sindicalistas, feministas, educadores, ativistas políticos, entre outros. Entretanto foi somente a partir da terceira geração, na década de 70, que se organizaram encontros internacionais e a discussão se tornou mais consistente, envolvendo países como a Inglaterra, França, Espanha, países da América Latina e o Brasil.

A História Oral começa, a partir daí, a transpor os muros da academia e vai se impondo como possibilidade de pesquisa, de metodologia, de fonte de documentação; não sem resistência, diga-se de passagem, vai ganhando espaço no ambiente acadêmico. Contudo, o consenso é que a História Oral, em qualquer época, não pode perder de vista a característica que está na sua gênese, ou seja, o compromisso em contar e incluir pessoas, grupos e povos que anteriormente estavam à margem dos registros que valorizavam muito mais a imagem de heróis e de acontecimentos:

Estamos persuadidos de que a história oral não está mais em suas primícias. Chegou já a primavera e é cada vez mais reconhecida e compreendida nos círculos acadêmicos mais tradicionais. Os que contestam a fonte oral travam combates ultrapassados. Em contrapartida, como em todo fenômeno que atinge a maturidade, o risco de perda da vitalidade, de banalização é real. Seu segundo desafio é o de permanecer fiel à sua inspiração inicial. (...) É preciso saber respeitar três fidelidades à inspiração original: ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades 'indescritíveis', quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono. (JOUTARD, 2000, p. 33)

Trabalhar com a história oral torna-se possibilidade de ouvir não somente minorias, mas valorizar todos aqueles que estejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vida, memórias, biografias,

histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos. Este é um dos desafios dos historiadores orais.

Neste cenário, alguns pesquisadores se destacam, entre os internacionais, Thompson (1998); Joutard (2000); Portelli (2001); Rouso (1996); Voldman (1996); Vilanova (2000); Thomson (2000); Frisch, (2000); Clark (1997); Plato (2000); Passerini (1996); Vidigal (1996); Pollack (1992); Cruikshank (1996); Pelen (2001).

Dentre os pesquisadores brasileiros, citamos Alberti (1990, 1997), Ferreira (2000), Amado & Ferreira (1996), Amado (1997), Freitas (2002), Meihy (1998), Bosi (1999), Pereira (1996), Montenegro (2001a), Demartini (1998), Simson (1997), Oliveira (1999), Houry (2001) e Silva, Garcia & Ferrari (1989).

A História Oral é vista por uma grande maioria de pesquisadores como uma metodologia ou método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista para registrar as narrativas das experiências das pessoas, histórias que há muito as pessoas sabiam e contavam, mas que estavam à margem da documentação produzida pela História oficial. Sobre a questão, Verena Alberti (1997, p. 218) aponta que:

A História Oral é um campo de trabalho e uma metodologia que tem uma história e algumas genealogias míticas; que ela se caracteriza pela interdisciplinaridade e pelas muitas possibilidades de emprego, desde a política, passando pela história dos movimentos sociais, pela história de trabalhadores, de instituições, até a história da memória, por exemplo, que ela se insere no campo da história presente; que está intimamente ligada às noções de biografia e história de vida; que a fonte oral tem especificidades que a diferenciam de outras fontes históricas, e assim por diante.

Nesse sentido, o campo é vastíssimo e muitos são os questionamentos. Porém, como a idéia é fazer somente um levantamento de questões gerais, vamos nos ater a alguns aspectos acerca dos dilemas do fazer pesquisa com a História Oral. Entre tais questões - muito debatidas em fóruns e publicações -, optamos por destacar quatro aspectos: o debate

sobre memória coletiva e individual e sua relação com a história; a preocupação com a veracidade e a credibilidade das fontes; a ética na relação com a entrevista e a produção do documento.

Reflexões e dilemas sobre a História Oral

A memória e as questões que a envolvem são importante objeto de estudo da História. Na metodologia da História Oral, ela é fundamental, pois valer-se da memória para recuperar a história nas entrevistas, e produzir documentos que possam dar credibilidade à pesquisa é um dos seus campos mais desafiadores. Sobre a memória, Jacques Le Goff (1992, p. 423) afirma que, “como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Assim, a memória coletiva, para o autor, se construiu ao longo da história humana e se constituiu de várias formas, desde as sociedades sem escrita até a invenção da prensa, como a possibilidade de produzir registros e documentos para guardar o passado da humanidade. Tal construção passa pela instituição das comemorações para lembrar a história e a memória dos antepassados, passa pela descoberta da fotografia, pela compilação de documentos em bibliotecas, pela criação de arquivos, museus, acervos e chega até o que temos na atualidade, com a tecnologia como uma forma de armazenar um grande volume de informações.

Todos esses aspectos se colam e se constituem na trajetória da humanidade, como uma maneira de manter a memória e o passado produzido por pessoas e instituições, que fizeram e continuam fazendo a história. Conforme o autor nos aponta, “a memória, onde cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1992, p. 477).

A memória que se constitui ao longo do tempo, que se alterna em diversas formas de registro, e que é essencialmente resultado da ação humana, está sendo investigada como possibilidade de contar uma parte da história. Dizemos isso, pois, trabalhando com a memória de pessoas que estão vivas, a História

Oral só pode abarcar no máximo um século de história, história que pode ser contada no tempo presente, sendo trazida em fragmentos que foram guardados e valorizados pela memória de cada pessoa. Segundo Seixas (2001, p. 51):

A memória age “tecendo” fios entre os seres, os lugares os acontecimentos (tornando alguns mais densos em relação aos outros), mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como “realmente” aconteceram. Atualizando os passados – reencontrando o vivido “ao mesmo tempo no passado e no presente” –, a memória recria o real; nesse sentido, é a própria realidade que se forma na (e pela) memória.

Os acontecimentos são preservados e recuperados pela memória, revelando-se à medida que as histórias vão sendo contadas e misturando passados e presentes em diferentes tempos. Tais lembranças se misturam e criam uma realidade em que a preocupação é se aproximar ao máximo dos acontecimentos, conforme aconteceram, mas que também são modificados pela distância do vivido.

Com relação à preservação da memória, as comunidades, grupos e pessoas montam estratégias para manter e preservar lugares, tradições e eventos, a partir de celebrações, comemorações, preservação de objetos, fotografias, memoriais, entre outros. Tais objetos funcionam como representação do passado e “ajudam” a lembrá-lo.

A experiência de lembrar a partir de objetos que façam a memória ser reavivada é interessante no trabalho de História Oral, pois, em muitos casos, ela amplia a capacidade de rememorar fatos ou acontecimentos vividos, conforme aponta Benjamin (1993, p.37): “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. Os acontecimentos que se encerraram em determinado momento vivido podem ser lembrados e recontados a partir dos objetos, fragmentos trazidos pela memória à medida que as experiências são evocadas.

No trabalho com História Oral, muitas vezes, poder ir além do vivido, a partir dos acontecimentos lembrados, é muito

comum quando se entrevista pessoas idosas com vasta experiência e com grande distanciamento dos acontecimentos, devido à idade. Nesses casos, o ato de lembrar pode provocar divagações e se ampliar as histórias, isto é, contar com liberdade e imaginação, reafirmando esse caráter, apontado por Benjamin, da ilimitada capacidade da lembrança.

Ainda acerca da memória, dentre os inúmeros pesquisadores que se debruçam sobre a questão, queremos destacar o trabalho de Maurice Halbwachs (1990), que se tornou uma das referências na discussão da História Oral, inspirando pesquisas durante anos. A contribuição do seu trabalho foi analisar as diferenças entre memória e história e dar ênfase ao caráter social da memória. Até a sua pesquisa, os estudos da memória estavam ligados a estudos psicológicos. Assim, sua pesquisa ocorreu no sentido de “constatar a dimensão social da memória, que implicou na análise dos ‘campos de significado’ e das questões envolvendo tempo e espaço” (LOIVA, 1998, p. 40).

A memória coletiva é, para Halbwachs (1990), a essência do seu trabalho. Para o autor, esta memória seria construída pela pessoa profundamente ligada ao grupo a que ela pertence. Tais vivências e situações se colariam às lembranças da pessoa, de forma a constituir todas as suas concepções. Assim, quando começa a rememorar, o entrevistado dificilmente consegue se separar das experiências vividas pelo seu grupo ou pela comunidade de que ele fez ou faz parte.

Embora Halbwachs (1990, p. 51) reconheça a individualidade da pessoa, não consegue vê-la deslocada da experiência coletiva. Sobre isso o autor afirma: “Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. O fato de o indivíduo estar inserido num determinado grupo, num contexto familiar, social, nacional, sugere que a sua memória é, por definição, coletiva. Seu atributo seria dar continuidade ao tempo e resistir à alteridade, ou às mudanças desse tempo.

No entanto, esse aspecto pioneiro levantado por Halbwachs começa a ser questionado em face de uma preocupação que ao longo da história da História Oral apareceu

como problema a ser enfrentado pelos pesquisadores, ou seja, a crítica à credibilidade das fontes orais, já que estas estariam ligadas a uma percepção coletiva sobre determinado acontecimento, impedindo de chegar a uma “veracidade” dos fatos.

Os pesquisadores que tratam da questão preferem evitar o termo “memória coletiva”, pois perceberam, ao longo da experiência, que o caráter individual dos relatos sobre um mesmo acontecimento histórico variava de acordo com cada pessoa, ainda que estas morassem no mesmo local e falassem de acontecimentos que envolviam a todos. Sem prescindir da contribuição de Halbwachs, atualmente existe um número grande de pesquisadores que se dedicam a discutir os conceitos de identidade e o caráter individual da memória.

O pesquisador Henri Rousso (1996, p. 95), dissertando a esse respeito, disse que, “se o caráter de toda memória individual nos parece evidente, o mesmo não se pode dizer da idéia de que existe uma ‘memória coletiva’, isto é, uma presença e, portanto, uma representação do passado, que seja compartilhada nos mesmos termos por toda uma coletividade”. Sobre esta questão, Alessandro Portelli (1997) firmou-se na tese de que a “História Oral é uma ciência e uma arte do indivíduo”.

Ainda que esse indivíduo seja fruto de uma construção e uma vivência coletiva experimentada em diferentes contextos, o relato é essencialmente individual, pois está assentado na memória das pessoas, na forma como cada um apreendeu determinados acontecimentos e na maneira como cada pessoa se dispõe a falar. Assim, a História Oral busca, na individualidade de cada um, ser revelada ao entrevistador de maneira única. Por isso, Alessandro Portelli evita o termo “memória coletiva”, pois acredita que:

Ainda que a memória seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a

memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre num meio dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como impressões digitais, ou a bem da verdade, como vozes - exatamente iguais. (PORTELLI, 1997, p. 16)

Tal discussão a respeito da memória coletiva ou individual não se coloca de forma dicotômica nas pesquisas, ainda que a atual geração questione o termo memória coletiva e prefira não utilizá-lo, aceitando o fato de que o ato de lembrar, embora construído a partir de referências sociais e coletivas, é uma experiência individual. Apresentamos tais aspectos para fomentar o debate e instigar novas indagações, pois não vemos a memória dissociada da sua capacidade de lembrar individualmente, mas ela é profundamente marcada pela experiência vivida socialmente.

Portanto, a geração atual, a nosso ver, está fundamentada no fato de que as experiências sociais, ainda que coletivas, podem ser percebidas pelas pessoas de forma única, e a elas se atribui um significado singular. Nesse contexto, não percebemos discordância, mas um avanço da pesquisa, no sentido de compreender e atribuir um valor às experiências do indivíduo que, mesmo construídas e vividas coletivamente, são lembradas de forma individualizada, contada com uma gama de significados que são atribuídos por aquele que conta.

Vale lembrar o que ensina Norbert Elias (1994, p. 67) sobre tal referência coletiva que nós indivíduos temos na nossa formação, pois, segundo o autor, “toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo”. Sendo assim, tudo aquilo que se aprende no processo de humanização e formação em sociedade só pode ser transmitido, rememorado ou contado pelo indivíduo,

sujeito que faz parte de um grupo e de uma memória que é individual e também coletiva.

Este aspecto é relevante na História Oral, pois uma das suas fraquezas iniciais, que se fundamentava na credibilidade da fonte oral, se tornou indiscutível ao longo do processo. Com base nas pesquisas acerca da memória e de suas capacidades, assim como da sua relação com a história, foi possível perceber que a credibilidade poderia ser vista sob outros parâmetros, não somente sendo medida por uma tradição metódica, que só aceitava como fonte os registros e documentos, ou que só aceitava os depoimentos como uma forma de comprovar documentos para preencher lacunas na pesquisa.

A tão pretendida veracidade dos relatos que foi discutida ao longo dos tempos na pesquisa acadêmica, atualmente chega a ser um aspecto ultrapassado, pois, baseando-nos nos trabalhos que ajudam a elucidar e compreender as múltiplas possibilidades da memória, e na subjetividade que envolve todo o processo de investigação, desde a coleta até a produção da documentação, existe um consenso apontando que “não há fontes orais ‘falsas’”. Fontes orais são aceitáveis, mas com uma credibilidade diferente” (PORTELLI, 1997a, p. 32).

Essa credibilidade diferenciada envolve diversos fatores, que podem tornar a análise mais complexa e remeter o pesquisador a detalhes que só são perceptíveis no momento em que a entrevista está sendo realizada. Existe uma linguagem que envolve o depoimento e, muitas vezes, extrapola o discurso formal, ou a relação formal entre uma pessoa que pergunta e outra que responde.

Nesse processo de contar, recontar, rememorar, trazer à tona lembranças, quase sempre cheias de significado para a pessoa, existem elementos que se apresentam ou se omitem. A percepção de tais elementos torna-se importante e necessária, no momento da análise, para que aquele conteúdo, tal como foi exposto, seja compreendido e tenha aceitação. Nem sempre as “verdades” buscadas, ou aquilo que é mais significativo, podem ser vistas a olho nu; às vezes, é preciso procurar os indícios, pistas e sinais que nos levem ao resultado pretendido, que pode estar escondido nas entrelinhas da oralidade. Esta tarefa não é das mais simples, pois estamos sempre em busca de respostas que em

ciências sociais se apresentam de forma subjetiva, pois, conforme aponta Ginzburg (1989, p. 178-179):

A orientação quantitativa e antropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância (...) Mas vem a dúvida de que *este tipo* de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana (...) Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

Embora saibamos da distância entre o pretendido, o buscado e o resultado conseguido, acreditamos na disposição em buscar o que se pretende, respeitando a pessoa que está contando. E o desafio é encontrar nas histórias algumas das respostas que procuramos; são momentos de exercício desses elementos citados pelo autor como farejar respostas, utilizar a intuição para conduzir o trabalho e conseguir avançar na pesquisa, fazendo enfim com que a pessoa que conta se sinta integrada e nas suas expressões possamos encontrar o que procuramos.

Quando a pessoa começa a contar fatos de sua vida, ela acredita que aquilo aconteceu, vai valorizando ou desvalorizando determinadas situações, lembrando de acontecimentos mais significativos e selecionando-os através da memória. No momento presente, que está sendo contado, aquele conteúdo é o sentido que a pessoa confere às suas experiências, ou seja, o significado que ela atribui aos fatos e que está fundamentado na sua percepção de mundo e na maneira como ela representa tais experiências.

A narrativa feita no presente pode vir carregada de imagens e representações que ela fez de um determinado acontecimento passado, e os erros e enganos são incorporados à interpretação, muitas vezes contribuindo para enriquecer o relato. Acreditamos ser essa uma maneira de ouvir o silêncio, que em

determinados momentos, se torna mais perceptível do que a palavra falada. Sobre tal percepção do pesquisador, Danièle Voldman (1996, p. 38) escreve que “não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não-dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato”.

Tal aspecto pode ser observado em entrevistas com pessoas mais velhas, à medida que sua necessidade de lembrar e ficar mais próximas dos fatos faz com que ela dê inúmeras voltas no relato e torne-se muitas vezes prolixa. Nesses momentos utilizam-se gestos que precisavam ser compreendidos para fundamentar algumas histórias, as paradas para pensar, para lembrar um nome, uma situação, um acontecimento; mãos trêmulas, dedos em riste, lágrimas, risos, gestos que acompanham as palavras ditas e também as não ditas.

Ainda sobre a credibilidade das fontes orais, antes considerado limitação da História Oral, passa a ser uma das suas virtudes, pois os relatos sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Assim, “fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa” (CRUIKSHANK 1996, p. 156). Portanto, não dá para desprezar todo o processo de envolvimento que está presente nas entrevistas, além disso, concordamos que essa “metodologia abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir. Além de nos possibilitar o conhecimento de ‘diferentes versões’ sobre determinada questão, os depoimentos podem apontar continuidade, descontinuidade ou mesmo contradições no discurso do depoente” (FREITAS, 2002, p. 50).

Outro aspecto é a questão ética, com a publicação da pesquisa e o fato de tornar públicas histórias muitas vezes íntimas, guardadas por anos, ou então posicionamentos que a pessoa não imaginava externar e que de repente estão à vista de seus pares, da comunidade, de amigos, parentes, compondo a pesquisa de algum investigador, estranho, certamente demanda uma gama de preocupações que vêm sendo apontadas pelos pesquisadores orais.

Sendo a História Oral uma história do presente, ou de um passado recente, quando os envolvidos estão próximos para recontar, confirmar, desmentir, enfim fazer com que surjam registros sobre um momento vivido, é importante observar a relevância do registro e favorecer o acesso ao conteúdo da entrevista pelo depoente, antes da publicação, para que a pessoa dê sua autorização sobre o conteúdo.

Fazer história com pessoas que estão vivas traz sempre preocupação aos historiadores, pois estamos nos relacionando com pessoas, e os conteúdos expostos podem afetar a vida dessas pessoas. Entretanto, se alguém revelou tal e tal assunto, é porque consentiu na entrevista. Como nos aponta Janaína Amado (1997, p. 149), “é impossível não vivenciar um profundo sentimento de responsabilidade, cuja origem remonta à mesma fonte de todas as preocupações éticas: as relações humanas”. Assim, o cumprimento de uma lista de procedimentos, que precisam ser verificados, a priori e a posteriori, pode indicar a indissociabilidade entre a ética e a História Oral.

Ainda assim, por tratar-se de pessoas, é possível que, mesmo tomando todos os cuidados, o historiador não esteja completamente livre de problemas, que podem advir não da má interpretação dos documentos, mas das relações estabelecidas entre as pessoas. Por isso, ao serem publicados, os trabalhos podem estar vulneráveis a litígios advindos da má compreensão por parte do entrevistado, ou do uso que o entrevistador fez de seus registros. Ou seja, por estarmos tratando com seres humanos, podemos dizer que inúmeras emoções e sensações podem aflorar, tornando o trabalho cheio de surpresas e imprevisibilidades na sua recepção.

Ainda sobre essa questão ética, gostaríamos de apontar a preocupação com a divulgação. É o caso de alguns trabalhos realizados com comunidades marginalizadas, que podem confundir o limite entre um trabalho acadêmico e o de engajamento político, ou seja, é preciso observar que, “entre o desejo de realizar uma pesquisa e escrever um trabalho que contribua para revoltosos e marginalizados alcançarem com sucesso seu objetivo e a obtenção efetiva desse êxito, existe a história, com seu infinito grau de imprevisibilidade” (AMADO, 1997, p. 155)

Provavelmente, fiados nessa imprevisibilidade da história, não há ilusão de que vamos mudar a vida das pessoas com um trabalho de pesquisa, pois na grande maioria das vezes o entrevistador não faz parte daquele grupo, não obstante exista um compromisso da História Oral em trazer à tona os problemas, em evidenciar situações de risco, em denunciar violências e contribuir para que essas comunidades sejam esclarecidas. No entanto, certa consciência de que, muitas vezes, essas pessoas são exploradas por pesquisas e pesquisadores, foi apontada, por exemplo, no trabalho de História Oral sobre cultura popular com trabalhadores no Recife por Antonio Montenegro (2001). Em alguns relatos recolhidos pelo autor, as pessoas entrevistadas denunciavam essa prática. Conforme a voz de um de seus entrevistados: “eu não quero mais ser entrevistado por ninguém, o que tava dando, e se dá, é o camarada fazer um livro presente com as minhas palavras, e se saírem vendendo, ganhando dinheiro, e eu nada tenho” (Severino Lino).

Nesse contexto, há uma necessidade de que todas as questões postas pela História Oral sejam refletidas, no sentido de se construir um trabalho que aponte a autenticidade e o envolvimento do investigador de forma séria e clara, com determinadas posições e concepções, para não incorrerem em demagogismos, que podem claramente ser percebidos e enfraquecer o trabalho:

O trabalho do historiador oral será aceito, valorizado e perpetuado não pelo nível de identificação política com o grupo entrevistado ou pelo nível de influência sobre os destinos desse grupo, mas pelas qualidades acadêmicas do trabalho, pela sua capacidade de desvendar relações humanas e pelo grau de comprometimento profissional demonstrado, o qual poderá ser medido pelo respeito aos procedimentos metodológicos e técnicos da disciplina (...). A ética do historiador oral reside nesses pontos, deve ater-se a eles. (AMADO, 1997, p. 155)

Outro aspecto da História Oral está circunscrito no que poderíamos chamar de dilemas da prática, ou seja, o como fazer a entrevista, a transcrição e os limites da produção do documento

com as fontes orais, problemas vividos em todas as etapas da confecção da documentação de uma pesquisa.

A História Oral se faz muito mais do que com uma gravação de entrevista. Certamente a descoberta do gravador e de outras tecnologias como a fita de vídeo e a filmadora são mecanismos que auxiliam na produção das fontes orais e facilitam a captação desse material, sendo possível a formação de acervos, armazenados em diversos arquivos, que podem ser consultados por inúmeros pesquisadores e assim expandir a investigação. Entretanto, na caminhada existem procedimentos que precisam ser conhecidos e levados em consideração.

Nesses apontamentos de metodologia, é preciso mencionar uma abordagem que se refere à produção do documento, ou seja, à sistematização da fonte, após a entrevista.

História oral e técnica de sistematização do depoimento

A “técnica do registro da informação viva por meio do gravador de áudio” é, atualmente, uma das mais utilizadas por pesquisadores de diferentes áreas, principalmente das ciências humanas. No entanto, apesar do crescimento na produção bibliográfica sobre metodologia da história oral (memória, status da fonte oral, tessitura do depoimento etc.), no que se refere a técnicas e procedimentos práticos e cotidianos há uma carência, quase uma lacuna, na literatura. Assim, o pesquisador que necessita registrar de forma sistematizada informação verbal acaba se deparando com a dificuldade de obter subsídios básicos para começar a trabalhar com esta técnica. A carência destes subsídios associa-se a uma suposição de que, ou o pesquisador aprende sozinho tais procedimentos, que são operacionais e cotidianos; ou ele recorre a uma equipe de apoio especializada.

A abordagem aqui proposta baseia-se na constatação de um quadro intermediário no qual, a maioria dos pesquisadores:

- não tem a necessidade (pelo pequeno volume de entrevistas em suas pesquisas) ou não tem possibilidade (pelas dificuldades financeiras e técnicas de recrutar recursos humanos para apoio, sobretudo fora dos grandes centros do país) de recorrer a

equipes ou profissionais técnicos especializados para apoiar o desenvolvimento de suas pesquisas;

- não tem formação ou experiência específica na prática de pesquisa em história oral, bem como não tem acesso a bibliografia básica para iniciação a esta metodologia, sobretudo no que se refere a procedimentos práticos de gravação e transcrição.

Esta situação, muitas vezes, leva a uma precarização da pesquisa com informações orais, na qual, a partir de simplificações, banalizações ou distorções, a história oral é confundida com o ato de “perguntar e gravar” em depoimentos. As conseqüências deste quadro são, por exemplo, constrangimentos na realização de entrevistas, perda de arquivos gravados, excessivo direcionamento na construção do depoimento, distorções nas transcrições e, sobretudo, pouca exploração do potencial da fonte oral e seus reflexos nos resultados das pesquisas.

Buscando apresentar subsídios para minimizar esta situação e indicar pontos de partida e atenção para o pesquisador, são apresentados alguns apontamentos sobre as principais considerações do pesquisador acerca do registro de informação oral em arquivos de áudio, ao mesmo tempo em que compartilha algumas considerações metodológicas resultantes de uma pesquisa sobre história e memória da educação através de depoimentos orais.

A reprodução da entrevista em mídia

A partir da primeira gravação da entrevista, o primeiro passo da sistematização consiste na reprodução do registro, seguindo estas referências:

- Cópia A: primeira gravação, registrada durante a entrevista, em micro-fita, fita cassete, na memória de gravadores digitais ou no disco rígido de micro-computadores. Após a realização das demais cópias, ela pode ser descartada para permitir a reutilização da mídia (regravação da fita ou liberação de espaço na memória dos gravadores digitais);

- Cópia B: reprodução fiel e inalterada da primeira gravação, que deve ser feita em mídia removível (fita, CD ou DVD) e guardada com proteção contra alteração em local separado daquele no qual serão realizados os procedimentos de transcrição. Esta cópia deve ser guardada, pois será a base de referência do arquivo transcrito;
- Cópia C: é a cópia para transcrição, passível de ser editada, podendo ser gravada em fita cassete, CD, DVD, HD ou pen-drive. Pode ser desdobrada em C1, C2, C3 ou quantas cópias sejam necessárias para a organização do trabalho de transcrição;
- Cópia D: cópia adicional da entrevista para ser guardada como cópia de segurança, fornecida ao depoente (caso haja esta previsão ou acordo) ou cedida a outros membros da equipe do projeto.

Feitas estas cópias, inicia-se o processo de transcrição, propriamente dito.

A escolha da sistemática de transcrição

A organização de uma sistemática de transcrição de depoimento envolve a consideração de:

- Quem transcreve: a pessoa (ou as pessoas caso o trabalho seja dividido) que transcreverá uma entrevista pode ser o próprio entrevistador, outro membro da equipe do projeto ou até mesmo alguém não pertencente à equipe (colaborador ou contratado especificamente para este fim). Esta opção depende da experiência dos membros da equipe e da dinâmica da organização das atividades de pesquisa, mas, sempre que possível, recomenda-se dar preferência, nesta ordem, para: o pesquisador que fez ou participou da entrevista; outro membro da equipe de pesquisa; e, em último caso, pessoas não pertencentes ao corpo de pesquisadores do projeto;
- Transcrição analógica ou digital: fazer a audição dos registros em formato analógico (tocar a fita no gravador) ainda é uma operação em uso, sobretudo pela facilidade operacional dos comandos do gravador (tocar, pausar, parar, voltar e avançar). Esta opção, no entanto, envolve algumas restrições, como: o

desgaste do gravador (pela repetição massiva de alguns comandos); o risco de rompimento da fita (as sucessivas operações de avançar, pausar e voltar, que tornam a fita mais suscetível de arrebentar, amarrotar ou enrolar); e a demora na transcrição (pois é difícil avançar ou retroceder o áudio e encontrar o ponto desejado, sendo necessárias várias tentativas). A audição de arquivos digitais tem a desvantagem de exigir um micro-computador e o acesso e conhecimento básico de softwares de reprodução e edição de arquivos de áudio (o que muitas pessoas não têm). Contudo, eles facilitam a transcrição com seus recursos de diminuição de ruídos, opção de velocidade e altura do volume na audição e facilidade na navegação por trechos do arquivo (avanço, retrocesso, pausa e repetição) com a utilização de comandos simples, executados com cliques do mouse;

- Transcrição manuscrita ou digitada: algumas pessoas têm facilidade em fazer a audição e, simultaneamente (em pequenas pausas), digitar no computador o texto da transcrição. Outras, no entanto, se dão melhor com a sistemática de anotar os textos transcritos de forma manuscrita, enquanto fazem a audição, para depois digitar suas anotações. A opção por uma forma ou outra depende muito das habilidades dos membros da equipe, mas recomenda-se a busca pelo desenvolvimento da prática de ouvir-digitar, mais adequada a operações de edições de texto, como inserções, supressões, substituições e marcações.

Assim, embora admitidas outras sistemáticas de transcrição, a mais recomendada é aquela feita pelo próprio entrevistador, com o processamento de arquivos no formato digital e com a digitação dos textos simultânea à transcrição.

A audição de ambientação

Um dos primeiros passos da transcrição de uma entrevista é a primeira audição ou audição de ambientação. Nela, o pesquisador deve ouvir todo o depoimento (a cópia B) de forma contínua (ou com algumas pausas espaçadas) com o objetivo de: “ajustar” seu ouvido ao timbre das vozes dos participantes; identificar trechos com maior dificuldade de compreensão (com ruídos, truncados ou muito baixos); obter

uma perspectiva panorâmica da entrevista (momentos, assuntos e especificidades).

Normalmente, ouvir a entrevista uma vez é suficiente para esta ambientação, mas em casos de entrevistas muito longas (mais de 50 minutos de gravação), com depoentes com forte sotaque ou em que a qualidade de áudio da gravação é baixa, recomenda-se ouvi-la uma segunda vez.

A transcrição geral

Os procedimentos a serem adotados na prática de uma transcrição são básicos e podem ser resumidos em cinco passos:

- 1 - audição atenciosa de um trecho da gravação, com duração de entre 1 e 2 minutos;
- 2 - pausa na reprodução do arquivo e anotação/digitação das palavras entendidas no passo 1;
- 3 - retrocesso do ponto de reprodução e nova audição do trecho ouvido no passo 1;
- 4 - nova pausa na reprodução do arquivo e anotação/digitação das palavras que não foram entendidas no passo 2, numa complementação e rápida conferência;
- 5 - início da audição de um novo trecho, como no passo 1, estabelecendo um ciclo a ser repetido até o término da transcrição da entrevista.

A flexibilização destes passos depende do nível de detalhamento exigido para a transcrição, que, dentre outros aspectos está relacionado aos objetivos da pesquisa e da entrevista. Um depoimento visando o levantamento de informações iniciais e genéricas para uma pesquisa, por exemplo, exige um nível de transcrição baixo, com anotação de resumos de passagens, transcrição de trechos mais representativos e a possibilidade de não transcrição da maior parte das falas. Por outro lado, uma entrevista relacionada a abordagens de análise de discurso ou lingüística, requer um alto nível de detalhamento de transcrição, com anotação fiel de todas as falas, repetições, cacoetes e até transcrição de textos para o alfabeto fonético.

Na maioria dos casos, recomenda-se um nível intermediário de detalhamento da transcrição, com a anotação de todas as falas, desprezando-se interjeições, repetições e cacofonias (salvo se eles forem relevantes no contexto de análise). Assim, é indicado que se apresente no início da transcrição de uma entrevista, no campo observações, uma descrição resumida do nível de detalhamento, indicando ao potencial leitor do documento produzido, o que foi desprezado e o que foi registrado do registro de áudio original.

Em todos os casos, desta primeira transcrição, restarão trechos impossíveis de serem transcritos, recomendando-se que sejam indicados pelos sinais de “[...]” nas lacunas ou “[???” nos pontos de dúvida, quanto ao entendimento.

A transcrição complementar

Após a transcrição geral (que pulou trechos de maior dificuldade de audição), deve-se proceder a uma segunda etapa de transcrição, mais rápida e com o objetivo específico de preencher as lacunas da transcrição geral. Nesta etapa, algumas observações são importantes:

- ouvir trechos mais longos, que antecedem e sucedem as lacunas, e utilizar o conjunto ou o contexto dos trechos para dirimir as dúvidas;
- associar palavras ou expressões que se repetem em trechos mais claros da gravação com outras idênticas ou similares que ocorrem em trechos ruidosos ou truncados;
- repetir a audição do trecho específico por mais de duas vezes;
- utilizar recursos especiais de áudio para resolver os problemas com os trechos específicos, tais como reprodução em velocidade mais lenta ou volume mais alto que o normal em arquivos analógicos, ou redução de ruídos e isolamento de palavras, nos arquivos digitais.

Após esta etapa e um esforço para resolver dúvidas, proporcional à importância das informações do depoimento, as lacunas restantes podem permanecer na transcrição, indicadas por expressões como “[???””, “[inaudível]” ou

“[incompreensível]”. Entretanto, se estas lacunas restantes estiverem associadas a trechos maiores ou representativos (nome de pessoa, lugar, indicação de datas, endereços, números etc.), recomenda-se, se possível, procurar o depoente para resolver a situação, inclusive com a possibilidade de gravação de uma entrevista complementar.

A inserção de notas e comentários

Nesta etapa da transcrição, os dados e informações do caderno de campo e/ou da ficha de entrevista, são incorporados à transcrição.

As informações sobre a entrevista e o depoente devem ser inseridas no começo da transcrição, em fichas ou seqüência de dados. Vale lembrar que, se a previsão for de não identificação dos depoentes, nesta ficha, algumas informações, sobretudo, nome, devem ser omitidas ou substituídas por iniciais, pseudônimos ou expressões como “Entrevistado 3”, “Depoente C”, “Professor da escola azul” etc. Observações gerais sobre o contexto da entrevista devem ser registradas em um campo de observações, logo após estes dados.

Por outro lado, notas, observações e comentários relevantes e associados a instantes/trechos específicos devem ser inseridos ao longo do texto da transcrição, o mais próximo possível dos trechos aos quais se referem. Neste caso, recomenda-se uma distinção gráfica para diferenciar estas notas e observações das “falas” da entrevista, podendo ser usados: informações dentre colchetes, caixas de texto ou com fontes diferenciadas pela cor, tamanho e formato.

A inserção de pontos de referência

O penúltimo passo no fechamento da transcrição de um depoimento é a inserção de pontos de referência do arquivo de áudio na transcrição, que consiste na marcação (no cabeçalho, rodapé ou margem esquerda de cada lauda) no documento, de pontos de coincidência entre o texto transcrito e seu correspondente em áudio no tempo transcorrido na fita ou arquivo digital. Por exemplo, o texto do início da página 3 da

transcrição corresponde ao que está gravado no tempo de 5 minutos do arquivo e o início da página 5 correspondendo ao tempo de 10 minutos e daí por diante. A recomendação é de marcação de intervalos de aproximadamente 5 minutos, podendo ser menores, caso haja necessidade.

O objetivo destas marcações é permitir ao pesquisador, que precisar associar trechos específicos da transcrição ao seu correspondente em áudio, uma melhor localização e navegação.

O repasse do copidesque

Esta última etapa da transcrição consiste em imprimir a versão escrita do depoimento e fazer uma última conferência com o arquivo de áudio, fazendo as últimas revisões de digitação, formatação e correspondência. Também se recomenda que, se possível, este mesmo procedimento seja realizado por outra pessoa (preferencialmente, membro da equipe), que não tenha participado da transcrição da entrevista.

A montagem dos kits documentais

Após a transcrição, a sistematização de uma entrevista envolve a organização de três conjuntos de documentos: um kit de áudio, um kit impresso e um kit digital.

O kit de áudio é composto por cópias das gravações da entrevista, no mínimo em duas versões: a versão B (cópia do registro original da entrevista, sem tratamento de áudio, cortes ou edições); a versão C (cópia do registro de áudio da entrevista, com alterações do original, como redução de ruídos, cortes de trechos silenciosos, aumento de altura do volume, redução da velocidade etc.) O formato deste kit pode ser em fita cassete, CD de dados ou DVD, ou uma combinação entre eles. Também é recomendado que estes arquivos sejam gravados com restrição à possibilidade de alteração (salvos como “somente pare leitura” ou com permissão de alteração somente “mediante senha” de proteção). Estas fitas, CDs e/ou DVDs devem ser acondicionadas em estojos adequados e devidamente identificados com informações básicas e padronizadas para referência (título do projeto, entrevistador, entrevistado, local e

data da entrevista, bem como formato do arquivo e tempo total da duração do áudio).

O kit impresso, também chamado de copidesque, é composto por cópias em papel das transcrições da entrevista, em laudas formatadas no padrão ABNT e em papel de boa qualidade, para suportar por mais tempo o desgaste de eventual arquivo. A recomendação de formato de identificação para o início do documento e para os rodapés de cada página é:

ABRÃO, J. C. Entrevista com o professor José Carlos Abrão. [10 jul. 2008]. Entrevistador: R. Santos. Ribeirão Preto, 2008. Projeto de Pesquisa “Do CEUD à UFGD: história e memória da educação através de depoimentos orais”.

O kit digital é composto por uma cópia eletrônica do documento de texto da transcrição da entrevista, que gerou a impressão do copidesque, salvo em formato “.rtf” ou “.pdf”. Também neste caso é importante que o arquivo seja gravado com restrição à possibilidade de alteração. O suporte para gravação deste arquivo (bem como eventual imagem fotográfica da entrevista) pode ser em CD ou DVD, podendo inclusive ser gravado na mesma mídia (se for eletrônica e se tiver espaço) do kit de áudio.

Estes documentos, uma vez formatados e organizados passam a compor o arquivo documental da pesquisa.

O arquivo

Uma das grandes dúvidas dos pesquisadores de história oral é sobre o que fazer com seus documentos orais, após a conclusão da pesquisa? Ainda não há uma regra, convenção ou obrigação legal que estabeleça prazos, mas a praxe, entre muitos pesquisadores que dialogam sobre esta questão, indica que:

- os arquivos originais de áudio, suas transcrições (ou cópias), os termos de cessão, os termos de expressão de consentimento livre e esclarecido e os documentos de aprovação de procedimentos em comitês de ética em pesquisa devem ser guardados sob a responsabilidade do pesquisador por um

período de entre dois e cinco anos após a edição (apresentação pública de trabalho, aprovação de relatório ou publicação de texto) de qualquer produção que utilize dados e informações dos documentos orais;

- no caso de compromisso de sigilo da identidade dos depoentes, os termos de cessão, os termos de expressão de consentimento livre e esclarecido, as fichas de depoentes, bem como qualquer outro documento que contenha informação possível de permitir a identificação do entrevistado, deve ser guardado de forma reservada, sob a responsabilidade do Coordenador do Projeto de Pesquisa, pelo tempo que perdurar a obrigação/compromisso do sigilo;

- nos casos em que a autorização de uso do depoimento foi feita exclusivamente para um Projeto de Pesquisa, findo os prazos apontados acima e diante das dificuldades de manutenção dos documentos em arquivos pessoais, o pesquisador poderá descartar as entrevistas, suas transcrições e documentos relacionados por meio de processo que impossibilite o acesso aos dados (como alternativa à queima dos arquivos, recomendase procedimentos ecológicos, como fragmentação do papel e quebra da mídia, enviando os resíduos para reciclagem);

- nos casos em que a autorização de uso do depoimento permitir o repasse e/ou divulgação pública das entrevistas, findo os prazos apontados acima e diante das dificuldades de manutenção dos documentos em arquivos pessoais, o pesquisador, antes do descarte, deve tentar doar os documentos para algum arquivo, museu ou instituição de pesquisa.

Concluindo

Diante do exposto, indicamos que fazer História Oral é interessante, não somente como uma metodologia de investigação que tem um arcabouço teórico substancial e credenciado por pesquisadores, mas também por contar com uma investigação que exige técnica, dedicação e conhecimentos específicos, como qualquer alternativa de escolha que fazemos. Na nossa experiência tem sido importante unir forças para registrar a memória de indivíduos e instituições, ampliando a discussão em grupos de pesquisa, o acompanhamento de projetos em história da

educação, além de permitir a investigação sob as mais diferentes temáticas.

Nosso intuito enquanto pesquisadores têm sido procurar dar visibilidade a história humana que - com a devida licença poética - nos permite concordar com o poeta Ferreira Goulart de que “a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz” (apud KHOURY, 1995:12) e a História oral como fonte tem procurado cumprir esse papel social.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Ensaio bibliográfico: obras coletivas de História Oral. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1997, p. 206-19.

_____. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVES, L. R. *A escola, centro de memória e produção de comunicação/cultura*. São Paulo: FAPESP, 1999.

AMADO, J. & FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

AMADO, J. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. In: *Projeto História: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo)*. São Paulo, n. 14, fev. 1997, p. 145-55.

_____. Nós e o espelho. In: FERREIRA, M., FERNANDES, T., ALBERTI, V. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz-Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC-FGV, 2000, p. 105-12.

ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARBOSA, M. Temporalidade: uma questão mediática. *Ciberlegenda*, v. 2, 1999.

_____. Memória e tempo: arcabouços do sentido da contemporaneidade. *Ciberlegenda*, v. 1, 1998.

BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: *Obras Escolhidas*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BONVINI, E. Tradição oral afro-brasileira. as razões de uma vitalidade. In: *Projeto História: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo)*. São Paulo, n. 22, jun. 2001, p. 37-47.

BORGES, J. L. Funes, o Memorioso. In: *Ficções*. São Paulo: Globo, 1989.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRAGA, E. S. Vídeo, escrita, leituras, recordações: cultura e memória na sala de aula. In: GÓES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *As Faces da Memória*. Campinas: Centro de Memória - UNICAMP, s.d.

BURKE, P. A história como memória social. In: *O Mundo como Teatro*. Lisboa: DIFEL, 1992.

CATANI, D. et al. *Docência Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

CLARK, M. M. Esquecendo Louise Rouget: o problema do individualismo da coletividade e das lembranças compartilhadas na História Oral e na cultura nos Estados Unidos In: *Projeto História*:: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 85-97.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e História Oral: revendo algumas questões. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 149-64.

D'ALÉSSIO, M. B. M. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/6, p. 97-103, set92/ago93.

DEMARTINI, Z. B. F. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (org). *História e História da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. *Projeto de Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Dourados-MS: FAED/UFGD, 2007. (Texto digitado)

FARIA FILHO, L. M. *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, M. História Oral: comemoração e ética. In: *Projeto História*: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, nº 14, fev. 1997, p. 157-64.

FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (orgs.) *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz-Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

FREITAS, S. M. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP: Imesp, 2002.

FRISCH, M. A desindustrialização vista de baixo para cima e de dentro para fora: o desafio de se retratar a classe trabalhadora em palavras e imagens. In: FERREIRA, M., FERNANDES, T., ALBERTI, V. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz-Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000, p.167-77.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 43-61.

_____. Desafios da História Oral para o século XXI. In: FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (orgs.) *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz-Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000, p. 31-45.

KHOURY, Y.A et. al. *A pesquisa em História*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LE GOF. J. *História e memória*. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

LOIVA, O. F. *Memória e memória histórica: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1998.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MONTENEGRO, A. T. *História Oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Caminhos da História).

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, PUC, n.º 10, p. 7-29, dez. 1993.

_____ *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984, v. 1.

OROZCO, G. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. *Revista Comunicação e Educação*, n.10, p.57-68, set./dez. 1997.

PASSERINI, L. A “lacuna” do presente. In: AMADO, J., FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 211-4.

PELEN, J. N. Memória da literatura oral - a dinâmica discursiva da literatura oral: reflexões sobre a noção de etnotexto. In: *Projeto História*: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, n. 22, jun. 2001, p. 49-77.

PEREIRA, L. M. L. *História Oral*: desafios e potencial na produção do conhecimento histórico. Coletânea do IV Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte/MG, 1996.

PLATO, V. A. Introdução ao painel “traumas da Alemanha”. In: FERREIRA, M., FERNANDES, T., ALBERTI, V. *História Oral*: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz - Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - FGV, 2000, p. 119-21.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989.

_____ Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, vol. 5, n.10, p. 200-12, 1992.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral a pesquisa como um experimento em igualdade. In: *Projeto História*: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, nº 14, fev. 1997, p. 24-39.

_____ Memória e diálogo: desafios da História Oral para a ideologia In: FERREIRA, M., FERNANDES, T., ALBERTI, V.

História Oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz - Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - FGV, 2000, p. 67-71.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Projeto História: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP* (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 13-49.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre o uso da técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

RELE, R. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva à História Oral. In: AMADO, J., FERREIRA, M. (org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 267-77.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: AMADO, J., FERREIRA, M. (org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 93-101.

SEIXAS, J. A. Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI & NAXARA. (orgs.) *Memória e ressentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas/SP: Unicamp, 2001.

SILVA, M. A., GARCIA, M. A., FERRARI, S. C. (org.). *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez, Cenpec, 1989. (Biblioteca da educação Série 1- Escola v. 7).

SIMSON, O. R. V. Diversidade sócio-cultural, reconstituição da tradição e globalização: os teuto-brasileiros de Friburgo – Campinas. In: *Família em São Paulo: vivências na diferença*. São Paulo: CERU/Humanitas, 1997. (Coleção Textos. Série 2, n. 7).

SOUZA, C. P. (Org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, M. C. *Escola e Memória*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____ Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da História Oral. In: FERREIRA, M., FERNANDES, T., ALBERTI, V. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz - Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - FGV, 2000, p. 47-65.

THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. In *Projeto História: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo)*. São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 51-84.

_____ et al. Os debates sobre a memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, J., FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 65-91.

VIDIGAL, L. *Os testemunhos orais na escola: História Oral e projectos pedagógicos*. Lisboa, Portugal: Asa, 1996.

VILANOVA, M. Significado do X congresso internacional de História Oral. In: FERREIRA, M., FERNANDES, T., ALBERTI, V. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz - Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - FGV, 2000, p. 19-21.

VOLDMAN, D. Definições e usos. In: AMADO, J., FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 33-41.

HISTÓRIA/HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO METODOLÓGICA: FONTES E PERSPECTIVAS

Carlos Henrique de Carvalho
Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

I) Introdução

Pensar no nascedouro e consolidação da História da Educação, enquanto mais um domínio da História, é inseri-la e compreendê-la como o resultado do maior interesse dos historiadores pelas imbricações da sociedade contemporânea e com os problemas educacionais, ao procurarem identificar e situar os impactos dos fenômenos educativos nas várias instâncias das formações sociais. Este fato possibilitou o (re)pensar dos paradigmas explicativos do pensamento historiográfico ligado à educação, já no final do século XIX, principalmente depois da constituição dos grandes sistemas nacionais de ensino na Europa, de características liberais, que incorporaram os avanços científicos à pedagogia³.

Recebe novo impulso nos anos 20 do século passado, com a *Escola dos Annales*, que nesse momento se constitui no principal ponto de ancoragem à renovação historiográfica para as décadas subseqüentes originando, ou melhor, abre terreno para a emergência da *História Nova*, que parte de outra perspectiva do “fazer a história”, agora não mais devotada a produzir as narrativas sobre os “grandes homens” ou às “grandes sínteses”, pois colocam em cena pais, crianças, professores, escolas, enfim, um universo pouco explorado pela chamada “historiografia tradicional”.

É na esteira dessas concepções historiográficas que vão aflorar novas interpretações dos fenômenos históricos, em particular, daqueles relacionados às formas educativas, exigindo que se acompanhe seu processo de formação, desenvolvimento e das suas inter-relações/implicações com o Estado, a sociedade e

³ Cf. GASPARD, Pierre. **L'Histoire de l'Éducation en France**. Paris: Pirren, 1984; PROST, Antoine, **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Depuis 1930**. Paris: Perrin, 2004.

com as instâncias religiosas, isto é, buscam-se diferentes formas de abordagem dos fenômenos educativos, sejam de caráter legal (reformas e leis educacionais), pedagógicos (métodos de ensino e práticas educativas), impressos escolares (manuais didáticos e revistas pedagógicas), instituições escolares (arquitetura e cultura escolar), ou seja, compreender a história da educação é pensá-la como domínio científico com referência à história e à educação. Esta “dupla genética” permite encetar interpretações sobre os movimentos contemporâneos histórico-educacionais, desenvolvidos sob a forma de revolução, reforma ou resistência, constituídos por princípios inseparáveis das circunstâncias históricas.

Seguindo a trajetória dessa renovação historiográfica, pensar, então, no “fazer da história” é, antes de tudo, olhar para o ofício do historiador, ou seja, como este desenvolve seu trabalho nesse campo científico, como ele lida com as “leis” da história e as “transformam” em ciência, a partir dos fatos e dos personagens históricos (econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais, etc), sem que caia nas “armadilhas” de “produzir” meros narrativos generalizados dos acontecimentos do passado (próximo ou distante)⁴.

Paul Veyne, ao explicitar a conexão entre conhecimento histórico e narrativa, problematiza sobre a história vista como ciência pura e objetiva. De acordo com suas análises a história e a narrativa têm muito em comum, pois os recursos que o historiador dispõe não diferem muito daqueles que estão à disposição do romancista, isto é, ambos se apropriam de personagens, acontecimentos e eventos (sejam eles factuais ou não), fornecendo a estes ordem e significado, com a finalidade de envolver o leitor num mundo no qual geralmente ele não tem acesso, a não ser através da linguagem utilizada por quem narra.

⁴ Sobre a tradição historiográfica francesa, com suas várias gerações de historiadores e múltiplas abordagens depois de 1929, quando foi fundada a Revista *Annales*. Cf.: BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997; CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002; BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. (Orgs.). **Passados Recompuestos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1998; BRAUDEL, Fernand. **Escritos Sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992; FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989 e LE GOFF, Jacques. (org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Dessa forma, a subjetividade implícita na história vem à tona, revelando suas estratégias de seleção, organização e produção de fatos, em suas palavras:

história é narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. Dado que ela é no conjunto uma narrativa, não faz reviver, tal como o romance; o vivido tal como sai das mãos do historiador não é o dos actores; é uma narração, o que permite eliminar alguns falsos problemas. Como o romance, a história selecciona, simplifica, organiza, faz resumir um século numa página e esta síntese da narrativa não é menos espontânea do que a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos. (VEYNE, 2008, p. 12)

Tais possibilidades histórico-filosóficas e teórico-metodológicas lançadas pela “Nova História” – em especial aquela que se vincula aos estudos do campo cultural – que, como já sublinhamos acima, veio a redesenhar não apenas as perspectivas de pesquisar e “produzir a história”, mas os próprios dos objetos de pesquisa, ao salientar a necessidade de se propor novas formas de olhar, pensar e analisar os fenômenos históricos. É na esteira desse movimento de renovação que a história da educação vai se ancorar, como salienta Justino Magalhães (2004, p. 91):

No âmbito da Nova História (um movimento renovador da historiografia européia que marcou as décadas de 70 e 80 do século XX), a história da educação aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia, tendeu a evoluir de uma história institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história problema aberta às relações da educação e das instituições educativas, na sua diversidade sociocultural e pedagógica, com a sociedade, pelo que a historiografia apresenta uma panóplia de conceitos e temas inovadores.

Entretanto, essa nova forma de historiar a educação, que envolve a ampliação do conceito de documento histórico e a expansão dos temas e do arcabouço teórico-metodológico das investigações, abre, ao mesmo tempo, um leque de novas

possibilidades de compreensão da realidade educacional. Sobre a relevância de estudos devotados à compreensão das realidades sociais a partir dos modelos educativos e da escola, tendo em vista os interesses da História e da Educação, António Nóvoa (1992, p. 221) escreve:

É fundamental valorizar os trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que esta inovação seja possível é necessário renovar o campo da História da Educação. Ela não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social.

Foi com esse horizonte teórico-metodológico e tendo em mente também que o historiador deve, para ser fiel ao seu *ofício*, se resguardar de qualquer conclusão ou julgamento *a priori*; que seus questionamentos ao passado são determinados e condicionados pela sua inserção no presente; que suas abordagens *sempre* estarão sujeitas a revisões, e por isso, não se alcança a suposta *objetividade* a partir de estudos concebidos como *definitivos*, mas sim quando tem a convicção da necessidade de rever seus procedimentos e suas concepções. Somente assim, ancorado nestes princípios, terá condições de compreender e explicar as situações e os problemas investigados, mesmo que estejam localizados em espaços e temporalidades distantes de onde o historiador desenvolve seu *ofício*.

II) Global, Local e Imprensa: desafios à História da Educação.

Em função desse novo referencial, multiplicam-se, inicialmente na França, estudos relacionados à História local, que passa a ser objeto “de monografias sobre regiões específicas [que] podem nos conduzir muito mais longe; podem servir para destruir

muitas das concepções gerais que em tempos passados apareceram tão vigorosas,” conforme argumenta Pierre Goubert (1992, p. 51-52).

Posições semelhantes são apresentadas por Marcos Silva (1992, p. 60-61), ao defender a importância da história local para uma compreensão mais inclusiva da história, podendo ser encontradas em diversos historiadores brasileiros, que destaca ser a partir desses espaços que “ocorrem experiências e vivências pelos grupos dominantes, englobando paisagens, relações pessoais, memória familiar e de grupos de convívio em etapas etárias, condição sexual, profissão, escolaridade, tradições e práticas associativas, dentre outras possibilidades.”

Portanto, um fazer histórico “visto de baixo”, de acordo com as observações de Jim Sharpe (1992, p. 44) é:

igualmente importante a questão do significado mais amplo ou dos propósitos de uma abordagem da história vista de baixo. Os problemas ficam talvez mais bem ilustrados tomando-se por referência o trabalho dos historiadores que escrevem dentro da tradição marxista ou dentro da tradição da história britânica do trabalho. É óbvio que a contribuição dos historiadores marxistas, aqui e em qualquer outra parte, tem sido enorme: na verdade, um filósofo marxista declarou que todos aqueles que escrevem a história vista de baixo, assim o fazem na sombra da conceituação marxista da história.

É nessa perspectiva que compreendemos as relações entre o global e o local, ou seja, da “história vista de baixo” para relacionar seus aspectos particulares com aqueles entendidos como pertencentes “a macro história” ou a história globalizante, como bem observam Paolo Nosella e Ester Buffa (1996, p. 19-22):

As críticas às produções teóricas paradigmáticas, genéricas e a maior atenção aos aspectos singulares, específicos são expressão de um movimento metodológico mais amplo que há tempos ocorre em âmbito internacional. (...) É o dilema de quem, ao mesmo tempo, precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não torná-la abstrata e

genérica, precisa conhecer a especificidade de suas árvores. (...) No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode permitir que a descrição pormenorizada da árvore impeça a compreensão da floresta como um todo.

Por outro lado, ao elegemos o local como perspectiva de abordagem para a História da Educação no Triângulo Mineiro, mais especificamente a cidade de Uberabinha⁵, estabelecemos um recorte, uma fronteira onde algo começou a se fazer presente: sociabilidades diversas, em temporalidades e territorialidades variadas, passaram a ganhar formas retratadas pelos jornais nesta localidade, imersa em transversalidade das mais diversas ordens, ou seja, por dimensões culturais, políticas, econômicas, educacionais, etc.

Ancorado nestes princípios teórico-metodológicos Norbert Elias, em seus estudos devotados ao campo da sociologia, analisa os conflitos ocorridos em uma pequena cidade da Inglaterra. A partir dela procura retratar as múltiplas tensões existentes entre seus moradores, desde os já estabelecidos até os chamados forasteiros *outsiders*, considerados como estrangeiros que não compartilham os valores culturais presentes entre os habitantes mais antigos. Por esse motivo os *outsiders* são mantidos à distância do cotidiano da comunidade tradicional, ao serem excluídos de qualquer forma de participação social. Na verdade, segundo Elias (2000, p. 30), “encontrava-se nesta pequena coletividade, um tema universal, que se apresentava, por assim dizer, em miniatura”, isto é, relações de poder que se manifestam nestes “micro-espços” se constituem numa expressão das estruturas de poder já estabelecidas no “macro-espços”. Por isso argumenta que as situações vivenciadas em pequenas localidades podem ser projetadas para o cenário universal, ou do global para o local, mesmo tendo ciência de algumas limitações inerentes a um estudo dessa natureza, conforme observa o próprio Norbet Elias (2000, p. 20):

⁵ Pela Lei nº 1126 de 19 de outubro de 1929, sancionada pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, o município, cidade e comarca de São Pedro de Uberabinha, passou a se denominar Uberlândia.

Estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de uma pequena comunidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala.”

Portanto, compreender os domínios da História da Educação é visualizá-los num campo de múltiplas dimensões, as quais abrigam o regional, e este se inseri no interior de um cenário espacial e temporal mais amplo, que dialoga com as propostas e discussões no âmbito nacional. Nesta perspectiva, Janaína Amado (1990, p. 13), esclarece que:

Partido dessa quadro teórico definem ‘região’ como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula.

Nessa altura uma interrogação se faz necessário: em que medida a eleição do local, sob a ênfase da valorização das abordagens microscópia das relações educacionais, se antagoniza ou desqualifica escolhas centradas em perspectivas macroscópicas, como as relativas à História Nacional?

Em tempos de globalizações e mundializações, onde fronteiras culturais cada vez mais se deslocam numa vertiginosa circulação de idéias, valores, práticas educacionais e comportamentos, nos parece relevante direcionar nossas análises sobre as relações entre o local e o global, como um dos caminhos possíveis à compreensão da história da educação.

É importante realçar os desafios e, ao mesmo tempo, as possibilidades de aplicação de um diálogo muito profícuo, entre a história local e a história global, pois:

não existe, portanto hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é uma versão diferente. (REVEL, 1998, p. 16)

Nesses termos, podemos, então, sublinhamos que a ênfase sobre a história local não se opõe à história global. O recorte sobre história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva em função das particularidades que se queira determinar, no âmbito do espaço social e temporal escolhido.

A eleição da história local não diminui ou não reduz e, muito menos simplifica os aspectos relativos às relações sociais. No recorte local, cada detalhe adquire um significado próprio, o que não se constata com as análises macroestruturais, conforme os primeiros estudos sobre a história da educação brasileira. Desta forma, as análises sobre a história local permitem redimensionar o aparente antagonismo entre o centro e a periferia, isto é, o local e o global, ao deslocar a centralidade do problema da discussão para a apropriação de informações concernentes às relações que plasmaram os grupos sociais existentes em Uberabinha, em especial as materializadas por intermédio das iniciativas ligadas ao campo educacional, em particular, aquelas manifestadas pelas falas de Honório Guimarães⁶.

⁶ De acordo com o memorialista Tito Teixeira Honório Guimarães “organizou a primeira escola primária montada com todos os requisitos da reforma escolar vigente, estabelecendo uniformes escolares, criou uma banda de música infantil, montou um jornalzinho para a escola, com oficina própria, onde eram ministrados aos alunos os conhecimentos de tipográficos e instituiu o ensino militar obrigatório, com fuzis e sabres de madeira. Foi premiado com viagem à Capital do Estado, ocasião em que visitou os grupos escolares ali existentes.

Diante destas colocações iniciais não podemos trabalhar com a História da Educação nacional sem o domínio do processo nas diversas regiões, o que permite aquilatar a extensão das propostas teóricas e promover as necessárias correções, quando for o caso. Da mesma forma, não se pode promover o estudo isolado da realidade regional, desvinculado da interpretação de caráter geral, mais abrangente. Assim, não nos propomos a fazer História da Educação regional, mas sim, História da Educação brasileira com ênfase no regional, utilizando de documentações específicas, no caso a imprensa, que auxiliem no processo de compreensão da realidade nacional. Foi com esta perspectiva que pensamos a Primeira República, que floresceu como uma esperança para a sociedade brasileira, principalmente no que se refere à educação.

Os ideais que haviam mobilizado as forças políticas do final do século XIX e os primeiros anos do XX estruturavam-se, externamente, com base na lógica mandacionista, promovida, entre outras influências, pelo pensamento positivista. Intelectuais liberais, exército e fazendeiros do café formavam uma linha de frente, destaque para os dois últimos, no movimento que daria

Durante sua permanência na Capital, teve a iniciativa e com os demais professores instalou o primeiro Congresso dos Professores Públicos Primários do Estado de Minas Gerais... Em 1912 foi nomeado diretor do Grupo Escolar de Araguari, onde se casou com a professora D. Margarida de Oliveira, sendo em 1913 nomeado diretor do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, de Uberabinha até 1920. Além de redator chefe do primeiro jornal diário de Uberabinha, MG, foi inspetor regional do ensino, sendo nomeado em fins de 1920. A sua circunscrição como inspetor de ensino cobria as cidades mineiras de Estrela do Sul, Monte Carmelo, Patrocínio, Patos de Minas e Carmo do Paranaíba. '...no desempenho de suas funções deparou-se com um dispositivo regulamentar que incompatibilizavam esposa ou parentes até o terceiro grau em função sob sua jurisdição'. Atingido no seu caso que como diretor mantinha sua esposa como professora, esta se exonerou, e ele protestando contra tais dispositivo, foi transferido para o Grupo Escolar de Cabo Verde, abandonou o cargo e mudou-se para Belo Horizonte. Diplomado em farmácia, foi revisor do "Minas Gerais" na revolução de 30, 1º tenente do Batalhão João Pessoa, farmacêutico em Cercado de Pitangui; exerceu o cargo de professor de uma das cadeiras do 12º e depois do 10º do regimento, regeu uma escola noturno em Carlos Prestes, quando foi mandado para dirigir o Grupo Escolar de Divinópolis, reintegrado por sentença do tribunal de apelação." Cf. TEIXEIRA Tito, **Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central: História do Município de Uberlândia**. Uberlândia, vol. II: s/d, 1970, pp. 223-224.

origem à proclamação da República. Euforia em torno da possibilidade de adequação do Brasil e, conseqüentemente, sua inserção ao mundo moderno e civilizado.

A educação era mecanismo prioritário, até porque ela se constituía na “chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria” (BARBOSA, 1956, p. 42-43), ou seja, era urgente uma política educacional que fosse responsável pela transformação, uma vez que nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século seguinte, a educação era entendida como fonte libertadora, “uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino” (VIDAL, 2000, p. 498). Era o pensamento da chamada *escola nova* que permeava a necessidade de uma reestruturação da educação brasileira. Daí, o fomento de reformas que dessem à nação os elementos fundamentais para a *ordem e progresso* do Brasil.

Mas a educação tomou novos rumos com influência da pedagogia americana, através das escolas ligadas aos protestantes; reformas educacionais em São Paulo, sob influência dos positivistas e liberais com suas tentativas de pensar o processo educativo com maior praticidade. A última reforma educacional do Império, apesar do parecer de Rui Barbosa, segundo seus críticos, estar mais próximo de uma obra literária do que de um projeto munido de concreticidade, não deixou de revelar preocupações com as necessidades provocadas pelos novos tempos. Assim, Rui estudara a questão da “estatística e situação do ensino popular; a ação do Estado (Ministério da Instrução Publica); despesas com o ensino público, sua incomparável fecundidade; da obrigação escolar; da escola leiga; liberdade de ensino; métodos e programas escolares” MOACYR, 1937, p. 221). É interessante notar que

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo ‘escolanovismo’ nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às

normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. (VIDAL, 2000, p. 497).

A República, que correspondeu ao encontro de interesses opostos, sobretudo, de duas forças, Exército e fazendeiros do café, significou, inicialmente, a possibilidade de mudanças, porém “o coronelismo foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República” (NAGLE, 1974, p. 3).

Várias razões explicam o êxito das oligarquias dos grandes Estados. As duas forças em atrito não se equivaliam ao nível dos projetos que visavam a dar ao país uma nova fisionomia. Os militares não viam com bons olhos a autonomia estadual, pretendiam melhor pagamento e a ampliação dos efetivos das Forças Armadas, adotavam uma vaga postura nacionalista e de estrato protetor da República que haviam implantado. Para São Paulo e Minas tratava-se de assegurar a supremacia política da área agrário-exportadora e de estabelecer mecanismos tributários e financeiros capazes de garantir sua expansão. (FAUSTO, 1974, p. 118)

Com o domínio das oligarquias, a Primeira República, nos primeiros trinta anos, pouco fez pela educação, apesar das cinco reformas entre 1890 e 1925. Segundo Fernando de AZEVEDO (1963, p. 189),

A política dos governadores, a organização de polícias militarizadas, como pequenos exércitos capazes de fazer face ao governo central, o apelo freqüente à força e à indisciplina e as crises militares, produzida pela exploração política dos quartéis, denunciavam não só a fraqueza do Estado, em luta com forças tão disparatadas, mas ‘a ausência de um sentimento público em que as instituições políticas pudessem apoiar-se e ganhar, por sua vez, outra ascendência no sentimento e no ideal coletivo’.

As mudanças aceleram-se, na sociedade brasileira, após a Primeira Guerra Mundial. O mundo ocidental abraçou novos valores e a ordem econômica e política sofre alterações. Entre nós, verifica-se uma intensa efervescência ideológica e uma crise no seio das elites que comandavam a vida da nação. Estrutura-se e toma corpo uma classe média desejosa de aproximar-se do poder e, aos poucos, vai surgimento um proletariado urbano, em consequência do esforço de industrialização. Economicamente, esgotara-se o velho modelo e a necessidade de industrializar o país começou a fazer parte do pensamento dos setores dominantes. Intelectuais repensam o Brasil, enaltecendo sua cultura e valores, conquistados ao longo de sua história. Militares recomeçam a luta pelo controle político. Tais aspectos criam situações concretas capazes de jogar por terra o poder das oligarquias exclusivistas e excludentes. O Brasil vive um processo sutil de transformação. E, na educação, um dos elementos suscetíveis de alavancar mudanças, contribuindo para uma revolução no pensamento pedagógico e fundamentando ideologicamente as lutas pela expansão do ensino, foi a Escola Nova, “um movimento que reuniu personalidades de diversas tendências, unidas sob a maneira comum de colocar a educação a serviço da cidadania” (CUNHA, 1986, p. 59).

Na primeira metade dos anos 20, início do processo de desintegração do regime oligárquico e marco simbólico das diversas tentativas de reformar o sistema nacional de ensino, educadores e intelectuais em geral, preocupados com a educação brasileira, pensam em fundar uma Federação de Associações de Ensino e, até mesmo, na criação de um partido político, a Ação Nacional. Em vão, naquele instante, tais ações e manobras políticas. Entretanto, os ideais escolanovistas, entre nós, muito mais ligados aos aspectos técnicos da educação do que à educação popular, propriamente dita, continuavam a dar o tom entre aqueles que pensavam a educação. E a Escola Nova que “começa de forma fracionada nos Estados, onde alguns dos seus futuros dirigentes chegaram a assumir posições de destaque na Administração”, aos poucos e depois das tentativas acima citadas, no Rio de Janeiro, “adquire feição estruturada, em torno da Associação Brasileira de Educação” (CUNHA, 1986, p. 59), buscando “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da

educação em todos os ramos e cooperarem todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo” (CARVALHO, 2000, p. 55).

Os fundadores da ABE buscaram na *National Education Association*, dos Estados Unidos, o modelo de uma instituição que tivesse, em cada Estado, um departamento independente do carioca e viesse, em conjunto, formar um:

órgão legítimo de opinião das classes cultas, prontas a colaborar em perfeita harmonia com os governos e aplaudir-lhes os acertos, mas capazes de falar-lhes de frente, de apontar-lhes quando necessário os erros e as lacunas de suas leis de educação e de ensino e de defender vigorosamente, neste terreno, os grandes interesses do Brasil (Discurso pronunciado na ABE, 19 nov. 1925, por Heitor Lyra Silva *apud* CARVALHO, 2000, p. 55).

Criando uma imagem apolítica, a Associação Brasileira de Educação tinha, na atuação de seus membros, diretores e dela própria, uma contradição. Esta auto-definição talvez estivesse ligada à necessidade de “escapar à repressão política do governo Bernardes” (id. *ibid.*, p. 56). Entretanto, o seu Conselho Diretor estava eivado de resíduos positivistas, além de alguns de seus membros participarem, por exemplo, como diretores, do Clube dos Bandeirantes do Brasil, “organização de caráter tendencialmente fascista e nitidamente belicista” (Id., *IBID.*, p. 72-73). Por outro lado, as discussões e disputas políticas, no seu interior, eram intensas. Com a fundação, em 1927, do Partido Democrático do Distrito Federal, um grupo, ligado ao seu Conselho, participou desta organização partidária, aliás, “o privilégio conferido à educação pelo Partido fez com que este surgisse como espécie de prolongamento da Associação” (id. *ibid.*, p. 72-73).

Olhando na perspectiva das lutas pelas transformações na educação brasileira, o papel da ABE foi significativo, porém, como mostramos acima, e não poderia ser diferente, estava profundamente influenciada pelas disputas ideológicas que caracterizavam aquele momento histórico. Não podemos esquecer de que, no quadro internacional, as chamadas democracias capitalistas ocidentais disputavam com as idéias totalitárias do

nazifascismo alemão e italiano que, por sua vez, conflitavam com os princípios do socialismo, implantado por Lênin na Rússia em 1917, a hegemonia política e econômica do mundo⁷. É com esse pano de fundo que em 1922, no Brasil, foi criado o Partido Comunista.

Por outro lado, é bom lembrarmos a existência de duas outras instituições: a primeira, em São Paulo, Sociedade Paulista de Educação, aliás, antecessora da ABE e, nem sempre sua parceira; a segunda, Federação Nacional das Sociedades de Educação, fundada em 1929, sem o apoio da Associação Brasileira de Educação.

Por outro lado, a chamada obra educacional da ABE

tinha como denominador comum o empenho na moralização dos costumes, proposta como obra de civismo: pregações; festas pedagógicas; controle do lazer por procedimentos vários, que abrangiam a seleção e a cesura de filmes, a elaboração de listas de livros recomendáveis e a organização de divertimentos infantis; constituição de Círculos de Pais destinados a alargar o raio de ação formativa da escola etc. (...) Somente a Seção de Ensino Técnico e Superior, em que estava sediado o grupo Labouriau, é que se diferenciava nitidamente desse tipo de intervenção cultural, promovendo cursos e conferências de ‘alta cultura’ para realizar uma ‘demonstração prática’ da viabilidade do ensino universitário no país. (...) À exceção das Conferências Nacionais e dos inquéritos sobre o ensino secundário e superior, o trabalho de estudos e debates ficou limitado às conferências e palestras que a Associação promoveu na cidade do Rio de Janeiro, com intensidade considerável nos anos de 1927 e 1928, sem dúvida, os anos em que a ABE gozou de maior prestígio na década. (CARVALHO, 2000, p. 60-63).

Neste contexto, verificamos que a imagem que as elites intelectuais fazem do povo brasileiro era a de uma gente

⁷ Cf. HOBBSAWM. Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX; 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, com especial atenção para a primeira parte do livro, intitulada “A Era da Catástrofe”, onde são abordados os principais acontecimentos que ocorreram entre 1914 a 1945.

degenerada, endêmica, viciosa. Categorias sintetizadas na figura do Jeca Tatu, “em cuja representação exemplar confluem determinismos cientificistas de ordem vária”; ao mesmo tempo em que se lastimava tal realidade determinista, também se “esperava superar o Jeca Tatu no trabalhador hiper-produtivo, tarefa da educação, excogitada no determinismo, como alteração do meio ambiente” (CARVALHO, 2000, p. 141). Deste modo, é possível compreender porque o entusiasmo pela educação, em setores da ABE, se resumia, fundamentalmente, na “trilogia saúde, moral e trabalho - três pilares principais em que se assentava a convicção a respeito da importância da educação” (Id., *ibid.*, p. 174).

Respirando esses ares de mudança Minas Gerais não ficaria alheia ao processo de transformação em curso. Do ponto de vista político e econômico, o Estado de Minas era um dos pilares da forma de governo republicana, instaurada no país e logo dominada pelas forças econômicas de maior presença no modelo de economia vigente, desde o Império: agrário-exportador. A República café-com-leite alijou os aliados de menor força política e se consolidou no poder, embora houvesse sempre aqueles, como Rui Barbosa, que buscavam no industrialismo, por exemplo, um novo caminho a seguir, rumo à modernização do país. “Nestas condições, como esperar o progresso, se o progresso de um povo depende antes de tudo, do amor a instrução?”⁸. E Minas busca adequar-se aos novos tempo, quer reformando o seu ensino no início do século XX, com João Pinheiro, quer implantando os grupos escolares.

No contexto das transformações que já se verificavam nos dez primeiros anos do século passado, dois aspectos não podem deixar de ser levados em conta: o aumento da população urbana e um pequeno crescimento industrial. Estas duas questões suscitaram debates que refletiam as preocupações com a educação brasileira, frente à modernidade. Minas Gerais, apesar do domínio das oligarquias, não ficou quase que imune a estas inquietações. Diga-se que Minas, província mais populosa e que, como todo o país, no início do século XX, tinha um enorme contingente de

⁸ Em Prol da instrução. **O Progresso**. Uberabinha, anno II, n^o 99, 14 de agosto de 1909, p. 01.

analfabetos, porém, apesar disto, sempre buscou novos caminhos para resolvê-la a questão educacional. Desde 1870, vamos encontrar a legislação escolar mineira interessada pelo ensino primário. Em 1887, o Presidente Carlos Augusto de Oliveira Figueiredo faz uma severa crítica às escolas normais, mostrando que estas instituições não produziam os resultados esperados. Três anos depois, um decreto reformava a instrução pública mineira e extinguiu os externatos. A Reforma Afonso Pena, através da Lei n.º 41/1892 estabelecia *que o programa de ensino devesse ser adaptado à região em que a escola estivesse localizada*. Francisco Silvano de Almeida Brandão sancionou a Lei n.º 281/1899 *que organizou e estabeleceu novas diretrizes para o ensino público em Minas Gerais*. No primeiro ano do século XX, a Lei n.º 318 reformulou o currículo do ensino normal. Em 1906, o Presidente Francisco Antônio Salles, pelo Decreto n.º 1908 definiu *a distribuição das cadeiras no curso normal, unificando o currículo em todas as escolas normais*. Aqui, podemos constatar uma preocupação com dois seguimentos educacionais: o primário e o curso normal. O primeiro, como instrumento de inserção do homem brasileiro na sua cidadania; o segundo inquieta-se com a formação daqueles que iriam desenvolver o trabalho nas escolas primárias e na escola do professor⁹.

João Pinheiro promove por meio da Lei n.º 439 de 28/09/1906¹⁰, a reforma do ensino primário em Minas, com a instituição dos grupos escolares, cuja finalidade era estabelecer uma educação para a massa trabalhadora, isto é, um sistema de instrução que a capacitasse, até porque, ela precisava ser produtiva e, para isto, era necessário qualificá-la, adequá-la às necessidades dos novos tempos. Temos aqui, três questões

⁹ZUIN, Elenice de Souza Lodron. O ensino de Geometria e desenho na reforma do ensino primário de Minas Gerai, em 1906. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO Luciano Mendes de, XAVIER e Maria do Carmo (org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2002, p. 427/430.

¹⁰ Cf. ARAUJO, José Carlos Souza. Os Grupos Escolares em Minas Gerais como Expressão de uma Política Pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

significativas: primeira, o conceito elitista e determinista, inclusive partilhado por intelectuais, em relação à massa popular (o Jeca Tatu, mencionado acima), suscitando, conseqüentemente, a urgência de arrancar o povo da ignorância, civilizando-o e preparando-o para a modernidade, através da educação (recurso usado para conduzir e orientar o processo de transformações sociais, econômicas e políticas), tarefa da qual a República se incumbiu, pois seu objetivo era

materializar as representações sobre as possibilidades da educação escolar era fundamental para os republicanos, pois eram ‘de muita longínqua data os vícios de que ela veio corrigir’ para que se pudesse tê-los por ‘definitivamente removidos’, como anota em seu último relatório (de 1910), o Secretário do Interior Carvalho Brito. Regenerar a sociedade, tendo como alvo principal as crianças pobres, evitando que desde muito cedo fossem impregnadas dos muitos males que estariam disseminados entre as populações pobres: essa a façanha que a escola agora deveria realizar (...) Uma verdadeira revolução se operará nos costumes, sob o ponto de vista moral, atingindo os benefícios dela a própria vida econômica’ pois ‘teremos em vez de um exército de analfabetos a povoarem as oficinas, um pessoal operário suficientemente preparado para exercitar os seus misteres com inteligência e aptidão’ (...). A conseqüência desejada era que esse operário alfabetizado oferecesse ‘garantias de economia e incremento’ à indústria que se tentava organizar em Minas Gerais. ‘Reinventar os sujeitos sociais’, sendo a escola afirmada como local legítimo de transmissão do saber considerado como necessário ao cidadão republicano. (VEIGA, 1997, p. 45)

Os princípios básicos da Reforma João Pinheiro, em 1906, tinham como preocupação principal “o desenvolvimento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral”¹¹.

¹¹ Lei n.º 439, de 28 de setembro de 1906. In: Secretaria da Educação. Loc. cit. p. 38.

A reforma cogitou de organizar pedagogicamente a escola, estabelecendo regras e modelos para a construção de prédios escolares e para o fornecimento do mobiliário e material didático. Criou a instrução manual. É a grande preocupação atual, que torna a instrução primária a questão fundamental de um povo civilizado - fazer com que a escola não se detenha na instrução abstrata, vá além e represente justamente a educação física, moral e intelectual do homem. Daí o natural desenvolvimento que vão tendo os métodos de programas de ensino, acrescidos da ginástica, exercícios físicos e evoluções militares; dos trabalhos manuais; canto coral; noções elementares de ciências físicas e naturais; de agronomia, etc.¹²

Vê-se que os reformadores não se restringiram ao puramente ideológico e teórico, ao contrário, ao binômio instruir-educar, acrescentaram outra meta, prática, voltada para uma política ampla de desenvolvimento do Estado e verdadeiro *intuito das escolas, segundo os métodos da democracia: instrução, educação e profissão*¹³.

É nesse quadro de múltiplas faces que o estudo do local ganha relevo, ao compartilhar de perspectivas semelhantes que norteavam o debate nacional a cerca da educação brasileira. Por isso, a imprensa, enquanto fonte de pesquisa, contribuiu para a ampliação da compreensão do processo de expansão da educação na então Uberabinha, inserida numa vertente de “entusiasmo pela educação”, da difusão e incorporação de concepções metodológico-educacionais, por alguns intelectuais uberabinhenses, dentre eles se destacava Honório Guimarães, que fazem referência à categoria de “otimismo pedagógico”, categorias que, por sua vez, se tornaram elo para a compreensão da História da Educação, no que tange as práticas educativas, as relações entre a política e a educação da região, as transformações sócio-culturais, as incorporações/contestações das idéias pedagógicas nacionais de caráter geral, o compartilhamento das

¹² Secretaria do Interior. **Relatório do Secretário ao Presidente do Estado**, 1911, p. 26. In: Secretaria da Educação de Minas Gerais. Op. cit. p. 43/44.

¹³ Secretaria do Interior. **Relatório do Secretário ao Presidente do Estado**, 1909, p. 46. In: Op. cit. p. 41. Grifo do autor.

idéias e perspectivas de progresso material e intelectual, dentre outros vieses possíveis de interpretação.

No entanto, no tratamento da fonte jornalística, buscamos nos ater para o fato de que o jornal atua como uma indústria de formação de opiniões, carregado de interesses e de objetivos de uma dada ordem. Ele influencia pessoas, mobiliza grupos, movendo e sendo movido por contradições inerentes às estruturas da sociedade. Neste sentido, José Marques de Melo (1994, p. 207) acrescenta que,

a seleção da informação a ser divulgada através dos veículos jornalísticos é o principal instrumento de que dispõe a instituição (empresa) para expressar a sua opinião. É através da seleção que se aplica na prática a linha editorial. A seleção significa, portanto, a ótica, através da qual a empresa jornalística vê o mundo. Essa visão decorre do que se decide publicar em cada edição privilegiando certos assuntos, destacando determinados personagens, obscurecendo alguns e ainda omitindo diversos.

A partir deste quadro, o historiador deve estar atento tanto para a leitura do que foi selecionado por estes impressos, quanto analisar o que foi descartado. No caso do trabalho teórico-metodológico com os jornais de relevante circulação em Uberabinha-MG, foi uma escolha ler a intensidade que foi dada a cada notícia, para podermos identificar a intencionalidade da sociedade política em formar uma opinião e, mais de que isso, uma justificativa legitimadora das suas ações, no âmbito da população uberabinhense. Através disso, tem-se que a sugestão colocada para a sociedade, consistia em fazer os cidadãos uberabinhenses se sentirem como co-participes do projeto de modernização da cidade, devendo, então, colaborar com os projetos sociais e compreender os métodos pedagógicos adotados como os mais eficientes e eficazes para a educação de seus filhos.

Convém ainda deixar claro que, ao definirmos esses caminhos de interpretação da História Educacional, passando pelo crivo da imprensa, pudemos concluir que a cidade de Uberabinha foi povoada pelos mesmos ideais pedagógicos que circulavam

pelo país e viam na esteira da construção e da disseminação de escolas, como sinônimo de melhoramento da vida local.

Este processo permitiu estabelecer determinadas interligações entre as concepções educativas em âmbito Nacional (até mesmo internacional, como é o caso da disseminação das idéias liberais e positivistas) e as suas devidas repercussões em estâncias distantes dos grandes centros urbanos, pois,

enquanto a História Nacional e mesmo a Regional oferece uma visão de macros acontecimentos e de narrativas que abarcam períodos históricos maiores, a História local tem-se preocupado com as circunstâncias cotidianas, com o fragmento, o inusitado, o particular, o específico. (RODRIGUES, 1996)

Desta forma, o nosso estudo se direcionou para a História Regional, dentro de uma dimensão espacial e temporal que dialoga com as propostas de ensino de cunho Nacional. A definição do conceito de *região*, abordado por Janaína Amado, dentro de um pressuposto geográfico, poderá esclarecer qual é o alcance espacial conseguido em nosso trabalho de pesquisa e até que ponto pôde sistematizar os pensamentos e ações educacionais uberabinhenses:

a partir da chamada “geografia crítica” (que incorpora as premissas do materialismo dialético e histórico), alguns geógrafos têm proposto um novo conceito de região, capaz de apreender as diferenças e contradições geradas pelas ações dos homens, ao longo da História, em um determinado espaço... a organização espacial sempre se constituiu em uma categoria social, fruto do trabalho humano e da forma dos homens se relacionarem entre si e com a natureza. Partindo desse quadro teórico, definem “região” como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade; assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula. (1990, p. 15)

Com relação à clareza de idéias que as análises locais podem oferecer ao estudo, percebemos que “a historiografia

nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças” (AMADO, 1990, p. 9), ou seja, esta apresenta o cotidiano, o ser humano em sua direta relação com o social, como ele interpreta as situações que lhes são apresentadas e como age diante desta interpretação. A micro-história está, assim, em uma abordagem de grande preocupação analítica, centrada em temas específicos, entretanto, não necessariamente se configura em uma história marginal ou centrada em discussões exclusivamente teóricas.

É por esta razão que não se pôde perder de vista a compreensão do cenário político, econômico, social e cultural da sociedade brasileira da época. Assim, o entendimento do processo de crescimento material (fundação de grupos escolares e escolas isoladas, ampliação de instituições escolares etc.) e proliferação-interpretação-assimilação de ideologias (positivismo, liberalismo, escolanovismo, os discursos de poder, nacionalismo etc.), necessitaram de fazer parte da nossa metodologia de análise das fontes, como formadora de uma base teórica que construa um respaldo, para a compreensão dos acontecimentos regionais como produto e como produtores de ações sociais, culturais, políticas e ideológicas mais amplas.

Este procedimento metodológico nos permite identificar que a busca pela civilização da população, entendendo-a como referência de equiparação às regiões mais modernizadas do território nacional, traz consigo o movimento pela criação de um grande número de escolas (dos Grupos Escolares, principalmente, para tornar mais racionalizado o processo ensino-aprendizagem), o investimento em métodos pedagógicos e formação de associações e sociedades anônimas responsáveis pela subvenção de recursos a esses projetos.

As falas de Honorio Guimarães se incumbem da tarefa de reproduzir, com o recurso da imprensa, o ideário republicano, capaz de atingir a prosperidade, valendo-se das notícias dos progressos locais para justificar os meios utilizados, pela sociedade política, no processo de modernização da cidade. Assim, população e os governantes, são responsáveis da prosperidade intelectual, material e social de Uberabinha.

Mas, estes atores sociais, promotores do desenvolvimento da nação não estão sós. Eles têm companhia da agencia católica,

atuante, no imaginário social, que estabelece as suas formas de educação, proporcionadas pelo ensino da moral e fé católica. Desta maneira, percebemos encontros e embates entre os grupos que se propõem a levar a sociedade ao devido progresso. Notamos o uso da moral católica pelos liberais para a educação de jovens, assim como um ideal de progresso da república utilizado pelo grupo religioso de Uberabinha-MG.

No entanto, ambos trabalhavam com a formação de opiniões favoráveis a seus projetos, através da imprensa e para elite, pois ela seria a encarregada de proporcionar e reinterpretar estas idéias junto aos outros setores da população.

Uma nova educação, baseada nos modelos pedagógicos positivistas e liberal-progressistas, que valorizavam a disseminação de estabelecimentos escolares, bem como a crença do poder regenerativo das técnicas pedagógicas de alfabetização e profissionalização, seria aquela que, dialogando com os princípios políticos de progresso e com os valores morais de uma sociedade do início do séc. XX, capacitaria Uberabinha à mínima equiparação as sociedades mais desenvolvidas da época, aos grandes centros urbanos, neste caso, tomados como padrão de progresso, intelectualidade e, acima de tudo, de civilidade. Assim, percebemos a possibilidade deste progresso pela prática pedagógica realizada nos grupos escolares, que se tornam realidade em Uberabinha em 1914, mas que estão em discussão nos artigos desde meados de 1907¹⁴.

Existem assim, os grupos que defendem que a prática escolar no interior das escolas tem o dever de formar cidadãos, e os grupos que defendem que a verdadeira educação deve ser

¹⁴ O jornal *O Progresso* surgiu em 1907, fundado e dirigido pelo major Bernardo Cupertino, e exerceu ainda a função de editor-chefe do jornal. Com o passar do tempo este periódico encontrou bom acolhimento junto ao público leitor, se transformando no principal veículo de comunicação da cidade. Durante sua existência **O Progresso** se constituiu em um aguerrido divulgador das idéias positivistas e liberais, as quais ditavam a tônica de seus editoriais, tendo por objetivo consolidar, entre o seu público leitor, os ideais de *ordem e progresso*, como bem expressa o seu próprio nome. *O Progresso* encerrou suas atividades em 1914, após o falecimento do seu proprietário. Devemos lembrar ainda que este periódico apresentava tiragem semanal de, aproximadamente, 1.000 exemplares, contendo quatro páginas, com vários anúncios de escolas, editoriais e artigos ligados à discussão, política, econômica, educacional e pedagógica, etc.

ministrada no interior das famílias, berço de ideais tradicionais de repercussão da fé católica. Tanto moral religiosa quanto moral social, ainda nos dias de hoje se mesclam em determinados objetivos, e em Uberabinha dos inícios do Séc. XX, percebemos as continuidades, aproximações e descontinuidades e embates, à medida que certo grupo percebe que seu projeto está incompleto, ou seja, que não está abarcando toda a completude de relações e subjetividades das consciências locais. Então, um recorre a certos paradigmas do outro, a fim de conseguir validar suas propostas entre liberais, positivistas e católicos.

Observamos, nos próximos artigos, o embate entre a moral católica e a ciência, posto que aquela se sobreponha no lugar desta como promoção da ‘ordem e progresso’:

a perfectibilidade suprema das acções Moraes acha-se reunida n’um centro único, mas verdadeiro – a escola da família. O christianismo ...a história da humanidade registra em letras de ouro, em pagina diamantina, os benéficos resultados della colhido, e que mais do que nenhum, tem concorrido para a formação do sumptuozo monumento, levantado em prol da civilização e do progresso!(...) A instrução adquirida durante a puberdade nos bancos escolares deve ser, e é, o complemento da educação alcançada no regaço da família. (...) Livres [do catolicismo] o divisa- o prazer, o roubo e a faca! Eis o que constantemente se vê. Eis as consequências resultantes da completa, falta de uma boa direção na infância. Faltou-lhes o conveniente guia, quo os fizesse desenvolver; faltou-lhes a verdadeira escola, que, quando guiada pelo evangelho, é de todas a mais salutar...a escola da família (...).¹⁵

As falas de Honório de Guimarães, no mesmo jornal, contrapõem-se a este ideal, visto sua posição sobre o sentido de Nação e Pátria, responsáveis pela formação de uma identidade republicana na sociedade. Sempre envolvido com as causas educacionais, segundo sua concepção, era urgente que em Uberabinha se dirigisse ao grau de modernização que já havia nos

¹⁵ SILVA, Alzira Dias da. Alforje da moral: educação na família. **O Progresso**, nº12, anno1, 08 de Dezembro de 1907, p.01.

grandes centros urbanos, através da construção de Grupos Escolares, meio de racionalizar os tempos e os espaços,

as escolas isoladas, esse ramo da instrução publica só destinado aos pequenos centros, sem população escolar nem recursos locais para manterem um grupo.(...) Basta só imaginar-se que na escola [isolada, único molde até então existente] um professor lecciona em quatro horas aos quatro annos do curso, por um mesmo programa que é o do curso primário; e que nos grupos este mesmo serviço é feito por quatro docentes, dispondo cada um das quatro horas do dia, leccionando cada professor uma classe - basta só isto para arredar-se qualquer julgamento disparatoso neste sentido.¹⁶

Estes artigos nos revelam também certo otimismo acerca das possibilidades, mesmo que a laicidade esteja posta como um projeto, criando as condições necessárias para o indivíduo promover sua ascensão social (com liberdade de religião), em alguns momentos percebemos a presença do Catolicismo como forma de viabilizar alguns interesses do ideal de Modernidade da cidade de Uberabinha, mas somente no que tange a manutenção de uma moral, pois, para o projeto liberal, o amor a Deus, deveria ser, gradativamente, substituído pelo amor à Nação.

Com a apresentação desses artigos do jornal *O Progresso*, reafirmamos a importância dos estudos que utilizam a imprensa como referência para a compreensão da realidade brasileira, tanto regional como local, nos últimos tempos, têm se desenvolvido muito nos meios acadêmicos, notadamente na área de História. Como demonstram os estudos desenvolvidos por Ana Maria de Almeida Camargo (1975), ao fazerem importantes reflexões acerca da utilização da imprensa como fonte para o trabalho do historiador, pois

o jornal, principalmente quando formativo, é um tipo de documento que dá aos historiadores a medida mais aproximada da consciência que os homens têm de sua época e de seus problemas; mesmo quando informativo,

¹⁶ GUIMARÃES, H. Uberabinha, MG, *O Progresso*, anno IV, nº. 191, de 06 de junho de 1911, p.1. Editorial: “Grupo Escolar”.

não está livre de manifestações críticas e opinativas, e omissões deliberativas (...) A imprensa como um meio de expressão das mais diferentes tendências reivindicatórias apresenta os problemas como foram vistos e sentidos pelos participantes – coloridos, portanto, pela própria vivência da situação.

A conjugação da informação jornalística com a metodologia histórica tem se mostrado produtiva para ambas as áreas. Tanto a imprensa ganhou na forma de tratar suas informações e no enriquecimento de sua própria história, como a história propriamente dita encontrou um novo manancial de dados, a partir do qual pode ampliar seu ângulo de visão e promover interpretações mais abrangentes e que consigam reproduzir de forma mais eficiente a dinâmica social. Da mesma forma, também no campo educacional têm surgido importantes trabalhos que tomam como objeto de estudo a imprensa educacional, dando um grande contributo tanto em termos de percepção da realidade como de demonstração metodológica de novas formas de se compreender a educação através da utilização de outras fontes de informação. O universo da imprensa é ricamente diversificado, permitindo múltiplas aproximações, mas as que mais têm se destacado são aquelas que tratam especificamente das publicações voltadas diretamente para as questões educacionais.

Este veio tem se mostrado excepcional para o aprofundamento de questões relativas à prática docente, aos métodos e técnicas utilizados nas escolas em épocas distintas, a nuances da organização dos profissionais da educação, e também em momentos mais recentes retrata em parte os debates em torno das laicização do ensino e da reação de grupos ligados ao pensamento católico. Por outro lado, esses periódicos retratam, principalmente, o trabalho docente e vão além da interpretação da lei, da crítica ou defesa de políticas governamentais, da presença ou omissão do Estado.

De acordo com Capelato (1994), os “jornalistas” da época tinham uma missão pedagógica: ensinar os cidadãos a atuar politicamente, e, ao mesmo tempo, impedir que se rebelassem. Ou seja, tinham uma dupla função: criticar e controlar os abusos do poder, cego, de um lado e segurar as “massas” revoltadas de outro

lado. Daí considerarem-se superiores. Sua missão educadora e política, neste sentido, seria conscientizar, disciplinar, transformar o povo bronco em cidadãos conscientes e ordeiros. Exatamente por esta riqueza implícita aos conteúdos informacionais, é que os periódicos locais foram privilegiados durante o desenvolvimento desse trabalho.

Quanto à opção por uma história local e regional isto não quer significar um menosprezo ou uma oposição à história geral. A idéia de se trabalhar com uma imprensa local, praticamente inexplorada enquanto fonte histórica, apenas nos faz pressupor novas interpretações. Ou seja, nos deparamos com determinados artigos que nos obrigaram a questioná-los também de forma mais profunda. Entender como a educação era pensada, as preocupações que se tinha e quem levantava os problemas a ela relacionados, quais as saídas eram propostas, do quê ou de quem dependia colocar em prática esta ou aquela solução. Isto tudo numa localidade que tinha pouca importância (se formos pensar no âmbito nacional) naquele contexto; as respostas para estas perguntas e outras ainda, se somadas, desvelaram outro Brasil, outra Minas Gerais, outro Triangulo Mineiro e outra Uberabinha, esta sim amalgamada pelas concepções educacionais de Honório Guimarães, que as fez repercutirem aqui como uma verdadeira caixa de ressonância, daquilo que grassava no contexto dos grandes centros país.

São novos sujeitos e novos problemas que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se entender a História da Educação no Brasil. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões que também não deverão servir simplesmente para compartimentar a história, mas sim acrescentar outros elementos à sua compreensão. A educação torna-se tema geral, inclusive na Primeira República, mas que pôde ser tratado a nível local, justamente para mostrar a presença das peculiaridades entre os debates que envolveram católicos e republicanos no interior do Brasil, como ainda suas diferenças, suas individualidades e, por que não, para promover comparações com outras localidades, com outras regiões.

III) Considerações Finais.

Tais pressupostos abrem importantes perspectivas para as pesquisas no campo da História da Educação. Em decorrência desses novos horizontes metodológicos ganham centralidade os estudos que têm na a imprensa seu principal foco de análise, seja como fonte ou objeto, pois ela desempenhou um relevante papel à compreensão dos debates travados em torno da questão educacional, ao apresentar os fundamentos dos planos educativos republicanos, mas não menos importante discorreu também a respeito dos princípios filosóficos da educação, ao delegar à escola, como a única argamassa capaz de cristalizar e disseminar ideário republicano, ou seja, foi “projetada” com a escola da República para a República¹⁷.

Imbuídos deste “espírito” os jornais do interior brasileiro abraçam essa causa passam a divulgar a necessidade de se criar escolas em cada cidade, pois elas eram vistas como verdadeiros “templos de civilização”. Sobre a importância dos jornais, numa dimensão local, John Wirth (1982, p. 131) os caracteriza da seguinte forma:

A imprensa local foi outro marco do regionalismo mineiro. De maneira geral, um jornal de cidade pequena continha notícias políticas e anúncios comerciais numa edição semanal de menos de 500 cópias. Geralmente pertencia ao chefe político do local, cujo domínio era disputado por um chefe rival com sua própria imprensa. Fica evidente que os jornais desempenharam uma função primordial na política local. Como foro para o debate verbal, a imprensa deu às celebridades locais um meio de sustentar a violência em nível menor, sem tiroteios ou assassinatos (...) o números de jornais (quase sempre efêmeros) dedicados à literatura e ao humor estavam em segundo lugar dentre as publicações de interesses especializado, depois da imprensa religiosa. A imprensa foi um pilar para a política, comércio e cultura no centro de gravidade do estado, a nível local.

¹⁷ Cf. SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

Em contraposição a uma concepção conservadora encontram-se os princípios republicanos de educação, considerada um fator de promoção social capaz de promover o enquadramento dos indivíduos à sociedade. Nos jornais, havia um forte apelo para a criação de escola, porque seria através da instrução que se atingiria o mais alto patamar de progresso e civilidade, ao contrário daquilo que os ideólogos católicos propugnavam, ou seja, os princípios do catolicismo não deveriam interferir na formação escolar das crianças, futuros cidadãos da República.

Portanto, os artigos publicados pelos jornais são a expressão de um difícil equilíbrio entre a força da tradição, que transforma toda ação educacional em uma secular obra de apostolado, e a viabilidade do moderno, no caso a República, concebida como elemento mobilizador de novas potencialidades no campo educacional.

Estas e outras características, apresentadas acima, demonstram os desafios e as possibilidades que se apresentam para os historiadores da educação em articularem os recortes locais com os aspectos mais globais da história da educação, na tentativa de se estabelecer uma interlocução, entre esses dois espaços, que seja capaz de ampliar os conhecimentos produzidos no âmbito da história da educação. Ao mesmo tempo se alargam as possibilidades de utilização de novas fontes aos estudos histórico-educacionais, tendo destaque à imprensa, que nos últimos anos torna-se referência para a compreensão do universo educacional e se dissemina nos meios acadêmicos, notadamente no âmbito da Educação e da História¹⁸.

A conjugação da informação jornalística com a metodologia histórica se mostra produtiva para ambas as áreas. Tanto a imprensa ganhou na forma de tratar suas informações e no enriquecimento de sua própria história, como a história propriamente dita encontrou um novo manancial de dados, a

¹⁸ Cf. LUCA, Tânia. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005; LUCA, Tânia. **Imprensa e Cidade**. Bauru: UNESP, 2006; LUCA, Tânia. Imprensa e o Mundo Letrado no Início do Século XX. In: LUSTOSA, Isabel (org.). **Imprensa, História e Literatura**. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008.

partir do qual pode ampliar seu ângulo de visão e promover interpretações mais abrangentes e que consigam reproduzir de forma mais eficiente a dinâmica social, pois os jornais possibilitam ao investigador acompanhar o percurso de um determinado fenômeno social e são capazes de fornecer ao pesquisador uma multiplicidade de informações reunidas e organizadas cronologicamente sobre os vários momentos e acontecimentos de uma dada época.

Tudo isso nos animam a continuar seguindo por essa caminho epistemológica, buscando análises complementares que nos permitam compreender com maior clareza o processo de desenvolvimento da educação no Estado Brasileiro, entendido como espaço regional, inserido num contexto nacional, ou global, mas essa compreensão se inicia a partir do local, no caso em estudo da cidade de Uberabinha, como se pode perceber ao longo da exposição realizada. Portanto, o global e local se apresentam muito mais como perspectivas teóricas e metodológicas desafiadoras para os historiadores e não como categorias de análises que inviabilizam estudos que se direcionam para os espaços micro (local) em oposição aos macros (global) na esfera da História da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário. In: LOURENÇO FILHO. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. (Orgs.). *Passados Recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1998.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos Sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BURKE, Peter. *A escrita da História Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. *A imprensa periódica como objeto de instrumento de trabalho: catálogo da hemeroteca Júlio de Mesquita do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1975 (Dissertação).

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *A imprensa na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CUNHA, Fátima. *Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

ELIAS, Nobert. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FENELON Dea Ribeiro. *50 textos de História do Brasil*. São Paulo, HUCITEC, 1974.

GASPARD, Pierre. *L'Histoire de l'Education en France*. Paris: Pirren, 1984.

GOUBERT, Pierre. História Local. In: *História & Perspectivas*, nº 6, 1992.

HOBSBAWM. Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX; 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO Luciano Mendes de, XAVIER e Maria

do Carmo (org.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica, 2000, p. 498.

LUCA, Tânia. *Imprensa e Cidade*. Bauru: UNESP, 2006.

LUSTOSA, Isabel (org.). *Imprensa, História e Literatura*. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MELO, José Marques de. *A opinião do jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994. RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. *História e Memória Local: desafios e perspectivas*. In: *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa em História*, Uberlândia-MG. Vol. 16, 1996.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1937.

NAGLE Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, E.P.U./EDUSP, 1974.

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola de São Carlos 1911-1933*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NÓVOA. *Inovações e História da Educação*. In: *Teoria e Educação*. Campinas, nº 6, 1992.

PINSKY, Carla (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

PROST, Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Depuis 1930*. Paris: Perrin, 2004.

REVEL, Jacques. *Jogos de escolas: a experiência da micro análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SILVA, Marcos (Org.). *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

SILVA, Marcos. A história e seus limites. In: *História & Perspectivas*, n. 6, 1992, p. 60-61.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TEIXEIRA Tito, *Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central: História do Município de Uberlândia*. Uberlândia, vol. II: s/d, 1970.

VEYNE, Paul. *Como se Escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 2008,

VIDAL, Diana Gonçalves (org.) *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

WIRTH, John. *O fiel da balança: Minas Gerais na Federação Brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

A CONSTITUIÇÃO DOS LACEDEMÔNIOS – SEU VALOR HEURÍSTICO PARA A INICIAÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS ANTIGOS

Gilda Naécia Maciel de Barros

A História, ensina Marrou, é inseparável do historiador¹⁹; o que se vier a saber e aprender com a leitura de um texto antigo dependerá, sempre, em primeiro lugar, da *pergunta* que se fizer a ele. Inevitavelmente, essa pergunta inicial estará marcada pelo agente que interroga, seus valores e seu momento. A partir daqui o ato de leitura não mais será visto como um ato inocente. Torna-se instrumento de busca, de algo que, espera-se, o texto venha a oferecer, condicionado por uma perspectiva que o antecede. De quem se inicia na leitura dos antigos, não se irá esperar, contudo, que refaça o trabalho do historiador, mas que prepare um *exercício exploratório*, experimental, que o aproxime desse trabalho.

Sobre Esparta, cultura e educação²⁰, construiu-se a partir de fins do século V a.C. uma imagem edulcorada, fortemente reforçada por pensadores *laconófilos*, entre os quais se poderia incluir Xenofonte, em especial por sua *constituição dos lacedemônios*.²¹ A derrota de Atenas, ao final da guerra do Peloponeso (404 a.c.), a perda do poder marítimo, transferido a Esparta, favoreceu a construção de uma *miragem* em torno dessa pólis, da qual ainda se poderão sentir os reflexos no *Licurgo* de Plutarco. A excelência do regime político espartano foi quase um dogma para os aristocratas conservadores, e referência necessária nos círculos socráticos.

¹⁹ *Do Conhecimento Histórico*. Ruy Belo, Lisboa:Editorial Aster, 1976. Trad. a partir do original (7ª. edição), revista e aumentada - *De la connaissance historique*. Éditions Seuil, 1975.

²⁰ Cf. Gilda Naécia Maciel de Barros. *Sobre a natureza da Politeia Lacedemônia*, in *Platão, Rousseau e o Estado Total*. São Paulo:T.A. Queiroz, 1995, pp 29-49.

²¹ Sobre a questão da autoria dessa obra, cf. *Las constituciones griegas, Introducción*, p. 123. Ver edição na nota n. 6.

A *constituição dos lacedemônios* tem sido vista como exemplo de propaganda positiva em torno de Esparta. A obra louva a superioridade dos cidadãos e a justifica pelas qualidades deles, alcançadas mediante a *obediência* às leis de Licurgo, sábio legislador, de cuja historicidade os antigos não duvidavam²². E a chave para explicar essa obediência cega e sistemática é a *educação*.

A boa leitura dessa obra texto exige uma *notícia, ainda que breve*, acerca do texto – filiação do manuscrito, seu estado de conservação, dúvidas sobre a autoria, edição crítica que serviu de base à tradução utilizada etc. algumas edições trazem esse tipo de informação.²³ Xenofonte, como autor do século IV a.C., está próximo dos acontecimentos que alteraram as feições paroquiais de Esparta e a conduziram a arrebatá-la, ainda que não viesse a manter por muito tempo, o império ateniense. Um confronto posterior entre este texto e o de Plutarco, mais tardio, pode ser muito proveitoso.²⁴ Nesse confronto, percebem-se diferenças básicas entre ambos. Xenofonte fala por si próprio, sem indicar fontes. Plutarco as refere, de forma sistemática, justificando, em caso de divergências, a sua interpretação. Ambos constroem de Esparta uma imagem gloriosa e não deixam de registrar o seu

²² Sobre a historicidade de Licurgo há divergências. Hammond coloca-o em período remoto, mas não posterior ao século IX a.C.; outros (Wade-Gery; Ehrenberg), contra as evidências em autores antigos (Tirteu, Heródoto, Tucídides, Aristóteles, Plutarco), preferem situar as suas reformas no século VII ou em meados do século VI a.C. Cf. Hammond, *The Lycurgean reform at Sparta*, JHS, LXXX, 1950.

²³ Para o texto grego, consultamos Xenophontis Scripta Minora. Recognovit Ludovicus Dindorfius. Editio Secunda Emendatio. Lipsiae. Teubner, 1883. E, ainda, a Loeb, em *Constitution of the Lacedaemonians*. Para notícia, cf. *Xénophon (Anabase. Économique. Banquet – De la Chasse. République des Lacédémoniens. République des Athéniens)*. Traduction nouvelle avec notices et notes par Pierre Chambry. Paris: Garnier. Para a notícia, pp 471-476; para o texto, pp 477-500, para as notas pp. 541-542. Em espanhol: Jenofonte. *Obras Menores*. Hierón – Agesilao- La República de los Lacedemônios – Los Ingresos Públicos – El Jefe de la Caballería. De la Equitación. De la Caza. Introducciones, Traducciones y notas de Orlando Guntinas Tunon. Madrid:Editorial Gredos, 1984. E, também, *Las constituciones griegas (La constitución de Atenas. La república de los atenienses. La república de los lacedemônios)*. Edición de Aurelia Ruiz Sola. Madrid:Ediciones Akal, 1987.

²⁴ Cf. também em Plutarco, sobre os lacedemônios, *Lisandro, Agesilau, Ágis, Cleômenes*.

declínio, de que Xenofonte está próximo (*Const. Lac.* XIV) e que alcançará Plutarco como fato consumado (*Licurgo* IXII). Na verdade, as fontes que temos mais antigas sobre a *politeia* dos lacedemônios não são anteriores ao séc. IV: Platão, Aristóteles²⁵, Crítias²⁶, os primeiros estóicos, Zenão e seus discípulos. Na linha historiográfica, podemos contar Heródoto, Tucídides e Políbio. O recuo cronológico deverá ir até as fontes arcaicas, os poetas Tirteu, Álcman, entre outros. Nem todos os autores tratam da mesma Esparta ou da Esparta no mesmo período. Platão tem sempre olhos críticos para as instituições, idéias e práticas educativas espartanas, ao estabelecer os fundamentos de sua paidéia, na *República* e nas *Leis*. E é em função de seus parâmetros valorativos que seleciona as práticas e princípios que irá adotar. Na *República*, cidade arquetípica, modelo da vida justa, Esparta não ocuparia o primeiro lugar na ordem de dignidade das *politeiai*, pois sobrepunha, como valor educativo, a coragem e a honra à sabedoria. Contudo, nas *Leis*, que Platão julga o segundo melhor modelo de *politeia*, o filósofo exalta as virtudes do regime lacedemônio. Ele vê no seu caráter *misto* um remédio contra a liberdade excessiva e a servidão, que associa, respectivamente, ao regime de Atenas e ao da Pérsia. Por sua vez, Aristóteles elogia a opção espartana pelo sistema público de educação, embora critique os seus fins, voltados exclusivamente para a guerra. Partindo do princípio de que a melhor forma de garantir a sobrevivência dos regimes é fazer da educação uma tarefa exclusivamente pública, julga que a educação, que preserva o regime, a ele se adequando, atinge melhor esse objetivo se estiver sob tutela exclusiva do regime, caso bem ilustrado, a seu ver, por Esparta. Já o Isócrates do *Discurso sobre a Paz* trata de uma Esparta que, tendo derrubado a hegemonia ateniense, mas despreparada para o exercício do poder, foi por ele corrompida. Resumindo, texto e autor têm sempre data e propósito; é preciso bem avaliar o contexto.

Mais próximo, agora, do texto, deve o leitor considerar em primeiro lugar o título. *Politeia* é um conceito chave, como aquele a que se aplica: *dos lacedemônios*. Já aqui é preciso

²⁵ A *Constituição dos Lacedemônios*, de Aristóteles, perdeu-se, mas há fragmentos em *Política* II, 6 et sqs.

²⁶ De sua *Constituição dos Lacedemônios* restam fragmentos.

esclarecer o significado de algumas palavras como *lacônios*, *lacônia*, *lacedemônios*, *lacedemônia*, *espartanos*, *Esparta*, pois nem sempre se podem usar umas pelas outras; é preciso distinguir a região, o habitante, a cidade (capital) e o cidadão; a relação entre Esparta e lacônia, a organização social da pólis lacedemônia, a correlação entre hilota, perieco e espartano. Para compreender a importância, o significado e o alcance da palavra *politeía*, que se costuma traduzir por *constituição*, consulte-se Jaqueline Bordes, *politeia (Dans la Pensee Grecque jusqu'a Aristote)*. Paris: B. Lettres, 1982. Em especial, Introduction; cap. ii. *La Lakedaimonion Politeia de Xenophon*. Aprende-se, aí, que *politeía*, usualmente entendida como constituição de uma cidade antiga, pode ter aplicação tanto coletiva como individual. assim, abarca não apenas o regime político, a organização social da pólis, como o estilo de vida, os direitos do indivíduo, o que, é claro, varia conforme o tipo de regime. Na *Constituição dos Lacedemônios* a referência à palavra *politeía* só aparece no parágrafo XIII. Sobre a estrutura de poder, Xenofonte registra o papel de controle, exercido pelos éforos e conselho de anciãos (*gerousía*), mas ocupa-se sobretudo da figura do rei, prerrogativas e deveres (*Const. Lac. XIII; XV*). O confronto com o texto de Plutarco mostrará que, em Licurgo, a ênfase na estrutura política é maior. Diante de jogo de forças que reúnem realeza, *gerousía*, e eforato, Licurgo assoma como um arquiteto inteligente, que sabe temperar *essas* forças, pesos e contrapesos. A essa altura, convém discutir a questão, já levantada pelos antigos, da *natureza* da *politeía* lacedemônia. Platão e Aristóteles têm dificuldade em classificá-la, pois identificam nela feições de vários regimes – monarquia, aristocracia, democracia etc (Platão, *Leis* 712 d- e; Aristóteles, *Política* 1294 b 15-30). Introduce-se o tópico da elaboração conceitual de *regime misto*, que está desenvolvido em Políbio.

A dinâmica e amplitude da palavra *politeia*, no texto, deveriam ser consideradas em justaposição a duas outras, que movimentam quase toda a obra, a saber, *paidéia* e *epitedeúmata*. Esta última vem logo anunciada no primeiro parágrafo e se refere aos *costumes* (*tá epitedeúmata*) dos lacedemônios, podendo também ser traduzida por *instituições*. Conforme a lição de J. Bordes, a *politeía* dos lacedemônios não se define pela *arkhé*

(poder) e isso pode conferir-se pelo exame de outras *politeiai*, em especial a democrática Atenas. A *politeia* dos lacedemônios estrutura-se em função de regras não escritas, os *nómoi* e, não, de uma hierarquia de forças políticas. Regras gravadas no coração, pela *paidéia*. Nessa matéria, é prática corrente a contraposição entre Atenas e Esparta. Por essa razão e algumas outras, faz-se necessário introduzir o aluno no tema da *formação* das *póleis*. Convém iniciar esse estudo pela correlação entre terreno, regime de águas, de chuvas, proximidade eventual com o mar, fatores que contribuíram para definir o perfil da cidade antiga. E lembrar a importância que Platão e Aristóteles atribuem a tais fatores, em seus projetos políticos de fundação. Paulatinamente, será percebida a *singularidade* de Esparta, relativamente às outras *póleis*. e, é claro, nesse quadro há de destacar-se o tipo humano que a representava.

Para uma revisão da imagem compacta de Esparta, gestada por obra e graça da genialidade de um só homem, Licurgo, é importante conhecer a releitura que H. Marrou faz da cronologia espartana.²⁷ Tucídides (i,10,2) é uma boa fonte para se registrar a correlação entre grandeza e simplicidade, relativamente à imagem de Esparta.

A correlação entre o território, morfologia e recursos, de um lado, e o tipo de sociedade que nele se desenvolveu deve ser feita. Esparta, diferentemente de Atenas, organizou-se como um agrupamento de *aldeias*, e não chegou a ter centro urbano (Michel Austin e Pierre Vidal Naquet – *Economia e Sociedade na Grécia Antiga*. Lisboa: Edições 70, 1986, cap. 4, p. 95).

Essa análise mostrará a relação entre classes sociais e espaço físico, uma vez que, em Esparta clássica, o hilota lavra a terra, o perieco explora o artesanato e a indústria e o espartano, a quem o trabalho era proibido, defende a pólis, controla as fronteiras e protege os aliados. Nesse contexto, o tema do trabalho e do ócio pode e dever ser introduzido aqui. E, com ele, o exame de uma linha de pensamento, de que Platão e Aristóteles são signatários, acerca da valorização do tempo livre como

²⁷ Para a distinção entre Esparta arcaica, metrópole da civilização helênica (VII a.C) e Esparta clássica, cidade caserna (a partir de 550), cf. *História da Educação na Antiguidade*. Cap. II – *A educação espartana*. Trad. Mário Leônidas Casanova. E.P.U.-EDUSP, 1973.

indispensável à atividade política e à aquisição excelência (Aristóteles, *Política* VII 1328 b 37-1329 a 2). Conhecidos os fundamentos da regra que proíbe ao espartano uma ocupação produtiva, estarão esclarecidas as condições que garantem ao cidadão educação comunitária integral e espaço para atividade cívica de ordem religiosa, moral e militar. O exercício da cidadania requer longo preparo, duro treinamento físico, com ênfase na formação moral. Platão dá notícia desse endurecimento, da rígida disciplina, que incluía resistência à dor (Platão, *Leis* 633 b-c).

A questão dos fins da educação aponta para a progressiva militarização de Esparta a partir de meados do século VI a.C. e desinteresse pelo estudo²⁸. Realça o caráter coletivista da educação em Esparta, apesar do vínculo espiritual entre a formação do soldado-cidadão em Esparta e os valores da epopéia. Tudo converge para a *pólis*, valor mais alto, diante do qual cede o espírito individualista do heroísmo guerreiro. Impõe-se a discussão de conceitos como o da *kalokagathía*, ideal de formação que reúne beleza física e valor espiritual, traduzido, em Esparta, pela *coragem* guerreira e obediência cívica. Recomenda-se um estudo comparativo entre a análise de um historiador francês como H.-I. Marrou (op. cit., cf. nota 10) e de um helenista e filósofo da cultura alemão, como W. Jaeger²⁹. A ênfase colocada por Xenofonte na superioridade militar dos espartanos deverá ser ampliada com a consulta a outras fontes.³⁰ Mas conforme mostramos (op.cit. p. 43), Esparta deve ser vista como estado militar; defensivo, sim, porém não belicoso. Indicam-se como apoio os trabalhos de A. Jardé (*La Formation del Pueblo Griego*. Barcelona: Ed. Cervantes), G. Glotz (*A Cidade Grega*. S. Paulo: Difel, 1980), V. Ehrenberg (*L'État Grec*. Paris: F. Masper, 1976). Para estudos que acentuem a política ou a economia ou

²⁸ Sobre o fechamento e a retração cultural de Esparta clássica, cf. Platão, *Hípias Maior* 285 c-e.

²⁹ *Paidéia, (A educação estatal de Esparta)*. Trad. de Artur Parreira. São Paulo: Herder.

³⁰ O gen. Brásidas enaltece a *superioridade* militar das tropas peloponésias, em especial das espartanas (Tucídides IV, CXXVI 2). Platão vê Esparta como *cidade acampamento* (*Leis* 666 e); Aristóteles, como uma república de hoplitas (*Política* IV 1297 b 15-28).

ambos, Claude Mosse (*As Instituições Gregas*. Lisboa: Edições 70), M.A.-P.V. Naquet (op. cit). Para a estabilidade do regime político espartano, a partir de fontes antigas, leiam-se Tucídides (I,18) e Isócrates (*Sobre a Paz*, 95).

São considerações desse tipo que, a nosso ver, afloram com a discussão do título da obra. De que, realmente, ela trata? Se não discute, essencialmente, o regime político espartano, qual, então, o seu objeto?³¹ Nesse aspecto, a apresentação temática dos primeiros parágrafos pode induzir o leitor a uma conclusão apressada.³² O a. introduz a matéria como uma reflexão sobre a glória e o poder de Esparta e as razões dessa glória e poder. de fato, disso é que tratará ao longo do texto. Mas, ao final (XIV), o quadro reflexivo parecerá mais amplo. Embora a emulação do autor, visível no primeiro parágrafo, esteja em explicar a grandeza de Esparta, a trajetória com que constrói a dinâmica do texto para justificar essa grandeza parece partir de outro contexto, relativo a um momento posterior, o da *decadência* da pólis, que, a seus olhos, já se anuncia. Seriam apenas casuais as considerações que, ao final, trazem à tona a real situação de Esparta, descompromissadas com o tema da ascensão e glória, que sustenta o pórtico da obra? A forma ligeira e aparentemente leve com que o a. desvela a real condição da pólis espartana, ao tempo em que então escreve – a cidade está se corrompendo e já não há mais tanto respeito às leis de Licurgo, sugere que aquela necessidade de procurar uma justificativa para a grandeza de Esparta (cap. I), pode ter nascido da necessidade de se entender o presente, não o passado. As leis de Licurgo sustentavam o *cosmos* espartano; a desobediência às mesmas leis pode gerar a sua destruição. Antes, entre os valores da cidade sadia, contavam-se práticas restritivas ao contacto com o estrangeiro, aversão a inovações, desapego aos bens materiais, valorização do mando por merecimento e, não, pelo poder em si. Agora, imperam

³¹ As considerações que se seguem partem da suposição de que o capítulo XV integra o texto.

³² Tem sido questionada a posição do cap. XIV no conjunto da obra. Cf. o autor da notícia à trad. da ed. Garnier, o cap. XV deveria vir logo após o cap. XIII e o cap. XIV deveria concluir a obra. Aqueles tratam, respectivamente, das relações do rei com a *pólis* e de suas atribuições em campanha, temas afins; este, mais adequado a epílogos, do declínio de Esparta.

ostentação, gosto por novidades, admiração pelo estrangeiro e desejo de freqüentá-lo, além de ambição de poder, enfim, práticas que minam a cidade boa, na contramão das leis de Licurgo. Essa oposição consolida-se à luz do parágrafo XIV. Nos tempos bons, os helenos iam aos lacedemônios pedir que os liderassem, contra aqueles que lhes pareciam agir injustamente; agora, em tempos de corrupção, movimentam-se em sentido contrário, e buscam auxílio mútuo para impedir, juntos, que assumam o poder aqueles que, outrora, viam como protetores. À imagem de Esparta líder e gloriosa, esmaecida, já em brumas do passado, sobrepõe-se, ao final, outra, diferente. Resta o desencanto, diante da *politeia* em declínio. É farto o material sobre esse contratos: uma Esparta forte e vigorosa, em razão das leis de Licurgo, de seu regime de vida e educação; Esparta em decadência, devido à rejeição daquelas leis e costumes. Também Plutarco o atesta: a queda de Esparta deveu-se ao afastamento do modelo implantado por Licurgo.

Voltemos, agora, ao primeiro parágrafo. Aí o a. parece estabelecer, de início, uma associação negativa entre *oliganthropía* e prosperidade. Nessa referência à *oliganthropia*, Xenofonte não está sozinho. Analisando a evolução da pólis dos lacedemônios, diz Aristóteles, na *Política*, que Esparta pereceu por *falta* de homens. De fato, a política de eugenia agressiva, o treinamento rigoroso do soldado-cidadão, a exigência de enfrentar a guerra para vencer, ou morrer, sem cair prisioneiro, esses fatores reduzem sempre mais o número de cidadãos. Essa redução tornou-se, a cada dia, mais perigosa para a segurança da pólis, o que pode ser comprovado pela progressiva inclusão do perieco e do hilita nas operações de guerra, antes restrita aos cidadãos. Lembremos agora que, no primeiro parágrafo, Xenofonte quer compreender a supremacia e fama de Esparta, apesar de sua *oliganthropía*.³³ O exame da obra de Licurgo como legislador é que lhe dará a chave para compreender como tal ascensão foi possível, com a cidade esvaziada de homens. Em todos os aspectos da vida, desde a procriação, o legislador procurou estabelecer regras de vida que, relativamente às dos outros gregos, eram bem diferentes, e até mesmo contrárias às

³³ Para a *oliganthropía*, conferir Aristóteles, *Política* 1270 a 30-43.

destes. Regras que o cidadão aprendeu a obedecer, por obra e graça de uma rigorosa educação pública e coletiva. As considerações do parágrafo iii até o xiii, acerca das particularidades dos costumes espartanos, associam a figura do legislador Licurgo a tais mudanças. a essa altura, introduz-se aqui o tópico da *originalidade*, ou melhor, da *excentricidade* dos espartanos, que já os próprios gregos reconheciam.³⁴ esse tema pode ser ampliado, por contraponto com o perfil de Atenas, *pólis* rival de Esparta. Subsídios podem ser recolhidos em Tucídides. Pela boca dos espartanos, nos discursos do rei Arquedamo (I 80-85) e do éforo Estelenaídas (I 86); o elogio da *politeia* ateniense, na oração fúnebre de Péricles (II 36-42).

A partir do parágrafo III do cap. I o desenvolvimento que se segue é apenas o primeiro elemento de uma arquitetura mais ampla, para demonstrar a tese postulada no início. Casamento, procriação, educação da mulher, iniciação da criança na atividade física, formação dos meninos e dos jovens, esses são alguns tópicos explorados pelo a., para construir a imagem de uma *pólis* original e vencedora. Essa imagem afirma-se a partir do parágrafo v, que trata da *procriação*.

Na tradição cultural grega a mulher pertence ao domínio da casa (*oikos*), à família, à procriação dos filhos e à criação da lã. Vida doméstica e sedentarismo são, pois, indissociáveis. Iconografias de mulheres em trabalho de criação podem ser vistas nos vasos gregos.³⁵ De acordo com a *constituição dos lacedemônios*, convencido de que filhos vigorosos nascem de pais vigorosos, Licurgo concentrou todas as virtudes da mulher na geração de bebês saudáveis. Para garantir que esse objetivo fosse alcançado a mulher foi equiparada ao homem. Então, relega-se a tecelagem a escravos e, subtraída à vida sedentária, a jovem espartana deve cumprir rigoroso programa de exercícios físicos, corridas e provas de força (*Const. Lac.* 1,4; *Licurgo* 14; 21; Platão, *Leis* 805d-806a). Ora, essa imagem feminina, contrária a

³⁴ Na *Constituição dos Lacedemônios* a ênfase no caráter excêntrico da vida e dos costumes espartanos, relativamente aos demais gregos, é recorrente. Boa parte da estrutura do texto é construída a partir dessa contraposição.

³⁵ Cf. Arte ática. Léxico de figuras negras (detalhe), 550 a. C. Terracota. New York. The Metropolitan Museum of Art. Fonte: Charbonneau, Jean et alii. *La Grèce Archique* (620-480 a.C.). Paris: Gallimard, 1968, p. 86, fig. 92-93.

tudo o que se via na Grécia, é recolhida em obras de autores de comédias e tragédias, por Platão, na *República* e nas *Leis* (vii 806 a), por Aristóteles, na *Política*, por oradores áticos, entre outros. Platão examina as práticas conhecidas ao seu tempo, comentando as condições em que vivem as mulheres, gregas e não gregas. Na *República*, ao avaliar a conveniência da nudez feminina nos exercícios físicos, o exemplo a que recorre é a nudez da espartana clássica, afeita à vida fora de casa e à prática de exercícios físicos. Diante da jovem ateniense, recolhida ao gineceu, circunscrita a certos cômodos da casa, a espartana, que pratica ginástica ao ar livre, sem pejo de ficar nua, poderá parecer um escândalo. Imagens de espartanas corredoras poderão ser vistas pelos alunos, com sua curta túnica, à mostra pernas musculosas.³⁶ Peças da comédia e da tragédia podem ser introduzidas para registrar essa imagem. Na *Lisístrata*, de Aristófanes, temos o exemplo de *Lampito*, a espartana atleta que, na assembléia de mulheres gregas, causa admiração às demais, pelo preparo físico, musculatura, força e higidez (76-84); já na *Andrômaca* (597 et sqs), de Eurípides, à nudez da mulher espartana é associado o despudor³⁷. Convém introduzir, nesse ponto, algumas reflexões sobre a excelência (*areté*) da mulher grega; impõe-se um contraponto com Atenas, de que se depreenda o conceito de belo/vergonhoso, pelo código social em Esparta. A preocupação com a geração de crianças saudáveis interfere no regime de casamento. A possibilidade de um homem deitar-se com a mulher de outro homem com o consentimento dele, visando à geração de uma prole vigorosa, justifica-se em razão da saúde do corpo cívico. O princípio que funda essa tolerância determina que, em primeiro lugar vem o interesse do conjunto, a cidade; a ele deve estar subordinado o interesse de cada um, a parte. Introduce-se aqui a questão da *participação* do homem na vida da pólis, e, com ela, o tema da liberdade grega. De alto proveito será a leitura de

³⁶ Cf. Mulher corredora. Lacônia. Dodona? Cerca de 530 a.C. Bronze. Atenas. Museu Arqueológico Nacional. In: *The Art of Greece*. Kostas Papaionnou. Harry N. Abrams, Inc., Publishers, New York, fig. 94. Cf. também atleta espartana. Corrida de curta distância. Figura de bronze. Londres. British Museum. In: *The Olympic Games through the ages*. Athens. Ekdotike Athenon S.A., 1976, fig. 78.

³⁷ Cf. ainda Eurípides, *Hécuba* 933-934.

famoso discurso de B. Constant³⁸ exceção feita à Atenas, Constant mostra como se associam, na Grécia antiga, *liberdade* e *soberania*, entendida como exercício do poder social, prevalecendo, nos tempos modernos, a idéia de liberdade como *não impedimento*, relativamente ao indivíduo. E, em Esparta, de forma exemplar; a excelência (*areté*) define-se como qualidade política (*Const. Lac.VII 2, X 4-7*).

Quanto à formação das crianças (II,1), ver-se-á que a distância entre Esparta e as outras *póleis* não é menor. E em vários pontos: nutrição, indumentária, vigilância, práticas educativas. Regras rígidas disciplinam a vida do infante: alimentação suficiente, mas não bastante para saciar a fome. Espera-se que a necessidade de prover alimentos favoreça práticas de sobrevivência, que a preparem para, na necessidade, especialmente na guerra, prover a sua nutrição.³⁹ quanto à indumentária (vestes e calçado), também é restrita; nada supérfluo, ou que favoreça o amolecimento. Vigilância cívica permanente é exercida sobre todos, crianças, jovens, adultos e velhos. Mas o cuidado com crianças e jovens é prioridade oficial. Não é ao *pedagogo*, como em outras cidades, que Esparta entrega a superintendência deles, mas ao *pedónomo*, magistrado especial; em sua ausência, ao cidadão mais próximo. e todas as regras visam à higidez e ao fortalecimento do caráter.

Um quadro vivo da educação grega pode ser construído a partir da comédia aristofânica *As Nuvens* (961-1104). Atente-se para o embate (*agón*) entre argumento *justo* e o *injusto*, aquele defendendo práticas e valores da antiga educação e, este, da nova, contemporânea ao poeta. Trata-se aí da educação em Atenas, mas percebe-se, por confronto de textos, as diferenças relativas à Esparta. Nesta, o sistema de educação é público; a *paidéia*, encargo da pólis. Em Atenas, o pai podia encarregar um escravo doméstico de sua confiança, o *pedagogo*, para ser o

³⁸ *De la liberté des Anciens comparée a celle des modernes*. In *Cours de Politique constitutionnelle* ou Collecton des ouvrages publiés sur le gouvernement représentatif. Éd. Laboulaye, 1872.

³⁹ É o caso da prática do roubo, adotada como prova de agilidade e resistência à dor, qualidades importantes para a vida na caserna.

acompanhante do filho, com a tarefa de zelar por seu caráter.⁴⁰ Esse quadro pode ser reforçado por outras fontes, entre as quais os diálogos *Protágoras* (324d-326e) e *Crítion*, de Platão (51 d et sqs). É certo que toda cidade antiga mantinha sob vigilância os membros da comunidade; contudo, em Esparta essa função, oficial, estava sob tutela dos éforos. Nesse contexto, também o *pedônomo* está, aí, submetido ao éforo (*Const. Lac. XXIV*). Não é sem propósito lembrar que nas *leis*, as crianças, reunidas, na primeira infância nos templos, são cuidadas por amas, designadas pela cidade. Nesse ponto, o filósofo está mais próximo dos lacedemônios; nada de semelhante havia em Atenas.

Em outras *póleis* a criança alimenta-se sem controle, protegida, de forma excessiva, das intempéries, e entregue aos cuidados de escravo; a espartana vive, desde cedo, sob rigorosa disciplina. O texto de Xenofonte não informa se lhe eram ensinadas as letras, como às demais, mas Plutarco (16) diz que ela recebia, sim, alguma iniciação. Notável era o preparo para um estilo da conversação conciso e espirituoso. Esse modo de ser, o *laconismo* (*Plutarco* 19), foi recolhido em ditos espirituosos, pela tradição. Nos quadros de um programa de educação integral, Esparta redobra seus cuidados quando a criança atinge a adolescência.

O autor da *Constituição dos Lacedemônios* nunca abandona o paralelo com outras *póleis*. Nas considerações que se estendem até o capítulo xiv, tudo o que se refere aos costumes e instituições espartanas, ao casamento, à geração, à criação e educação de filhos, Xenofonte associa à figura do legislador Licurgo e a ele atribui a iniciativa dessas práticas e instituições. Tomemos, a título de exemplo, um rito de sociabilidade essencial à vida espartana - a *refeição comunitária*, que repousa na obrigação de o cidadão fazer uma refeição junto com os demais, em ambiente coletivo e público, sob regras de convivência bem estabelecidas.

⁴⁰ Em iconografias de vagos gregos, tem sido identificada a figura do *pedagogo* como *acompanhante*, em cenas que sugerem lições de canto e letras. Cf. cena escolar. Kylix, pintor Douris. Berlin ocidental. Staatliche Museen. In: *The Olympic Games through the ages*. Athens. Ekdotike Athenon S.A., 1976, fig. 15. Na literatura, cf. Ésquines, *Contra Timarco* 9-10.

Registra-se, também, nas fontes antigas, a importância da classificação etária, da hierarquia e o espírito de submissão do educando a um chefe imediato. Confirmam-se Aristóteles (*Política* VII), as *Leis*, de Platão. Nesta, no livro I, o *ateniense* examina práticas educativas dos espartanos (*gymnásia*, *sysstítia*, *crupteía*, a caça), e se detém no exame do repasto coletivo. A partir dessas fontes, podem ser confrontadas as indicações de Xenofonte e avaliadas as restrições platônicas à *paideia* dos lacedemônios. Se a refeição comunitária é essencial ao processo, continuado, de inclusão da criança nos modos de ver, pensar e sentir do futuro cidadão, funcionava também como um reforço à idéia de que os comensais formavam uma comunidade de iguais. Regras rigorosas impunham unanimidade na admissão de novos membros; um só voto, contrário, excluía o candidato.

A prática da *refeição comunitária* deverá ser tratada no contexto das formas gregas de sociabilidade, entre as quais também está *sympósion*. mas *sysstítia* associa-se, nas origens, à camaradagem viril e guerreira, e, com mais razão, ainda, deve ser assim compreendida em Esparta (Platão, *Leis* I; Aristóteles, *Política* VII). Nessa matéria é útil consultar o cap. 9 do vol. IV, da obra de E. J. Burckhardt, *História da Cultura Grega* e o cap. VIII (*o homem e as formas de sociabilidade*. formas sociais e comensalidade, de Oswyn Murray) de *O Homem Grego*. Direção de Jean-Pierre Vernant. Trad. de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

Para melhor compreender as manobras do exército e seu estilo de ação, estuda-se a *falange*, sua formação e importância para a arte de guerra. Cabe lembrar a história das *poleis*, a interdependência entre a sua evolução política e a de várias técnicas e formas de combate. Importa acompanhar, por textos e por imagens, essa ligação, conforme a predominância, nas origens, da cavalaria e do cavaleiro; no séc. VII a.C., da falange e da infantaria; no século V a.C., da esquadra e do marinheiro. A influência da falange, como formação coletiva, na definição dos ideais cívicos é reconhecida por Aristóteles (*Política* IV 1297 b 16-25).

Sobre a consolidação do espírito social, Xenofonte observa que, para garantir obediência às leis, Licurgo buscou na *religião* os fundamentos da sociabilidade, que instituía (cap.

XIII). A sua visita a delfos introduz, nesse contexto, o tema da relação do homem grego com o divino.⁴¹ em consonância com esse ponto, o registro, no cap. XIV, do desvio cívico relativamente às leis de Licurgo, introduz, de forma coesa, o reconhecimento das bases míticas e religiosas do estado. Na piedade grega esteve, por muito tempo, a segurança da cidade antiga. Também ao legislador grego o temor dos deuses pareceu o princípio da sabedoria. O das *Leis* cuidará de buscar em Delfos, junto a Apolo, as bênçãos para o seu ato instituidor. Pois da ruptura do espírito social resultam o caos e a desarmonia (*acosmia*). Em suma, Delfos era a suprema garantia dos fundamentos da sociabilidade (*cosmos*).

Ouçam-se também outras vezes acerca da decadência de Esparta. Em Esparta, observa Aristóteles, até ócio era voltado para práticas de guerra e, no auge da glória, ela não mais sabia como usufruir a paz (*Política* 1269 a 30-1271b 15; 1338 b4;1333b-1334 a). Na mesma linha, confira-se Platão, *República* 548, *Leis* 688 c. Isócrates realça a força desagregadora do poder. A seu ver, igualam-se Atenas e Esparta (após arrebatar a hegemonia de Atenas), em seus momentos de glória e império; uma vez hegemônicas, cometeram ambas as mesmas violências e os mesmos desastrosos (*Sobre a Paz* 94-104; *Panegírico* 110-130).

Eis, em suma, pontos importantes que, na *Constituição dos Lacedemônios*, preparam o trabalho de iniciação na leitura dos antigos. O texto é fértil, e o tema, altamente sugestivo. Excêntrica e bizarra, Esparta foi objeto de curiosidade e admiração, entre os próprios gregos. Talvez a tenham estudado como a uma realidade que deviam conhecer, para melhor compreender a si próprios.

Edições de obras de Xenofonte:

Xenophontis Scripta Minora. Recognovit Ludovicus Dindorfius. Editio secunda emendatior. Lipsiae. Teubner, 1883.

⁴¹ Para divinização de Licurgo, cf. Gilda Naécia Maciel de Barros, op. cit., p. 37, nota 17.

Xenophon - Constitution of the Lacedaemonians. London: Loeb.

Xénophon (Anabase. Économique. Banquet – Le la Chasse. République des Lacedemoniens. République des Atheniens). Traduction nouvelle avec notices et notes par Pierre Chambry. Paris: Garnier.

Jenofonte. Obras Menores. Hierón – Agesilao- La República de los Lacedemônios – Los Ingresos Públicos – El Jefe de la Caballería. De la Equitación. De la Caza. Introducciones, Traducciones y notas de Orlando Guntinas Tunon. Madrid: Editorial Gredos, 1984.

Las Constituciones Griegas (La Constitución de Atenas. La República de los Atenienses. La República de los Lacedemônios). Edición de Aurelia Ruiz Sola. Madrid: Ediciones Akal, 1987.

Bibliografia citada:

BARROS, G. N. M. de. Sobre a natureza da politeia lacedemônia. In: *Platão, Rousseau e o Estado Total.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1995, pp 29-49.

CONSTANT, B. De la liberté des anciens comparée a celle des modernes. In: *Cours de Politique Constitutionnelle ou Collecton des Ouvrages Publés sur le Gouvernement Répresentatif.* Éd. Laboulaye, 1872.

CHARBONNEAU, J. et alii. *La Grèce Archique (620-480 a.c.).* Paris: Gallimard, 1968.

HAMMOND. *The lycurgean reform at Sparta, jhs, lxxx, 1950.*

JAEGER, W. *Paidéia.* Trad. de Artur Parreira. São Paulo: Herder.

KOSTAS, P. *The art of Greece.* Harry N. Abrams, inc., Publishers, New York.

MARROU, H.-I.. *História da Educação na Antiguidade.* Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U.-Edusp, 1973.

_____. *Do Conhecimento Histórico*. Ruy Belo, Lisboa: Editorial Aster, 1976. (Trad. a partir do original (7^a edição), revista e aumentada – de la *Connaissance Historique*. Éditions Seuil, 1975)

The Olympic Games through the ages. Athens: Ekdotike Athenon, 1976.

INTELECTUAIS DA IGREJA MEDIEVAL: AGOSTINHO E TOMÁS DE AQUINO⁴²

Terezinha Oliveira

A Igreja cristã constitui-se em uma das principais instituições educativas da Idade Média. Ao voltarmos para o estudo da História e Filosofia da Educação na Idade Média não podemos deixar de considerar o papel fundamental desempenhado por ela na conservação e difusão da cultura e, por conseguinte, na educação dessa época. Podemos detectar essa atividade constante da Igreja por meio dos escritos de seus intelectuais. Preservou-se uma grande quantidade de obras de teóricos/teólogos cristãos que se empenharam justamente em conservar, transmitir e construir saberes. Dentre esses autores, destacam-se Agostinho (354-430), Alcuíno (735-804), Anselmo de Bec (1033-1109), Roger Bacon (1214-1294) e Tomás de Aquino (1225-1274). Esses intelectuais, legítimos representantes da Igreja e da religião cristã, foram, primordialmente, grandes mestres que buscaram tenazmente preservar a cultura no Ocidente medieval.

Desse modo, as obras medievais, consideradas da perspectiva histórica e não do viés do filósofo iluminista⁴³, mostram-nos, de forma eloqüente, como a cultura antiga foi conservada pelo filtro do cristianismo. Com efeito, em suas obras, os autores cristãos conservaram grande parte do conhecimento greco-romano. É possível afirmar, inclusive, que Agostinho foi o grande leitor e divulgador do pensamento platônico no Ocidente. Podemos dizer o mesmo de Tomás de Aquino acerca da retomada do pensamento aristotélico na Europa medieval. Tendo essas formulações por base, nosso objetivo é chamar a atenção para o fato de que a Igreja católica foi, ao longo dos diferentes

⁴² Este texto faz parte de uma pesquisa financiada pelo CNPq – PQII.

⁴³ Estamos nos referindo às críticas ferinas que os iluministas franceses do século XVIII teceram à Idade Média e, especialmente, à sua principal instituição, a Igreja. Ainda sobre esta leitura ver nosso artigo *A Historiografia Francesa dos séculos XVIII e XIX: as visões iluminista e romântica da Idade Média*, especialmente pps. 181 a 185.

momentos do mundo medieval, a grande guardiã do saber e da cultura greco-romana.

É nosso intuito mostrar que, ao mesmo tempo em que a Igreja conseguiu conservar a cultura, ela assimilou esse saber, utilizando-o segundo seus interesses, imprimindo à sociedade uma característica própria, atendendo às necessidades dos homens de então. Para isso é importante destacar dois momentos significativos da atuação da Igreja na preservação da cultura e na difusão de um modo de vida novo. O primeiro, por ocasião das incursões nômades e da dissolução do Império Romano, quando a Igreja toma para si, na figura de seus padres e monges, a tarefa de conservar a vida social, criando igrejas e monastérios para proteger a população e os ideais cristãos. O segundo, quando os teóricos da Igreja lutaram pela conservação dos valores cristãos em concomitância com o novo modo de vida dos homens medievais, por ocasião do renascimento do comércio e da criação das universidades. Esses dois momentos são importantes para o mundo medievo e para a Igreja cristã. O primeiro revela o seu surgimento e o segundo o início da dissolução do mundo que ela ajudara a estruturar. Dois dos maiores autores do medievo, Agostinho e Tomás de Aquino, expressam nitidamente estes dois momentos.

O Papel do Cristianismo

No momento em que foram criadas fissuras nas estruturas das instituições romanas e elas não possuíam forças suficientes para sustentar as relações sociais, o cristianismo e, em decorrência da sua expansão e institucionalização, a Igreja católica, encontrava adeptos pelo fato de acenar com a perspectiva de uma vida nova com o desenvolvimento do espírito e a manutenção da sociedade. Apresentava um mundo organizado a partir de leis e de hierarquia, situação inteiramente distinta da dissolução que havia se instaurado no Império.

Na sociedade civil, nada de governo; a administração imperial caiu, a aristocracia senatorial caiu, a aristocracia municipal caiu; a dissolução estava em toda parte; o poder e a liberdade são atingidos pela mesma esterilidade, pela mesma nulidade.

[...]

Na sociedade religiosa, ao contrário, manifesta-se um povo muito animado, um governo ativo. As causas da anarquia e da tirania são numerosas; mas a liberdade é real e o poder também. Por toda a parte encontram-se e se desenvolvem os germes e uma atividade popular muito enérgica e de um governo muito forte. É em uma palavra, uma sociedade cheia de futuro, de um futuro agitado, carregado de bem e de mal, mas poderoso e fecundo (GUIZOT, 1884, v. I, p. 99-100).

As palavras de Guizot a respeito de como se encontravam as duas sociedades, em fins do século V, no Ocidente, nos dão uma idéia clara de como a organização da sociedade e o poder estavam se transferindo das mãos das autoridades romanas para as da Igreja. Na verdade, o autor explicita que a Igreja estava assumindo a direção da sociedade laica não porque a houvesse conquistado ou porque era a mais forte, mas porque o poder laico romano havia se tornado inoperante diante das relações sociais e dos conflitos latentes promovidos, por um lado, pela crise interna do Império e, de outro, pelas incursões nômades⁴⁴. A Igreja, por sua vez, também não se encontrava em condições muito superiores às dos romanos. Contudo, apontava um caminho para os homens naquele momento.

⁴⁴ Na clássica obra *Les Invasions, Barbares*, Riché tece os seguintes comentários sobre a situação dos segmentos sociais em Roma: “La fin du IV siècle voit grandir l’opposition entre les classes; ceux qui possèdent l’atterre et l’or le moyen d’en imposer à l’empereur et d’échapper à la crise économique. Dans leurs maisons de Rome ou de Milan, dans leurs domaines de plusieurs milliers d’hectares ils mènent une vie heureuse consacrée au sport, aux réceptions mondaines ou aux travaux intellectuelles. Leurs insouciance et leur egoïsme nous étonne, mais pour eux c’est chose normale.

[...]

En face des possédants végètent les classes inférieures. Non pas simplement la plèbe romaine sans grands besoin, vivant de la charité des riches et dons du gouvernement, mais les commerçants qui, tout les cinq ans voyaient revenir la terrible échéance du chrysgaire (<<les temps où la servitude se multiplie, où les pères aliènent la liberté de leurs enfants, non pour s’enrichir du prix de cette vente, mais pour le remettre à leurs persécuteurs>>); mais également les paysans réquisitionnés pour les corvées, les fonctionnaires attendant des moins leur traitement (RICHÉ, 1953, p. 30).

O cristianismo e, por conseguinte, a Igreja, não reunia condições para se impor completamente. No momento em que o Império entrava em decadência, por volta do século V, pelo menos três sociedades encontravam-se presentes: a sociedade municipal, último vestígio do Império Romano, a sociedade cristã e a sociedade dos povos nômades do norte que adentravam o espaço romano desde alguns séculos. Elas estavam diversamente organizadas, baseadas em princípios distintos. Em decorrência, inspiravam nos homens sentimentos diferentes e opostos: independência absoluta ao lado da completa submissão; patronato militar ao lado da dominação eclesiástica; o poder espiritual e o poder temporal convivendo lado a lado; ao mesmo tempo, os cânones da Igreja, a legislação dos romanos e os costumes dos povos nômades estabeleciam normas aos indivíduos. Para qualquer lado que se olhasse, sempre se encontrava a coexistência de culturas, de línguas, de condições sociais, de idéias e de costumes muito distintos.

A convivência dessas três sociedades, a dos povos nômades, a que restou dos romanos e a do cristianismo, deu origem ao mundo feudal. Em meio a essas relações tão conturbadas, nas quais nenhuma das instituições ou segmentos conseguia manter-se fixo, Guizot vislumbrou os elementos que possibilitaram a constituição do feudalismo. Essas sociedades foram, cada uma a seu modo, fundamentais para a construção da civilização moderna.

Entretanto, se cada uma delas deu a sua contribuição, no entender de Guizot (1838) foi a religião que estruturou o mundo feudal. Aliás, como destaca, a constituição da Igreja e a estruturação da sociedade feudal caminharam juntas. Essa construção apenas foi possível pelo fato de o cristianismo, antes mesmo da própria constituição da Igreja católica, aproximar-se do povo, dando-lhe o alimento fundamental à preservação da vida e à conservação do espírito.

Durkheim, na obra *A Evolução Pedagógica*, também assinala a contribuição da Igreja e da doutrina cristã na construção do mundo medievo de uma maneira próxima da de Guizot. Para o sociólogo, esta instituição e doutrina novas propiciaram aos povos germânicos e aos romanos uma possibilidade de vida justamente porque apregoava a humildade, a pobreza e a simplicidade dos

costumes. Segundo ele, é exatamente esta proposta que permite que povos tão distintos se aproximem e criem novos modos de vida.

Como puderam sociedades tão robustas, tão vigorosas, tão transbordantes de vitalidade, submeter-se com tanta espontaneidade a uma disciplina deprimente que os mandava, antes de tudo, conter-se, privar-se, renunciar? Como puderam esses apetites fogosos, impacientes com qualquer moderação e qualquer freio, acomodar-se com uma doutrina que lhes recomendava, acima de tudo, comeder-se e limitar-se? [...]

Na verdade, porém, havia um lado pelo qual a doutrina cristã encontrava-se em perfeita harmonia com as aspirações e a mente das sociedades germânicas. Era por excelência, a religião dos pequenos, dos modestos, dos pobres, materialmente e espiritualmente pobres. Exaltava as virtudes da humildade, da mediocridade, tanto intelectual como material. Apregoava a simplicidade dos corações e das inteligências (DURKHEIM, 2002, p. 27).

Da perspectiva dos dois autores, com os quais concordamos, os padres cristãos aproximaram-se do povo fornecendo-lhes não somente proteção física contra a dissolução que imperava na sociedade, mas, fundamentalmente, estabelecendo princípios de conduta moral e religiosa. Estes princípios se tornaram a ética para a construção da nova sociedade. Nesta época, os homens da Igreja procuravam mostrar aos indivíduos que era possível viver e sobreviver por outros meios que não a violência. Os sermões e as homilias divulgadas por esses padres buscavam transmitir princípios de civilidade. Nos seus sermões, Agostinho afirmava que os males provenientes das migrações nômades que assolavam o mundo romano não estavam relacionados à vontade do Deus cristão, mas à própria conduta dos romanos. A vida de santo Hilário é outro exemplo da proximidade do cristianismo com o povo. Santo Hilário trabalhava junto com o povo para prover a sua subsistência e, ao mesmo tempo, oferecer palavras de conforto. Ensinava aos homens princípios que pudessem desenvolver neles outras necessidades, além daquelas relacionadas à sobrevivência física.

Em contrapartida, o segmento dominante romano abdicava cada vez mais do seu papel de dirigente da sociedade. Não que tivesse abandonado as ‘coisas do espírito’, como observa Guizot (1838). Ele se isolava cada vez mais em suas propriedades, abandonando suas funções sociais. Seus membros continuavam lendo, redigindo e encenando peças teatrais, mas não estavam próximos do povo. Não lhe davam exemplos de comportamento. Em virtude disso, deixaram um espaço vazio que foi, lentamente, ocupado pela Igreja. A função de direção passara paulatinamente para esta instituição. Ao assumir esse lugar junto ao povo no momento de destruição do mundo romano, a Igreja cristã ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento dos homens ao longo da Idade Média, na conservação das leis romanas, na conservação das obras do mundo antigo. Ao assim proceder, a Igreja contribui decisivamente para a educação medieval.

Após essas breves considerações sobre as condições históricas que legitimaram a Igreja no papel de instituição ‘governante’ no início da Idade Média, analisemos as obras de dois dos grandes representantes da Igreja ao longo do medievo, Agostinho no século V e Tomás de Aquino no século XIII. Esses dois teóricos, intelectuais nos seus tempos históricos, viveram e expressaram o pensamento cristão em momentos cruciais à história da Igreja. O primeiro, foi o grande mestre e difusor das ideais cristãos na Primeira Idade Média. Agostinho, profundo conhecedor do pensamento greco-latino, apropriou-se destes conhecimentos e fundiu-os à doutrina cristã, criando, assim, as bases para o nascimento da filosofia cristã. Tomás, por seu turno, viveu e vivenciou um momento novo no horizonte cristão, momento em que as relações sociais já assumiam sua forma cidadina, na qual as leis civis tinham certa autonomia em relação ao direito canônico e o poder político já se encontrava desvinculado da Igreja. Tomás de Aquino é a essência do novo no pensamento cristão, pois pertence a uma das Ordens Mendicantes do século XIII, a dos Dominicanos.

Desse modo, a escolha destes dois grandes intelectuais não foi alheia às condições do próprio movimento da Igreja. Ao contrário, buscamos analisar a atuação destes homens dentro de

cenários específicos e vitais para compreensão do pensamento medieval cristão.

Agostinho

A nosso ver, a grande preocupação desse mestre cristão reside em encontrar caminhos para organizar a sociedade. Com efeito, o cenário que se apresenta à sua época é, de um lado, de destruição das leis e dos costumes romanos e, de outro, da presença dos povos nômades, com seus costumes bastante distintos daqueles dos romanos. Diante desse cenário, as obras de Agostinho tornam-se fundamentais para a formação da sociedade que então emergia. Suas obras revelam uma preocupação com a formação das pessoas, com questões referentes à razão humana e, evidentemente, com a difusão do cristianismo. Um dos exemplos marcantes dos objetivos desse representante da filosofia e do cristianismo é sua obra *De Magistro*. Nela, o bispo de Hipona trata, entre outras coisas, do sentido da palavra na vida dos homens. Para ele, a fala é absolutamente tudo, pois é ela que permite ensinar e aprender. Partindo do princípio que a linguagem, portanto, a palavra, é o grande instrumento da aprendizagem, Agostinho mostra a necessidade de se conhecer o sentido e o significado dos termos para que a pergunta e a resposta possam significar ensino e aprendizagem.

Agostinho

Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

Adeodato

Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.

Agostinho

Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém como aprender?

Adeodato

Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando?

Agostinho

Ainda neste caso, creio que só uma coisa queremos: ensinar. Pois, dize-me interrogas por outro motivo a não ser para ensinar o queeres àquele a quem perguntas?

Adeodato

Dizes a verdade.

Agostinho

Vês portanto que com o falar não nos propomos senão ensinar

[...] (AGOSTINHO, *De Magistro*, cap. 1, § 1).

A fala, portanto, a linguagem, é o recurso primeiro do ensino. Pela palavra ensinamos e aprendemos. Também é pela palavra que recordamos, de acordo com Agostinho. A memória é, assim, um instrumento da linguagem para se ensinar o outro.

Agostinho

Há todavia, creio, certa maneira de ensinar pela recordação, maneira sem dúvida valiosa, como se demonstrará nesta nossa conversação. Mas, se tu pensas que não aprendemos quando recordamos ou que não ensina aquele que recorda, eu não me oponho; e desde já declaro que o fim da palavra é duplo: ou para ensinar ou para suscitar recordações nos outros ou em nós mesmos; [...] (AGOSTINHO, *De Magistro*, cap. 1, § 1).

Do seu ponto de vista, a recordação é também uma forma de se ensinar. A memória e as palavras se complementam no processo de ensino e da aprendizagem “[...] assim, com as palavras nada mais fazemos do que chamar a atenção; entretanto, a memória, a que as palavras aderem, em as agitando, faz com que venham à mente as coisas, das quais as palavras são sinais” (AGOSTINHO, *De Magistro*, cap. 1, § 2).

Desse modo, para Agostinho as palavras expressam o que há de conhecimento no homem. São as palavras que expressam nossas lembranças, que expressam nossos desejos, nossos sonhos. Embora sejam sinais, como se expressa o bispo de Hipona, as palavras nos permitem sermos pessoas⁴⁵.

⁴⁵ No que diz respeito a importância da lembrança, portanto, da memória para o ensino e a linguagem vale lembrar que a memorização foi a maneira de ensinar presente nas escolas gregas e no mundo medieval. Esse recurso constitui, também, um dos elementos fundamentais do método escolástico. Um dos maiores exemplos do uso da memória, na Idade Média, é a de Boécio (480-524/25) que, na prisão, vale-se de sua memória para escrever o seu diálogo com a filosofia, que constitui em uma das obras mais lidas no medievo. “E, mal dirigi o olhar a ela, reconheci minha antiga nutriz, que desde a adolescência

O conhecimento, o ensino e a linguagem são questões que acompanham, de maneira freqüente, os escritos de Agostinho. Ao tratar, em outra obra, da questão: *o pecado vem do livre-arbítrio?* Agostinho novamente valoriza o papel da instrução na vida dos homens. Do seu ponto de vista, a instrução é o caminho para os homens praticarem o bem a partir da sua escolha ou de seu livre-arbítrio. O mal não decorre da instrução, mas da sua falta. O que, porém, mostra-se evidente “[...] é que a instrução sempre” é um bem, visto que tal termo deriva do verbo “instruir” (AGOSTINHO, *Livre-Arbítrio*, cap. 1, § 2).

Suas considerações acerca da instrução não são, por conseguinte, feitas no abstrato. Seu ponto de partida é entender porque os homens, dotados de razão, logo, do livre-arbítrio, são capazes de praticar o mal. Indubitavelmente, em Agostinho a razão está pautada no cristianismo, que se tornava, no século V, o fundamento teórico da sociedade. Ainda nessa obra, Agostinho debate a questão do livre-arbítrio sob diversos aspectos. Em uma das passagens mais significativas observa que somente uma sociedade que possui o livre-arbítrio para praticar o bem pode eleger seus magistrados:

Ag: Logo, quando um povo for de costumes moderados e dignos, guardião diligente da utilidade pública, a ponto de cada um preferir o bem comum ao seu interesse particular, não seria justo ao dito povo poder promulgar uma lei que lhe permitisse nomear para si magistrados encarregados de administrar os seus negócios, isto é, os negócios públicos?

Ev: Seria muito justo, sem dúvida.

Ag: Contudo, no caso de esse mesmo povo ir caindo aos poucos, depravando-se, e caso ponha o seu interesse particular acima do interesse público, e vier a vender o seu sufrágio livre, por dinheiro? Além do mais,

freqüentava a minha mente:era a Filosofia”. Boécio, no diálogo, indaga à Filosofia porque ela o visitara na prisão, ao que ela responde “[...] à Filosofia não é lícito deixar caminhando sozinho um discípulo seu. [...] Achas que esta é a primeira vez que a Sabedoria se confronta com os perigos e as más ações dos homens? [...]” (BOECIO, *Consolação ...*, Liv. I, cap. 6).

corrompido por aqueles que ambicionam as honras, confiar o governo a homens malvados e criminosos, não seria justo – caso ainda se encontrasse um só homem de bem, revestido de influência excepcional – que esse homem tirasse do povo a faculdade de poder distribuir as honras, para depositar a decisão nas mãos de alguns poucos cidadãos honestos ou mesmo de um só que fosse?

Ag: Eis, pois, duas leis que parecem estar em contradição entre si. Uma delas confere ao povo o poder de eleger seus magistrados; a outra recusa-lhe essa prerrogativa. E a segunda lei mostra-se expressa em tais moldes que as duas não podem de modo algum coexistir juntas, na mesma cidade. Assim sendo, haveríamos de dizer que uma delas é injusta e não deveria ter sido promulgada?

Ev: De modo algum.

Ag: Denominemos, pois, se o quiseres, de temporal a essa lei que a princípio é justa, entretanto, conforme as circunstâncias dos tempos, pode ser mudada, em injustiça (AGOSTINHO, *Livre-Arbítrio*, cap. 6, § 14).

Na verdade, ao tratar do livre-arbítrio, Agostinho afirma não existir uma verdade ou uma lei geral e única para todos os homens. Uma lei pode ser praticada pelos homens em um dado contexto e pode ser perfeitamente justa e esta pautada na razão dos homens. Essa mesma lei pode tornar-se injusta e estar fora da razão se as condições sociais dessa mesma sociedade se alterarem. Do seu ponto de vista, a única verdade justa, racional e eterna é a lei de Deus. Todas as ações humanas devem, pois, estar pautadas no livre-arbítrio⁴⁶, na instrução, para que essas ações possam ser alteradas segundo as mudanças ocorridas na vida dos homens.

Essa mesma percepção das ações humanas e da verdade divina aparece na *Cidade de Deus*. Nela, Agostinho propõe um

⁴⁶ Há que considerar uma diferença essencial entre a concepção de livre-arbítrio em Agostinho e em Tomás de Aquino. Para o primeiro, o livre-arbítrio existe no homem a partir da infusão de Deus no intelecto humano. Para o segundo, Deus criou o homem e o intelecto humano, mas é o homem que define as suas escolhas, portanto, o livre-arbitrio é uma vontade de natureza humana e independe da infusão divina.

modelo de vida terrena para que os homens possam chegar ao céu. Mais uma vez, o bispo de Hipona não fala em abstrato. Antes, pelo contrário, trata os homens em uma situação histórica particular.

A mesma questão permanece na ordem do dia. A necessidade de os homens compreenderem que precisam crer em algo que esteja além do aspecto material da sua vida. Agostinho coloca, mais uma vez, a questão do livre-arbítrio. Os homens podem fazer parte de uma mesma sociedade; eles podem viver as mesmas tragédias. No entanto, podem agir e reagir de forma distinta, segundo a razão e a formação de cada um.

Do ponto de vista de Agostinho, acreditar que existe Deus e que Ele pode conduzir os homens no caminho da justiça significa ter em si a razão, pois somente essa crença consegue coibir as ações conduzidas, em geral, pela força, como ocorre entre os povos nômades e romanos, sem suas instituições. Agostinho chega a uma máxima importante para a nossa época: os homens, cristãos ou não-cristãos, são homens. No entanto, somente aqueles que se converteram ao cristianismo conseguem ter o livre-arbítrio; os demais são conduzidos pela força de seus costumes. Exatamente por isso afirma que mexer no lodo ou no unguento é ato de mexer, mas, do lodo sai a putrefação e do unguento o perfume. Eis as questões postas na ordem do dia no século V. Não se trata, portanto, de considerar simplistamente Agostinho um mero defensor do cristianismo. Trata-se, acima de tudo, de entendê-lo como um mestre/teórico que diante da degradação moral de sua época procura traçar caminhos a ela.

Tomás de Aquino

Tomás de Aquino, do mesmo modo que Agostinho, também buscava soluções para as questões de sua época. Há que se ressaltar que o momento vivido por Aquino, século XIII, talvez não seja tão conturbado quanto o de Agostinho. Todavia, a história registra nessa época grandes transformações e mudanças sociais.

O desenvolvimento do sistema feudal, ao organizar e sistematizar a vida no interior dos feudos, ao propiciar aos homens, ainda que de forma frágil, certa paz, permitiu que novas

relações surgissem em seu interior. Essas novas condições, ao promover inovações técnicas, ao propiciar o aumento demográfico, ao realizar, nos castelos, torneios e encontros, produziram nas pessoas, lentamente, certa polidez e um desejo de usufruir cada vez mais de uma maior comodidade de vida. Não queremos com isso dizer que os homens feudais viviam na mais perfeita harmonia, paz e felicidade. Ao contrário, ao lermos os documentos e relatos da época verificamos a existência de ações violentas praticadas tanto pelos senhores quanto por seus servos. No entanto, o que queremos destacar é que os homens principiavam a criar costumes distintos daqueles das hordas nômades, que saqueavam e pilhavam o Ocidente desde fins do século III da era cristã.

Um dos momentos mais significativos do desenvolvimento da civilização entre os homens feudais consiste na realização das primeiras cruzadas, em torno do século XI. A organização, sob o comando da Igreja, das primeiras cruzadas possibilitou um grande desenvolvimento nas relações humanas. Pela primeira vez, após séculos de grande isolamento, o Ocidente entra novamente em contato com o Oriente. Esse contato, à primeira vista somente religioso, altera a vida feudal. Em primeiro lugar, verifica-se que o Oriente não era o local da perdição, como até então colocara a Igreja. Ao contrário, havia nele muita riqueza a ser extorquida e muito conhecimento a ser obtido, além de costumes diferentes que colocavam em xeque as verdades estabelecidas pela Igreja.

Desde os fins do século XI, por ocasião dos escritos de Anselmo de Bec, verificamos uma nova construção do pensamento cristão. Instado por seus pares, no mosteiro, Anselmo discute a existência de Deus por meio da razão⁴⁷.

⁴⁷ Esta discussão realizada por Anselmo é tão rica e inovadora que leva muitos autores a considera-lo o pai da Escolástica. Uma das questões mais candentes em Anselmo é a discussão feita no *Monológio*, no qual ele demonstra que o **nada** não existe, portanto Deus existe é o criador de todas as coisas. Assim, percebe-se Deus em cada uma das coisas existentes. “Se, portanto, alguma coisa foi feita do nada, o *nada* é a causa daquilo que foi produzido. Mas, se de algum modo aquilo que não possui existência pode oferecer ajuda a algo para transitar ao ser? E se o *nada* não pode oferecer ajuda, como persuadir a alguém que alguma coisa consegue originar-se do *nada*? De que modo persuadi-lo? Mais ainda. O *nada* ou é alguma coisa ou não é nenhuma. Se é alguma coisa, então

O horizonte dos homens, da mesma forma que eles próprios, não podia mais ser explicado somente à luz da criação divina. O comércio, as cidades, o próprio feudo, apresentavam novos caminhos aos homens, distintos do apontado pela Igreja até então.

Em função dessa nova realidade, os homens passam a buscar novas formas de entendimento (e até mesmo justificativas) que pudessem explicar as relações feudais. Com efeito, as novas relações sociais que principiavam a existir nas cidades exigiam de seus teóricos outras explicações, além da de Deus como provedor de todas as coisas.

A partir desse ponto e em decorrência das recém-criadas exigências humanas verificamos o surgimento de uma nova forma de ensino da escolástica e de uma nova dialética. Os teóricos, a partir de Anselmo de Bec, possuem uma nova característica: eles buscam, nas relações humanas, as explicações para a vida. Entretanto, isso não quer dizer que estavam deixando de acreditar e de viver o mundo da Igreja. Continuaram como homens da Igreja, mas com algo novo que os distingue dos seus predecessores. Com efeito, o mundo material que os cercava, baseado nas trocas e no comércio, que produzia transformações que os historiadores da Idade Média (Pirenne, 1939; Le Goff, 1991), geralmente, denominam de *revolução urbana* e colocava novas questões. Isto dava às suas formulações uma nova configuração. É nesse novo cenário que surgem os escritos de Tomás de Aquino.

Este autor é um marco teórico do mundo medieval. Ele procurou investigar, no interior da Igreja, como o homem pensava, como o homem desenvolvia sua razão, como era a natureza cosmológica do universo, como as plantas existiam, quais as diferenças fundamentais existentes entre os objetos da natureza. Uma das questões mais caras a Tomás de Aquino era

tudo o que saiu do *nada* foi feito de algo. Mas, ao contrário, se não é nenhuma coisa, fica incompreensível como algo possa ser feito do *nada*, que é carência de tudo: do *nada*, nada se origina, como sói [sic] dizer-se comumente. Donde se conclui que tudo aquilo que foi feito recebeu a origem de algo, pois uma coisa é feita de algo ou do *nada*. Pense, então, o *nada* como sendo alguma coisa ou nenhuma, porém fica evidente que tudo o que foi feito origina-se de algo (ANSELMO, *Monolôgio*, cap. VIII).

explicar e justificar porque os homens eram considerados a imagem de Deus. De fato, se todos os elementos e animais existentes no Universo eram criaturas de Deus, porque somente o homem fora criado a sua imagem e semelhança?

Essa indagação torna-se um dos pontos fulcrais de investigação do Aquinate. Trata-se de um dos elementos em que ele mais busca apoio em Aristóteles para formular sua teoria. Para o doutor Angélico, o homem é a semelhança de Deus porque possui a **razão**, por conseguinte, o intelecto. De que maneira o homem expressaria essa razão e o desenvolvimento de intelecto? Segundo Steenberghen, isso ocorria no homem por meio da consciência e da capacidade cognitiva existente em cada ser.

Para Santo Tomás, la conciencia humana es una conciencia abierta sobre un mundo que subsiste independiente de esta misma conciencia; por la sensación, el sujeto cognoscente está en contacto inmediato con la realidad misma, sin intermediario consciente; la actividad intelectual se ejerce en estrecha conexión con la sensación, los conceptos abstraídos del dato sensible son representaciones auténticas, aunque no adecuadas, de la realidad concreta; y el juicio, que los restituye a la realidad, completa la constitución de un conocimiento verdadero y cierto de esta realidad. Los sentidos son infalibles en la aprehensión de su objeto propio, la inteligencia lo es igualmente en la aprehensión de las esencias y en la afirmación de los primeros principios, e particular del principio de no contradicción, que es la ley suprema del pensamiento (STEENBERGHEN, 1956, p. 75).

O intelecto humano, a capacidade de sentir a realidade cotidiana não só das coisas materiais, mas também as percepções, pelo intelecto, das coisas não sentidas e imateriais, fazem com que o homem seja um ser superior a tudo que existe na natureza. Trata-se, portanto, de um ser próximo da perfeição. O intelecto e a capacidade cognitiva fazem, então, que o homem se aproxime de Deus. Além disso, Tomás de Aquino destaca um outro aspecto no homem que o torna um ser quase perfeito: trata-se da capacidade do uso da palavra. Exatamente porque o homem consegue se expressar e se comunicar racionalmente à medida

que usa o intelecto e a fala, ele pode aproximar-se da forma perfeita de Deus. Logo, pode ser expressão de sua imagem.

A idéia de que o homem é a imagem e a semelhança de Deus faz com que Tomás também se inquiete com a definição de sábio. Do seu ponto de vista, somente pode ser considerado sábio aquele que indaga pelas questões mais gerais do Universo, aquele que busca entender os fenômenos da natureza e das relações humanas. Assim, sábio não é somente aquele que conhece, mas aquele que busca, pela sua sabedoria, ensinar aos outros como deve ser o comportamento do homem. Sábio, portanto, é aquele que permite aos outros também se aproximarem da perfeição. Para Aquino, o fato de o homem ser sábio por possuir o intelecto cognitivo e agente, por possui a linguagem, faz com que o mesmo também procure estabelecer um modo de vida que conduza a todos para o bem viver. Exatamente porque é possível essa ‘quase perfeição’ do e no homem que Tomás se volta para a questão do governante.

Ao discutir o papel do governante em seu texto sobre *Do Reino ou do Governo dos Príncipes ao Rei de Chipre*, Tomás destaca que o papel do governante deve voltar-se para a formação de indivíduos “virtuosos” que permitam um estado de bem comum na sociedade. Assim, cabe ao governante estabelecer leis que eduquem e levem os homens a agirem de forma que seja possível um bom estado social.

Para Aquino, as leis, ao respeitarem a privacidade dos súditos, não conseguem coibir todos os vícios, mas elas precisam impedir os vícios mais graves que perturbem o estado de bem comum geral.

A preocupação primeira de Tomás de Aquino, ao destacar a necessidade de um governante, é estabelecer um bom ordenamento das coisas terrenas. Precisamos, no entanto, considerar a análise do Aquinate dentro das condições sociais que imperavam e incidiam sobre o comportamento dos homens no século XIII. Uma das principais questões que precisam ser observadas é a própria situação em que se encontravam os diferentes segmentos sociais. Não podemos nos esquecer que, nesse momento, verificamos um processo bastante peculiar no interior das relações feudais. Ao mesmo tempo em que as relações e as leis locais ainda eram estabelecidas e respondiam às

necessidades particulares, já se percebia novas relações, bastante complexas, baseadas em um poder centralizado na figura do príncipe e que respondiam às atividades do comércio e das cidades.

A defesa de Aquino do governo único não pode, por conseguinte, ser compreendida como uma defesa da monarquia absolutista, até porque, historicamente, ainda não existiam condições que propiciassem a existência desse sistema de governo. Essa proposta de governo deve ser vista com o mesmo olhar que é dirigido às demais questões tratadas por ele, ou seja, como uma análise teórica sobre a essência das coisas humanas.

Precisamente por isso, ao tratar, na *Suma Teológica*, do Governo Divino, ele volta-se para as questões referentes ao governo do mundo. Ao analisar a afirmação de que o mundo não é governado por algo, Aquino responde:

É próprio deles (os homens) conhecer a razão do fim, e daquilo que é para o fim. [...] Por isso, assim como o movimento da flecha em direção a um fim determinado evidencia que é dirigida por alguém que conhece, assim também o curso correto das coisas naturais que carecem de conhecimento manifesta claramente que o mundo é governado por uma razão (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, L. II, q.103, a. 1).

Do ponto de vista do mestre Tomás, na medida em que os homens são capazes de discernir suas ações e colocar nelas sempre um propósito, é indubitável que exista no mundo uma direção que conduza as ações a um fim. A essa consciência das ações e de seus propósitos, Aquino chama de razão. Trata-se, pois, de uma das questões essenciais do doutor Angélico: a razão humana conduz necessariamente à formação do intelecto, permitindo, assim, que os homens se tornem a imagem e semelhança de Deus.

Essa mesma razão que leva à formação do intelecto humano faz com que esse autor observe que os homens somente conseguem sobreviver se viverem em comunidade. Nessa comunidade, por sua vez, só se pode assegurar o bem comum se houver alguém que governe ou administre todos (TOMÁS DE AQUINO, 1995). Para Tomás, é impossível qualquer sociedade

sem a existência de um governo. Ao citar Salomão, observa que a falta de governo faz os povos perecerem. Na verdade, tendo diante de si os conflitos no seio da classe dos senhores feudais; entre os senhores e seus vassallos; entre os senhores e os habitantes dos burgos, que passavam a reivindicar, insistentemente, o direito de liberdade das comunas e do comércio, Aquino percebe a premência de um novo modelo de governo, agora fundado em uma única pessoa, ou seja, na figura do rei.

Este governante, denominado de rei por Aquino, deve administrar as questões de toda uma cidade ou de um povo para que possa estabelecer o bem comum de todos. Verificamos, mais uma vez, as fissuras sociais de sua época. O governo proposto por Aquino não pode governar alguns poucos, como os senhores feudais, mas o povo como um todo. Aquino coloca, inclusive, que este rei deve saber governar um país. Desse modo, o governante do Aquinate não é aquele suserano que responde pelos conflitos e ações de uma pequena comunidade. Ao contrário, é aquele que sabe conduzir uma multidão. As questões do século XIII não são passíveis de serem resolvidas pelos poderes locais e pessoais, mas por um poder geral.

Ao acompanharmos as considerações do Aquinate acerca do governo observamos existir em sua análise uma grande coerência. Em primeiro lugar, ele mostra existir algo que governe os homens, ou seja, os homens possuem a razão. Em segundo, observa como deve ser esse governo, comparando os povos ao corpo humano, mostrando existir um eixo ou um centro que comanda os movimentos dos membros. Por conseguinte, para existir uma sociedade (cidade, ou nação) é preciso que se estabeleça um único governo, tal como a cabeça ou o coração dos seres humanos, que é o rei. Do seu ponto de vista, o rei deve não apenas ser o único a governar, mas, igualmente, deve ter como preocupação geral e central propiciar o bem comum a todos. Eis a imagem de rei que o Tomás esboça na *Suma Teológica*:

Deve-se dizer que o mundo é governado por um único. Dado que o fim do governo do mundo é o bem por essência, o que é o melhor, é necessário que o governo do mundo seja o melhor. Ora, o melhor governo é aquele exercido por meio de um único, e a razão disso reside no

fato de que o governo nada mais é do que a condução dos governados para o fim, que é um bem. A unidade pertence à razão da bondade, como Boécio prova ao mostrar que, como todas as coisas desejam o bem, por isso mesmo desejam a unidade, sem a qual não podem existir; pois uma coisa só existe na medida mesma que é una. [...] Assim, o que é uno por si pode ser causa de unidade de uma maneira bem mais adequada e melhor do que muitos juntos. Portanto, a multidão é mais bem governada por um só do que por vários. – De onde se conclui que o governo do mundo, que é o melhor, é obra de um único governante. É o que diz o Filósofo no livro XII da *Metafísica*: “Os entes não querem ser mal governados; nem a pluralidade de comando é um bem; logo um único príncipe” (TOMÁS DE AQUINO, L. II, q. 103, a. 3).

Ao traçar o perfil de como deveria ser o rei único, Tomás propõe um modelo de sociedade em que as diferenças não conduzam à destruição e à guerra, mas à unidade social. Ao observar que o governo de um único príncipe é capaz de produzir a paz e o bem comum, ele propõe a possibilidade de uma administração que estabeleça a unidade entre os diferentes segmentos sociais que se encontram em conflito, entre os feudos e as cidades. Não podemos nos esquecer, inclusive, que esse autor, além de ser um grande “quadro” da Igreja, foi também um dos maiores mestres da Universidade de Paris. Vivenciava, portanto, de perto os grandes conflitos deflagrados pelos diferentes segmentos sociais em cena.

Um outro aspecto que deve ser observado na defesa que Aquino faz do rei único é a frequência com que retoma os grandes clássicos da filosofia, inclusive da pagã, para legitimar sua teoria. Um dos monumentos mais lembrado é Aristóteles. As concepções de razão, de governo, de política e de sociedade que pautam a sua teoria de governo único estão fundadas nas concepções de homem e de política de Aristóteles. Na passagem mencionada, Aquino introduz Boécio e Aristóteles (384-322 a. C.) para legitimar sua imagem de príncipe único. Com efeito, Tomás conseguiu aliar às concepções teológicas de seu tempo à filosofia clássica. Embora homem da Igreja, uniu o conhecimento dos pagãos aos do cristianismo.

Segundo Grabmann, ao teorizar sobre o Estado, Aquino consegue em uma mesma doutrina sintetizar o pensamento de Agostinho e Aristóteles. Ainda de acordo com esse estudioso, a concepção do Aquinate de governo inspira-se em uma sociedade e em um governo terreno nos moldes do governo celeste, ou seja, Deus. Ao mesmo tempo, apresenta um homem moral, ético, um animal social, nos moldes dos princípios aristotélicos, ou seja, aquele homem que não vive só, mas que pertence à família, à comunidade e ao Estado. Tomás de Aquino considera o governo da perspectiva dos conflitos e das angústias dos homens do século XIII, ou seja, alia as doutrinas teológicas às filosóficas. Consegue mostrar aos homens uma forma de governo que poderia, sem abandonar os preceitos religiosos, fundar-se na razão humana, na concepção política de Aristóteles, apaziguar os ânimos e os espíritos dos homens feudais e dos homens que estavam se tornando burgueses.

Em suma, foi nosso intuito mostrar que a Igreja e dois de seus maiores pensadores expressaram um determinado caminho para a sociedade na Idade Média. Precisamente por isso, influenciaram sobremaneira na educação dos homens da época. Não se trata, portanto, de exaltar ou condenar a instituição social que mais marcou esse período, mas de entender que ela somente ocupou esse papel por ser a única instituição que se encontrava em condições para realizar esse feito histórico.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- AGOSTINHO. De Magistro. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Cultural, 1973.
- AGOSTINHO. *O Livre-Arbítrio*. São Paulo: Paulus, 1995.
- ANSELMO DE BEC. Monólogo. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BOÉCIO. *A Consolação da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- DURKHEIM, E. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- GRABMANN, M. *Filosofia Medieval*. Barcelona: Labor, 1949.
- GUIZOT, F. *Essais sur l'histoire de France*. Paris: Didier, 1857.
- GUIZOT, F. *Histoire de la Civilisation em France*. Paris: Didier Émile Perin, 1884, 4 vols.
- GUIZOT, F. *Histoire Générale de la Civilisation en Europe*. Bruxelles: Langlet, 1838.
- LE GOFF, J. *Mercadores e Banqueiros na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NUNES, R.A.da C. *História da Educação na Idade Média*. São Paulo: Edusp, 1979.
- OLIVEIRA, T. A Historiografia Francesa dos séculos XVIII e XIX: as visões iluminista e romântica da Idade Média. In: *Acta Scientiarum*, 21 (1), Maringá, 1999, p. 175-185.
- PIRENNE, H. *Les villes et les institutions urbaines*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1939.
- RICHÉ, P. *Les Invasions Barbares*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.
- STEENBERGHEN, F. *Epistemologia*. Madrid: Editorial Gredos, 1956.
- TOMÁS DE AQUINO. Do Reino ou do Governo dos Príncipes ao Rei de Chipre. In: *Escritos Políticos*: Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2001.

AS VISITAÇÕES ECLESIAÍSTICAS DO SÉCULO XVI E AS SUAS FONTES

Peter Johann Mainka

Introdução

Por volta de 1500, melhor dizendo no período entre 1450 e 1550, o mundo medieval chegou ao seu fim e, ao mesmo tempo, nasceu o mundo moderno. Todas as áreas da vida humana sofreram alterações e mudanças como mostram os seguintes exemplos: O pensamento pré-capitalista começou a caracterizar as atividades econômicas, substituindo a aspiração medieval a sustentar toda a comunidade, pela ambição do lucro e maximizá-lo. A unidade cristã ocidental foi desfeita, produzindo uma variedade de confissões religiosas e igrejas, cada uma marcada por sua própria doutrina, organização e hierarquia. Finalmente, o Estado começou a se tornar o monstro de Leviatã, como o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) deveria chamar o Deus mortal, isto é o Estado, aumentando enormemente as suas funções e competências, estendendo-se também à área espiritual e ao campo religioso (MAINKA, 2007, p. 11-14).

Devido a todas estas mudanças profundas, especialmente como consequência da Reforma, as relações entre Estado e igreja foram de novo definidas. Quanto à Reforma protestante, o ano de 1525 pode ser considerado uma linha divisória. Nesse ano, o período da Reforma no *stricto senso* chegou ao seu fim, período que o próprio Martinho Lutero (1483-1546) havia iniciado com a publicação ou, possivelmente, com a afixação simbólica das famosas 95 Teses contra as indulgências na porta da igreja do castelo em Wittemberg, no dia 31 de outubro de 1517. Até 1525, a Reforma havia sido um movimento popular e comunitário, a partir daí, a Reforma começou a ser dirigida pelas autoridades seculares, seja pelos magistrados das cidades imperiais, seja pelos príncipes territoriais, os quais haviam derrotado, de forma sangrenta, os camponeses rebeldes. A Reforma comunitária (*Gemeindereformation*) ou seja a “Reforma a partir de baixo”, se tornou a Reforma dos príncipes (*Fürstenreformation*) ou seja, a

“Reforma a partir de cima”, e com ela as autoridades seculares aumentaram a sua influência sobre as suas igrejas territoriais (BLICKLE, 1987; HAMM, 1993).

Iniciou-se a era da confessionalização, quando se formaram, organizaram e consolidaram, quase paralelamente e mais ou menos ao mesmo tempo, as confissões e igrejas no Sacro Império Romano-Germânico e na Europa. Neste período se realizaram, portanto, a confessionalização luterana (especialmente após a Dieta de Espira de 1526), a confessionalização católica (especialmente após o Concílio de Trento, realizado entre 1545 e 1563) e a confessionalização calvinista, a assim chamada “Segunda Reforma”, quando na segunda metade do século XVI e no início do século XVII, especialmente na Alemanha, alguns territórios luteranos se transformaram em territórios calvinistas. Essa época na qual se formaram as grandes igrejas, se estendeu até meados do século XVII, quando, em 1648, a Paz de Vestfália pôs fim à Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) (EHRENPREIS/LOTZ-HEUMANN, 2002; SCHINDLING/ZIEGLER (Org.), 1989-1997).

Um dos instrumentos mais efetivos no processo de confessionalização era a ‘visitação’ ou seja, a visita de uma comissão às paróquias, a fim de controlar e fiscalizar a vida eclesiástica e social nas comunidades. Os relatórios finais destas visitas representam uma fonte valiosa tanto para a história da igreja quanto para a história da educação. Este tipo de fonte deve ser apresentada mais especificamente.

A gênese das igrejas territoriais protestantes

Mesmo que a Dieta de Worms, em 1521, tenha decretado a perseguição e proscrição de Martinho Lutero assim como dos seus adeptos e partidários, o assim chamado Edito de Worms não pôde ser executado contra a oposição das corporações imperiais, que simpatizavam, em parte, com a nova doutrina. Sob essas condições não foi possível chegar a uma decisão definitiva quanto à questão religiosa. Os alicerces tradicionais da igreja antiga foram abalados, novos fundamentos teológicos e jurídicos gerais ainda não haviam sido construídos. A igreja antiga, isto é católica e com isso romana-universal, foi questionada. Uma nova igreja

seja evangélica ou protestante, ainda não existia. Aquele momento histórico foi caracterizado pela indecisão e incerteza.

Sob estas condições, Fernando de Habsburgo (1503-1564), o irmão mais jovem do imperador Carlos V (1500-1558) e regente durante a ausência dele, e as corporações imperiais consentiram na Dieta de Espira de 1526 num compromisso provisório. Até a realização de um concílio geral ou nacional, cada uma das corporações imperiais deveria agir quanto ao Editó de Worms, como pudesse justificar-se perante Deus e perante o imperador. Nenhum dos dois lados quis, portanto, abandonar a sua posição, arriscar o *status quo* ou consentir numa solução definitiva. A conclusão imperial em Espira permitiu aos dois lados a sua própria interpretação. As corporações imperiais católicas defenderam a perspectiva católica sem quaisquer restrições, como se a Reforma não houvesse acontecido, e as corporações imperiais, que simpatizavam com o pensamento da Reforma, interpretaram a decisão de Espira como uma permissão para realizar reformas fundamentais na igreja, isto é quanto à doutrina, à liturgia e à organização – também e especialmente no sentido da Reforma protestante.

Com isso, a conclusão de Espira abriu caminho para o estabelecimento, em cada um dos territórios aderentes à Reforma, de uma igreja com base na teologia luterana. Devido à falta de autoridades eclesiásticas que pudessem justificar e dirigir estas reformas – pois os antigos direitos episcopais não mais eram reconhecidos nesses territórios – competiram aos soberanos territoriais direitos especiais na construção das igrejas com base na Reforma, os assim chamados *iura circa sacra*, isto é, principalmente, o direito de determinar as formas externas dessas igrejas. Com isso, a Dieta de Espira se tornou o ponto de partida para o regime soberano territorial sobre a igreja evangélica (*evangelisches landesherrliches Kirchenregiment*). No futuro, os soberanos territoriais protestantes aumentariam bastante a influência sobre as igrejas dos seus territórios. Trata-se de uma tendência geral naquela época, provocada pela gênese do Estado pré-moderno e o enorme crescimento das suas funções e atingindo também os territórios católicos (SCHNABEL-SCHÜLE, 2006, p. 101-108 e p. 153-164).

Após as experiências da Guerra dos camponeses e as lutas teológicas com Thomas Müntzer (1489/90-1525), o próprio Martinho Lutero abandonou o seu conceito original de um sacerdócio geral e do princípio comunitário e aceitou o aumento da influência das autoridades seculares sobre a igreja. Convicto de que o fim do mundo, ou seja, o Juízo Final estaria iminente, ele reconheceu, provisoriamente, os soberanos territoriais protestantes como ‘episcopados supremos’ (*summi episcopi*) ou ‘bispos de emergência’ (*Notbischöfe*). Nesse sentido, aos soberanos não somente competiam os *iura circa sacra*, mas também os *iura in sacris*, isto é, o poder espiritual, a competência de decretar a doutrina teológica e de exercer a jurisdição espiritual (KLUETING, 2007, p. 182-196).

A sua tarefa principal, no entanto, foi estabelecer a organização institucional da igreja. Os primeiros passos nessa direção foram feitos em cidades como Zurique, Constança e Nurembergue, entre outras, então na Prússia, território localizado no nordeste da Europa, o qual havia sido transformado, em 1525, de um Estado eclesiástico dominado pela Ordem Teutônica num Ducado secular (RABE, 1989, p. 366s.), no qual foi construída a primeira igreja evangélica num território extenso. Mais importante, porém, para a história do Protestantismo do que o exemplo da Prússia que não pertencia ao Sacro Império Romano-Germânico, foram as transformações no âmbito religioso do Eleitorado da Saxônia, o qual se transformou, sob a direta observação de Martinho Lutero, no exemplo modelar do Protestantismo alemão, influenciando todos os outros Estados territoriais protestantes no Império Romano-Germânico (SCHNABEL-SCHÜLE, 2006, p. 161-164).

Nesse processo de transformação não somente da igreja saxônica, mas também de toda a vida social, cabia ao instrumento das visitas uma importância extraordinária.

As visitas nos Tempos Medievais

O instrumento das visitas remonta à antiga obrigação dos bispos de visitar suas paróquias, as primeiras visitas são provadas em meados do século IV, ou seja, nos fins da Antiguidade, quando a posição dos bispos havia sido consolidada.

Nos Tempos Medievais da primeira fase, os poderes eclesiásticos e seculares trabalharam, estreitamente, juntos, assim as comissões de visitação revisaram tanto as questões espirituais quanto os assuntos seculares. No decorrer dos séculos, as duas áreas começaram a se separar; conseqüentemente, comissões próprias assumiram a partir do fim do século IX, a fiscalização das questões da igreja. No período entre o século XII e o fim dos Tempos Medievais, a importância do instituto de visitação diminuiu bastante, mesmo que uma multiplicidade de decretos papais e regulamentos conciliares e sinodais tenham tentado regular a atuação das visitas. Devido ao grande número de privilégios e exceções para os institutos e corporações da igreja, a competência dos bispos de executar visitas foi bastante restringida. Além disso, os bispos secularizados e mais interessados em divertir-se ou nos seus rendimentos do que na cura pastoral não mais puderam ou quiseram exercer a sua obrigação antiga de visitar e fiscalizar as suas paróquias. Essa tarefa foi confiada aos cargos subordinados como abades, priores, vigários ou arqui-diaconos, o objetivo principal das visitas havia mudado também; as visitas não mais objetivaram melhorar a cura pastoral, mas sim, serviram a interesses fiscais (LANG, 2002, p. 302s.)

As autoridades seculares concorreram, mais e mais, pelo controle sobre a igreja e suas instituições, ainda mais após a eclosão da Reforma, quando as posições teológicas diferentes foram discutidas, violentamente, sem que uma solução definitiva destas lutas se esboçasse. Uma situação semelhante se encontrava no Eleitorado da Saxônia.

A primeira visitação no Eleitorado de Saxônia

Mesmo que o Príncipe Eleitor da Saxônia, Frederico III (1463-1525), chamado o Sábio, tenha apoiado o seu súdito Martinho Lutero e protegido a Reforma até a sua morte, ele não havia realizado “uma reorganização da igreja com uma confissão unânime, uma liturgia uniforme e uma hierarquia conseqüente” (RABE, 1989, p. 360). Somente no leito mortuário, em maio de 1525, Frederico tomou a Santa Ceia sob os elementos de pão e de vinho, mas uma organização “evangélica” da igreja no seu Estado

ainda não existia. A conclusão da Dieta de Espira, de 1526, deu novos impulsos à construção de novas estruturas eclesiásticas. Nesse processo de construção, as visitasões tiveram um papel muito importante (LANG, 2002, p. 304).

Entre as diversas iniciativas de realizar visitasões, destaca-se a proposta de Nicolau Hausmann, pároco da cidade de *Zwickau*, feita em maio de 1525. A proposta dele foi retomada, finalmente, por Lutero, o qual solicitou, no dia 22 de novembro de 1526, oficialmente, junto ao Príncipe Eleitor João (1468-1532), chamado o Constante, o irmão mais jovem de Frederico e sucessor dele a partir de 1525, a realização de uma visitação às paróquias e às escolas sob a direção do soberano. Lutero valorizava a autoridade secular no processo reformatório, especialmente porque nas regiões do Sacro Imperio Romano-Germânico voltadas para a Reforma, os antigos direitos dos bispos não mais eram aceitos (BURKHARDT, 2002, p. 86-95).

Em fevereiro (22) de 1527, o Príncipe Eleitor João ordenou uma ‘visitação das igrejas e escolas’ no seu território – a primeira visitação deste tipo no Sacro Império. João nomeou a seguinte comissão, constituída por um conselheiro nobre (Johann de Planitz), um jurista burguês (Hieronymus Schurff) e dois teólogos, a saber Asmus de Haubitz e Felipe Melanchthon. O soberano deu, no verão de 1527, à comissão uma instrução geral, especificada, porém, para as respectivas condições de cada distrito. Com base nisso, a comissão deveria percorrer entre 1527 e 1530 por todo o território saxônico e examinar, junto com as autoridades eclesiásticas e seculares locais, as condições das igrejas e escolas em cada local. Os visitantes deveriam observar a pregação da Palavra de Deus, o culto, a cura pastoral e a liturgia, a conduta do sacerdote e do professor, assim como o espaço físico, o equipamento e a situação financeira na paróquia. A comissão realizou, com base num questionário fixo, interrogações em cada paróquia e anotou as respostas num protocolo (SEHLING (Ed.), 1902).

Após os primeiros distritos terem sido visitados, surgiram questões e dúvidas, que resultaram em novas instruções, dadas pelo Príncipe Eleitor João ainda em 1527 (p. 142-149) e, finalmente, na “Instrução para os visitantes aos parocos no Eleitorado da Saxônia” (*Unterricht der Visitatoren an die*

Pfarrherren im Kurfürstentum Sachsen) (SEHLING (Ed.), 1902, p. 149-174), escrita pelo humanista, pedagogo e teólogo Felipe Melanchthon (1497-1560). Esta se tornou a instrução mais importante e mais influente no processo de gênese das igrejas protestantes territoriais para o futuro (SEHLING (Ed.), 1902, p. 33-36).

A “Instrução para os visitantes” (1528)

Felipe Melanchthon havia esboçado a “Instrução para os visitantes” no ano de 1527, com base nas experiências das primeiras visitas, a publicação, porém, se realizou somente no março (22) de 1528. O prefácio (SEHLING (Ed.), 1902, p. 149-151) foi escrito pelo próprio Lutero, o protagonista da Reforma (DEFREYN, 2005, p. 45-51).

Lutero apontou nele, que os exemplos do Antigo e do Novo Testamento mostravam, de modo claro, que a visita das paróquias cristãs por homens sábios e hábeis “eram uma obra divina e salvatória” (SEHLING (Ed.), 1902, p. 149-151). Após os líderes da igreja católica terem descuidado dos seus deveres de visita, as autoridades seculares, ordenadas por Deus, deveriam assumir essa tarefa e nomear pessoas capazes como visitantes. No caso da Saxônia, foi o Príncipe Eleitor João que chamou a comissão visitadora. Segundo Lutero, todos os resultados das visitas deveriam ser publicados, “a fim de que o mundo possa ver que a igreja evangélica não estava atuando nos cantos e na escuridão, mas sim queria procurar, de maneira alegre e segura, a luz” (SEHLING (Ed.), 1902, p. 150). Esses relatos dos visitantes ao soberano não deveriam ser considerados, na opinião de Lutero, “como ordens rigorosas ..., mas sim como relatos históricos ou histórias, além disso como testemunho e confissão da nossa fé” (SEHLING (Ed.), 1902, p. 151). Lutero estava convicto de que todos os párocos aderentes ao Evangelho e interessados no consenso e na unanimidade, aceitariam as visitas e as suas ordens. Mesmo que os soberanos não tivessem o direito a governar em questões eclesásticas, coube a eles, como autoridades seculares evitar a discordia, a gênese de quadrilhas e a rebelião entre os súditos.

Seguem as instruções de Melanchthon para os visitantes (SEHLING (Ed.), 1902, p. 151-174), os capítulos tratam da doutrina, dos dez mandamentos, da oração cristã ortodoxa, da tristeza, do sacramento do batismo, do sacramento da Eucaristia, da penitência cristã ortodoxa, da confissão cristã ortodoxa, da satisfação cristã ortodoxa pelo pecado, da ordem eclesiástica humana, das questões matrimoniais, do livre arbítrio, da liberdade cristã, dos turcos, dos exercícios cotidianos na igreja, da excomunhão cristã ortodoxa, da ordenação dos superintendentes e, finalmente, das escolas, especialmente da primeira, segunda e terceira turma.

Sobre a relação estreita entre a religião e a educação, Melanchthon assinalou: “Os pregadores devem também exortar as pessoas a enviar os seus filhos para a escola a fim de criar pessoas hábeis a ensinar na igreja e governar fora dela. Pois alguns consideram suficiente para um pregador que ele possa ler em alemão, mas isso seria uma ilusão perniciosa. Pois, quem deveria ensinar outros, tem que ter grande experiência e decência especial. Para obtê-la, é preciso aprender por muito tempo e desde pequeno.” (SEHLING (Ed.), 1902, p. 170).

As visitasões e a gênese da igreja protestante territorial

Esta instrução formou a base para a reorganização fundamental e sistemática das questões religiosas no Eleitorado da Saxônia, executada pelas visitasões regulares nos anos seguintes, anunciadas por João no dia 6 de setembro de 1528 (SEHLING (Ed.), 1902, p. 174s.). Mesmo que o pensamento da Reforma tenha se disseminado por todo o território saxônico e tenha resultado em modificações do culto, ainda havia, como o Príncipe Eleitor anotou, muitos defeitos nas paróquias. Por causa disso, seria necessário, enviar comissões, compostas por conselheiros e eruditos a fim de registrar esses defeitos. Ao todo, seis distritos foram visitados, a partir de outubro de 1528, por comissões diferentes.

Entre os participantes destas seis comissões estavam o próprio Martinho Lutero, Felipe Melanchthon, o jurista e teólogo Justus Jonas (1493-1555), professor e reitor na Universidade de Erfurt, mais tarde professor na Universidade de Wittenberg,

tradutor dos escritos latinos de Lutero e Melanchthon para o alemão e, acima de tudo, confidente de Lutero, e Georg Burckhardt (1484-1545), chamado Spalatinus, humanista e teólogo, que havia influenciado o Príncipe Eleitor da Saxônia, Fréderico III, a favor de Lutero e da Reforma. Os visitantes foram, portanto, pessoas importantes e influentes, que lançaram os fundamentos da nova igreja. Seguiram outras visitas no século XVI, continuando e aprofundando a Reforma nos territórios saxônicos. Visitas se realizaram, por exemplo, nos anos de 1533, 1554, 1562 e 1569 (SEHLING (Ed.), 1902).

Uma multidão de ordenações e instruções (SEHLING (Ed.), 1902) criou as estruturas da nova igreja quanto à constituição, organização e hierarquia. Primeiro, as comissões de visita mantiveram a responsabilidade pelo distrito que haviam visitado, depois, em 1533, foi estabelecido o ofício de superintendente, o qual deveria fiscalizar os párocos num determinado distrito, e finalmente, em 1561 e 1569, surgiu o consistório eclesiástico como repartição administrativa da igreja territorial sob o controle do soberano. Paralelamente à formação das estruturas externas, a nova doutrina teológica foi inculcada no povo e seus costumes religiosos, sua religiosidade e sua mentalidade foram remodelados. No decorrer desse processo de confessionalização, toda a vida social foi disciplinada e regulada, segundo as normas da Reforma e às exigências do Estado; igreja e Estado estavam entrelaçados, naquela época, inseparavelmente.

Seguindo o exemplo das primeiras visitas na Saxônia, visitas similares se realizaram já logo também em outros territórios protestantes como, por exemplo, no Ducado de Braunschweig-Lüneburg (1526/27), em Hesse (1528), no Marquesado de Brandenburg-Ansbach (1528) (SCHORNBAUM (Ed.), 1928), assim como nos territórios pertencentes às cidades imperiais de Estrasburgo e Ulm. As visitas das igrejas e escolas iam registrando as condições reais quanto à doutrina e à fé e corrigindo os defeitos no sentido da Reforma (RABE, 1989, p. 368; SCHMIDT, 1992, p. 9).

As visitasões pós-tridentinas

No âmbito da igreja católica, o processo confessionalizador intensificou-se, especialmente após o fim do Concílio de Trento (1545-1563). Os decretos do concílio prescreveram que os bispos, cujas competências foram fortalecidas, deveriam visitar regularmente as suas paróquias. Assim, os bispos foram autorizados executar as visitasões, mesmo que houvesse oposição e resistência. As visitasões se tornaram o instrumento mais importante para eliminar todos os defeitos doutrinários e materiais encontrados nas paróquias, para realizar os decretos do Concílio de Trento e para estabelecer, assim, a igreja católica renovada e consolidada com base nos dogmas, então claramente definidos. Também nos territórios católicos, a importância e a influência do Estado aumentou, notavelmente (LANG, 1984; LANG, 2002, p. 304).

Várias atas de visitasões realizadas em territórios católicos na época pós-tridentina, estão publicadas. Por exemplo, os protocolos da primeira visitação pós-tridentina no Eleitorado eclesiástico de Colônia de 1569 (FRANZEN (Ed.), 1960) ou o relatório final da visitação de 1576 no capítulo rural (*Landkapitel*) de *Dettelbach*, localizado na diocese de *Würzburg*, (HOFMANN (Ed.), 1977). Protocolos de visitação de outras regiões já foram explorados e pesquisados sob perspectivas diferentes. Várias pesquisas focalizaram a questão da renovação católica a partir do Concílio de Trento (ZEEDEN/MOLITOR (Org.), 1977; MEIER, 1977, Becker, 1989 ou LANG, 1990). Outras pesquisas destacam o clero (KANDLER, 1993) ou a religiosidade popular (LANG, 1994 e LANG, 2002).

O papel do Estado pré-moderno

As visitasões, tanto protestantes quanto católicas, surtiram somente êxitos, quando foram realizadas com base numa burocracia efetiva que formava a base imprescindível para as visitasões (LANG, 2002, p. 304-306). A partir do fim da Idade Média, os soberanos territoriais ampliaram o seu aparato administrativo. Processos administrativos começaram a ser realizados de maneira escrita. Direitos e privilégios, transmitidos

até então de maneira oral, foram também afixados de modo escrito. Os soberanos territoriais tentaram estruturar os seus territórios de maneira racional e eficiente, e embasaram o seu domínio numa multiplicidade de leis escritas. Nasceu um sistema administrativo de controle de cima para baixo. Nos territórios protestantes o Estado e a igreja colaboraram, estreitamente, e foram entrelaçados, inseparavelmente. O processo de burocratização, no sentido de uniformização e de clareza, abrangeu também os territórios católicos.

O instrumento das visitasões, que forneceu dados concretos sobre as condições locais às instancias superiores, consolidou a igreja, aumentando o poder e a autoridade daquele que estava no seu topo. Quem determinava as visitasões, possuía o governo e os direitos de soberania; nos territórios protestantes foi o soberano territorial. Nos territórios católicos foi o bispo, fortalecido pelo Concílio de Trento e que impôs o seu direito de visitar contra a resistência dos abades, priores e ordens eclesiásticas, ainda mais quando o bispo era, ao mesmo tempo, também o soberano territorial. Quando não, como no Ducado da Baviera ou no Arquiducado da Áustria, os bispos tinham que respeitar a vontade das autoridades seculares.

No final das contas, os Estados pré-modernos nascentes aumentaram bastante as suas competências e os seus poderes, pondo as normas e regras, assim como os exemplos e modelos, que deveriam ser executados para baixo, até as comunidades locais. A religiosidade e a cultura populares dos camponeses, relacionadas com idéias mágicas, encontraram-se em oposição com estes modelos de cima e foram estigmatizados como superstição, crimes ou maus costumes. “Porque as visitasões eclesiásticas foram utilizadas, intensivamente, a fim de descobrir fenómenos incriminados da cultura popular, os protocolos de visitação fazem parte das fontes mais importantes sobre a sua pesquisa” (LANG, 2002, p. 306).

A realização das visitasões

Distinguem-se visitasões centrais (*Mittelpunktvisitationen*), visitasões viajantes (*Visitationsreisen*), visitasões combinadas desses dois tipos, e, finalmente, visitasões

especiais, enviadas a fim de fiscalizar pessoas suspeitas ou paróquias problemáticas (LANG, 2002, p. 307-309).

No caso das visitas centrais, todos os sacerdotes de um determinado distrito eram convocados a um lugar, onde eram questionados, sem que os visitantes pudessem examinar as suas respostas. Às vezes, os sacerdotes tinham que percorrer longos caminhos, até chegar ao seu destino, especialmente, quando se tratava de um território grande ou de uma diocese inteira. No caso da viagem de visita, a comissão visitadora observava e examinava, diretamente, as condições de uma paróquia, questionando o pároco ou os paroquianos. No caso de visitas regulares ou anunciadas, o pároco podia se preparar para a visita apresentando a sua paróquia melhor do que ela estava. Por outro lado, os visitantes sabiam disso e poderiam evitar ser enganados, por exemplo pelos interrogatórios individuais.

As atas de visita

As atas de visita podem ser classificadas, segundo o critério da sua gênese, em três grupos (LANG, 2002, p. 309-311):

1. as atas, que nasceram da preparação de uma visita como tratados sobre visitas, leis, decretos referentes à realização, instruções para os visitantes, interrogatórios e ordens de visita – todos eles contendo, em regra geral, somente informações gerais.
2. as atas, que nasceram durante a realização de uma visita, a saber, os protocolos de visita, contendo o maior número de informações específicas sobre as paróquias visitadas. Em regra geral, o protocolo contém o nome do lugar visitado, a data, os itens do questionário e as anotações referentes dos visitantes. Os primeiros relatórios, porém, eram pouco uniformes, porque os visitantes tenderam a destacar aquilo que haviam estranhado ou havia parecido muito importante, deixando todos os outros itens de lado.
3. as atas, que nasceram após uma visita, a saber, além de contas, resumos e levantamentos estatísticos, repreensões e sentenças, a fim de remediar os defeitos encontrados. Acrescentam-se atas secundárias como contas de igreja, listas de

rendimentos e impostos ou inventários do equipamento da igreja. Às vezes encontram-se correspondências, entre aquele que ordenou a visitação e os representantes do poder eclesiástico e secular atingidos pela visitação, ou pedidos, memórias e queixas de párocos ou paróquianos, dirigidos aos visitantes. Listas com nomes de pessoas que haviam violado as normas e regras, são raras. Esse grupo de atas contém somente informações sobre aspectos da visitação, destacando os defeitos e anomalias e negligenciando o estado normal.

Há um projeto científico para registrar as atas de visitação eclesiástica e que encontram-se em arquivos alemães; no entanto foram publicados três volumes que inventariam as atas referentes às visitasções tanto católicas como protestantes, encontradas nos arquivos de Hesse e de Baden-Württemberg (ZEEDEEN (Ed.), 1982-87).

Os protocolos de visitação

As informações contidas nos protocolos de visitação são múltiplas (LANG, 2002, p. 311-314). Consta, por exemplo, o número dos fiéis e das filiais em cada paróquia, assim, podemos ter uma noção da sua extensão e, com isso, da distância, que cada paroquiano tinha que percorrer, para chegar à igreja. Na perspectiva dos visitantes vemos as instalações físicas da paróquia e, especialmente, os seus defeitos: o cemitério, os muros em volta dele com porta e casa mortuária; a igreja (porta, chão, janelas, teto) e a sua instalação (pia batismal, pia da água benta, tabernáculo, cálice e outros utensílios eclesiásticos, vestimentas litúrgicas, livros de missa). Com base nos protocolos de visitação sabemos quais eram as construções e instalações físicas numa paróquia dos Tempos Modernos. Podemos concluir como elas deveriam ser segundo as convicções dos visitantes e como elas eram na realidade das paróquias. Quanto às igrejas protestantes, os protocolos de visitação relatam o fato estranho, de que nelas encontram-se, frequentemente, ainda pinturas e esculturas de santos – tudo isso, que deveria ser removido desde os primórdios da Reforma.

Quanto ao pessoal nas paróquias, os protocolos de visitação continham muitas críticas e queixas referentes à conduta

de vida, assim como aos atos oficiais (LANG, 2002, p. 314-319). A inclinação frequente dos sacerdotes para o álcool resultou na negligência da cura pastoral, mesmo que as missas nos domingos fossem ditas mais ou menos regularmente. O exame dos visitantes se referiu à administração dos sacramentos, aos sermões, aos fundamentos teológicos das igrejas e também à biblioteca do pároco. Na formação dos sacerdotes percebeu-se grandes falhas, especialmente quanto aos conhecimentos de latim. Por outro lado, também os comportamentos e os costumes dos paroquianos foram observados e examinados; na maioria das vezes, eles não correspondiam às normas eclesiásticas.

Com respeito a tudo isso, portanto, os protocolos de visitação registraram uma multiplicidade de falhas e defeitos, demonstrando que a realidade histórica era muito distante da normalidade ou do ideal, representados, geralmente, nas fontes normativas como leis, decretos e outras prescrições oficiais.

As visitasões e a educação

Os protocolos de visitação contêm uma multiplicidade de informações indiretas sobre a questão da educação. Contudo, alguns itens dos questionários referem-se, diretamente, ao ensino e às escolas, aos alunos e aos professores. Na visitação, que o magistrado da cidade imperial de Nurembergue realizou no anos de 1560 e 1561 pelo seu território rural, por exemplo, os visitantes fizeram as seguintes perguntas aos professores: 1. Quantos alunos têm? Quais são as leituras nas escolas? Foram realizados os exames trimestrais? Existe concordia e boa colaboração entre eles e os párocos? No decorrer da visitação, os visitantes deveriam exortar os professores, para que eles atendessem, pelo lado do ensino, também o canto na igreja, para que eles intimassem os alunos a visitar a instrução de catecismo, para que eles disciplinassem os alunos, sem aplicar punições inadequadas e para que eles instruissem os alunos na gramática e na música, sem exagerar. Além disso, os professores deveriam providenciar que os alunos aprendessem a escrever de maneira legível e a falar, de maneira lenta e pronunciada (HIRSCHMANN (Ed.), 1994).

Esse exemplo de uma visitação, ordenada pela cidade imperial de Nurembergue, demonstra, convincentemente, o grande valor dos protocolos de visitação também para a história da educação.

Conclusão

No início dos Tempos Modernos, o antigo instrumento das visitasões foi retomado no lado protestante e no lado católico e teve um papel muito importante no processo complexo de confessionalização, o qual atingiu o Estado e a sociedade, a igreja e a religiosidade e também a área da educação (LANG, 1984; LANG, 1997).

Comissões de visitação, ordenadas pelos soberanos protestantes ou pelos bispos da igreja antiga, percorreram os territórios e fiscalizaram as condições concretas nas respectivas paróquias. Os visitantes examinaram as instalações físicas, o pessoal na igreja e na escola quanto à formação e conduta de vida, toda a vida eclesiástica e social, assim como a qualidade da escola e do ensino no local. Além disso, os protocolos de visitação informam, enquanto são avaliados de maneira cuidadosa e crítica, sobre relações jurídicas e questões econômicas, sobre o cotidiano e os costumes, sobre atitudes e mentalidades dos homens, sejam católicos, sejam protestantes, no século XVI (BURKHARDT, 2002, p. 90-92). O valor informativo deste tipo de fonte é duplo : os protocolos de visitação não somente apresentam as condições reais de vida nas comunidades, mas, revelam também os interesses das autoridades eclesiásticas e seculares, que começaram a pretender disciplinar, normatizar e uniformizar, de modo ideal, a vida dos seus súditos. Esse processo de transformação, caracterizado pelas lutas entre a tradição e as novas idéias, demorou mais do que um século e chegou ao seu fim, mais ou menos, em meados do século XVII, quando os fundamentos das confissões e igrejas haviam se consolidado. As visitasões e as seguintes sanções colaboraram nesse processo e "efetuaram uma assimilação das condições (reais) às idéias das direções de igreja" (LANG, 2002, p. 313).

REFERÊNCIAS

BECKER, T. P. *Untersuchungen zur Durchsetzung der katholischen Reform in den Dekanaten Ahrgau und Bonn anhand von Visitationsprotokollen 1583-1761*. Bonn: Verlag Ed. Röhrscheid, 1989.

BLICKLE, P. *Gemeindereformation*. Die Menschen des 16. Jahrhunderts auf dem Weg zum Heil, 2. Aufl., München: R. Oldenbourg Verlag, 1987 (1ª edição 1985).

BURKHARDT, J. *Das Reformationsjahrhundert*. Deutsche Geschichte zwischen Medienrevolution und Institutionenbildung. 1517-1617, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2002.

DEFREYN, Vanderlei. *A tradução escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a guerra dos Trinta Anos*. São Leopoldo: Sinodal; Canoas: Ulbra, 2008.

EHRENPREIS, S.; LOTZ-HEUMANN, U. *Reformation und konfessionelles Zeitalter*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.

FRANZEN, A. (Ed.). *Die Visitationsprotokolle der ersten nachtridentinischen Visitation im Erzstift Köln unter Salentin von Isenburg im Jahr 1569* (Reformationsgeschichtliche Studien und Texte. Heft 85). Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1960.

HAMM, B. Reformation „von unten“ und Reformation „von oben“. Zur Problematik reformationshistorischer Klassifizierungen. In: Guggisberg, H. R.; Krodel, G. G. (Org.). *Die Reformation in Deutschland und Europa*. Interpretationen und Debatten. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1993, p. 256-293.

HIRSCHMANN, G. (Ed.). *Kirchenvisitation im Landgebiet der Reichsstadt Nürnberg 1560/61*. Quellenedition (Einzelarbeiten

aus der Kirchengeschichte Bayerns. Bd. 68). Neustadt/Aisch: Verlag Degener, 1994.

HOFMANN, H. H. Der Visitationsbericht über das Landkapitel Dettelbach von 1576. In: *Würzburger Diözesangeschichtsblätter*. Bd. 39, 1977, Würzburg, p. 139-166.

KANDLER, N. Pfarreien und Klerus im Landkapitel Ebern anhand der frühesten Protokolle und Berichte 1528-1578 im Diözesanarchiv Würzburg. In: *Würzburger Diözesangeschichtsblätter*. Bd. 55, 1993, Würzburg, p. 179-249.

KLUETING, H. *Das Konfessionelle Zeitalter*. Europa zwischen Mittelalter und Moderne. Kirchengeschichte und Allgemeine Geschichte. Darmstadt: Primus Verlag, 2007.

LANG, P. T. Ein grobes unbändiges Volk.“Visitationsberichte und Volksfrömmigkeit, in: Molitor, H.; Smolinski, H. (Org.). *Volksfrömmigkeit in der Frühen Neuzeit*, Münster: Ashendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1994, p. 49-64.

LANG, P. T. Die Bedeutung der Kirchenvisitation für die Geschichte der Frühen Neuzeit. Ein Forschungsbericht. In: *Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte*. Bd. 3, 1984, Stuttgart, p. 207-212.

LANG, P. T. Die Erforschung der frühneuzeitlichen Kirchenvisitationen. Neuere Veröffentlichungen in Deutschland. In: *Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte*. Bd. 16, 1997, Stuttgart, p. 185-194.

LANG, P. T. Die tridentinische Reform im Landkapitel Gerolzhofen. Kirchliches Leben im Spiegel der isitationsberichte 1574-1619. In: *Würzburger Diözesangeschichtsblätter*. Bd. 52, 1990, Würzburg, p. 243-270.

LANG, P. T. Reform im Wandel. Die katholischen Visitationsinterrogatorien des 16. und 17. Jh., in: Zeeden, E. W.; LANG, P. T. (Org.). *Kirche und Visitation*. Beiträge zur

Erforschung des frühneuzeitlichen Visitationswesens in Europa. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta, 1984, p. 131-189.

LANG, P. T. Visitationsprotokolle und andere Quellen zur Frömmigkeitsgeschichte. In: *Aufriss der historischen Wissenschaften*. Bd. 4: Quellen, Stuttgart: Philipp Reclam Jun., 2002, p. 302-324.

MAINKA, P. J. (Org.). *A caminho do mundo moderno*. Concepções clássicas da filosofia política no século XVI e o seu contexto histórico. Maringá: EDUEM, 2007.

MEIER, J. Die katholische Erneuerung des Würzburger Landkapitels Karlstadt im Spiegel der Landkapitelversammlungen und Pfarrevisitationen 1579-1624. In: *Würzburger Diözesangeschichtsblätter*. Bd. 33, 1977, Würzburg, p. 51-125.

RABE, H. *Deutsche Geschichte 1500-1600; das Jahrhundert der Glaubensspaltung*. München: Verlag C. H. Beck, 1989.

SCHINDLING, A.; ZIEGLER, W. (Org.). *Die Territorien des Reiches im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung*. Land und Konfession (1500-1650). 7 vols. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1989-1997.

SCHMIDT, H. R. *Konfessionalisierung im 16. Jahrhundert* (Enzyklopädie deutscher Geschichte. Bd. 12). München: R. Oldenbourg Verlag, 1992.

SCHNABEL-SCHÜLE, H. *Die Reformation 1495-1555*. Politik mit Theologie und Religion. Stuttgart: Verlag Philipp Reclam jun., 2006.

SCHORNBAUM, K. (Ed.). *Aktenstücke zur ersten brandenburgischen Kirchenvisitation 1528* (Einzelarbeiten zur Kirchengeschichte Bayerns. Bd. 10), München: Verlag Christian Kaiser, 1928.

SEHLING, R. (Ed.). *Die evangelischen Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts*. 1. Abteilung: Sachsen und Thüringen nebst angrenzenden Gebieten. 1. Hälfte: Die Ordnungen Luthers. Die ernestinischen und albertinischen Gebiete. Leipzig: Verlag O. R. Reisland, 1902.

VOGLER, B. Die Entstehung der protestantischen Volksfrömmigkeit in der rheinischen Pfalz zwischen 1555 und 1619. In: *Archiv für Reformationsgeschichte*. Vol. 72, 1981, Gütersloh, p. 158-195.

ZEEDEN, E. W. (Ed.). *Repertorium der Kirchenvisitationsakten des 16. und 17. Jahrhunderts in Archiven der Bundesrepublik Deutschland*. 3 vols. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982-1987.

ZEEDEN, E. W.; LANG, P. T. (Org.). *Kirchenvisitation*. Beiträge zur Erforschung des frühneuzeitlichen Visitationswesens in Europa (Spätmittelalter und Frühe Neuzeit. Bd. 14). Stuttgart: Klett-Cotta, 1984.

ZEEDEN, E. W.; MOLITOR, H. (Org.). *Die Visitation im Dienst der katholischen Reform* (Katholisches Leben und Kirchenreform im Zeitalter der Glaubensspaltung. Bd. 25/26). Münster i.W. , 1967 (2ª edição 1977).

ESCREVER A EDUCAÇÃO COLONIAL: SEPARAR, REUNIR E TRANSFORMAR DOCUMENTOS

Paulo de Assunção

Peter Burke, na obra **A escrita da História**, discute a dificuldade em reconhecer os limites do conhecimento e da razão, questionando assim a historiografia e sua capacidade de organizar e explicar o mundo. As possibilidades de descrição são inúmeras, em função das escalas diferentes e do fenômeno social e sua dimensão, bem como da quantidade de informação disponível, principalmente nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, segundo o autor:

[...] o principal problema é sempre aquele estabelecido de forma extraordinariamente iluminada por Foucault: o problema da seleção, a partir da variação de significados alternativos possíveis, que um sistema de classificação dominante deve impor; sem mencionar aquela seleção de informação que podemos chamar de autoprotetora (**sic**), que nos permite dar significado ao mundo e funcionar de modo eficaz. A quantidade e a qualidade de tal informação não é, entretanto, socialmente uniforme, e por isso é necessário examinar-se a pluralidade de formas de racionalidade limitada que atua na realidade particular em observação. (1992, p. 149-150)⁴⁸

A diversidade de trabalhos de estudos sobre a presença jesuítica no Brasil, nos últimos anos, revela que o período colonial permite ainda um amplo campo de estudos sobre o assunto. Os trabalhos historiográficos evidenciam cada vez mais as diferentes opções de correntes teóricas, de recortes, pontos de observação, de escala por parte do historiador, dentre vários aspectos, sobre a atuação dos religiosos. O conjunto de leituras e

⁴⁸ BURKE, Peter. *A escrita da história*, p. 149 e 150. Ver também: VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: UNB, 1992 e BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

de contraposição de opiniões revela o processo de amadurecimento da historiografia na busca da compreensão da dinâmica da Companhia de Jesus dentro do sistema colonial português.

Em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, que teria como missão construir uma reflexão sobre a história do Brasil, dando início a uma produção historiográfica consistente e fundamental para a nação e que conquistou ressonância fundamental até 1920.

Nesse movimento surge o notório trabalho de Carl Friedrich Phillip Von Martius, *Como se deve escrever a história do Brasil*, de 1844.⁴⁹ Este estudioso entendia que a historiografia deveria discutir a história brasileira, considerando o papel do português como elemento definidor da conquista e a contribuição indígena e negra no processo histórico. Tal condição levava os historiadores a estudarem e questionarem qual teria sido o papel dos religiosos da Companhia de Jesus nas terras brasileiras.

Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico e Brasileiro tem início uma leitura historiográfica baseada no acontecimento, valorizando o nacionalismo. Francisco Adolfo de Varnhagen foi um dos representantes desse momento. Na sua obra *História Geral do Brasil*, em cinco volumes, publicada entre 1854 e 1857 sob o patrocínio imperial, elaborou uma obra marcada pela importância do factual, discorrendo sobre o período do descobrimento até a chegada da família real portuguesa ao Brasil.⁵⁰ A obra se destaca pela utilização de farta documentação, fazendo exaltação ao português e sua importância no processo de conquista, onde a documentação jesuítica aparece em diferentes momentos da obra.

Devemos a Capistrano de Abreu a identificação do trabalho feito pelo jesuíta da Toscana, André João Antonil, cujo nome verdadeiro era Giovanni Antônio Andreoni, que escreveu em 1711, *Cultura e opulência do Brasil* por suas drogas e minas. A obra foi proibida pela coroa portuguesa, por entender que o

⁴⁹ MARTIUS, K. F. von. "Como se deve escrever a história do Brasil". In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 6, n. 24, 1845.

⁵⁰ VARNHAGEN, Adolfo. *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1857.

texto continha descrições estratégicas sobre a colônia, colocando em risco as terras do império.⁵¹ Na fase seguinte intensificaram-se a publicação de documentos elaborados pelos jesuítas, bem como de estudos que procuraram dar a dimensão do papel dos jesuítas nas terras brasileiras. Em 1907 escreve *Capítulos da História Colonial*, onde trata de temas como o sertão e outros, vindo a influenciar a geração de estudiosos sobre história.

Podemos afirmar que foi Capistrano de Abreu quem realizou o primeiro questionamento sobre a forma como se poderia fazer a nova história colonial. Para o autor, era importante eleger novos objetos, *novas abordagens, novas perspectivas*. Suas ideias polêmicas para aquele momento seriam importantes para o futuro desenvolvimento da historiografia brasileira. Sem dúvida, a sua proposta era original e não raras vezes ele é citado para discutir novas problemáticas na História do Brasil, por historiadores contemporâneos, tendo em conta a sua reflexão sobre a diversidade cultural brasileira. Tal situação não impediu que Capistrano reproduzisse estereótipos em relação aos povos indígenas, mas caminhou de maneira direta para uma análise sócio-cultural, identificando a importância do estudo do diferente para a construção da realidade social.

Capistrano de Abreu teceu importantes reflexões sobre o momento da expulsão dos jesuítas das terras coloniais, destacando como a questão da liberdade indígena no Maranhão e no Pará agravara a tensa situação delineada após a celebração do Tratado de Limites de 1750 e que teria seu ápice com o atentado contra D. José I. Chamava a atenção para o fato de que a presença jesuítica na colônia durara duzentos e dez anos: “sua influência deve ter sido considerável. Deve ter sido, porque no atual estado de nossos conhecimentos é impossível determiná-la com precisão” (ABREU, 2000, p. 192-193). Por serem escassos e apaixonados, os trabalhos sobre a Companhia de Jesus, até então publicados, impediam que ela fosse satisfatoriamente avaliada. De um lado, preponderava uma literatura baseada na exaltação dos primeiros padres que chegaram à América Portuguesa ou daqueles que exerceram influência na história do império ultramarino lusitano,

⁵¹ ANTONIL, André S.J. - *Cultura e Opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

discurso marcado pelo tom das biografias, não permitindo compreender claramente a influência da Companhia de Jesus na formação da nação brasileira. Por outro lado, a corrente antijesuítica instalada na Europa, no final do século XVIII, ganhou fôlego com as comemorações do centenário do Marquês de Pombal e do Pe. António Vieira, no final do século XIX.

Naqueles idos, havia debates acirrados e polêmicos sobre o papel e as implicações da presença jesuítica espalhada pelo mundo desde o século XVI, transformando e construindo uma modernidade questionável, sob o ponto de vista de seus inimigos. A onda antijesuítica na Europa efervescia e causava discussões calorosas no meio intelectual e político; discursos apaixonados e exaltados ganhavam os jornais, estimulando o debate, ao mesmo tempo em que acenavam para a necessidade de novos estudos dos documentos, muitos deles desconhecidos. Considerando estes elementos e ciente das especificidades do período colonial brasileiro, Capistrano de Abreu afirmava de maneira categórica que: *Uma história dos jesuítas é obra urgente; enquanto não a possuímos será presunçoso escrever a do Brasil.*

A influência de Varnhagen e de Capistrano pode ser observada nas obras *Casa Grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda e *Evolução Política do Brasil* (1933) de Caio Prado Jr.

No século XX, a “geração de 1930” constituirá um marco importante para a historiografia brasileira, revelando como outras áreas de conhecimento poderiam contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre o período colonial. O antropólogo Gilberto Freyre desenvolveu uma série de estudos na década de 1920, momento de efervescência política e cultural, causada pelo modernismo e pelos movimentos nacionalistas que questionavam as matrizes intelectuais brasileiras. Se o questionamento permeava todos os segmentos intelectuais, o ambiente foi propício para o surgimento de novas interpretações. O trabalho de Gilberto Freyre é reconhecido até os dias atuais, em especial a obra *Casa Grande e Senzala*; o autor possuía habilidades para escrever de forma clara os principais aspectos da cultura brasileira, a partir de uma abordagem histórica. Este trabalho conquistou grande ressonância, na medida em que empreendeu um trabalho que não se baseou apenas em

documentos, mas procurou ampliar as relações com outras disciplinas, promovendo um olhar interdisciplinar, que nortearia muitos estudos posteriores.

Deve-se destacar que Gilberto Freyre salienta a importância do negro na formação da identidade e da cultura brasileira, discutindo questões que envolviam a produção açucareira, a exploração do trabalho, a dominação senhorial, bem como aspectos do cotidiano. O seu trabalho visitou textos importantes do período colonial, como relatos de viagens, diários, cartas jesuíticas, registros administrativos e outras fontes, lançando um novo olhar sobre uma questão ainda pouco explorada, apesar de o trabalho ser pouco esclarecedor quanto aos problemas que envolveram a questão escrava ou sobre a atuação de religiosos na colônia brasileira.

Na década de 1930, surgiram novas interpretações sobre o passado brasileiro, pensadas a partir de novos marcos teóricos, advindos da sociologia de Weber, do historicismo alemão e da antropologia de Franz Boas. A discussão sobre identidade nacional conduzia a novas interpretações do Brasil, voltando a atenção para a constituição do *povo brasileiro*, mais do que para o Estado nacional.

Sérgio Buarque de Holanda, outro expoente daquela geração, para explicar os diferentes modelos de colonização na América, adotados pelos países ibéricos no início do século XVI, propôs dois “tipos de colonizador”: o “Semeador” e o “Ladrilhador”. Enquanto o Semeador se concentrou no litoral, “semeando” feitorias, o Ladrilhador dirigiu-se para o interior com o intuito de construir uma réplica da metrópole. Neste sentido, o historiador identificava a Espanha como “ladrilhador” enquanto Portugal era “semeador”. Sérgio Buarque de Holanda destaca a disciplina administrativa aplicada pelos castelhanos nos seus domínios. Uma das formas de se observar esta afirmativa era examinar o plano retilíneo adotado para a edificação dos centros urbanos litorâneos. Portugal, por sua vez, na ocupação do território não obedeceu, *a priori*, um plano definido, mas adotou a colonização aos contornos da paisagem natural.⁵²

⁵² Cf. HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. p. 61-100.

O processo de urbanização na América Espanhola foi lançado com intensidade no século XVI, sendo o processo de urbanização na América Portuguesa mais lento. Apesar das diferenças entre os processos de colonização, havia elementos comuns, pois os jesuítas em ambos os contextos atuaram de forma efetiva para consolidar o projeto colonial das monarquias que serviam. É possível afirmar que ambas as metrópoles tiveram como objetivo monopolizar as atividades mercantis de suas colônias e empreender a imposição cultural dos colonizadores. Pode-se também identificar a presença religiosa, destacando-se a presença marcante dos jesuítas no processo de colonização que, no caso brasileiro, auxiliaram no processo de semear a cultura religiosa portuguesa pelas terras tropicais.

Os dois processos, apesar de terem elementos em comum, continham diferenças. Nas terras da América Portuguesa a utilização da mão-de-obra escrava negra foi comum, enquanto o uso da mão-de-obra indígena foi prioritário nas colônias espanholas. Pode-se também observar que o predomínio da exploração mineradora na América Espanhola marcou a fase inicial da ocupação, enquanto nas terras coloniais portuguesas o extrativismo do pau-brasil e as atividades agrícolas preponderaram.

Sérgio Buarque de Holanda defendeu no livro *Raízes do Brasil*, a ideia de uma inadaptação do povo à sua terra, revelando um descompasso entre a sociedade e o meio. O homem cordial que se forjou no Brasil revela uma aversão à formalização e à capacidade de respeitar hierarquias. O homem cordial se submeteu a uma obediência cega, numa sociedade onde havia tensões, como ele afirma:

O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente enérgica do afetivo, do irracional, do passional, e uma estagnação, ou antes, uma atrofia correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras. Quer dizer, exatamente o contrário do que parece convir a

uma população em vias de organizar-se politicamente. (HOLANDA, 1984, p. 31)⁵³

Sérgio Buarque de Holanda, ao analisar os testemunhos de época que retratam as visões idílicas do continente recém-descoberto, dialoga com a historiografia europeia, elaborando reflexões importantes para a historiografia brasileira e que de forma intensa vem sendo debatida e estudada. No capítulo XII de *Visão do Paraíso*, Holanda faz uma comparação exaustiva entre os aspectos arcaicos da colonização adotada pelos portugueses e os elementos inovadores introduzidos pelos espanhóis. Este texto revisita e aprofunda a discussão já iniciada em *Raízes do Brasil*, trabalhando aspectos do imaginário que conduziu à descoberta e à povoação do território.

Gilberto Freyre, afastando-se da leitura de Sérgio Buarque de Holanda, busca destacar a originalidade da colonização portuguesa realizada nos trópicos, marcada pela adaptabilidade às condições do meio e pela mestiçagem cultural. Para Freyre, isto era uma das importantes diferenças a ser considerada ao se analisar os projetos coloniais. Além disso, dever-se-ia notar que Portugal estimulava a formação da colônia de plantação, caracterizada pela base agrícola e pela permanência do colono na terra.⁵⁴ Neste ponto, a leitura de Gilberto Freyre coincide com a de Caio Prado Júnior ao defender que Portugal foi responsável pela organização da produção, tendo em vista a ocupação permanente do solo e, por decorrência, os portugueses teriam sido inovadores ao substituírem a simples organização de feitorias comerciais no litoral.⁵⁵

Outro expoente da “geração de 1930” é Caio Prado Júnior. A obra *Formação do Brasil Contemporâneo* pode ser considerada o primeiro trabalho que visa a explicar a formação do Brasil a partir de uma grande síntese histórica de matriz materialista, considerando o período colonial. Caio Prado Júnior, valendo-se de uma abordagem teleológica, analisa a sociedade

⁵³ Ver também: BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁵⁴ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*, p. 115, passim. FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

⁵⁵ Cf. PRADO Jr., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*, p. 20-40.

colonial, apontando para o fato da continuidade do passado colonial no presente do Brasil, naquele momento. A sua reflexão se dirige à questão do *sentido da colonização*, que define a formação social da colônia. Para o autor, a colonização constituiu-se na somatória de aglomerados culturais heterogêneos espalhados pelo Brasil. O projeto colonial português revela uma dispersão no tempo e no espaço, tendo apenas como objetivo principal obter riquezas para a metrópole. Por conseguinte, não se pode dizer que haveria uma lógica interna que desse conformação a uma sociedade. Caio Prado Júnior dá ênfase à estrutura produtiva como sendo o grande elemento que moldou a sociedade luso-americana. A grande propriedade produtora de açúcar, voltada para o mercado consumidor europeu e a mineração conformaram e deram uma unidade ao projeto colonial português.⁵⁶

A leitura de Caio Prado Júnior avança naquele cenário ao discutir a polarização na sociedade colonial entre senhores e escravos. A sociedade colonial que se forma apresentava uma debilidade dos setores intermediários e uma fraca organização social. Caio Prado Júnior, revelando uma leitura marcada por preconceitos, atribui valores negativos aos escravos, índios e aos colonizadores que vieram para as terras da América Portuguesa, não excluindo o papel negativo que os religiosos exerceram. Se no âmbito de uma leitura da sociedade Caio Prado Júnior comete deslizes, podemos dizer que sua abordagem no que tange aos aspectos econômicos vem romper com as interpretações dos ciclos econômicos, apresentando um modelo de interpretação que procurava compreender as diferentes dinâmicas e dimensões da produção colonial, fazendo análises das variações econômicas das regiões. A obra *Formação do Brasil Contemporâneo*, apesar dos aspectos que abordamos acima, foi utilizada por outros historiadores eivados do pensamento marxista, que buscaram, a partir deste referencial teórico, dar uma explicação estrutural da sociedade colonial.

Muito se escreveu sobre a história do Brasil nos anos seguintes, mas a obra que seria um marco sobre o assunto, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, só seria publicada a

⁵⁶ Ibidem, p. 50 e passim.

partir de 1938, pelo esforço do Pe. Serafim Leite S. J., que em onze volumes traçou a evolução da presença jesuítica nas terras brasileiras, reunindo e compilando importantes documentos dispersos pelos arquivos brasileiros e europeus.⁵⁷ O árduo trabalho realizado pelo historiador permitiu o entendimento da estreita relação entre o poder temporal e o poder religioso na estruturação da colônia portuguesa na América, ressaltando o espírito empreendedor dos jesuítas; enfatizou como a construção da terra dos brasis foi acompanhada e impulsionada pela ação dos religiosos que, ao lutarem pela catequização dos índios, auxiliaram na colonização da América Portuguesa, contribuindo cultural, educacional, social e antropológica. O objetivo do religioso era evidenciar a expressiva contribuição da Companhia de Jesus em terras brasileiras, não sendo, portanto, uma instituição retrógrada a impedir o desenvolvimento da cultura e da educação, conforme vinham afirmando alguns segmentos da sociedade. No período seguinte, foi reconhecida a importância dos jesuítas para o avanço da cultura portuguesa. Henrique Leitão enaltece o papel desses religiosos na formação da elite portuguesa e a relação do colégio com as pesquisas em andamento na Europa.⁵⁸

Segundo este autor, a influência jesuítica em Portugal, desde o século XVI, marcou intensamente as diferentes

⁵⁷ LEITE, Serafim, S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/Rio de Janeiro: Portugália/INL, 1938-1949, vols. I e II. Ver também: LEITE, Serafim, S.J. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil 1549-1760*. Braga: Livraria A. I. , 1993; LEITE, Serafim, S.J. *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955; LEITE, Serafim, S.J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo, 1954, 4 volumes; LEITE, Serafim, S.J. *Nóbrega e a Fundação de São Paulo*. Lisboa: Inst. de Inter. luso-brasileiro, 1953; LEITE, Serafim, S.J. *Os jesuítas na vila de São Paulo: século XVI*. São Paulo: Departamento Municipal de Cultura, 1936. LEITE, Serafim, S.J. *Suma histórica da Companhia de Jesus no Brasil (1549-1760)*. Junta de Investigações do Ultramar, 1965. Sobre os jesuítas ver: BANGERT, William V. *História da Companhia de Jesus*. Tradução de Joaquim dos Santos Abranches e Ana Maria Lago da Silva, São Paulo: Loyola, 1985.

⁵⁸ Cf. LEITÃO, Henrique. *A ciência na 'aula da Esfera' no colégio de Santo Antônio (1590-1759)*. Lisboa: Ministério de Estado dos Negócios Estrangeiros/Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. Ver também: AZZI, Riolando - *A cristandade colonial: um projeto autoritário*. São Paulo: Paulinas, 1987.

instituições lusitanas e se fez presente também no âmbito da educação e dos estudos científicos. A Companhia de Jesus contribuiu de forma significativa para o debate científico nas terras lusitanas, mesmo que o ritmo e a profundidade dos estudos fossem diferentes daqueles observados em outras partes da Europa. Para isto, a ordem determinou que seus membros e antigos alunos dialogassem com a ciência e, no caso português, que realizassem intercâmbio entre diferentes partes do império. Este movimento ao abrir um diálogo entre o Ocidente e o Oriente facultou desenvolvimento de diferentes estudos em Portugal. (LEITÃO, 2007, p. 11)

A "Aula da Esfera" do Colégio de Santo Antão foi decisiva para as ciências em Portugal. Com observou Henrique Leitão, o termo "Aula da Esfera" refere-se ao ensino da cosmografia e da astronomia que, naquele momento, era baseado no "Tratado da Esfera" de Sacrobosco (século XIII). Contudo, os ensinamentos ministrados no colégio englobavam outros assuntos, como: geometria, aritmética, álgebra, trigonometria, geografia, hidrografia, cartografia, ótica, construção de equipamentos científicos, técnicas de construção em arquitetura e engenharia militar e diversos temas considerados científicos. (Ibidem, p. 19)⁵⁹

A "Aula da Esfera" surgiu na última década do século XVI e foi mantida pelos jesuítas até a sua expulsão em 1759. Numa sociedade controlada pelos tribunais da Inquisição, a "Aula da Esfera" foi uma brecha para o debate e pesquisas de temas científicos. As inovações em curso no século XVII e primeira metade do século XVIII estiveram presentes nas reflexões empreendidas pelo Colégio de Santo Antão. No decorrer desse período, jesuítas vindos de diferentes partes da Europa lecionaram disciplinas, em face da ausência de professores nas terras lusitanas. Dentre eles se destacam: o matemático Cristoph Grienberger, Giovanni Paolo Lembo e Cristovão Borri, que participaram ativamente das polêmicas sobre matemática e cosmologia, como também o especialista na área de engenharia

⁵⁹ Ver as obras de CARITA, Rui - *O Colégio dos jesuítas do Funchal*. Funchal: Secretaria Regional da Educação, 1987, 2 volumes, e *O Colégio jesuíta de São Francisco Xavier no Faial*. In: Actas do Colóquio: O Faial e a periferia açoriana nos séculos XV a XX. Horta: Núcleo Cultural da Horta, 1990.

militar Jan Ciermans [Cosmander] ou Heinrich Uwens. (LEITÃO, 2007, p. 22). Esta circulação de jesuítas por diversos colégios pertencentes à Companhia de Jesus, inclusive em terras brasileiras, favoreceu o intercâmbio cultural e científico. As aulas de matemática, iniciadas no Colégio de Santo Antão a partir de 1555 e ministradas pelo padre Francisco Rodrigues, abordavam aspectos astronômicos. (Ibidem, p. 30). Por iniciativa do alemão Cristóvão Clávio, o ensino da Matemática foi implantado no *Collegio Romano*, fundado em 1551. Em 1592, o colégio de Santo Antão pretendia cartografar e descrever geograficamente os territórios portugueses. Apesar dos esforços dos monarcas em levarem a frente este projeto, as dificuldades inerentes à União Ibérica e falta de docentes impediram o avanço da ideia. Mesmo assim, restou a contribuição dos estudos do colégio de Santo Antão para o debate da náutica e de outras questões de interesse da coroa. (Ibidem, p. 47-48)

Esse colégio a partir de 1593 conquistou um novo espaço na parte baixa de Lisboa continuou a ser um foco irradiador de saber. Os estudiosos analisavam e debatiam a teoria heliocêntrica proposta por Nicolau Copérnico na sua obra “*De revolutionibus orbium caelestium*”. Da mesma forma, o trabalho de Galileu Galilei era conhecido e havia aqueles que compartilhavam a opinião de que havia no céu mais estrelas para além das que se viam a olho nu. Se isto era plausível, o mundo natural poderia ocultar outras verdades. Em 1611, os astrônomos jesuítas confirmariam todas as descobertas de Galileu. (Ibidem, p. 53)

A restauração do trono português, em 1º de dezembro de 1640, representou a libertação de Portugal do domínio espanhol. Contudo, havia ainda outros percalços devido à falta de recursos financeiros e à necessidade de reorganização do exército. O processo de guerras contra a coroa espanhola gerou o recrutamento de maior contingente de engenheiros e arquitetos militares para atender às necessidades da coroa lusitana. O apoio do Colégio de Santo Antão foi decisivo nesse momento, na medida em que desenvolveu de forma mais intensa os estudos de geometria aplicada à engenharia, balística, agrimensura e outros conhecimentos importantes para a atividade militar. (ibidem, p. 68) A circulação de jesuítas de outras partes da Europa, por Lisboa, favoreceu a ampliação dos horizontes científicos e

contribuiu para um intercâmbio de informações que beneficiaram Portugal nesse momento de reorganização interna. Porém, a abertura do Colégio de Santo Antão para a discussão sobre a astronomia e o ensino da matemática era incipiente, se comparada ao avanço de outros colégios na França, Holanda, Inglaterra e Itália. A situação era mais crítica nos colégios de Coimbra e Évora, cujo ambiente mais conservador não favorecia debates mais avançados. O descompasso do colégio de Santo Antão em relação a outros colégios jesuíticos fez que, em 1692, o Geral da Companhia, Pe. Tirso Gonzalez, propusesse o estudo da matemática nos colégios jesuíticos lusitanos, na “Ordenação para estimular e promover o estudo da Matemática na Província Lusitana”, um documento que definia outras diretrizes e ações a serem postas em prática pelos religiosos. (Ibidem, p. 75)

A “*Aula da Esfera*”, pelas instruções e uma plêiade de professores habilitados para o ensino, tornou-se mais interessante do ponto de vista científico. Criou-se, então, o primeiro observatório astronômico de Portugal, que contou com a contribuição dos padres Giovanni Batista Carbone e Domenico Capassi. Nesse período, os professores do colégio de Santo Antão eram consultados sobre diversos assuntos técnico-científicos. As atividades de observação astronômica e os resultados positivos captaram novos recursos para a melhoria das condições de estudo. (Ibidem, p. 84)

Esta dinâmica do colégio de Santo Antão engrandece a atuação dos jesuítas no âmbito educacional; alguns deles atuaram na colônia de onde mantinham um importante intercâmbio com os seus pares em Portugal. As ações dos religiosos em diversos campos devem ser analisadas no seu conjunto e nas relações estabelecidas dentro do império colonial português.

A presença jesuítica no Brasil, apesar de discutida e estudada por diversos especialistas, é ainda um tema polêmico e quase desconhecido no que tange ao desdobramento das múltiplas atividades da Ordem nas residências, nos colégios inicianos e nas missões. Os cronistas da Companhia de Jesus que escreveram sobre a Instituição nas terras portuguesas e brasileiras observaram principalmente a atuação catequético-educacional e o conflito entre inicianos e colonos, somente nos estreitos limites da discussão da mão-de-obra indígena. Tomando como referência o universo das

aldeias e das missões jesuíticas, o debate prosseguiu, considerando situações específicas marcadas pela caracterização de um mundo colonial permeado de vícios que, mescladas a um tom apologético da luta dos discípulos de Santo Inácio, acabou por delinear a atuação dos jesuítas como salutar para a constituição de uma identidade cultural brasileira, frente a um Estado omissivo.

Alguns autores centram sua análise no ato catequético, evidenciando os benefícios da pedagogia e da educação jesuítica e tendem a arvorar para si e para os membros da Ordem o poder exclusivo de lucidez no exame dos fatos como destaca Francisco Rodrigues:

[...] pode bem um jesuíta, se lhe não escasseiam as qualidades de historiador escrever a história da sua Companhia; antes é forçoso confessar que está ele mais apto para esse efeito do que os estranhos, porque melhor conhece a sua Ordem e seu espírito particular e sabe mais exatamente avaliar as ações que ela pratica. (1935, vol. II, p. XII)

A inegável importância dos jesuítas para a compreensão da história do período colônia atrai sempre mais pesquisadores para a reflexão sobre o espírito particular desta ordem religiosa, adotando perspectivas multidisciplinares.

O Pe. Serafim Leite, em sua vasta obra, foi um dos estudiosos que conseguiu resgatar a importância da presença jesuítica nas terras da América Portuguesa e sua evolução histórica, enfatizando o papel desenvolvido pelos jesuítas na educação, na antropologia, na literatura, nas artes, no desenvolvimento científico e no pensamento filosófico e teológico. Preocupado em registrar o nascimento e a evolução da Companhia, recolheu informações de diversas fontes documentais que enfatizam o papel modelador que o jesuíta assumiu na construção da colônia. Sem negligenciar o temporal, o autor inventaria as propriedades da Companhia, tendo como premissa a necessidade de recursos para a ação catequética. O mérito da obra do Pe. Serafim Leite consiste na coleta e sistematização documental, cujas informações fornecem importantes dados sobre o funcionamento da Companhia, de seus membros e da vida colonial brasileira, facilitando a tarefa do pesquisador que, com um olhar cuidadoso e menos apologético,

consegue ter uma visão geral da Instituição em terras da América Portuguesa.⁶⁰

O papel jesuítico na construção do edifício católico brasileiro foi sem dúvida de vital importância. Contudo, esta atuação ofuscou, por muitos anos, as demais atividades exercidas pela Companhia de Jesus e condicionou a maioria dos trabalhos ao impacto da doutrina cristã no contato com os indígenas do Novo Mundo ou à análise do modelo educacional adotado e implementado pelos jesuítas na América Portuguesa.

Dentre os autores que realizaram importantes pesquisas relativas aos jesuítas e forneceram reflexões básicas para o desenvolvimento do tema podemos citar a obra de José Paiva, *Colonização e Catequese* que discorre sobre a conversão dos costumes realizada pelos religiosos e a meta colonizadora do homem português dos Quinhentos, marcada por um perfil que mesclava: “o escatológico, do presente; o espiritual, do temporal; o religioso, do econômico; a fé do império” (2006, p. 99). Alerta o autor para o fato de que a catequese foi um instrumento de imposição dos usos e costumes portugueses, dos quais os jesuítas foram o mecanismo de ajustamento cultural. (Ibidem, p. 100-103)

Luiz Baeta Neves com a obra *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios* fornece reflexões fundamentais sobre a presença jesuítica no período colonial, chamando a atenção para o controle exercido pelo Estado e pela Igreja que confunde poder e saber, fé e império (1978, p. 158). Tratando o tema jesuítico como parte de propostas mais abrangentes, estes estudos salientam as formas de repressão empreendidas pelos inicianos ou sua interferência direta na formação cultural religiosa das sociedades onde estiveram.

Ronald Raminelli nos últimos anos tem se dedicado ao estudo de documentos jesuítas realizando debates como na obra *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*, em que salienta a interação dos jesuítas numa sociedade diferente, com ritos e práticas que causavam medo, exigindo do

⁶⁰ Para o contexto da atuação jesuítica ver: LACOUTURE, Jean - *Jésuite: une multibiographie*. Paris: Seuil, 1991; LÉCRIVAIN, Philippe, S.J. - *Les missions jésuites*. Paris: Gallimard, 1991 e LEROY, Michel – *O Mito jesuíta de Béranger a Michelet*. Tradução de José Eduardo Franco (Coord.), Lisboa: Roma, 1999.

missionário um grande esforço na perseverança do seu trabalho.⁶¹ Importante também para a discussão do êxito dos jesuítas é o estudo de Charlotte de Castelnau-L'Estoile, *Operários de uma vinha estéril – os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil (1580-1620)*. A historiadora francesa analisa o projeto missionário jesuítico e as dificuldades encontradas na conversão dos índios.⁶² Da mesma forma, Rafael Ivan Chamboulyeron, no seu trabalho *Os lavradores de alma*, detalha o difícil trabalho dos jesuítas na conversão do gentio para o rebanho da cristandade.⁶³ John W. O'Malley, em *Os primeiros jesuítas*, analisa como o dinamismo interno da Companhia de Jesus atuou, evidenciando neste estudo o papel das escolas jesuíticas em diferentes localidades.⁶⁴ Marina Massimi, na obra *Um incendiado desejo das índias*, analisou as cartas de jovens religiosos jesuítas, que solicitavam aos seus superiores que os enviassem para as terras brasileiras, a fim de servirem nas missões além-mar.⁶⁵

Alguns autores dedicaram especial atenção aos problemas da colonização e da atividade produtiva nas propriedades jesuíticas, principalmente nas reduções guaraníticas localizadas no território espanhol, dentre os quais podemos destacar Ruggiero Romano,⁶⁶ Clóvis Lugon,⁶⁷ Regina Maria Gadelha,⁶⁸ Lucía Galvez⁶⁹ e

⁶¹ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio, de Caminha a Vieira*. São Paulo: Edusp/ Jorge Zahar, 1996.

⁶² CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. *Operários de uma vinha estéril*. Bauru/São Paulo: Edusc, 2006.

⁶³ CHAMBOULEYRON, Rafael. *Os Lavradores de Alma*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. (dissertação de mestrado)

⁶⁴ O'MALLEY, John W. *Os primeiros jesuítas*. São Leopoldo (RS)/ Bauru (SP): Editora Unisinos/Edusc, 2004.

⁶⁵ MASSIMI, Marina. *Um incendiado desejo das índias*. São Paulo: Loyola, 2002. Ver também: MASSIMI, Marina. *Navegadores, colonos, missionários na Terra de Santa Cruz - um estudo psicológico da correspondência epistolar*. São Paulo: Loyola, 1997.

⁶⁶ ROMANO, Ruggiero. *Mecanismo da conquista colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

⁶⁷ LUGON, C. *A República "comunista" cristã dos Guaranis (1610-1768)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

⁶⁸ GADELHA, Regina Maria A. F. *As missões do Itatim*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

⁶⁹ GALVEZ, Lucía. *Guaranies y jesuítas de la tierra sin mal al paraíso*. Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

Maxime Haubert,⁷⁰ Tau Golin⁷¹ e Júlio Quevedo.⁷² Partindo do enquadramento espacial das reduções jesuítas, desde a sua formação até a expulsão dos religiosos, os autores discutem as estruturas sócio-econômicas das missões, como um processo ímpar. As reflexões contemplam temas como o mundo tupi-guarani e a evangelização, a organização do trabalho, o problema da mão-de-obra e a política “*encomendera*”; as relações de produção, o comércio regional e seus desdobramentos para as missões e as aventuras e desventuras de uma região de fronteira marcada pela disputa do território pelas coroas de Portugal e da Espanha. Estes trabalhos registram a construção do espaço das missões e a resistência dos índios às tropas luso-espanholas e devem ser entendidos como estudos de casos específicos sobre a questão guaraníca na região, não podendo ser tomados como referencial para a compreensão das demais unidades jesuíticas, principalmente aquelas localizadas nas terras coloniais portuguesas.⁷³ Todavia, são pesquisas que contribuem com um farto material para uma melhor compreensão do papel da Companhia de Jesus e das condições de conflito e decadência dentro do território colonial espanhol e as suas interações com as terras portuguesas, embora não respondam às indagações do envolvimento temporal dos jesuítas no contexto das terras da América Portuguesa até a celebração do Tratado de Madrid em 1750.

A educação ministrada pelos jesuítas marcou o início da história da educação no Brasil. No decorrer da sua atuação, os jesuítas foram responsáveis pela sistematização e organização educacional, estabelecendo colégios que visavam a dar uma formação básica para a população, fazendo que a cultura europeia cristã marcasse sua presença nas terras tropicais. A conquista espiritual implicou a imposição de uma educação religiosa, sendo

⁷⁰ HAUBERT, Maxime. *Índios e jesuítas no tempo das missões*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

⁷¹ GOLIN, Tau. *A guerra Guaranítica - como os exércitos de Portugal e Espanha destruíram os Sete Povos dos jesuítas e índios guaranis no rio Grande do Sul (1750-1761)*. Porto Alegre: Univ. Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

⁷² QUEVEDO, Júlio. *Guerreiros e Jesuítas - na utopia do Prata*. Bauri: EDUSC, 2000.

⁷³ Cabe observar que as questões que envolviam determinadas localidades, residências e colégios, como, por exemplo, às residências jesuíticas do Oriente, não eram comuns às outras regiões e unidades.

as escolas de ler e escrever o primeiro meio utilizado para a divulgação. O estabelecimento de colégios destinados aos filhos dos colonos brancos foi a etapa seguinte a ser consolidada. Os colégios permitiam que os filhos de uma elite colonial conseguissem realizar seus estudos para, em seguida, aqueles que possuísssem recursos, complementarem a sua formação em Portugal ou em outra parte da Europa.

Em 2007, O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) publicou o dossiê *Educação jesuítica no mundo colonial ibérico (1549-1768)*, organizado por Amarílio Ferreira Júnior, tendo como intuito ampliar as visões e interpretações sobre o processo de formação da sociedade latino-americana. Os artigos ali apresentados discutem a ação educacional jesuítica a fim de preencher uma série de lacunas existentes sobre a educação, necessitando estudos sistemáticos para a compreensão da sociedade colonial e das bases que formaram o Brasil, preocupação de historiadores como Sérgio Buarque de Holanda, como mencionamos acima.

Neste mesmo ano, a obra *Educação, História e Cultura no Brasil colônia* apresentou estudos sobre a presença jesuítica, revelando uma preocupação com a História da Educação, assumida como aprendizagem da forma de ser.⁷⁴ Os artigos publicados tiveram como preocupação evidenciar discussões sobre a Educação e a Cultura colonial como processo de aprendizagem e de formação do ser. Os autores dos artigos buscaram problematizar as diferentes vivências que envolveram a atuação jesuítica nesse período, abordando como ocorreu a aceitação da religiosidade cristã.⁷⁵ Neste sentido, surgem análises sobre as práticas dos jesuítas a partir do *Ratio Studiorum*, feita por Célvio Juvenal Costa, identificando que o colégio, além de desempenhar seu papel educativo, era o centro administrativo, ao qual tudo, casas, igrejas, fazendas, reduções, estava

⁷⁴ PAIVA, José M.; BITTAR, Marisa e ASSUNÇÃO, Paulo. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*. São Paulo: Arké, 2007.

⁷⁵ Ver: PAIVA, José Maria de. "Religiosidade e cultura brasileira – século XVI" In: PAIVA, José M.; BITTAR, Marisa e ASSUNÇÃO, Paulo. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*, p. 7-28.

subordinada.⁷⁶ Questões referentes às práticas humanistas dos jesuítas, os exercícios espirituais, o teatro e os desdobramentos da expulsão dos jesuítas são estudadas sob a ótica do impacto causado na sociedade colonial.⁷⁷

Dentre os artigos destacam-se os trabalhos de Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi e Carlos Roberto Massao Hayashi que apresentam os resultados de pesquisas sobre a produção acadêmico-científica em educação jesuítica no Brasil colonial, que tem crescido de forma expressiva.⁷⁸ Tal constatação leva Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior a traçarem um amplo e detalhado panorama sobre a pesquisa em história da educação colonial; defendem a retomada do tema da educação jesuítica no campo da pesquisa educacional, pois as pesquisas nesse campo de estudo podem render aos estudiosos importantes discussões.⁷⁹

Neste sentido, salientamos fontes documentais e a importância do seu estudo. Apesar de muitos documentos terem sido transcritos e publicados, há inúmeros documentos que ainda não foram devidamente explorados pelos pesquisadores e que podem contribuir diretamente para o avanço dos estudos nessa área.

Em Lisboa, o Instituto Nacional da Torre do Tombo (IANTT) é depositário de vasta documentação sobre confiscos de bens e documentos dos jesuítas no momento da expulsão, atualmente denominado cartório jesuítico. Este acervo, pouco estudado pelos historiadores, em seus mais de noventa e sete maços, alguns compostos por mais de quatrocentos documentos (cartas,

⁷⁶ COSTA, Célio Juvenal. “Educação jesuítica no império português do século XVI: o colégio e o *Ratio Studiorum*”. PAIVA, José M.; BITTAR, Marisa e ASSUNÇÃO, Paulo. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*, p. 29-44.

⁷⁷ MISSIO, Edmir “As relações epistolares: humanistas e jesuítas” e HERNANDES, Paulo Romualdo. “Os Exercícios espirituais e o Teatro”. In: PAIVA, José M.; BITTAR, Marisa e ASSUNÇÃO, Paulo. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*, p.45-58 e p. 59-72.

⁷⁸ HAYASHI, Maria Cristina I. E HAYASHI, Carlos R. M. “Educação jesuítica no Brasil colonial: estudo baseado em teses e dissertações” In: PAIVA, José M.; BITTAR, Marisa e ASSUNÇÃO, Paulo. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*, p. 113-127.

⁷⁹ BITTAR, Marisa e FERREIRA Jr. Amarílio. “A pesquisa em história da educação colonial”. In: PAIVA, José M.; BITTAR, Marisa e ASSUNÇÃO, Paulo. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*, p. 91-112.

relatórios, livros de contas etc.), abrange o período que vai do século XVI ao XVIII, além de outros do século XIX e XX referentes à atuação da Companhia de Jesus em Portugal. Nessa documentação é possível identificar o perfil das diversas atividades realizadas pelos jesuítas em várias localidades do império português, principalmente naquelas ligadas aos colégios, às propriedades, como fazendas e engenhos, aos imóveis e registros de outras atividades. Além do fundo referente ao cartório jesuítico, há outras bases documentais, como as chancelarias dos monarcas portugueses, os processos inquisitoriais, a documentação produzida por membros da administração portuguesa que estiveram em terras coloniais, que contribuem para reconstruir a trama das relações e interações estabelecidas pelos jesuítas na sociedade colonial.

A Biblioteca Nacional de Lisboa e a Biblioteca da Ajuda possuem diversos documentos manuscritos e impressos que permitem compor o cenário de atuação dos religiosos. Devido à diversidade do material, é difícil classificá-lo em um único fundo, pois muitos documentos estão dispersos por fundos diferentes, exigindo do pesquisador paciência, perseverança e atenção. Existem também importantes documentos sobre a Companhia de Jesus no Arquivo Histórico Ultramarino, cujos fundos referentes à colônia brasileira separados por capitânicas, exigem também um exame apurado da documentação, a fim de identificar, nos diferentes registros, a atuação dos religiosos.

O Arquivo do Tribunal de Contas de Lisboa, em especial a Junta da Inconfidência, onde estão depositados os relatórios dos bens jesuítas confiscados e inventariados pelas autoridades lusitanas, por ocasião da expulsão de Portugal, Brasil, África e Ásia, é outro importante local de pesquisa para se avaliar a dimensão das atividades dos jesuítas nas terras coloniais. Além dos relatórios, outros registros da Junta da Inconfidência fornecem dados quantificados sobre a forma e o grau de ingerência na realidade social e econômica usufruída pela Companhia. Estes documentos fornecem uma imagem próxima dos bens jesuítas e da forma como eram explorados, constituindo uma considerável fonte para o conhecimento da vida temporal da Ordem.

Por outro lado, as fontes fundamentais para o entendimento da Companhia de Jesus se encontram nos arquivos administrativos

da Companhia, principalmente aqueles depositados em Roma. Parte dessa documentação está bem conservada.

No contexto brasileiro, a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, o Arquivo Nacional, o Arquivo do Estado de São Paulo, o Instituto de Estudos Brasileiros, dentre outros, possuem uma rica documentação sobre Companhia de Jesus e o seu trabalho educacional que poderão facultar ao pesquisador as respostas para suas indagações, e a visualização do espaço de interação dos jesuítas.

Os trabalhos existentes, apesar de debaterem sobre o tema, se atêm a uma documentação já consagrada, a maior parte dela impressa. É imprescindível que novos documentos sejam apresentados para corroborar as ideias já apresentadas pelos estudiosos do tema ou para lançar novos debates e perspectivas.

Diante de uma série de documentos, o historiador é atraído por alguns acontecimentos ou aspectos, em função da problemática apresentada pela sua pesquisa. Entendemos que diferentes abordagens são possíveis e o historiador não pode ignorar a importância da pesquisa e da coleta de documentos nas instituições, mesmo que estes não sejam utilizados diretamente na redação do texto. As fontes permitem a criação de uma trama, antes mesmo da urdidura da redação. Os arquivos e as bibliotecas são para os historiadores mananciais inesgotáveis de documentos que permitem a realização de inúmeras pesquisas. A operação de seleção, leitura e análise e a sua utilização na produção de um novo texto implicam transformar e dimensionar documentos, por vezes esquecidos. Como observa Michel de Certeau, “em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos antes distribuídos de outra maneira”; o historiador produz os seus documentos “mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto” (1982, p. 81).

Conforme Jacques Le Goff, todo o testemunho do passado “resulta do esforço da sociedade histórica para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (1990, p.103).⁸⁰ Sabemos que a escolha de documentos não é neutra. A seleção ou não, pelo historiador,

⁸⁰ Ver também: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, e LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a história*. Lisboa: Edições 70, 1986.

implica alguma intencionalidade que atende às indagações de uma determinada sociedade num momento específico. A questão da memória permite compreender como uma comunidade utiliza a fonte histórica, que pode ser diversas vezes visitada e se revelar um manancial de informações para os olhos de quem indaga.

No entender de Roger Chartier, um dos objetivos da História Cultural é identificar o modo como uma determinada realidade social é construída e pensada (1990, p. 16-17). Para o historiador é fundamental a análise das fontes manuscritas e impressas, pois, “compreender as séries de discursos na sua descontinuidade, desmontar os princípios da sua regularidade, identificar as suas racionalidades particulares, supõe em nosso entender ter em conta os condicionamentos e exigências que advêm das próprias formas nas quais são dados a ler” (Ibidem, p.133).

Norbert Elias afirma que a sociedade é um complexo de redes. Entre as diferentes formas de vida que compõem a sociedade, há uma ordem oculta e invisível que configura um tecido de relações móveis. A sociedade é uma ampla rede de ligações, fruto da articulação de redes menores, que resultam do entrelaçamento das ações individuais. Estas articulações do corpo social possuem um processo dinâmico constituído por movimentos múltiplos (1990, p. 21-23). Por decorrência, deve-se levar em consideração a existência de um caráter conjuntural que permite diversas relações:

[...] Cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis ou tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais e decerto não reais e decerto não menos fortes. [...]. (Ibidem, p. 23)

Neste sentido, percebe-se que o desenvolvimento da Companhia de Jesus sofreu sensível influência na estabilidade das relações com o poder monárquico, bem como os da monarquia com a Igreja e com a direção da Instituição em Roma. Além destes

fatores, devemos considerar os condicionantes locais, principalmente aqueles que envolviam os colégios a que estavam subordinadas as propriedades e o universo da administração colonial que podiam definir a opção de atuação dos religiosos. Isto implica afirmar que o desenvolvimento dos diversos núcleos jesuíticos foi díspar, sendo que o único elo entre eles eram os princípios do espírito cristão e da unidade da organização, merecendo estudos específicos.

A fé dos inacianos compunha-se de forma peculiar e não seria exagero afirmar que a identidade espiritual era o principal elemento que unia as diversas residências e colégios que funcionavam em consonância com a sociedade onde estavam inseridos. Os jesuítas, em várias missivas, cartas anuais, relatórios e outros documentos dirigidos aos padres superiores, procuradores, prefeitos e reitores, nos colégios de Lisboa, Porto, Coimbra e demais localidades espalhadas pelo território português, registraram a forma como atuavam. Esta farta correspondência permite reconstituir e compreender o pano de fundo do contexto social em que os religiosos viviam e que acabaria por forjar a identidade brasileira. Compreender as interações dos religiosos com a sociedade colonial, enfatizando suas práticas educacionais é um importante desafio a enfrentar num país que deve dialogar constantemente com o passado para construir um projeto educacional sólido, que atenda, de fato, os anseios da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano. *Capítulos de História Colonial*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Publifolha, 2000.

ANTONIL, André S.J. - *Cultura e Opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

ASSUNÇÃO, Paulo de. *A terra dos brasis – a natureza da America Portuguesa vista pelos primeiros jesuítas (1549-1596)*. São Paulo: Annablume, 2001.

ASSUNÇÃO, Paulo de. *Negócios Jesuíticos – o cotidiano da administração dos bens divinos*. São Paulo: Edusp, 2004.

- BURKE, Peter. *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CANDIDO, Antonio (org.). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. *Operários de uma vinha estéril*. Bauru/ São Paulo: Edusc, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. *Os Lavradores de Alma*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. (dissertação de mestrado)
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- ELIAS, Nobert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- FRANCO, José Eduardo. *O mito dos Jesuítas*. Lisboa: Gradiva, 2007.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GADELHA, Regina Maria A. F. *As missões do Itatim*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GALVEZ, Lucía. *Guaranies y jesuítas de la tierra sin mal al paraíso*. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.
- GLENISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. São Paulo: Difel, 1983.
- GOLIN, Tau. *A guerra Guaranítica - como os exércitos de Portugal e Espanha destruíram os Sete Povos dos jesuítas e índios guaranis no rio Grande do Sul (1750-1761)*. Porto Alegre: Univ. Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- HAUBERT, Maxime. *Índios e jesuítas no tempo das missões*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

_____. *Visão do paraíso*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

IGLESIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

LE GOFF, Jacques. *Memória – História*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITÃO, Henrique. *A ciência na ‘aula da Esfera’ no colégio de Santo Antão (1590-1759)*. Lisboa: Ministério de Estado dos Negócios Estrangeiros/ Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

LEITE, Serafim, S.J. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil 1549-1760*. Braga: Livraria A. I. , 1993.

LEITE, Serafim, S.J. *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955.

_____. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo, 1954, 4 volumes.

_____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/Rio de Janeiro: Portugália/INL, 1938-1949, vols. I e II.

_____. *Nóbrega e a Fundação de São Paulo*. Lisboa: Inst. de Inter. luso-brasileiro, 1953.

_____. *Os jesuítas na vila de São Paulo: século XVI*. São Paulo: Departamento Municipal de Cultura, 1936.

LUGON, C. *A República “comunista” cristã dos Guaranis (1610-1768)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MALERBA, Jurandir. *A velha história*. Campinas: Papyrus, 1996.

MARTIUS, K. F. von. “Como se deve escrever a história do Brasil”. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 6, n. 24, 1845.

MASSIMI, Marina. *Um incendiado desejo das índias*. São Paulo: Loyola, 2002.

NEVES, Luiz B. *O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

O'MALLEY, John W. *Os primeiros jesuítas*. São Leopoldo (RS)/Bauru (SP): Editora Unisinos/Edusc, 2004.

PAIVA, José M. *Colonização e Catequese*. São Paulo: Arké, 2006.

PAIVA, José M.; BITTAR, Marisa e ASSUNÇÃO, Paulo. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*. São Paulo: Arké, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *História cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PRADO Jr. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

QUEVEDO, Júlio. *Guerreiros e Jesuítas - na utopia do Prata*. Bauru: EDUSC, 2000.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio, de Caminha a Vieira*. São Paulo: Edusp/ Jorge Zahar, 1996.

RODRIGUES, Francisco. *A Companhia de Jesus em Portugal e nas missões*. Porto: [s. l.], 1935, vol. II.

ROMANO, Ruggiero. *Mecanismo da conquista colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

VARNHAGEN, Adolfo. *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1857.

WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória; Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTES JESUÍTICAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Célio Juvenal Costa

Desde o começo da atual década, os historiadores da educação brasileira passaram a demonstrar sistematicamente uma maior preocupação teórica com a utilização das fontes em suas pesquisas e nos estudos historiográficos em geral. Ao se acompanhar os anais dos congressos brasileiros e luso-brasileiros de História da Educação ver-se-á o aumento dos trabalhos apresentados que discutiram tanto na teoria como na prática a forma mais adequada de se utilizar as fontes. Pode-se até arriscar a afirmação de que uma pesquisa que não se utilize de fontes primárias corre o risco de não ser aceita pela comunidade acadêmica como de História da Educação.

As fontes utilizadas são as mais variadas: textuais, iconográficas, fotográficas, orais, mecânicas, arquitetônicas, digitais, eletrônicas etc. No momento atual, com o aumento das pesquisas sobre a história de instituições escolares, as cartilhas, os cadernos de professores e de alunos, documentos de controle escolar, dentre outros, são vastamente utilizados na tentativa de reconstruir o percurso histórico de uma determinada escola.

A vasta e variada utilização de fontes primárias trouxe a preocupação teórica de qualificar esses documentos, no sentido de que devem ser observadas regras para não se fazer do resgate de fontes um exercício de memória, mais digno de estarem em um museu da escola do que, propriamente, suscitar um debate acadêmico. As fontes não “falam” por si só, não adquirem sentido por elas mesmas, daí a necessidade do diálogo científico com os documentos, diálogo que passa, muitas vezes, por uma relação saudável de desconfiança.

Neste texto, procurar-se-á refletir sobre três aspectos que, a meu ver, são pertinentes quando se tem em mira uma discussão sobre a relação das fontes jesuíticas com a educação brasileira. Primeiramente, apresento uma reflexão sobre a relação entre a história da educação e as fontes, pensando basicamente no trabalho do historiador da educação. Após, mostro o que penso que deve ser levado em conta quando se trabalha com fonte,

especialmente as fontes textuais. Terminei tecendo notas acerca dos escritos jesuíticos que podem (e devem) auxiliar o historiador na compreensão da educação do Brasil colonial.

O Historiador da Educação

O trabalho do pesquisador em História da Educação começa, me parece, pela escolha de um tema a ser estudado. A temática pode ser algo supostamente inédito ou a revisão de algum assunto que já foi objeto de pesquisa.

Nos dias atuais há um razoável incremento na recuperação da história e memória de instituições escolares, especialmente aquelas que foram ou são mais expressivas num contexto municipal, regional ou até estadual. Estudar a história de uma escola que tenha sido a primeira em um determinado município tem a originalidade de ser um trabalho inédito, pois o objeto nunca foi pesquisado, entretanto não se pode esquecer que a temática da história das instituições escolares já se constituiu em uma linha de pesquisa consolidada na história da educação brasileira. Seja em qual município for que a hipotética escola existiu, seja qual for a época em que ela tenha tido seu auge, o que acontece, de fato, é que o conteúdo escolar, os métodos, as didáticas e os livros utilizados não diferem do que outras tantas escolas lançaram mão num mesmo contexto. Dessa forma, o diálogo com as fontes, neste caso, procura compor um quadro geral da educação no Brasil em um determinado período e, também, possíveis especificidades das escolas.

As pesquisas que fazem uma revisão de temas já estudados buscam, no diálogo com as fontes, ir além do que já foi concluído. Há um grande esforço por parte dos pesquisadores em descobrir novas fontes.

Muitas vezes cria-se a expectativa de que ao conseguir fontes inéditas há a possibilidade de descortinar algo que outros pesquisadores não conseguiram ver. Contudo, convém ressaltar que a possibilidade de visualizar novos aspectos resulta tanto do acesso a novas fontes quanto da apreciação que o historiador faz das fontes que utiliza e que já eram conhecidas. Ou seja, embora a história, o fato, esteja no passado, a apreciação do fato é sempre

contemporânea ao historiador e tal “apreciação” decorre, em grande medida, da historicidade do pesquisador.

Sendo assim, o surgimento de novas abordagens, a visualização de novos aspectos de uma determinada realidade, resulta muito mais das transformações no tempo presente e da forma de inserção do pesquisador em seu próprio mundo do que propriamente da incorporação de novas fontes. Aliás, a própria incorporação de novas fontes denota uma preocupação com aspectos da realidade que eram, até então, relegados a um plano secundário. Vejamos esta questão um pouco mais detidamente.

A forma de organização da sociedade contemporânea é resultado do passado, da história. Ou seja, foram as lutas, embates e conflitos, os desejos, anseios e crenças dos homens do passado que conduziram a história por um determinado caminho e não por um caminho determinado. No entanto, o fazer história é distinto de escrever sobre a história. O primeiro é a história propriamente dita, o desenrolar dos fatos. O segundo é a historiografia, ou seja, o ato de se escrever a história. História e historiografia não são sinônimos, muito embora, de tempos em tempos vêm a luz trabalhos historiográficos tão bem elaborados, com idéias tão poderosas e que encontram tamanha ressonância nos meios acadêmicos, que a historiografia torna-se sinônimo de história.

Como afirmamos, se, por um lado o presente é produto do passado, da história, por outro lado a historiografia é produto do presente. Isto é, os “escritos sobre a história” resultam, em boa medida, da historicidade do historiador. Sendo assim, não é incomum que o historiador cobre do passado respostas para questões do presente, incorrendo no temido pecado do anacronismo, pois, por vezes o pesquisador parece se esquecer que as palavras, os sentimentos, o trabalho, as mentalidades, enfim a produção da vida, tem sentidos e significados distintos quanto pertencem a historicidades distintas. Entre as mulheres gregas da antiguidade, por exemplo, amar podia significar tecer um manto durante o dia e desfazer-lo durante a noite para que a espera pelo amado ausente pudesse ser perpetuada. Em nossos dias, embora Chico Buarque de Holanda tivesse recomendado que as mulheres se mirassem no exemplo das gregas, as Penelopes foram extintas (inclusive na Grécia). No entanto, tal qual na antiguidade homens e mulheres continuam amando, embora amar

tenha, no mundo ocidental contemporâneo um significado distinto daquele.

Em razão das possibilidades de releitura, o historiador procura trabalhar com as fontes primárias, mesmo aquelas que já são de conhecimento e de acesso públicos. Essa situação torna possível, inclusive, a releitura de fontes exaustivamente utilizadas e banaliza a citação indireta da fonte.

No tocante a história da educação, é possível perceber que, de forma predominante, os historiadores recaem ou numa revisão de assuntos já abordados ou na tentativa de explorar objetos de pesquisa ainda inéditos. De qualquer forma, em ambos os casos, o pesquisador, para tirar o máximo proveito das fontes, deve se preocupar, sempre, com o contexto histórico no qual o documento primário se insere. Quanto mais claro estiver o contexto social, político, cultural, econômico etc., mais proveitoso será o diálogo com os atores sociais da época que “falam” por intermédio das nossas fontes.

Quando nos referimos à História da Educação no Brasil o primeiro contexto já se impõe, ou seja, estamos falando de Brasil e, mais especificamente, dos quinhentos e poucos anos de sua história oficial. Normalmente, a primeira divisão histórica do Brasil se dá em três períodos: Colônia, Império e República. Mas cada período pode ser, por sua vez, dividido em outros tantos, por exemplo, a República pode ser separada em República Velha, Era Vargas, Populismo, Ditadura Militar e República Nova. Mesmo assim, ainda se poderiam estabelecer novas divisões em cada período, por exemplo, a Ditadura Militar segundo os governos (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo) dado as especificidades de cada um deles. Mesmo no período colonial, há peculiaridades notáveis entre os séculos XVI, XVII e XVIII. No entanto, seja em qualquer época da história brasileira é praticamente impossível entender o contexto brasileiro sem levar em conta a conjuntura internacional. Enfim, cabe ao historiador da educação, ao escolher sua temática de investigação, fazer um esforço para compreender plenamente o contexto histórico em que tal está inserida, pois a educação (seja ele institucional ou não) faz parte de uma conjuntura que a explica e que pode por ela ser explicada.

Mas não basta ao historiador da educação escolher o tema e compreender o seu contexto histórico pois, como afirmou Marx “se aparência e essência fossem a mesma coisa, a ciência não seria necessária”; ou seja, é necessário ter um método científico de abordagem tanto da temática como de análise da conjuntura. O método, ou teoria da história determina o que considerar para explicar os fundamentos últimos da realidade. Alguns anos atrás, nas décadas de 80 e 90 do século passado, a historiografia da educação, por receber muita influência de uma determinada concepção marxista, considerava o entendimento dos aspectos econômicos da sociedade como fundamental para se analisar a educação brasileira. Segundo a concepção que predominava então a superestrutura (e dentre os seus aspectos estava inserida a escola) era resultado da infraestrutura (a produção material).

Desde o final da década de 90 do século XX vem ganhando terreno no campo da história da educação brasileira a História Cultural, que busca valorizar os aspectos sociais e culturais como forma de compreender uma dada realidade. As perspectivas mais particularizadas ganharam valor científico, como o estudo de gênero, de instituições, dos campos disciplinares etc. Sem atribuir juízos de valor, o importante a salientar é a necessidade, sempre, de que o historiador da educação ter um arcabouço teórico, um método científico que lhe permite ler a realidade para além de sua aparência.

Com estes, digamos, pré-requisitos, o historiador da educação vai dialogar com as fontes primárias. Este dialogo é, sem dúvida, a maior contribuição para a compreensão histórica de nossa educação. A fonte é a “fala” dos atores sociais da época; “fala” não no sentido literal do termo, pois uma fotografia, uma pintura, uma escultura, um edifício etc., também revelam a intencionalidade e a vida de uma determinada época. Portanto, como os documentos “falam”, necessário se faz dialogar com eles, se aproximar ao máximo da vida, individualizada ou coletiva, de uma realidade que foi vivida não por nós do presente mas por pessoa(s), comunidade(s), instituição(ões) do passado. A vida que pulsa hoje também pulsava no passado; se nós temos projetos, anseios, críticas, idealizações, relações, eles também os tinham, e nós podemos percebê-los pelas fontes primárias. É o diálogo que se impõe; diálogo crítico (não ingênuo), por mais que

por vezes criamos uma intimidade tão grande com nossos atores sociais do passado que passamos a ter uma relação afetiva com eles.

Fontes

Apesar de muito já ter sido escrito sobre a relação que o pesquisador deve ter com suas fontes, atrevo-me a refletir sobre alguns pontos

Primeiro apontamento: as fontes, “as vozes do passado” não “falam” por si só. Cabe ao historiador, a partir de seus próprios paradigmas, e respeitando a historicidade de suas fontes, interroga-las, inqueri-las, produzindo história a partir da memória.

Logo no início do filme “O Código Da Vinci”, o personagem professor Langdon, em uma palestra para alunos universitários, mostra como as imagens (fontes iconográficas) podem levar a conclusões precipitadas e errôneas se tomadas isoladas de um contexto que as explique. Embora trate-se de uma obra de ficção, o filme mostra um dos principais problemas decorrentes da relação do pesquisador com suas fontes.

Os documentos expressam uma realidade particular que precisa ser compreendida para que se possa extrair todo o sentido que se quer deles; eles expressam uma posição, um momento dessa realidade. Além disso, o documento se constitui em uma resposta a alguma outra questão. Portanto, é motivado por um passado, e por se constituir em uma alternativa (real) a questões do presente, participa da construção do futuro. Futuro este que, nunca é demais lembrar, já é o passado do historiador. Ou seja, a realidade que a fonte expõe, tal qual a nossa realidade, é dinâmica e participa ativamente da construção do futuro. No entanto, como o futuro do documento se constitui em passado para o pesquisador, muitas vezes este vê a história como um caminho que é construído independentemente da escolha, dos embates, dos homens que o construíram.

Perguntas tais como: qual a temática principal? A que questões se está respondendo? O que se quer informar? Qual a ligação com outras fontes do mesmo período ou anteriores? Qual será a motivação? Qual a sua importância naquele contexto? Enfim, estas e outras perguntas devem ser feitas para extrair das

fontes o máximo possível de informações, assim como fazemos quando dialogamos com alguém, pois quando perguntamos para uma pessoa de onde ela veio, porque está aqui, que livros leu, porque está fazendo tal curso, como é sua família etc., estamos conhecendo essa pessoa para além da aparência. Se conseguirmos dialogar de fato com as nossas fontes passamos, inclusive, a sermos íntimos delas.

Os parâmetros para o diálogo, para a interpretação apresentam dois eixos temporais distintos: o primeiro é o contexto em que a fonte está inserida; o segundo é a temporalidade e historicidade do pesquisador

Os documentos não pretendem e nem respondem a perguntas futuras, ou seja, eles não estão lá para dialogar com o nosso presente. Por mais óbvio que isso possa parecer, julgo pertinente salientar esse ponto devido ao fato de que as fontes expressam o seu contexto e não o nosso. Isso é importante para evitar deslocar-se a fonte para um palco diferente do seu, para que não cobremos do passado posicionamentos e concepções que são as nossas. Por exemplo, ainda é comum encontrarmos julgamentos da ação jesuíta no Brasil do quinhentos. Por um lado, existem aqueles que os enquadram como destruidores da cultura indígena e de fornecerem a (execrável) justificativa religiosa para a escravidão dos negros. Estariam pois, como já se afirmou, a serviço do “imperialismo português”. Por outro lado, pesquisadores que compartilham dos ideais da Companhia de Jesus, tendem a tecer considerações laudatórias a ação daqueles homens. Ora, cobrar daqueles padres comportamentos que a sociedade moderna demandou é, no mínimo, injusto para com eles, pois a mentalidade da época, que determinava suas concepções e projetos, era muito diferente da nossa, havendo uma razoável distância entre o que era vício e virtude para eles e o que o são para nós. Nesse sentido é preciso ter em conta, sempre, que as nossas fontes encontram-se num palco de atuação (e, muitas vezes, de luta) diferente do nosso e, por isso, há que se ter muito cuidado com possíveis aproximações entre duas realidades diferentes.

Nunca é demais lembrar que se as fontes expressam uma ação que está no passado, a apreciação desta ação é sempre contemporânea ao analista, que se volta para o passado a partir de

paradigmas que pertencem a seu presente. Mas, dessa forma, o que impede a história de se transformar em literatura de ficção? É o compromisso do historiador com o resgate de uma verdade histórica, a qual acaba sendo sempre relativa. O compromisso do historiador é com a reconstrução fidedigna do passado se dá com a relação de fidelidade que ele deve ter com a fonte (ou fontes) que o permite realizar o resgate do passado.

Outro aspecto a se considerar quanto à utilização das fontes é que elas não são, necessariamente, científicas ou rigorosas. É claro que quando a fonte é uma obra filosófica por exemplo, o caráter e o rigor científicos encontram-se presentes, mas esse não é o caso, creio, da grande maioria dos documentos com os quais os historiadores da educação trabalham. Cartas, registros civis, atas de câmaras legislativas, fontes iconográficas etc., não têm a pretensão de serem tratados teóricos por meio dos quais se consegue identificar concepções claras de homem, de sociedade ou, mesmo, de educação. Acredito que a maioria das nossas fontes tem, um caráter pragmático de suscitar questionamentos, de apontar soluções, de relatar atividades, de apresentar projetos, de combater opiniões, de estabelecer regras, de avaliar situações, enfim, de se imiscuir em assuntos práticos.

Chamo a atenção para essa questão para que o historiador da educação não cobre da sua fonte aquilo que ela não se propôs, pois é muito tentador perscrutar concepções de educação e de sociedade em documentos que, no máximo, expressam a realidade do dia a dia. Na análise de um conjunto de fontes de um mesmo assunto ou temática é possível, aí sim, por dedução, chegar a construir determinadas concepções mais gerais.

Outro fator que julgo importante salientar é a consideração de que as fontes são, sempre, parciais. Os documentos expressam uma parte da realidade, podendo ser, inclusive representantes da parte hegemônica, ou seja, daquela classe, daquele partido político, daquela política que detém a hegemonia; mas, é preciso lembrar que não existe uma realidade que seja homogênea, portanto, única. Mesmo as sociedades que tiveram ou têm partido político único, não conseguem esconder os descontentamentos por partes da população. Mesmo dentro de uma instituição que cultua o mesmo deus há posicionamentos teológicos e políticos diferentes e até discordantes entre si. Se isso

não estiver claro para o historiador da educação, ele corre o risco de interpretar algumas fontes de forma absoluta e total, como representando um pensamento único.

Uma lei que instituiu uma regulamentação do ensino, por exemplo, não representa a vontade de toda uma sociedade, mas, provavelmente, a vontade de quem detém a hegemonia política, ou em atendimento a uma demanda organizada de parte da sociedade. A parcialidade é própria da sociedade humana, e as fontes são expressão dessa dinâmica social.

O quinto aspecto que gostaria de chamar a atenção é para o fato de que as fontes não se tornam obsoletas ou arcaicas. Podem ser (re)lidas sempre, em todas as épocas, pois como já foi dito a apreciação que se faz das fontes é contemporânea ao pesquisador.

Embora estudemos o passado para compreendê-lo, isso é feito em conexão com o presente. É por isso que as mesmas fontes lidas por épocas distintas suscitam análises diferentes: recortes, excertos, planos, personagens etc., são escolhidos e/ou realçados diferentemente por distintos períodos históricos e, mesmo dentro de um mesmo período histórico, distintas formas de inserção social conduziram a abordagens distintas. Vejamos essa questão mais detidamente.

Os historiadores liberais portugueses do século XIX deram seqüência a uma tradição historiográfica nascida no século anterior que via Portugal como um país economicamente atrasado quando comparado a outros países da Europa Ocidental. Perante tal constatação, buscaram na documentação dos séculos anteriores as raízes desse atraso, inclusive porque esta era uma condição necessária para propor sua superação. Entre tais pesquisadores cumpre destacar Alexandre Herculano. A obra *História da origem e estabelecimento da Inquisição em Portugal*, Herculano, é rica no uso das fontes para explicar todo o complexo jogo de poder que envolveu o início das atividades do Santo Ofício em terra lusitana. Contudo, para além de compreender o estabelecimento da inquisição em Portugal, o tom da análise é evidenciar a intencionalidade “nefasta” do Rei Piedoso D. João III, pois foi sob seu reinado que as atividades inquisitoriais tiveram início. Tal julgamento de D. João é, na verdade, uma culpabilização de toda

monarquia portuguesa pelo atraso econômico lusitano em relação a outros países europeus.

As fontes são, quando publicadas, sempre de domínio público. Este é outro ponto que ressalto como importante para se ter em conta quando se trabalha com fontes primárias. Qualquer que seja, a fonte é ou acaba se tornando de domínio público, pois a ninguém é facultado a possibilidade de privatizar para si o acesso e o estudo dos documentos. Cartas e documentos jesuíticos, regimentos reais, atas de câmaras, regimentos escolares, leis educacionais, discursos parlamentares, imprensa escolar, boletins, cadernos, cartilhas, fotos, imagens etc. são sempre descobertos por alguém que tem o privilégio (muitas vezes conseguido a partir de muito trabalho e persistência) de estudá-los pela primeira vez. Mas isso não quer dizer que apesar de ter sido pioneiro, tal estudo é o único oficial e que outros não podem contradizê-lo. Talvez a maior riqueza que as fontes possam ter, em sua essência, é serem lidas, relidas, analisadas, re-analisadas, tantas e tantas vezes e por tantos pesquisadores diferentes. Se nós acreditamos que a ciência deve progredir, inclusive para contribuir com o progresso do espírito humano (ideal iluminista que, creio, não devemos abandonar), devemos disponibilizar, o mais rápido possível, documentos ainda inéditos ao público para que outros possam fazer suas análises enriquecendo-os ainda mais.

Finalmente, o historiador da educação deve ter sempre em mente que as fontes utilizadas por ele são, sempre, produções humanas. Realço este aspecto para lembrar que como documentos elaborados ou construídos pelos homens deve-se evitar idealizá-los como correspondendo a uma verdade absoluta, mesmo quanto tais documentos expressem a verdade de seu autor, ela será, sempre, relativa. Deve-se ter uma relação saudável de desconfiança das fontes, como já afirmei. As fontes, especialmente as textuais como as cartas, atas, solicitações oficiais etc., podem ou não expressar uma verdade, ou seja, podem ou não corresponder, de fato, ao que está acontecendo, pois corre-se o risco de elas serem, uma realidade idealizada ou ideologizada, que pode converter-se em uma verdadeira armadilha para o pesquisador, caso ele não conheça o mais profundamente possível o devido contexto.

As fontes, como produções humanas, podem expressar interesses pessoais ou até mesmo a vaidade de seu autor, o qual pode hiperbolizar ou amenizar algo em função até de interesses imediatos. Da mesma forma, os documentos podem expressar o desejo humano, muito mais do que a realidade concreta, ou seja, referir-se a algo que deveria ser de tal maneira e, nesse caso, o pesquisador corre o risco de tomar uma realidade desejada como algo realizado.

As fontes podem, também, expressar a competição, a contenda, a luta, e sabemos que nesse ambiente, a maioria das vezes a pena é afiada, no sentido de que o contendor busca descredibilizar o adversário, e o que pode ser ainda mais grave para o pesquisador, se a desqualificação do adversário for feita de forma tão sutil que só possa ser percebida pelos envolvidos na contenta.

Enfim, as questões acima arroladas resultam tanto de uma preocupação teórica quanto de uma prática como pesquisador que busca utilizar-se das fontes para melhor compreensão do passado. São reflexões que intencionam contribuir com as atuais discussões acerca do uso de documentação primária na história da educação brasileira.

Fontes Jesuíticas e Educação Brasileira

Depois das considerações acima, passo a indicar alguns pontos mais gerais sobre a utilização das fontes jesuíticas e no que elas podem contribuir com a contínua construção da história da educação no Brasil.

Primeiramente, vejamos como a documentação jesuítica é variada quanto ao tipo, à abrangência, à função, ao público, à situação, ao tempo, ao objeto etc. A variedade das fontes jesuíticas significa, também, que nem todas, ou mais propriamente a maioria delas, não dizem respeito diretamente a algum assunto educacional ou escolar. Mas isso não significa que elas deixem de ser importantes para a compreensão da educação enquanto a produção e reprodução espiritual e cultural da sociedade brasileira do período colonial. De fato, o conteúdo

escolar é sempre expressão do ser humano que se quer em uma sociedade⁸¹.

O primeiro tipo de fonte jesuítica que destaco é o seu epistolário. O escrever cartas na Companhia de Jesus era algo vastamente utilizado, pois era incentivado constantemente desde o seu fundador Inácio de Loyola, além de ser institucionalizado com a obrigatoriedade das cartas quadrimestrais e depois anuais (anuais), que eram relatórios da situação das províncias. Os jesuítas não foram precursores nessa atividade pois na mesma época do nascimento da Sociedade de Jesus, Erasmo de Roterdã escreveu 1.908 cartas, Martinho Lutero, 3.141 e Catarina de Médiçis teria assinado 6.381 cartas (LONDOÑO, 2002). Loyola escreveu 6.815 epístolas e deu o tom geral de sua ordem religiosa que estabeleceu uma rede eficaz de comunicação e informações, contribuindo muito para a sua organicidade.⁸²

As cartas revelam o cotidiano da ação dos jesuítas em todo o mundo, pois, antes da virada do século do seu nascimento, aquela ordem já se espalhara por boa parte do planeta. No Brasil, há edições de cartas, especialmente as escritas ainda no século XVI. Como a província jesuítica brasileira, criada em 1553, fazia parte, não pela hierarquia da Companhia de Jesus, mas da própria sociedade, do Padroado português, recomendo a leitura, também das cartas dos padres espalhados pelas outras províncias de domínio lusitano, como as do Oriente e África, pois algumas questões tratadas pelos missionários brasileiros encontram-se, também, naqueles outros.

As cartas têm o mérito, para o pesquisador, de revelar a “fala” dos atores sociais, pois são informações advindas do

⁸¹ Xenofonte, discípulo de Sócrates, mostra em sua *Ciropedia* a forma como as crianças persas eram educadas no período em que o grande império começa a ser erigido: desde pequenos, o que se queria formar eram os guerreiros e, para isso em alguns momentos específicos de sua educação, as crianças ficavam nuas em pleno inverno e era-lhes fornecida apenas uma refeição por dia, sendo que as outras refeições deveriam ser conseguidas por conta própria. Esse tipo de educação é impensável para nossas crianças em nossos centros de educação infantil, pois a nossa sociedade não precisa mais que se formem guerreiros.

⁸² Sobre a função do epistolário jesuítico na organização da Companhia de Jesus ver o artigo de minha autoria “O epistolário jesuítico como fonte privilegiada de pesquisa sobre História da Educação no Brasil Colonial”, presente no livro **Educação na História**, organizado por Machado e Oliveira.

campo de “batalha”, ou seja, do trabalho missionário dos padres jesuítas. A correspondência revela os sucessos, insucessos, dificuldades, empecilhos, dramas, lutas, relatos geográficos, relatos históricos, experiências bem e/ou mal sucedidas, recursos utilizados, enfim, tudo aquilo que envolvia o cotidiano das missões. No entanto, como a maioria das cartas que dispomos para pesquisa eram as oficiais, ou, para usar um termo da época, cartas de edificação, vale a recomendação acima de que se tenha uma saudável desconfiança quanto à veracidade de todas as informações, pois como eram cartas que eram lidas em paróquias em Portugal e em todas as casas jesuíticas e, além disso, eram entregues cópias para autoridades eclesiásticas especialmente em Roma, pode-se inferir que nem tudo era relatado poderia ter acontecido exatamente daquela forma. Além disso, havia uma diretriz de Loyola, explicitada em uma carta de 1542, que dispunha que os padres jesuítas deveriam separar os assuntos oficiais dos particulares e colocá-los em duas cartas diferentes. Infelizmente, o acesso às cartas que não tinham a finalidade de serem edificantes ainda é muito difícil.

Outro tipo de fonte que permite conhecer a organização jesuítica e entender sua atuação educacional são seus documentos oficiais. As Constituições da Companhia de Jesus, publicadas em 1559, escritas ainda quando Loyola estava vivo, e o *Ratio Studiorum*, que veio à luz em 1599, são considerados os dois principais escritos jesuíticos que mostram como eles eram organizados, como eram educados e como deveria ser a educação em suas escolas e universidades. Para aproveitar ao máximo essas fontes é necessário ter em conta o ambiente em que foram produzidas, pois nelas encontram-se inúmeras críticas à outras instituições religiosas cujos erros se queriam evitar. Também é necessário não perder de vista que, como documentos oficiais e jurídicos, as Constituições e o *Ratio* são mais projetos de vida institucional do que, necessariamente, realidades de fato, ou seja, dizem respeito ao que deve ser. Outra característica importante deles é que são fruto da experiência interna da Companhia, pois ambos foram colocados em prática por alguns anos (no caso do *Ratio* por mais tempo) antes de serem oficializados, pois a idéia de Loyola e de seus sucessores era que os documentos deveriam expressar tanto a concepção em si como a sua aplicação na

realidade e, dessa forma, a experiência prática era a grande prova das suas utilidades⁸³.

O estudo dos documentos oficiais revela-se importante, também, pelo fato de que é possível estabelecer comparações entre eles e os relatos contidos nas cartas, até para perceber se há dissonância ou não entre a projeção e a realização da Companhia de Jesus.

Particularmente para os pesquisadores em Educação, o Ratio é bem mais instigante do que as Constituições, na medida em que há toda uma pedagogia própria, não necessariamente original, que os jesuítas elaboraram, discorrendo ou mesmo legislando, sobre os conteúdos escolares, sobre os papéis de todos os envolvidos na escola, sobre os elementos pedagógicos que auxiliam no processo de aprendizagem, como a emulação e o castigo, enfim, mais do que um simples plano de estudos como algumas vezes o Ratio já foi considerado. No que diz respeito à educação, a quarta parte das Constituições também legisla acerca dos colégios e universidades jesuítas, sendo admitido comumente como um esboço do Ratio.

Outro de tipo de fonte jesuítica muito utilizada é o sermão. Nas pesquisas sobre o Brasil Colônia o padre mais estudado é Antonio Vieira, cujos sermões estão organizados em vários volumes e que retratam a sua atuação por toda a vida⁸⁴. As homilias, diferentemente das cartas, foram elaboradas para serem pronunciadas ou lidas nos púlpitos das igrejas; mas igualmente às cartas, revelam concepções, embates, posicionamentos quanto às questões que diziam respeito à organização social, política e econômica da Colônia e as relações com a metrópole, além das questões, no caso de Vieira, relativas ao reino de Portugal e seus destinos. O púlpito naquela época era um lugar privilegiado, pois no mundo lusitano, ser católico era praticamente sinônimo de ser

⁸³ O Ratio Studiorum, por exemplo, teve uma redução de 400 para 208 páginas, de 837 para 467 artigos, entre a versão de 1591 e a definitiva de 1599 (cf. FRANCA, 1952)

⁸⁴ Sobre a obra de Antonio Vieira, cf. MENEZES, Sezinando L. **O Padre Antonio Vieira, a cruz e a espada.**

português⁸⁵. Ainda no caso de Vieira, o público que assistiu seus sermões vai desde os reis, nobres, fidalgos, comerciantes, oficiais, o povo pobre em geral, os índios e os escravos. Dessa forma, aquele veículo de comunicação o era também de convencimento, de evangelização, de pacificação e de luta.

As peças teatrais também são fontes bastante preciosas para entender a pedagogia jesuítica, especialmente as do padre José de Anchieta, que as escreveu justamente como recursos didáticos para o processo de conversão e catequização dos índios. Rodrigues (1917) informa que o teatro era incentivado nos colégios jesuíticos, tanto que algumas apresentações em Portugal ficaram famosas. Os temas eram sempre, como não poderia ser diferente, religiosos, apresentados especialmente em datas religiosas importantes. No caso do Brasil Colônia, a iniciativa de Anchieta se deveu à necessidade de encontrar formas que aproximassem mais a mensagem cristã dos índios, por meio do lúdico, do belo, do medo e do pomposo. Anchieta retrata bem uma das características dos jesuítas em missão: conhecer a cultura e a língua aborígenes para facilitar o processo de convencimento da verdadeira religião, a cristã. A elaboração da famosa **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**, publicada em Portugal em 1595, é um exemplo claro da preocupação jesuítica em se aproximar dos gentios, sendo que em outras regiões como no Japão e China, também foram produzidas gramáticas dos vernáculos para melhor preparar os futuros missionários.

Além das peças teatrais, outras obras artísticas de Anchieta podem ser estudadas visando a compreensão do processo pedagógico de conversão e catequese dos índios brasileiros. O que se objetivava, fundamentalmente, era transformar os nativos em cristãos e em súditos do rei lusitano, o que, na prática era praticamente a mesma coisa. Os costumes indígenas de comer carne humana (em rituais), de andarem nus e terem várias esposas contrariavam tanto os ditames religiosos como civis e, por isso, converter significava mudar hábitos e, para convencer da necessidade da mudança, as figuras do céu e,

⁸⁵ Sobre a religiosidade portuguesa, cf. o artigo **Religiosidade e cultura brasileira – século XVI**, de José Maria de Paiva (ASSUNÇÃO, PAIVA e BITTAR, 2007).

principalmente do inferno, eram recorrentes, daí que a poesia e as peças teatrais atingiam mais de perto a alma indígena, tornando-se eficazes recursos pedagógicos.

Durante o período em que os jesuítas estiveram atuantes no Brasil, outro tipo de fonte produzida por eles foram os estudos analíticos da realidade brasileira. Dentre esses estudos destaco as obras **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**, de Jorge Benci, publicada em 1700, e **Cultura e Opulência do Brasil**, de André João Antonil, tornada pública em 1711. Benci trata das obrigações dos senhores para com seus escravos, pois, para ele, a base da produção da riqueza nacional estava nessa relação, relação de trabalho, sendo que o senhor deveria ter certos compromissos com aqueles que eram “as suas mãos e os seus pés”, ou seja, os escravos. Já Antonil mostra o funcionamento da pecuária, da agricultura do tabaco e da mineração e em detalhes, do engenho de açúcar, tido por ele como o principal meio de produção da riqueza na Colônia, o qual deveria ser incentivado em detrimento do trabalho nas minas de ouro, riqueza metálica que, ao contrário do que se imaginava, traria mais problemas do que benefícios para a sociedade.

Tanto Antonil quanto Benci estão preocupados com a existência de uma sociedade que preserve os liames cristãos e que produza riqueza suficiente para a existência de um processo civilizatório que atinja toda a sociedade. Os dois textos não se caracterizam como religiosos, no sentido usual do termo, não se apresentam como manuais moralistas, pois não apelavam, simplesmente, para uma consciência, tanto do senhor como do escravo, que estivesse alheia à relação de dupla dependência na realização da produção da principal mercadoria colonial: o açúcar. No entanto, tanto o livro de Benci quanto o de Antonil prescrevem, mesmo que indiretamente, um tipo ideal de homem (súdito) para dirigir a sociedade colonial, tendo deveres para com o rei mas, fundamentalmente, deveres também para com a organização da sociedade na Colônia. O ideal de súdito lusitano passa, necessariamente, pelo homem que se queria formar nos colégios jesuíticos e, dessa forma, apesar da aparente distância, essas duas obras também se tornam, necessariamente, fontes para a história da educação no Brasil.

Outros escritos jesuíticos na época colonial brasileira podem ser estudados, como, por exemplo, escritos religiosos, históricos e políticos de Nóbrega, Anchieta e Vieira, porém para o que se queria enfatizar aqui, creio que os exemplos acima já são suficientes. A gama de produções literárias dos padres da Companhia de Jesus, especialmente quando de sua presença em Portugal e no Brasil, é vasta e variada, e permite ao pesquisador aprofundar os estudos acerca da educação brasileira.

Numa visão panorâmica a respeito da interpretação que venho fazendo acerca das fontes jesuíticas, ou seja, do que se mantém como pano de fundo e que contribui no diálogo com elas, é o fato de elas expressam uma visão religiosa (cristã) de mundo. Essa visão não é homogênea na sociedade colonial brasileira, mas é hegemônica. Como afirma José Maria de Paiva:

a ordem social e o poder político, modelando o discurso, os valores, os comportamentos, os hábitos, a etiqueta, a visão de mundo, as relações interculturais, modelando cada gesto da vida social (...) tem-se que afirmar a mesma qualidade de origem: a realidade era compreendida religiosamente; os homens viviam no círculo de Deus, Deus participando da vida dos homens” (2006, p. 114).

A religiosidade permeia a vida de todas as pessoas, pois, como afirmei acima, ser lusitano era sinônimo de ser cristão e católico. Nesse sentido, a Companhia de Jesus que aparece como uma ordem religiosa renovada em meio a necessidade da Reforma da Igreja, adquire contornos de seriedade, competência, determinação e, acima de tudo, confiança por parte dos reis. D. João III tinha o título de Rei Piedoso, pois fazia parte de sua função como *caput* do reino zelar pela religião cristã.

Em uma carta de 04 de agosto de 1539, o rei lusitano D. João III escreve para seu embaixador em Roma, Pedro de Mascarenhas, ordenando que ele entrasse em contato com os “padres renovados” (jesuítas), para que eles fossem a Portugal para se tornarem missionários nas Índias. Na missiva fica claro que uma das funções do rei (talvez a mais importante naquela cultura) era a propagação da fé cristã:

Porque o principal intento, como sabeys, asy meu como d'El-Rey meu senhor e padre, que santa glória aja, na impresa da Índia e em todas as outras conquistas que eu tenho, e se sempre manteveram com tantos perigos e trabalhos e despesas, foy sempre o acrecentamento de nossa santa fé catholica, e por este se sofre tudo de tam boa vontade, eu sempre trabalhey por haver letrados e homens de bem em todas as partes que senhoreo, que principalmente facão este officio, asy de pregação como de todo outro ensino necessario aos que novamente se convertem à fee. E graças a Nosso Senhor, ategora he nisto tanto aproveitado, e vay o bem em tanto crescimento, que, asy como me he muy craro sinal que a obra he aceita a Nosso Senhor, sem cuja graça espicial seria impossível fazer-se tamanho fruto, asy me parece que me obriga a nam somente a continuar com todo cuydado, mas ainda, asy como acrecentar no numero dos obreiros. (In: LEITE, 1956, p. 102)

No entanto, ser religioso não significava a renúncia ao mundo, pois, o período colonial marca, também, o Portugal mercantil, que passou a criar a sua riqueza por meio do comércio com as Índias. Duas empresas, a comercial e a religiosa, deveriam caminhar juntas e, mais do que isso, não deveriam competir. O agir mercantil, a partir do século XVI, passou a ser algo natural e deveria estar coadunado com o agir religioso, como mostra Paiva:

Esta experiência (mercantil), porque teve *efeito* visivelmente favorável, se estendeu, experiência que era, a todo o modo de ser da sociedade. O de mais próprio que ela tem é o voltar-se para o outro, interessadamente – a razão desse voltar-se devendo também interessar ao outro. A *mercadoria*, com efeito, mediatiza interesses. Assim, o *mercantil* qualifica a sociedade moderna, moldando a ação humana nos seus mais diversos tipos. Agir *mercantilmente* é tomar como modelo das relações sociais as relações pautadas sobre compra e venda. Agir *mercantilmente* é estar em aberto para, sempre no pressuposto de convencer o outro a *comprar* o que se lhe passa, tocando-o pois em sua sensibilidade. A experiência *mercantil* deve ter produzido uma euforia na sociedade, ninguém contrastando a expansão do modelo

para as demais esferas da vida social. Como assinalai acima, este modelo desabrochou lenta e progressivamente durante alguns séculos, se achando consolidando no século XVI. (2006, p. 142, grifos no original)

Mas nem sempre as duas empresas trabalharam colaborativamente, sendo, na verdade, que o interesse comercial, de busca da riqueza, acabava por se impor, não raras vezes, ao ideal religioso. É comum encontrar nas cartas jesuítas reclamações quanto às dificuldades no processo catequético ocasionadas justamente pelo próprios portugueses, os quais, também estavam a serviço do rei. Em uma carta de 1545, Francisco Xavier, o Apóstolo do Oriente, endereçada a D. João III, há uma dura censura ao rei por estar sendo conivente com as práticas pouco cristãs dos brancos portugueses nas Índias:

De fato existe este perigo, a saber, que uma vez convocado por Nosso Senhor diante de seu tribunal (e isto deve acontecer quando menos se espera; e não há nem esperança nem meio de se evitar) Vossa Majestade não queira ouvir da parte do Deus encolerizado o que eu ousaria dizer: “Porque não prestaste atenção àqueles que, se apoiando sobre tua autoridade e estando sujeitos a ti, se opuseram a mim na Índia? Enquanto puniste severamente, se eles foram surpreendidos ao serem negligentes no zelo de tuas rendas e no cálculo de teus impostos (...)” Eu ignoro Senhor qual será sua resposta para que Vossa Majestade seja perdoada: “Em verdade, cada vez que eu escrevia de lá, cada ano, era para recomendar as coisas do serviço divino”. Imediatamente seria respondido: “Entretanto tu permitiste àqueles que recebiam tão santas ordens de agir impunemente, quando ao mesmo tempo, tu fazias aplicar penas merecidas àqueles que tinhas descoberto que haviam sido pouco fiéis ou pouco zelosos da administração de teus negócios”. (XAVIER, 1987, pp. 147-148, tradução livre)

Esse é, numa grande síntese, o contexto no qual se inserem os jesuítas especialmente em Portugal, ou seja, uma sociedade religiosa e mercantil ao mesmo tempo. A própria

Companhia de Jesus se caracteriza por ser medieval e moderna ao mesmo tempo, pois se ela determina uma educação francamente escolástica aos seus futuros padres, ela também se caracteriza por uma racionalidade mercantil, tanto na sua forma de organização (o próprio termo “companhia” é muito mais mercantil, lembrando as companhias de comércio criadas no quinhentos, do que, como querem muitos autores, um pelotão do exército), como nos objetivos que eram traçados (nas cartas do Brasil encontram-se várias vezes uma espécie de contabilidade da administração dos sacramentos) e nas atividades que eram assumidas (como, por exemplo, os engenhos de açúcar).

Concluindo

As produções historiográficas mais recentes apontam que existem outras fontes, que não somente as jesuíticas, para se fazer a história da educação no Brasil no período colonial. Autores que estão resgatando a atuação dos padres franciscanos e de outras ordens religiosas ganham terreno denunciando, inclusive, uma espécie de pensamento único quando o assunto é a educação colonial. Sem entrar na validade ou não dessas teses, o que se destaca é a importância de se buscar realmente uma variedade maior de fontes, até para se poder checar se algumas informações cristalizadas sobre a atuação dos jesuítas ainda se sustentam pela crítica atual.

No entanto, como pesquisador que tem como tema central o estudo da atuação dos padres da *Societas Iesu* no Império Português, insisto ainda que muitas coisas devem ser estudadas e re-estudadas. O fato de muitas fontes já terem sido objeto de estudos e de publicação desses estudos não significa que se esgotou a possibilidade de interpretá-las, até porque quando se estuda o passado sempre é do ponto de vista do presente.

As atuais pesquisas de História da Educação que procuram outros atores sociais na Colônia que contribuam para um esgarçamento daquele tecido social não invalidam de forma alguma a continuidade das pesquisas acerca dos jesuítas, pois, mesmo que hipoteticamente se diminua a sua importância na construção do Brasil Colônia, eles continuarão sendo

fundamentais para o entendimento da Primeira Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. *Cartas – informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988. Cartas Jesuíticas.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1982.

ASSUNÇÃO, P. de; PAIVA, J. M. de; BITTAR, Marisa. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*. São Paulo: Arké, 2007

BENCI, J. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*. São Paulo: Editora Grijalbo, 1977.

CARDOSO, Armando, SJ. (Org.). *Cartas de Santo Inácio de Loyola*. V. 3. São Paulo: Loyola, 1993.

CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e NORMAS Complementares. São Paulo: Loyola, 1997.

COSTA, Célio Juvenal. *A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)*. Tese de Doutorado. Piracicaba: Unimep, 2004.

_____. O epistolário jesuítico como fonte privilegiada de pesquisa sobre história da educação no Brasil. In: MACHADO, M. C. G. e OLIVEIRA, T. (orgs) *Educação na História*. São Luis, MA: Editora UEMA, 2008, p. 73-96.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

HERCULANO, Alexandre. *História da origem e estabelecimento da Inquisição em Portugal*. 3 vols. Europa-América, s.d..

LEITE, Serafim (Org.). *Monumenta Brasiliae*. V. I (1538-1553). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita 1956. Monumenta

Historica Societatis Iesu, v. 79; Monumenta Missionum Societatis Iesu, v. X; Missiones Occidentales.

LONDOÑO, Fernando Torres. Escrevendo cartas. Jesuítas, escrita e missão no século XVI. *Revista Brasileira de História*. V. 22, São Paulo, n. 43, p. 11-32, jul, 2002.

MENEZES, S. L. *O Padre Antônio Vieira: a cruz e a espada*. Maringá: EDUEM, 2000.

NÓBREGA, Manoel da. *Cartas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988. Coleção Cartas Jesuíticas.

PAIVA, José Maria de. *Colonização e Catequese*. São Paulo: Arké, 2006.

_____. Religiosidade e cultura brasileira – século XVI. In: ASSUNÇÃO, P. de; PAIVA, J. M. de; BITTAR, Marisa. *Educação, História e Cultura no Brasil Colônia*. São Paulo: Arké, 2007, p. 7-28.

PÉCORA, Alcir. Cartas à segunda escolástica. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 373-414.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

RODRIGUES, Francisco. *A formação intelectual do jesuíta – leis e factos*. Porto: Magalhães & Moniz, 1917.

XAVIER, Saint François. *Correspondance 1535-1552 – lettres et documents*. Traduction intégrale, présentation, notes et index de Hugues Didier. Paris: Desclée de Brouwer, 1987.

MÉTODOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL IMPÉRIO: MEMÓRIA DAS TRAJETÓRIAS DO ENSINAR E DO APRENDER

Ana Paula Gomes Mancini

Estudos históricos sobre as instituições escolares incluindo a recuperação do cotidiano escolar, saberes pedagógicos, manuais didáticos, práticas de leitura e também métodos de ensino, isto é, as formas como os professores trabalhavam em sala de aula podem oferecer subsídios para a compreensão da análise do processo de formação de professores.

De tal forma, o estudo dos métodos destinados à formação de professores no Brasil Império, de 1854 a 1889, se constitui em uma investigação que busca observar quais os métodos de ensino foram utilizados como baluarte desta formação neste período. Ao mesmo tempo, procura-se analisar o funcionamento da Escola Normal da Corte em seus anos iniciais de funcionamento.

O problema consiste em conhecer aspectos da vida dos professores na Corte em uma época em que idéias modernizadoras circularam intensamente no Brasil e contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura escolar moderna. Nesse sentido, a análise dos métodos utilizados para formação de professores no século XIX podem possibilitar uma leitura das práticas escolares e do modelo idealizado para a formação de professores.

Na Corte, foram inúmeras as iniciativas e as realizações no âmbito educacional que serviram de referência para as posteriores reformas do ensino, no último quartel do século XIX, por este ter sido considerado um período de modernidade na instrução pública.

A fim de desenvolver esta reflexão, o artigo encontra-se organizado em duas partes. Num primeiro momento procura-se compreender como se realizava a formação de professores primários no Município da Corte. Num segundo momento procura-se empreender uma análise dos métodos de ensino destinados a implementar os saberes pedagógicos pensados na

formação dos professores que estudavam na Escola Normal da Corte.

A formação de professores e a influência do método de Ensino Mútuo no Brasil

Aqui se apresenta uma discussão sobre a formação de professores proposta com a figura do professor estabelecida no âmbito da regulamentação da Instrução Pública no Império que ocorre com a Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte estabelecida pelo Decreto 1331 A de 17 de fevereiro de 1854, assinado pelo Ministro e Secretário do Estado e dos Negócios do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz.

O Decreto supracitado estabelece em seu Capítulo II, Art. 35 que:

A classe de professores adjuntos será formada dos alumnos das escolas públicas, maiores de 12 annos de idade, dados por prompts com distincção nos exames ann, que tiverem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magistério. Cumpre destacar que o método adotado para a formação de professores nos permite olhar as formas que eram adotadas para o ensino dos alunos, ou seja, como eram ensinados os conteúdos e como os alunos tinham contato com o conhecimento adotado para sua formação.

Os professores adjuntos seriam formados no interior das escolas de primeiras letras junto com os professores que davam aulas na escola, ou seja, seriam monitores destes professores auxiliando-os no ensino. O objetivo desta formação dentro da escola pressupunha que ao aluno era dada a condição de aprender a “arte de ensinar” com os professores que eram responsáveis pela sala de aula. Assim, os alunos aprendiam na prática o “ofício” de ensinar.

O modelo de formação de professores era baseado nos saberes pedagógicos previstos no ensino de primeiras letras, ou seja, o futuro professor aprenderia as noções de primeiras letras e o domínio do método utilizado nas escolas de primárias, acrescido da exigência de boa morigeração. “Os alunos-mestres

ficavam addidos às escolas de primeiras letras como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino” (Decreto 1331 A, art.38).

A partir desta determinação, é possível observar que a primeira iniciativa de formação sofreu a influência do Método de Ensino Mútuo. A historiografia da educação demonstra que desde os anos iniciais do século XIX há uma tendência em aceitar o ensino mútuo por meio do método de André Bell e de Joseph Lancaster

No caso específico do método de formação de professores a figura do professor adjunto pode ser vista como exemplo de ensino mútuo. Os alunos-mestres aprendiam acompanhando o professor nas suas aulas.

Lancaster se empenhou na propaganda desse método em outros países e talvez por isso o método seja mais conhecido como “lancasteriano”, o que não impediu o reconhecimento posterior do outro autor, já que o método é hoje designado de “método Lancaster e Bell”.

O Decreto de 3 de julho de 1820 concedeu “a João Batista de Queiroz uma pensão anual para ir à Inglaterra, aprender o “sistema Lancasteriano”. Esse decreto evidencia tanto o interesse oficial na implementação do ensino mútuo no Brasil, quanto a busca, na Inglaterra, de referencial necessário à formação de professores.

Em 1º de março de 1823, o governo imperial criou uma escola de ensino mútuo que deveria ser instalada no Rio de Janeiro. Segundo Tanuri, existiam algumas decisões posteriores indicativas de que essa escola tenha funcionado também com o objetivo de instruir pessoas sobre o “método de Lancaster” (TANURI, 1970, p.13).

Esse foi o método que prevaleceu nos primeiros estabelecimentos responsáveis pela “formação de professores”. Baseados no “método Lancasteriano”, esses estabelecimentos eram freqüentados por todos aqueles que quisessem aprender a lecionar pelo método de ensino mútuo, formando-se apenas por meio da observação empírica, sem qualquer preparo teórico:

Realmente a primeira forma de preparação dos professores primários: forma exclusivamente empírica,

prática de capacitação didática, sem base teórica nenhuma (que, aliás, seria retomada, de certa forma, pelo estabelecimento de professores adjuntos). O aluno aprenderia a ensinar simplesmente através da observação. (TANURI, 1970, p.13).

Com esse método, os professores contavam com a ajuda dos alunos monitores com uma atividade determinada a ser executada, ou seja, dos professores adjuntos, preconizados pela lei de 17 de fevereiro de 1854. Antes de iniciar a aula, os professores davam as instruções aos alunos-mestres, que se encarregavam de transmitir aos demais alunos os conhecimentos que lhes eram passados.

Os alunos-mestres ficavam junto aos professores durante três anos. No fim de cada ano eram submetidos a exames. Se o resultado dos exames não fosse satisfatório, os alunos-mestres eram eliminados da possibilidade de pertencerem à classe de professores adjuntos.

A respeito do sistema monitorial mútuo, Bastos e Faria Filho (1999, p.97-8) considerou que:

O monitorial system mutuelle, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sobre um estrado. Na sala, estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito(sic) do monitor e o quadro- negro. Os alunos estão divididos em várias classes, seis em geral, todos com nível de conhecimento semelhante, ou seja, nenhum aluno sabe nem mais nem menos que o outro. Depois de averiguado o conhecimento do aluno, ele é integrado a uma classe. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. Por exemplo, a leitura, para os menores da primeira classe, consiste em aprender o alfabeto e traçar as letras sobre areia; na segunda classe, os alunos são iniciados nas sílabas de duas letras, que escrevem sobre a ardósia; na terceira, fazem a combinação com três letras; na quarta, trabalham as palavras com várias sílabas; na quinta começam a ler;

somente na sexta classe lêem corretamente. Cada aluno pode pertencer ao mesmo tempo a várias classes diferentes: ele pode estar mais avançado em leitura do que na escrita ou no cálculo. O trabalho em cada classe é dirigido por um instrutor, o monitor, principal agente do método. Ele é um dos alunos da classe que dentro de uma especialidade determinada, se distingue pelos seus bons resultados e, por isso, é colocado à testa da classe. O professor, antes do início da aula, dá uma explicação e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos seus colegas os conhecimentos que lhe foram dados pelo professor.

Observa-se neste trecho a defesa de um determinado modelo de formação dos professores, a qual atribui a distribuição do trabalho entre os alunos-mestres e os professores da sala. Este modelo de formação de professores pode ser vislumbrado como um modelo artesanal, calcado na “ádua tarefa” e na aprendizagem do “ofício de ensinar” por meio da prática.

Cumprir destacar que, durante o período de 1854 a 1870, várias questões referentes à formação de professores foram apresentadas e colocadas em pauta. As discussões se pautavam na necessidade de se investir mais numa formação escolarizada dos futuros professores.

Algumas das opiniões de muitos professores na época analisada expressa a preocupação com o desenvolvimento da instrução pública. Alguns professores escreviam para periódicos denunciando o estado em que a instrução primária se encontrava, tendo em vista a falta de qualificação dos professores e a omissão do Governo frente às questões do ensino primário.

O Método Intuitivo: As Lições de Coisas e a Formação de Professores

Nas décadas de 1870 e 1880, houve uma grande proliferação de sistemas doutrinários que começaram a modificar o ambiente intelectual e influenciaram também as referências teóricas para o ensino primário e secundário no Município Neutro. Entre esses sistemas podemos citar o Positivismo de

Auguste Comte, as idéias científicas que depositavam na razão o progresso da Nação e as idéias republicanas que modificavam paulatinamente o cenário social, político, econômico e cultural, principal e inicialmente na Corte. (SCHUELLER, 1997, p.34)

Nesse ambiente, em que idéias fervilhavam, não havia dúvida de que a instrução pública, principalmente a primária, era vista como o baluarte do progresso. Essa importância era justificada pela impossibilidade de os menos abastados conseguirem alcançar o ensino secundário, muito menos o superior, que era destinado às castas intelectuais.

Nessa época os Ministros do Império e os Diretores de Instrução Pública estavam sempre discutindo sobre as possibilidades de reformas, regulamentos e planejamentos para modificar a organização da instrução pública na Corte. Educar e formar para o magistério era uma atribuição importantíssima do Estado e um dever constitucional segundo as considerações do Ministro do Império João Alfredo Correa de Oliveira, que esteve à frente da pasta do Império entre 1871 e 1879.⁸⁶

Gradativamente, o método de ensino mútuo foi abandonado, e até proibido, à medida que o número de escolas e de professores aumentava. Fernando de Azevedo, por sua vez, descreveu e analisou a experiência brasileira relativa ao “método de Lancaster ou do ensino mútuo” do seguinte modo:

A introdução do método de Lancaster ou do ensino mútuo e as esperanças que suscitou constituem um dos episódios mais curiosos e significativos dessa facilidade, que nos é característica, em admitir soluções simplistas e primárias para os problemas extremamente complexos. Segundo esse método que esteve em voga durante mais de vinte anos, cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre de turma, por menos ignorante ou, se o quiserem, por mais habilitado. Por essa forma em que o professor explicava aos meninos e estes, divididos em turmas, mutuamente se

⁸⁶ Relatório do Ministério do Império. Ministro João Alfredo Correa de Oliveira-Assembléia Legislativa, maio de 1871. Arquivo Nacional - Fontes: Administração da Instrução Pública, da Justiça e da Legislação Imperial. Caixa contendo Livros que compreendem os anos de 1871 a 1889. Documento manuscrito.

ensinavam, bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos. Numa escola de 500 alunos, por exemplo, em vez de doze professores, necessários para doze classes, cada uma de 40 alunos, mais ou menos, não seria preciso mais que um professor, que descarregaria em 50 alunos de melhor aproveitamento o ensino dos restantes distribuídos em decúrias...” Muito e depressa e sem custo: o ideal para o Brasil”. Comenta com ironia Afrânio Peixoto. Pois, na divulgação de um tal sistema, o governo imperial se empenhou, durante anos a fio, até a mais completa desilusão, com era de esperar e espanta que houvesse tardado tanto. A lei de 15 de outubro de 1827, refere-se em três artigos às escolas de ensino mútuo: no artigo 4º, em que determina sejam de ensino mútuo as escolas nas capitais das províncias e nas cidades, vilas e lugares populosos destas; no 5º, em que estabelece providências para a sua instalação e obriga os professores “que não tiverem a necessária instrução desse ensino a irem instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais; e no 15, em que estatui que “os castigos serão praticados pelo método de Lancaster” . O sistema fora erigido em “método oficial”, imposto em todas as escolas primárias do Império. Em 1833 começaram a manifestar-se as primeiras dúvidas sérias, e em 1838, um homem do valor de Bernardo Pereira de Vasconcelos ainda procurava, no tempo do ensino e nas imperfeições do exercício, uma escusa para o malogro do método Lancasteriano que foi afinal quase completamente abandonado” (AZEVEDO, 1963, p.564)

O Ensino Intuitivo: Lições de Coisas

A questão dos métodos de ensino ocupou espaço considerável nos discursos durante todo o Império Brasileiro. Na década de 1870, é possível perceber um movimento que apontava para a superação da formação artesanal e vários esforços foram destinados à formação escolarizada dos professores.

A criação de uma escola normal na Corte começou a ser idealizada por volta do ano de 1860, quando o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, em seu relatório endereçado ao Ministro e Conselheiro do Império, João Almeida

Pereira Filho, alertou para o fato de que as escolas normais tinham produzido “poucos frutos para o ensino primário no Brasil”. E parece ser este um dos motivos da instalação tardia da Escola Normal da Corte, que teria sido uma tentativa de salvaguardar a formação de professores, até então insatisfatória.

Em 1868, ocorreu uma nova composição ministerial, o Partido Conservador afastou o Partido Liberal da direção dos assuntos públicos. Assim, a condução do novo ministério do Império foi confiada ao conselheiro Paulino José Soares de Souza, o qual teve a atenção despertada para a necessidade de se preparar professores que soubessem “não só as matérias de ensino como também as maneiras de ensinar”⁸⁷.

A partir de 1870, a instrução pública passou a ser aclamada como princípio fundamental para o desenvolvimento do país. E foi nesse contexto que a formação de professores na Corte Imperial começou a ser discutida mais sistematicamente, “[...] quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como a liberdade de ensino [...]” (TANURI, 1973, p.9).

Para Roque Spencer Maciel de Barros, essa década assinala o início da “ilustração brasileira” (BARROS, 1959, p.14), quando ocorreram transformações de ordem ideológica, política e cultural que repercutiriam na instrução pública.

Em 1872, o conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira manifestou novamente em seus relatórios a necessidade de criação de duas escolas normais na Corte: “[...] uma para alunos-mestres, uma para alunas-mestras. O programa dos estudos e a lista dos livros a adotar nestas escolas serão preparados pelos respectivos diretores, ajudados pelos professores e submetidos à aprovação do governo [...]” (ALMEIDA, 2000, p. 128). Nessa época, o Município Neutro contava com 67 escolas primárias públicas, distribuídas do seguinte modo: 35 escolas para meninos e 32 para meninas.

O Ministro do Império, conselheiro João Alfredo, inseriu nas discussões a questão do ensino obrigatório no Município Neutro, o único que estava sob a sua jurisdição. Assim, a Câmara

⁸⁷ Regulamento da Escola Normal da Corte; Decreto e artigos 8 e 9. Arquivo Nacional, Pacote IE - 36 - Ministério do Império-Série Educação. Ano: 1872. Documento Manuscrito.

dos Deputados aprovou a criação de 20 escolas primárias e votou fundos destinados a fornecer às crianças pobres “ajuda para freqüentar a escola”. Em 1874, o conselheiro João Alfredo propôs novamente a criação de duas escolas normais “[...] uma para cada sexo, nas quais se formariam os instituidores primários. O programa dessas escolas seria o mesmo que o das escolas primárias [...]” (Id., Ibid.).

A necessidade da criação de escolas que profissionalizassem os professores para o magistério com conhecimentos teóricos e práticos necessários para o ensino primário ampliaram as noções de pedagogia e métodos de ensino. A idéia de progresso abriu os horizontes do espaço para formação e seleção dos professores públicos que deveriam ser realizadas nas escolas normais. O reconhecimento de que a obrigatoriedade do ensino primário era essencial e as denúncias dos professores que atuavam na Corte⁸⁸, sobre a situação degradante em que se encontravam, ampliaram os discursos em prol da urgência da criação de uma escola normal na Corte.

Em 1874, a criação de estabelecimentos particulares foi incentivada por iniciativa particular da Associação Promotora da Instrução, com direção do Conselheiro da Coroa, Manuel Francisco Correa. Nessa escola as aulas eram gratuitas para pessoas que tivessem boa moral. Alunos pobres recebiam como doação livros e material escolar. Essa escola foi freqüentada por professores adjuntos provenientes das escolas públicas que freqüentaram o curso noturno da escola.

A essa época havia, no Município Neutro, 78 escolas primárias públicas, 42 para meninos, freqüentadas por 3200 alunos, e 36 escolas para meninas, freqüentadas por 2.808 alunas. A freqüência total de alunos nesse ano foi de 6008 alunos. Nessa época também se instituiu a gratificação destinada aos estabelecimentos particulares de ensino que recebiam gratuitamente crianças pobres.

⁸⁸ Instrução Pública por diversos professores públicos (manifesto dos professores públicos da instrução primária da Corte ao Imperador, ao Primeiro Ministro, sobre a situação de penúria em que viviam) Rio de Janeiro, 1871. Localização do Documento: PR- SPR 01. Título do Documento: J.Villeneuve- Jornal do Comércio. Fundação Biblioteca Nacional. Fonte Impressa.

Em meados de 1876, o conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo sucedeu João Alfredo como Ministro do Império. O relatório do novo ministro do Império, no que se referia à instrução pública na Corte, propunha também a criação de duas escolas normais. Assim por um decreto de 30 de novembro de 1876 criou-se duas escolas normais no Rio de Janeiro, uma escola normal para cada sexo: um externato para os alunos-mestres e um internato para as alunas-mestras. Em cada escola normal deveria haver uma escola anexa destinada aos exercícios práticos.

Conforme o decreto, o curso teria a duração de três anos, compreendendo as seguintes matérias: Instrução Moral e Religiosa, Língua Nacional, Língua Francesa, História Sagrada, Língua Portuguesa, Francês, Aritmética até os Logaritmos, Álgebra até as equações de segundo grau, Elementos de Cosmografia, de Princípios Elementares das Ciências Físicas e Naturais, de Fisiologia e de Higiene, a Pedagogia e a Prática do Ensino, Noções de Direito e Deveres do Cidadão e Economia Doméstica, Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica e Trabalhos de Costuras, Tecidos e Bordados. Esse decreto constou dos atos do Poder Executivo, emitido no Palácio do Rio de Janeiro em 30 de novembro de 1876, tendo a autorização da Princesa Imperial Regente e a assinatura do Senador do Império, Ministro e Secretário dos Negócios do Império, José Bento da Cunha e Figueiredo.

Em 1877, o conselheiro Antônio da Costa Pinto Silva foi encarregado da chefia do Gabinete do Império. O relatório apresentado à Câmara em 11 de junho de 1877 demonstrou o desânimo do Ministro em relação ao estado da instrução pública. Escreveu ele: “[...] Não ocupamos entre as nações civilizadas o lugar que devíamos ocupar. As estatísticas confirmaram minha asserção [...]” (ALMEIDA, 2000, p.178).

No mesmo relatório, encontramos um artigo referente às nomeações de professores primários e a preferência pelos professores diplomados pela Escola Normal de Niterói para efeito de nomeação para os cargos vagos, o que evidencia as iniciativas em prol da formação escolarizada do professor primário.

No ano de 1878, Leôncio de Carvalho assumiu a chefia do Ministério do Império e reformou o ensino imperial por meio do Decreto nº. 7247, de 19 de abril de 1879, que introduziu a

célebre liberdade de ensino. O Ministro defendeu a liberdade de ensino por acreditar que era a melhor forma de instruir a população. Essa instrução daria condições de criação e permanência de instituições democráticas. Para Leôncio de Carvalho somente a instrução poderia possibilitar o conhecimento dos direitos e deveres da população. Resumia essa questão como um modelo cujas ações:

[...] possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que reputo verdadeiras pelo método que melhor entender; só assim, com os fortes estímulos que a consciência desperta, abrindo-se a carreira franca a todos os talentos e aptidões, a ciência será cultivada com ardor e dedicação, as suas conquistas aumentadas e vulgarizadas [...]. (MOACYR, 1936, p138).

O mesmo decreto introduziu mudanças significativas no ensino primário e secundário do Município do Rio de Janeiro e no ensino superior no restante do Império⁸⁹. Traçou um plano geral para as escolas normais, no qual constava um programa de estudos constituído pelas seguintes matérias: Latim, Inglês, Alemão, Italiano, e Retórica; e criação de escolas anexas às normais para a realização de exercícios práticos. Leôncio de Carvalho assinalou também que a função de professor era incompatível com o exercício de cargos políticos e administrativos, objetivando favorecer dedicação integral ao magistério, concebido analogamente à função de sacerdote religioso.

Outra mudança projetada pelo Ministro foi a não obrigatoriedade de frequência às aulas, pois para Leôncio de

⁸⁹ Cf. MOACYR, Primitivo. *A educação e o império*, obra citada. Para Leôncio de Carvalho, defendendo os pressupostos gerais da direção política liberal, o processo eleitoral deveria ser direto, eliminando-se os dois turnos, além de exigir, para a qualificação dos votantes, que todos soubessem “ler e escrever”. Saber ler e escrever fazia-se mister para a formação dos deveres de ordem pública e social. Conferir SCHUELLER, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870 a 1889*, obra citada, p. 67.

Carvalho os alunos se instruíam melhor e se tornariam mais inteligentes se deixassem de ser obrigados a comparecer às aulas.

No que diz respeito às expectativas dos “intelectuais de 1870”⁹⁰, Schueller (1997) afirma que se tratava de um momento de modernização do país e de proliferação de “novas idéias” no ambiente intelectual, principalmente na Corte, com certo predomínio das teorias científicas, como, por exemplo, evolucionismo e positivismo. Nesse clima de renovação ocorreram novas tentativas de reformas do ensino público primário e secundário da Corte.

É importante destacar que a partir dos anos setenta, a preocupação em ampliar as bases do ensino a uma maior parte da população, principalmente em relação ao ensino elementar, fazia parte dos discursos oficiais.

A necessidade de reformas educacionais fazia-se sentir nas discussões parlamentares e na criação de decretos e leis para a instrução pública. Os esforços despendidos nesse regime alcançaram a Escola Normal da Corte no ano de 1872, mas só foram autorizados em 1876⁹¹.

Pelo Decreto nº. 6379 de 30 de novembro de 1876, usando de autorização conferida na Lei nº. 2670 de 20 de outubro de 1875, o Ministro do Império, José Bento da Cunha e Figueiredo, em nome do Governo Imperial, criou duas escolas normais no Município da Corte, sendo uma em regime de externato para professores e outra em regime de internato para

⁹⁰ Expressão que caracteriza um grupo heterogêneo e crivado por antagonismos, mas unidos pela ênfase na defesa da instrução pública como fator de progresso da Nação.

⁹¹ O Ministro João Alfredo Correa de Oliveira continuou a se interessar pelas questões do ensino e pela criação de escolas. Para preparar o futuro dos estabelecimentos novos, o ministro incluiu a necessidade de fundar uma escola de institutores e institutoras. No seu relatório de 10 de maio de 1872, diz aos membros da Assembléia Nacional Legislativa: “Algumas medidas me parecem urgentes: a criação imediata de duas escolas normais, uma para alunos-mestres, uma para alunas-mestras. O programa dos estudos e alista de livros a adotar nestas escolas serão preparados pelos respectivos diretores, ajudados pelos professores e submetidos à aprovação do governo. O curso das escolas normais primárias será de três anos e continuará de algum modo os estudos primários do primeiro e do segundo grau”. Cf. ALMEIDA, J. R. Pires. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzotti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2ª ed. Ver. São Paulo: EDUC, 2000.p.128.

professoras de instrução primária. Porém, o Decreto baixou um regulamento de 21 artigos seguido de tabelas que apenas ficaram no plano das idéias, não se realizando “[...] o plano do Governo”⁹².

Em 1876, com a presença da Princesa Regente e mais altas autoridades foi lançada a pedra fundamental da primeira das duas escolas normais que uma lei recente previa, uma para formar professores e outra para preparar professoras. Aos costumes do tempo repugnava a idéia de reunir num só estabelecimento de ensino, destinado a adolescentes e adultos, alunos dos dois sexos. O edifício que, segundo o projeto do arquiteto Bittencourt da Silva, o mesmo fundador do Liceu de Artes e Ofícios, foi então construído na esquina das Ruas da Relação e dos Inválidos, veio a se mais tarde utilizado para o Fórum. (COARACY, 1988, p.182)

A criação de escolas normais para a formação de professores especializados para o ensino primário é também fruto do surto de interesse pela instrução pública dessa época. Antes disso, o ensino, mesmo nas escolas do governo, era ministrado por “mestres” muitas vezes de reduzidos conhecimentos e sem formação pedagógica.

Após essa tentativa frustrada, o Decreto nº. 7247, de 19 de abril de 1879, reformou o ensino primário e secundário do Município da Corte e o superior em todo o Império. Trouxe em seu artigo 9º a enumeração das matérias que deveriam entrar no plano de estudos das escolas normais do Estado, a respeito das

⁹² O ensino nestas escolas foi declarado gratuito.[...] Em cada escola normal havia anexa uma escola primária, para exercícios práticos. O curso todo era de três anos. O ensino compreendia instrução moral e religiosa, História Sagrada, Língua Portuguesa, Francês, Aritmética até os logaritmos, a Álgebra até as equações de segundo grau, elementos de cosmografia, de Geografia Geral, de Geografia do Brasil, de História Universal e História do Brasil, os princípios elementares das Ciências Físicas e Naturais, de Fisiologia e de higiene, a Pedagogia e a prática de ensino, as noções de direito e deveres dos cidadãos e economia doméstica; Música Vocal, a ginástica e os trabalhos manuais da mulher (Idem, *Ibidem*.p.177).

disposições dos planos de ensino, métodos, professores, organização curricular, propostas pedagógicas e didáticas⁹³.

Na conformidade desse artigo é que foi organizado o Decreto nº. 7684 de 6 de março de 1880, referendado pelo Senhor Conselheiro Francisco Maria Sodré Pereira. O Ministro do Império que sucedeu Leôncio de Carvalho, o conselheiro Francisco Maria Sodré Pereira, mediante Decreto-Lei nº. 7684, de 6 de março de 1880, criou uma escola normal primária destinada a formar professores de ambos os sexos. Havia, naquele contexto da Corte idéias de modernização do império brasileiro e fervilhavam as discussões sobre o abolicionismo e o republicanismo.

Os últimos vinte anos do século XIX apresentaram propostas inovadoras, mas podia-se sentir a ausência de mobilização para a concretização dessas propostas. Foi o início de um tempo de incertezas e crises que podem ser sentidas nas leituras do cotidiano da Escola Normal da Corte. Grandes temas educacionais e relatos modernos de emancipação aparecem nitidamente nos discursos professados e na atitude dos professores reformadores da Escola.

Noticiário

Em 19/09/1874, reuniram-se, em uma das salas da Escola Normal, na Rua larga de São Joaquim, n. 104, os professores públicos primários da Corte;

Objetivo: examinar questões do magistério e apresentar proposta de reorganização escolar

⁹³ Em 1878, encontramos à frente do Ministério do Império um jovem ardoroso, entusiasta, querendo a todo custo realizar, sem demora, reformas que seu espírito, um pouco aventureiro, considerava úteis e até mesmo indispensáveis ao desenvolvimento rápido da instrução pública no Brasil [...] Em conformidade com estas idéias, apareceu o decreto de 19 de abril de 1879, reformando o ensino primário e secundário do município do Rio de Janeiro e o ensino superior no Império que declarava, pelo seu artigo 1º, estas diversas categorias de ensino inteiramente livres, salvo a inspeção da autoridade sobre a moralidade e a higiene. O artigo tornava a instrução obrigatória para as crianças de ambos os sexos, abaixo de catorze anos. [...] traçava o plano da Escola Normal e introduzia, no programa de estudos, o Latim, o Inglês, o Alemão, o Italiano e a Retórica. Cf. ALMEIDA, J. R. Pires. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzotti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2ª ed. Ver. São Paulo: EDUC, 2000.p.181-6.

Reunião: Presidente: Professor Silva Castilho, achando-se presente um professor de Minas, Escola Normal da Campanha; e o Conselheiro Dr. Felix Martins.

Secretario: Marques

Silva Castilho apresenta o plano de discussões (p.348)

- os professores primários são os que melhor podem apresentar o quadro mais exato do estado atual da instrução primária;

- os exemplos dos professores da Corte devem ser imitados na Província;

- Objetivo da Reunião - criar uma sociedade para tratar de assuntos pedagógicos; como vão trabalhar?

- 1^o organização de um trabalho estatístico da instrução pública; e dar sugestões de meios para propagar a instrução;

- 2^o necessidade de participação de todos; (trabalhos, conferências).

Pontos a discutir:

- compêndios: quais são usados; trazem resultados e benefícios; como escolhê-los;

meios disciplinares: quais os resultados práticos obtidos pelo regulamento de instrução pública?

- o que ensinar? Quais as matérias de educação popular?

- Ensino obrigatório, como?

- Finanças: como o governo as utilizará como economia?

O professor Castilho lamentou o pouco número de professores presentes;

Cony defendeu a entrada de professores particulares e diretores de colégios na associação de professores públicos, já fundada nesta data.⁹⁴

Em 1881, o professor relatou que a instrução primária, garantida como gratuita aos cidadãos desde a Constituição Imperial de 1824, era objeto de atenção dos poderes públicos do Brasil, mas que o Município da Corte, local onde funcionavam importantes estabelecimentos de instrução secundária e superior,

⁹⁴ Data: 21/03/1875 / (p.29) Localização do documento: PR SOR 3795 (1) — Título do documento: A_Instrução pública, n. 4. Acervo: Fundação Biblioteca Nacional.

ressentia-se da falta de uma escola onde fossem preparados os professores primários⁹⁵.

Nesse relatório, Carlos Maximiano de Laet registrou que embora o decreto de criação fosse de março, a Escola Normal só foi inaugurada oficialmente no dia 8 de abril, sendo instalada “[...] em um dos salões do externato do Imperial Colégio de Pedro 2º, na augusta presença de suas majestades Imperiais, e perante o Senhor Ministro do Império, Barão Homem de Mello e numeroso concurso de pessoas gradas [...]”⁹⁶.

O Governo Imperial solicitou aos professores a frequência, duas vezes por mês, aos trabalhos práticos da Escola Normal. O professor da primeira escola pública de meninos da Freguesia da Gávea, José Soares Dias, dirigiu à Inspetoria Geral uma carta afirmando que:

Não posso aceder ao convite que a Inspetoria Geral acaba de fazer aos professores públicos ministrando-lhes o aperfeiçoamento pedagógico com a assistência de duas aulas práticas mensais na Escola Normal. Medido está (talvez por minha miopia intelectual) de cuja importância não percebo o alcance, porquanto sendo essas aulas esparsas e escassas muito insensivelmente concorreram para dar uma idéia longínqua mesmo do que seja metodologia, seja por ventura o professor que se preza não procurasse quotidianamente no estudo e na experiência dilatar a zona de seus conhecimentos

⁹⁵ *Relatório dos sucessos mais notáveis do ano letivo de 1880 e das condições do ensino na Escola Normal do Município da Corte*, organizado na conformidade do art. 58, nº. 4 do Regulamento anexo ao Decreto nº 7684 de 6 de março de 1880 pelo professor Carlos Maximiano Pimenta de Laet e apresentado à Congregação da mesma Escola na sessão de 7 de fevereiro de 1881, op. cit. Durante a existência da Escola Normal da Corte, era comum a prática de redação de relatórios “dos sucessos mais notáveis do ano letivo”, elaborados por professores da instituição de ensino. Nesses relatórios podem-se observar os assuntos considerados importantes para a existência da Escola Normal. Todavia, nos ofícios dos professores encaminhados ao diretor da Escola e nas atas da Congregação encontram-se sinais de resistência dos deles por ocasião da escolha do responsável para relatar as memórias históricas. De acordo com esses documentos vários professores alegavam estarem enfermos e, portanto, impossibilitados de desempenhar a tarefa que lhes foi incumbida, ou então havia discordância entre os professores sobre a escolha do relator.

⁹⁶ *Idem, Ibidem.*

práticos. Dessa- felizmente- talvez por fortuidade e amor próprio do que por amor ao serviço público, porque se por ventura eu tivesse de assistir a essas aulas, seria substituído pelo meu adjunto, a fim de não sofrer com isso o ensino público. Muito bem, mas como não tenho adjunto, teria de ser substituído por um adjunto estranho ao meu método e a minha escala e bem sabemos que embora aprendamos com os mesmos mestres, na pratica divergimo-nos mais ou menos e isso devido ao maior ou menor tino pedagógico a prova desta é que nas escolas em que as mudanças de professor são freqüentes o ensino caduca e se atrofia, por conseqüência o ensino não deixaria de sofrer nesses dois dias uma alteração posto que pequena, embora contra a minha vontade e a da Inspetoria Geral.⁹⁷

No Município Neutro, sua instalação tardia e a seriedade com que era tratado o ensino parecem apontar para o desafio de se instalar uma Escola Normal que absorvesse o nível de profissionalização do futuro mestre. As escolas normais no Brasil sempre flutuaram entre nível primário e secundário. Não há dados concretos que afirmem o nível em que estavam inseridas as escolas normais. É na brecha desse paradoxo que reside a contradição entre preparação para o ensino superior e preparação profissional.

Entre 1876 e 1889, a sistematização e a organização da Escola Normal da Corte continuaram a ser um objetivo a ser alcançado. Apesar do afã modernizador, o período conheceu poucas mudanças efetivas nesse setor. No nível inferior, o poder público queria atingir as camadas mais pobres.

O ensino primário deveria moralizar e fazer de seus membros cidadãos, pois os homens públicos partilhavam o ideal do século de que, a educação, símbolo da civilização e do progresso. Significava a solução para os problemas sociais. Porém, para que as escolas primárias exercessem o seu papel era necessária a formação do magistério. O professor era visto como

⁹⁷ Carta enviada junto com ofício ao Inspetor geral da Instrução Pública do Município da Corte em 30 de setembro de 1889. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice 11-4-7 Minutas de ofícios e professores. Documento manuscrito.

o responsável pela transmissão dos valores da sociedade e pela formação da futura geração.

Para a visão oficial, o professor surgia nessa sociedade do século XIX, como aquele que desempenhava as funções elevadas de iniciar a criança no conhecimento do bem e na prática da virtude, desenvolvendo-lhe ao mesmo tempo a inteligência, ensinar e educar transformavam-se numa missão, pois “o magistério era um sacerdócio ao qual estava incumbido o futuro do país”. A visão de sacerdócio mesclada à idéia de vocação em relação ao professor constituía uma estrutura de longa permanência, herdada através dos portugueses, prendendo-se nos tempos medievais. (BASTOS, 1985, p. 255)

Desse modo, a subsistência dos mestres estava assegurada. Porém, aproveitava-se da visão de vocação do professor para mantê-lo sob o controle do Estado. O professor deveria ter qualidades essenciais: trabalhador, abnegado, formador de jovens consciências, afastado das brigas políticas, a serviço do poder oficial. Esse era o professor que deveria ser formado na Escola Normal da Corte.

No conjunto, porém, não ocorreram alterações estruturais. Apesar da asserção de uma elite urbana, educada no espírito de progresso do século XIX, e que desejava uma educação melhor, o poder público, ainda que pressionado por uma conjuntura de mudanças, limitava-se a registrar essa visão no seu discurso e a desenvolvê-la sob a forma de legislação no mais das vezes ineficaz.

As Lições de Coisas na Formação Escolarizada dos Professores na Corte

A partir da década de 80 do século XIX, o método intuitivo é entendido como um instrumento pedagógico capaz de sanar os problemas da ineficiência do ensino na Corte. Nesse processo, é possível encontrar vários documentos da Escola Normal enfatizando a necessidade de modificar o método de ensino. A justificativa da adoção do método intuitivo era a de que

os professores formados pela Escola não tinham preparo suficiente. Havia uma grande defasagem no ensino que priorizava a repetição, a memorização e não tinham capacidade de expressar suas idéias.

Num clima de descontentamento generalizado, expresso em enquetes, documentos oficiais e pareceres, o movimento de renovação pedagógica que começa a despontar na metade do século XIX, tenta investir contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, a criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio, entre outras. (VALDEMARIN, 2004, p. 104)

Inspirados nessas teorias, os professores buscavam maneiras de aplicar em seus recursos didáticos o método intuitivo nas escolas anexas, com a finalidade de fazer com que os alunos—mestres exercitassem o referido método, deixando de lado a memorização, um recurso duramente criticado nas entrelinhas dos regulamentos da Escola Normal.

[...] Entenderá alguém que pouco se alcançou; mas a todos que tiverem na devida conta a grandeza do mole a que se pretendia imprimir movimento, não será difícil convencer de que grande foi o impulso e corajosamente trabalharam os primeiros operários da Escola Normal. [...].⁹⁸

A organização enciclopédica e a inserção de disciplinas como instrução moral em substituição do ensino religioso, da ginástica, “pysiologia e hygiene”, “elementos de sciencias physicas e naturaes” e “philosophia e princípios de direito natural e de direito publico” nos permite afirmar a presença de movimentos intelectuais influenciados pelo movimento que pretendia um profissional capacitado e renovado.

⁹⁸ Relatório do Professor Carlos Maximiliano Pimenta de Laet sobre os sucessos mais notáveis da escola Normal da Corte em 1881. Arquivo morto do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Documento manuscrito.

Esta observação é decorrente dos vários movimentos em prol de mudanças na organização didático-pedagógica da Escola Normal. Esses movimentos aparecem nas fontes como a preocupação fundamental na formação dos professores. Na verdade, a cada ano de funcionamento da Escola há tentativas do diretor e de alguns professores de modificar a estrutura curricular.

O manual didático *Primeira Lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, educador americano, dirigido aos pais e professores, apresentava uma proposta de efetivação do método de ensino intuitivo. Segundo Valdemarin (2004, p. 104):

Esse manual, marco significativo da tentativa de implantar o método de ensino intuitivo no ensino brasileiro, que remonta ao decênio de 1880, expressa a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, implementando as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas pelo Império. O discurso político e educacional produzido nesta época estabelece estritos vínculos entre as propostas de inovação metodológica e a difusão do ideário liberal republicano, destacando-se a utilização das “lições de coisas” ou método intuitivo como estratégia de intervenção na sala de aula, *locus* específico da instrução e da mudança das práticas pedagógicas, adequando a escola ao projeto político modernizador.

O manual de Calkins foi largamente adotado na Escola Normal. Foi traduzido e adaptado por Rui Barbosa e publicado em 1886 pela Tipografia Nacional. Essa publicação marca oficialmente a introdução e difusão do Método Intuitivo na Escola.

O método adotado por Calkins em seus modelos de aulas era apresentado aos professores e seguia procedimentos rigorosos que partiam sempre do concreto para o abstrato. Para Calkins, as idéias tinham suas origens nos sentidos humanos. Era necessário observar como o intelecto operava e progredia da percepção concreta para a abstrata.

As Primeiras lições de coisas de Calkins abrangem a maior parte do conteúdo a ser ministrado no ensino elementar, acompanhadas dos passos metodológicos a serem observados pelo professor na atividade de ensino. Esse conteúdo, no entanto, não é apresentado na seqüência em que deve ser ensinado. Em coerência com os princípios norteadores do método, as lições são organizadas tendo por critério a importância atribuída a cada um dos sentidos para a aquisição do conhecimento, iniciando-se pelos conteúdos mais adequados à percepção visual e finalizando com aqueles que tem no tato se suporte cognitivo. (VALDEMARIN, 2004, p. 104)

Na Escola Normal, desde a sua inauguração, é possível perceber a necessidade de se ensinar por meio do método intuitivo. Provavelmente tendo como referência o Decreto nº. 7247, de 19 de abril de 1879 do ministro Leôncio de Carvalho, que estabelecia que as noções de coisas deveriam ser adotadas no ensino primário.

Nesse processo, a Escola Normal da Corte adota o método intuitivo para a formação de professores que iriam trabalhar no ensino primário. Os professores precisavam aprender as lições de coisas para superar o ensino mecânico, de memorização. O ensino deveria ser pelas coisas e depois ser auxiliado pelos livros.

Essa primeira aproximação ao tema permite identificar pistas sobre a organização do ensino no Brasil e principalmente na Corte Imperial. Essas pistas são vestígios que podem ser aprofundados e pesquisados para a melhor compreensão da história da instrução pública brasileira.

Considerações Finais

Durante todo o Império, as transformações sociais e culturais e, sobretudo, as perspectivas em nome do progresso material, da urbanização, da modernização e das idéias republicanas buscaram redefinir o Estado e repensar a nação. A instrução pública destinada á formação de mestres na Corte foi considerada um dos caminhos possíveis para o alcance da

modernidade, da civilização, do progresso e para a manutenção da ordem Imperial.

A composição de um panorama dessa natureza ajudou na interpretação dos comportamentos dessa época. Certamente essa não é a única versão que ilustrou o momento, pautado em uma agenda de reformas e modificações idealizadas na e para a Escola Normal da Corte. Cumpre destacar que, os modelos deterministas culturais foram bastante populares, em especial no Brasil oitocentista.

Ao analisar as propostas contidas em toda documentação, é possível concluir que os discursos, as representações e as práticas culturais dos professores primários estavam idealizados na perspectiva da Escola Normal, que representava a ânsia de se efetivar uma formação escolarizada para os professores.

Os discursos incidiam sobre assuntos variados como: a legislação educacional, a frequência dos alunos, a necessidade de separar alunos e alunas, a frequência obrigatória, os concursos realizados, os horários apropriados, os métodos de ensino que deveriam adotar os aparelhos e instrumentos que poderiam colaborar com a instrução pública, as conferências pedagógicas, a feminilização do magistério, a vocação da mulher para exercer a função de professora primária, os dilemas e vantagens de seu “sacerdócio” enquanto professores de professores. Essas temáticas denotam as práticas e as representações sociais pensados para a formação de professores na Escola Normal da Corte.

A composição social dos alunos da escola Normal, os programas e métodos utilizados, os livros e compêndios adotados, o sistema disciplinar, foram aqui contemplados na busca de analisar os saberes pedagógicos e os métodos de ensino pensados para a formação de professores no Império.

A ênfase na prática e no contexto local de investigação nos permitem questionar acerca das maneiras pelas quais esses diferentes domínios da prática engrenam-se com algum outro, localmente, e como eles se deslocam globalmente para outros lugares. No caso da Corte oitocentista, a instrução dada aos mestres formados pela Escola Normal, mediavam múltiplos domínios de interesse e programas que constroem sentidos.

Vista sob esse novo olhar, este é um estudo que versa sobre formação de professores, ou melhor, sobre a contribuição para o que poderia representar a formação do professor na Corte Imperial Brasileira. Em se tratando de instituição oitocentista, deve-se acrescentar que é um estudo sobre modos de ver, sobre olhares que legaram testemunhos da instrução pública como cultura institucionalizada na Escola Normal da Corte.

Assim, é possível apontar para as visões cotidianas da instrução pública no Município da Corte, pois elas possibilitam ver a Escola Normal da Corte com um olhar diferenciado, singular e múltiplo: singular por ser produto de um ambiente destinado a formar professores, cuja representação evocada é impor um modelo a ser seguido. E ao mesmo tempo múltipla por coexistir junto a vários olhares que se formaram e às exigências relativas à instrução pública, como instituição responsável pela formação profissional dos mestres, na virada do século XIX, contexto da emergência da modernidade.

A palavra chave da época era o progresso: seguro de si, satisfeito, iluminado. Era fundamental que o povo compreendesse que a busca do progresso era a mais ampla aquisição da humanidade. Os benefícios de melhores condições de vida, as medidas de higiene, os avanços da medicina, na modernização de vários setores da sociedade atingiam, sem dúvida, todas as camadas sociais, porém, principalmente, os setores burgueses.

O progresso tornava-se um fato inegável, pois era por demais óbvio para ser questionado. O século XIX caracterizou-se, portanto, como o coroamento da idéia de progresso, da grande expansão econômica, das inovações científicas e intelectuais. A busca pelo progresso era uma realidade idealizada e o cientificismo era vislumbrado como a forma mais moderna de esperança.

As mudanças científicas, porém, não deveriam alterar a ordem vigente, pois o avanço científico não devia destruir a própria sociedade humana. A religião e a educação eram vislumbradas como formas de controle social e tinham como função controlar a inconstância da natureza humana⁹⁹.

⁹⁹ É importante salientar que se o século XIX soube revelar uma fé inabalável na educação foi porque negou o pressuposto, até então aceito, de que a natureza humana era constante.

O século XIX, porém, arrolaria novos mecanismos, cujo papel da educação e da instrução era destaque. Revelou uma fé inabalável na instrução pública, na meta de uma sociedade pautada pelo progresso, pela ilustração, pela instrução como fonte fecunda da ordem, do repouso e da felicidade.

No que se refere especificamente à Escola Normal da Corte e aos saberes pedagógicos que deveriam fundamentar a prática dos professores primários, é possível afirmar que o quadro dos estudos preparatórios continuou o mesmo durante todo o Império e que estas dificuldades provavelmente se estendem a todos os níveis de ensino.

Entre 1876 e 1889, a sistematização e a organização da Escola Normal da Corte continuaram a ser um objetivo a ser alcançado. Apesar do afã modernizador, o período conheceu poucas mudanças efetivas nesse setor.

O ensino primário deveria moralizar e fazer de seus membros cidadãos, pois os homens públicos partilhavam o ideal do século: a educação, vista como símbolo da civilização e do progresso, significava a solução para os problemas sociais. Porém, para que as escolas primárias exercessem o seu papel era necessária a formação do magistério. O professor era visto como o responsável pela transmissão dos valores da sociedade e pela formação da futura geração.

Desse modo, a subsistência dos mestres estava assegurada. Porém, aproveitava-se da visão de vocação do professor para mantê-lo sob o controle do Estado. O professor deveria ter qualidades essenciais: trabalhador, abnegado, formador de jovens consciências, afastado das brigas políticas, seguir a religião do Estado, estar a serviço do poder oficial. Esse era o professor que deveria ser formado na Escola Normal da Corte.

No conjunto, porém, não ocorreram alterações estruturais. Apesar da asserção de uma elite urbana, educada no espírito de progresso do século XIX, e que desejava uma educação melhor, o poder público, ainda que pressionado por uma conjuntura de mudanças, limitava-se a registrar essa visão no seu discurso e a desenvolvê-la sob a forma de legislação no mais das vezes ineficaz.

Apesar da tentativa da formação de professores e dos discursos que previam o melhoramento do magistério público, a primeira escola normal da Corte não funcionou da forma como foi idealizada. Os professores reclamavam da situação de penúria em que se encontravam. O discurso dos professores revela o quadro de tensão e de perspectivas de mudanças abertas pela nova conjuntura representada pela década de 1870.

O combate à “ignorância” seria possível com a difusão da Instrução Pública e, diziam eles, com o reconhecimento do papel do magistério na obra da “civilização”. Esta, segundo o juízo dos professores, era expressa na importância que a educação adquiriu nos países mais adiantados. Ao se dirigirem os ideais das nações ditas “civilizadas”, os professores públicos da Corte possuíam um objetivo claro: o de afirmar a essencialidade de sua profissão para a reconstrução da nação brasileira. (SCHUELLER, 1997, p.45)

No contexto educacional do século XIX, a prescrição dos saberes pedagógicos e dos métodos destinados à formação dos professores contidos nas propostas de reformas para a instrução pública na Corte “teve um caráter instituinte a revelia das práticas e dos saberes instituídos” (SOUZA, 2000, p. 25).

Assim, no decorrer do século XIX, conteúdos e métodos de ensino fizeram parte dos discursos que idealizavam a formação de professores no Brasil. Na verdade, os discursos nem sempre se efetivaram na prática, mas serviram como modelos de representação para os ideais de saberes escolarizados para a instrução pública durante todo o século XIX.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: Edusp, 1972.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: ed.UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.p 114.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1963. p.564.

BARROS, Roque Spencer Maciel. *A Ilustração Brasileira e a idéia de Universidade no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1959, p. 14.

BARROS, Roque Spencer Maciel. *A Ilustração Brasileira e a idéia de Universidade no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1959, p. 14.

BASTOS, Lúcia Maria Oliveira. *A instrução pública e o ensino na província do Rio de Janeiro: visão oficial e prática cotidiana*. 1985. 365 f. Dissertação (Mestrado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense.

BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A escola,elementar no século XIX: o método monitorial mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

COARACY, Vivaldo. *Memórias da cidade do Rio de Janeiro*, 3.ed.Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.(Coleção Reconquista do Brasil. 2ª série; 132). P.182.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império (Subsídios para a história da **educação** no Brasil) 1823-1853*. 1º vol. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936. ... MOACYR, Primitivo. *A educação e o império*, obra citada.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial-1870 a 1889*, 1997.250 f. Dissertação (Mestrado em História).- Universidade Federal Fluminense. Niterói.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo na escola primária do Brasil*. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº. 51, Novembro / 2000.

TANURI, Leonor Maria. *A escola normal no estado de São Paulo no período da primeira República. Contribuição para o estudo da estrutura didática*. Marília, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 1973.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea)

VILLELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A escola, elementar no século XIX: o método monitorial mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

NOTÍCIA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS “MISSÕES DE PROFESSORES PAULISTAS”

Carlos Monarcha

Os documentos

Coube a Carlos da Silveira, no artigo “Missões de professores paulistas”, publicado em 1917 na prestigiosa *Revista do Brasil*, chamar a atenção para um fato talvez pouco notado fora dos círculos políticos e administrativos:

Não são poucos os professores primários do Estado de São Paulo que tem ido a outras regiões da República para organizarem escolas e deixarem-nas funcionando de acordo com o que a experiência adquirida há indicado como o mais viável, entre nós, em matéria de ensino propriamente e nas questões de administração escolar. (p.240).

No artigo, sumariava as ações de grupos de paulistas contratados pelos governos do Espírito Santo, Mato Grosso, Alagoas e Sergipe. Entre professores contratados, alguns eram diplomados pela Escola Normal da Praça, outros, pelas escolas complementares ou normais primárias do Estado de São Paulo. Ao proceder a uma análise de sua experiência em Sergipe, Carlos da Silveira concluía negativamente:

Um fato salta logo aos olhares do observador e é o excessivo regionalismo de certos habitantes, patrícios nossos, não permitindo um recebimento como convinha fosse feito aos que de uma zona vão a outra levando o ânimo do de trabalhar, mais nada. Muitas ninharias, aparecem as intrigas maçantes se levantam, a politicagem sórdida volta-se para o *estrangeiro* (!) a quem se atiram, nos jornais, artiguetes insultuosos e semelhantes produtos da imprensa. Não se diga que nos devemos colocar acima destas coisas; não, há dúvida que assim é, mas também é certo que, por detrás da lama, muita má vontade se oculta e isto aborrece; ademais todo

o intrigante e caluniador tem o seu pouco de psicologia para saber que não já juízo, falso que seja, que não deixe traço no espírito alheio e, assim, contrariam-nos sobremaneira. (ibidem, grifo no original).

E indicava uma alternativa:

Esta via nova consiste em mandarem os Estados que pretenderem ficarem a par da situação do ensino aqui, uma turma de três a quatro mestres primários, observadores, a fim de que vejam as nossas casas de instrução pública, o grau de progresso das mesmas e a sua influência no meio social; apreendam o que houver de melhor no nosso organismo escolar e, de volta às suas terras, adotem o que seja adaptável e se constituam núcleos das idéias que formaram quanto ao nosso ensino e sua eficiência. (ibidem).

Em 1946, Renato Sêneca Fleury, nome destacado no cenário educacional, retomou o assunto em “Missões de professores paulistas”, artigo publicado no *Diário de S. Paulo* e transcrito na revista *Educação*:

Houve época — a partir de 1910 e até 1930 ou pouco mais — em que o ensino primário paulista, afamado já desde os áureos tempos de Cesário Mota, Caetano de Campos, Rangel Pestana e Gabriel Prestes, passou a servir de modelo, no Brasil.

Vários Estados da República, animados sem dúvida pelo exemplo paulista, cientes do progresso da instrução popular entre nós, e do êxito de nossos métodos de educação infantil, apelaram para o magistério primário de S. Paulo quando sentiram a necessidade de reorganizar seu aparelho pedagógico. Já se impusera, então — a moda das missões de professores paulistas, com imenso gáudio do Governo Estadual, que tinha na Escola Normal da Praça a sala de visitas da Capital. (p.183-4).

Na explicação de Sêneca Fleury, as solicitações começaram pelas autoridades do Mato Grosso, prosseguindo com

Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Pernambuco e Goiás:

O professor primário paulista, como se vê, justificando seu renome, teve papel dos mais salientes na organização do ensino elementar no Brasil. Lançou sementes fecundas, posto que, algumas vezes, em solo hostil ou sáfaro. Sentimentos regionalistas, injustificadas rivalidades, injunções políticas e até mesmo – santo Deus! – intrigas pequeninas, que medravam como urtiga, aqui ou ali, se não aniquilaram a obra do mestre-escola de S. Paulo, Brasil em fora, prejudicando-lhe, em parte, a fecundidade e o brilho. (Ibidem)

Diferentemente de Carlos da Silveira, concluía em tom positivo:

Mas as bases lançadas permaneceram inabaláveis, no alento infundido a alma do professorado nacional, no aumento do prestígio de que começou desde então a ser rodeado, na renovação dos costumes e práticas escolares, no arejamento da escola, do ensino e da educação, e na política educacional a orientar os Estados brasileiros, salientando-se a convicção da necessidade da formação profissional do professor primária – tirada a escola à geral incapacidade dos leigos – e, por conseguinte, levada por bons rumos à organização do ensino normal, em que repousa a obra da educação popular. (Ibidem, p.185).

No mesmo ano de 1946, um grupo seletivo de professores normalistas organizou e publicou a polianteia comemorativa *Centenário do ensino normal em São Paulo*. Dentre os textos de celebração, constava “Bandeirismo”, artigo sem identificação de autor, em cujo parágrafo de abertura aparecia uma reflexão apelativa:

Justo e natural, pois, virem os governos de outros Estados solicitar, como no tempo das bandeiras, o contingente paulista para a cruzada da instrução. Infelizmente nenhum curioso e nenhum historiador se resolveu a organizar o documentário dos novos

bandeirantes. Iniciamos, a título apenas de sugestão, nesta poliantéia, a revelação dos poucos documentos e informes que podemos obter. Com isso, todavia, não se salda a dívida para com a história do ensino e da educação no Brasil. (p.69).

No tópico “Relação de professores que realizaram missões e organizaram serviços em outros estados da Federação e mesmo fora do país”, estavam outras unidades da Federação que, no passado, contrataram professores paulistas: Piauí e Minas Gerais, e territórios do Acre e Ponta Porã. Mais generoso em dados de informação, “Bandeirismo” descrevia em detalhes as ações executadas em Santa Catarina, Goiás, Sergipe, Paraná, Pernambuco, Piauí, Acre e nas Escolas de Aprendizes de Marinheiros.

Os professores paulistas, ou melhor, “técnicos” como era usual dizer-se, foram chamados a superintenderem ações em diversos níveis: implantação e/ou reaparelhamento de escolas normais e escolas-modelo, grupos escolares, escolas reunidas e isoladas; órgãos de direção ensino; reorientação de programas, métodos didáticos; e elaboração de legislação específica.

No meio acadêmico, as “missões de professores paulistas” foram relegadas a um quase esquecimento; de modo geral, as investigações concentraram-se no “ciclo apoteótico” configurado pelas reformas estaduais de ensino promovidas pelo chamado “movimento da Escola Nova” (cf. MONARCHA, 2009). Em anos recentes, essa deslembração começou a ser revertida, de sorte que estudos realizados em perspectiva da história regional e/ou local produziram análises matizadas, ao detalharem ações ordenadoras, litígios e dissidências entre frações dos poderes locais e os “técnicos” paulistas (cf. Apêndice 1).

“A vertigem das energias novas”

Desde as últimas décadas do século XIX, São Paulo tornou-se um centro de progresso agrícola e industrial. No tempo, tornou-se frequente associar a imagem social de São Paulo à imagem de potência e modernidade e, sobremodo, à heroicidade dos bandeirantes, imagem cantada por literatos, intelectuais, publicistas e políticos: Menotti Del Picchia, Plínio Salgado,

Cândido Motta Filho, José Augusto, Antonio Carneiro Leão, Sud Mennucci, entre tantos.

Com frequência, sobrepunha-se a participação dos paulistas nos episódios decisivos da vida nacional — Independência, Abolição e República. Dizia-se ainda que, graças a sua ética pragmática, os paulistas haviam elevado o Estado à condição de centro cultural e econômico do território nacional; aos olhos dos observadores do país, São Paulo constituía a matriz da nacionalidade: “São Paulo, quero crer, deu-me bem a revelação do que será o Brasil do futuro, porque ele é já um incentivo e um orgulho para o Brasil presente”, escrevia Antonio Carneiro Leão, em *O Brasil e a educação popular* (1917, p.19). Sobretudo, cantava-se a excelência da vida urbana e industrial existente na capital do Estado — a metrópole agitada pelas fábricas, máquinas, impacto da imigração, proletariado e subproletariado, agitação social e política. Em síntese, a “metrópole bandeirante” encarnava a civilização técnica e industrial:

Em todas as cidades, e, em torno delas, vibram e rumorejam fábricas, de onde saem todos os artigos, cujo uso é exigido pelas necessidades da vida civilizada. E o progresso moral é também extraordinário: a instrução primária e o ensino profissional são o orgulho de São Paulo.

Assim escreviam Olavo Bilac e Manoel Bomfim, em *Através do Brasil: leitura para o curso médio das escolas primárias* (1910, p.35). Imaginárias ou não, é de supor que tais apreciações indicavam a percepção do deslocamento do centro de gravidade política, cultural e econômica até então situado na capital da República, o Distrito Federal, para o Estado de São Paulo. Na analítica de Lúcia Lippi Oliveira (1990, p.183):

E qual é nesse momento o *locus* por excelência da vida urbana e industrial do Brasil senão São Paulo, capital da vida urbana e industrial do Brasil senão São Paulo, capital do Estado mais desenvolvido da federação? É desta localização que os novos escritores elaboram seus textos, centrados na vida da grande cidade, na indústria,

na máquina, na metrópole, no burguês, no proletário, no imigrante. São Paulo é o cenário do Brasil contemporâneo, é o espaço da modernidade.

Os ideólogos do nacionalismo e bandeirantismo irmanavam a capital de São Paulo às industrializadas cidades de Manchester e Chicago.

A escola paulista, hodierna e republicana

O modelo escolar configurado pelos “pais fundadores” da escola paulista, Caetano de Campos, Cesário Mota Júnior e Gabriel Prestes, e atualizado por sucessores, João Lourenço Rodrigues, Oscar Thompson e Antonio de Sampaio Dória, com sua tendência radical para a coordenação do aparelho escolar e uniformização dos processos de ensino, extrapolou as fronteiras do Estado e, por consequência, engendrou um clima trans-regional de valorização do ensino primário e formação de professores para o magistério.

No decurso da Primeira República, foi comum o envio de professores de outros Estados para frequentarem a Escola Normal da Praça, então, na vanguarda dos institutos de formação de professores. Em conferência em nome da Liga de Defesa Nacional, Olavo Bilac igualou a Escola Normal da Praça à “veneranda Sorbonne”, “onde governos de outros Estados vêm procurar aqui educadores para sua gente”. E engrandecia a ação civilizatória do professor primário:

Na sua cadeira de educador, o mestre recebe a visita de uma deusa: é a Pátria que se instala no seu espírito. O professor, quando professa já não é um homem; a sua individualidade anula-se; ele é a Pátria visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca.

Ou seja, Olavo Bilac ressaltava o trabalho do professor, na tarefa de nacionalização, e da escola, como centro regenerador da República. Reconhecia-se e proclamava-se a importância do ensino universal na democracia — recomendava-se o combate ao analfabetismo como serviço urgente.

A decantada excelência da escola paulista, vista como hodierna e republicana, era atribuída à organização do serviço de instrução, aos programas e métodos de base psicogenética e fixados em lei, ao recurso a pedagogia intuitiva à Pestalozzi — observação concreta, experiência sensorial, educação dos sentidos —, às “lições das coisas”, ao jardim de infância à Fröebel, ao método analítico para ensino de leitura, oficializado por Oscar Thompson, na publicação *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico – modelos de lições*, à formação de professores em institutos profissionais, à literatura didática produzida por professores experientes e renomados. Era comum também o envio de professores para estudarem a organização do serviço de instrução pública dotado de órgãos administrativos, escolas-modelo para o treino e demonstração didática, gabinetes de pedagogia e psicologia experimental, grupos escolares, escolas reunidas, enfim, um “aparelho escolar” “hodierno”, isto é, à altura do tempo contemporâneo: coordenado, centralizado e hierarquizado.

O suposto geral a comandar as inovações atinentes a escola hodierna, por estar em harmonia com a “natureza da criança”, girava em torno dos seguintes princípios: (i) o processo de ensino deveria ser intuitivo para desenvolver na criança a faculdade de observação, habituando-a a pensar por si; (ii) incitar o desenvolvimento gradual e harmônico das faculdades infantis, em harmonia com a “marcha do espírito humano”, isto é, da síncrese à síntese; (iii) relevar, na aprendizagem, as dimensões biológica, fisiológica e psicológica do aluno; (iv) formar professores de acordo com modelos cognitivísticos científicos, conforme João Köpke, na conferência *O ensino da leitura pelo método analítico*: “Quando? Como? Para quê? E o quê? Ensinar a ler, eis as quatro interrogações que se impõem ao espírito, ao investigar o assunto especialíssimo da didática da arte da leitura e da escrita” (cf. MONARCHA, 1999).

Imagens numéricas

Na Primeira República, os assuntos da instrução pública competiam ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, para os quais o ministro contava com órgãos de natureza consultiva e

administrativa: o Conselho Superior de Ensino, criado em 1911, substituído pelo Conselho Nacional de Ensino, em 1925.

Em 1916, quando se debatiam, no Congresso Nacional, os males causados pelo analfabetismo nacional, a Diretoria Geral Estatística, repartição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, publicou a *Estatística da instrução*, contendo a consolidação de dados sobre a instrução pública civil, militar e particular, e abrangendo as vinte e uma “seções administrativas da República”. Na introdução, José Luiz S. de Bulhões Carvalho, diretor geral de Estatística, esclarecia: “[...] em 10 habitantes maiores de 5 anos, nem 4 se contam capazes de se comunicarem com seus semelhantes por meio da leitura e da escrita”. E prosseguia:

Mas também se há de ver que nem por toda a parte é desalentador o espetáculo do ensino; pois se pontos há em que a instrução esteja estacionária, ou sofra alternativas de melhora e descenso, também não falta onde ela se apresente em progresso firme, contínuo, animador. (1916, p.xvii).

Segundo terminologia adotada pela DGE, o “aparelho didático” do país era formado de escolas comuns (escolas isoladas e reunidas) e escolas especiais (grupos escolares, escolas complementares e escolas-modelo).

Sede das escolas Estados e Distrito Federal	Escolas estaduais			Escolas municipais			Total
	Escolas comuns	Escolas especiais	Soma	Escolas comuns	Escolas especiais	Soma	
Alagoas	220	3	223	16		16	239
Amazonas	213	2	215	12		12	227
Bahia	571	26	597	227	1	228	825
Ceará	314	1	315	22		22	337
Distrito Federal	—	—	—	291	11		302
Espírito Santo	101	—	101	62	—	62	163
Goiás	68	—	68	51	—	51	119
Maranhão	135	5	140	54		54	194
Mato Grosso	80	5	85				85
Minas Gerais	1364	15	1 379	486		486	1 865

	Escolas estaduais			Escolas municipais			
Pará	105	32	137	196		196	333
Paraíba	78	1	79	66		66	145
Paraná	238	1	240	14		14	254
Pernambuco	136	—	136	377		377	513
Piauí	101	—	101	13		13	114
Rio de Janeiro	389		389	45		45	434
R. G. do Norte	68		68	52		52	120
R. G. do Sul	1.037		1.037	158		158	1.195
Santa Catarina	161		161	106		106	267
São Paulo	1.166	82	1.248	363		363	1.611
Sergipe	199		199	12		12	211
Total	6.745	137	6.918	2.623	12	1.058	9.553

Quadro 1 - Ensino primário - Escolas públicas

Fonte: BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da Instrução*. Primeira Parte: Estatística escolar. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1916. v. 1.

Estados e Distrito Federal	População em idade escolar	Matrícula	Frequência
Alagoas	173.698	13.920	11.528
Amazonas	74.243	5.902	4.835
Bahia	523.895	49.417	33.694
Ceará	261.393	20.433	16.114
Distrito Federal	137.170	57.523	35.105
Espírito Santo	58.871	7.611	5.680
Goiás	77.708	6.454	4.478
Maranhão	128.265	13.162	9.057
Mato Grosso	35.577	5.631	4.948
Minas Gerais	885.840	124.634	71.914
Pará	156.280	25.404	21.529
Paraíba	129.791	10.528	7.400
Paraná	109.258	14.831	11.615
Pernambuco	323.556	29.922	21.691
Piauí	101.943	8.176	6.376
Rio de Janeiro	257.013	26.478	17.423
Rio Grande do Norte	92.132	8.536	7.251
Rio Grande do Sul	349.507	79.833	58.846
Santa Catarina	83.044	21.449	16.174
São Paulo	609.437	98.710	75.372
Sergipe	74.376	9.824	6.581
Total	4.642.676	638.378	447.614

Quadro 2 - População de idade escolar, matrícula e frequência

Fonte: BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da Instrução*. Primeira Parte: Estatística escolar. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1916. v. 1.

Era sobre esse heterogêneo solo numérico e deficitário, em que as regiões escolarizadas eram qualitativa e quantitativamente diversificadas — vide a relação negativa entre demanda, matrícula e frequência —, que se desenrolavam as “missões de professores paulistas”.

Um clima trans-regional

A cronologia das “missões” atesta, *grosso modo*, uma movimentação das regiões abertas à economia de mercado, progressos urbanos e acelerada demanda social de instrução, para as regiões de estrutura rural e de baixa densidade demográfica cujos agregados familiares eram menos propensos à instrução, sendo, por vezes, regiões isoladas desde o ponto de vista físico, linguístico e cultural.

Os efetivos das “missões” emulavam o modelo de escolarização da infância paulista pautado em forma escolar específica: grupos escolares e escolas reunidas, planos de horários; legislação — regulamentos, obrigatoriedade escolar; serviços administrativos — assistência técnica e inspeção; processos pedagógicos — ensino de leitura pelo método intuitivo ou analítico-sintético, recomendado como processo geral para aprendizagem das matérias, higiene escolar, regras de pedagogia experimental; literatura escolar — cartilhas de alfabetização, livros de primeira leitura, compêndios. Em síntese: tendo como referências as fontes documentais — os artigos de Carlos da Silveira e Renato Sêneca Fleury e o artigo “Bandeirismo” —, pode-se compor o seguinte quadro descritivo-cronológico, lembrando que os estudos arrolados no Apêndice 1 ampliam a apreciação do espectro informativo e analítico.

Santa Catarina — 1907

Entre 1907-09, Orestes Guimarães dirigiu o Colégio Municipal de Joinville, Santa Catarina, transformando-o depois no Grupo Escolar “Conselheiro Mafra”; ao retornar a São Paulo, assumiu a direção do Grupo Escolar do Brás. Em 1910, no governo do coronel Vidal de Oliveira Ramos, foi recontratado para superintender a reforma do aparelho escolar. Imbuído de espírito nacionalista, Orestes Guimarães, para abrasileirar os

núcleos imigratórios, implantou grupos escolares em Florianópolis, Itajaí, Laguna, São Francisco, Tijucas, Lages, São José da Palhoça, Brusque, Joinville, São Bento, Mafra, além de escolas complementares e rurais.

Os demais professores paulistas — Antonio Reimão Helmaister Cardim, Arlindo Lopes Chagas, Cacilda Rodrigues Guimarães, Gustavo Assunção Henrique Gaspar Midon, Gabriel Ortiz, João dos Santos Areão, José Donato Verano Pontes, Pedro Nolasco Vieira, Posidônio Sales, Sebastião de Oliveira Rocha e Zeno Barbosa — foram nomeados diretores de grupos.

Orestes Guimarães providenciou edificações escolares, comprou utensílios, livros didáticos e regulamentou programas de ensino. Permaneceu em Santa Catarina, “baluarte do germanismo”, no dizer de Sêneca Fleury, exercendo o cargo de inspetor geral do ensino. Em 1918, o presidente da República, Wenceslau Braz, nomeou Orestes Guimarães para o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, criadas em substituição a escolas fechadas nas zonas coloniais de Blumenau, Joinville, Brusque e Nova Trento, nos anos da ocasião da Primeira Guerra Mundial. Durante sua atuação, foi auxiliado pelos catarinenses Adolfo Konder, Felipe Schmidt, Hercílio Luz, Fúlvio Aducci e Vidal de Oliveira Ramos.

Na 1ª Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada no Distrito Federal, em 1921, Orestes Guimarães apresentou a tese “Nacionalização do ensino primário no Brasil”. O artigo “Bandeirismo” informa que, no governo Nereu Ramos, 1938, outro professor paulista, Sebastião de Oliveira Rocha, foi contratado para dirigir o Departamento de Educação.

Espírito Santo — 1908

Carlos Alberto Gomes Cardim, diretor da Escola Normal Secundária da Capital e autor de *O ensino de música pelo método analítico*, na companhia de Carlos Alberto Gomes Cardim (filho) e Rafael Grisi, foi contratado pelo governo de Jerônimo Monteiro. À frente da instrução diretoria geral, Gomes Cardim reorganizou a Escola Normal, implantou uma escola-modelo, um grupo escolar e escolas reunidas e isoladas, além de reformar o ensino secundário. Dentre outras medidas, introduziu a obrigatoriedade escolar para ambos os sexos e a realização do Congresso

Pedagógico Espírito Santense, para a difusão de métodos didáticos hodiernos, providenciou o regulamento da escola normal e escola-modelo e a aprovação do programa de ensino da escola-modelo e grupos escolares.

Sergipe — 1909-1911

Em 1909, Carlos da Silveira, diretor do Grupo Escolar da Avenida Paulista, Capital do Estado, foi contratado por um breve período pelo governo de Sergipe, então presidido por José Rodrigues da Costa Dória, catedrático das faculdades de Medicina e Direito de Salvador. A contratação foi intermediada pelo deputado Pedro Rodrigues da Costa Dória. Nesse período, Carlos Silveira dirigiu a Escola Normal e as escolas anexas: um grupo escolar e uma escola isolada.

Em 1911, retornou a Sergipe e superintendeu a implantação de grupos escolares, laboratórios na Escola Normal, inspeção escolar; difundiu métodos didáticos; e remodelou os regulamentos do ensino normal e secundário. "Bandeirismo" detalha a situação encontrada pelo reformador: infrequência de professores e alunos, distribuição das matérias e horários de aulas conforme conveniência do professor, lições de doutrina cristã, ignorando-se as disposições constitucionais, falta de uniformidade nos compêndios, lições decoradas, trabalho intelectual em desacordo com o desenvolvimento físico e idade dos alunos, ensino de leitura pelo processo de soletração e de linguagem pelo processo de cópia, uso da palmatória, inexistência de aulas de música, ginástica, higiene, moral e cívica.

O contrato de Carlos da Silveira foi interrompido pelas insurgências políticas: eram os anos das "salvações militares" patrocinadas por Hermes da Fonseca. Em 1916, na cátedra de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Carlos, Carlos da Silveira foi convidado pelo general Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão, presidente de Sergipe, para assumir a diretoria da Instrução, porém, declinou do convite.

Mato Grosso — 1910

Em 1910, os recém-diplomados professores primários, Leowigildo Martins e Gustavo Fernando Kuhlmann,

acompanhados de José Antonio Rizzo, diretor da instrução na Penitenciária do Estado de São Paulo, ocuparam cargos elevados na administração escolar mato-grossense, obra difícil, se considerada a extensão territorial e a rarefação demográfica do Estado. No regulamento que reestruturou o ensino daquele Estado, constavam as regras de funcionamento dos grupos escolares, o detalhamento dos programas, o ensino gratuito e leigo, bem como a obrigatoriedade escolar para crianças entre sete e dez anos.

Paraná — 1920

Por iniciativa de Lisímaco Ferreira da Costa, diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, o presidente do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, solicitou ao governo de São Paulo a designação de um professor para remodelar o aparelho escolar. Os nomes cogitados — João Lourenço Rodrigues, João Toledo e Amadeu Mendes — declinaram do convite, Oscar Thompson indicou Cesar Prieto Martinez, diretor da Escola Normal de Pirassununga, para dirigir a recém-criada Inspeção Geral do Ensino do Paraná.

A reforma visava a propiciar maior rendimento com menor gasto; para tanto, foi executado um rol extenso de ações: regulamentação das escolas existentes, ampliação da matrícula, fiscalização e assistência técnica e consequente ampliação do corpo de inspetores, organização e unificação de programas de ensino, fixação de normas para exames finais, padronização e distribuição de compêndios, reorganização e separação do ensino normal do secundário, criação de escolas normais e grupos escolares em zonas afastadas, construção de edifícios próprios para as escolas normais de Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa, nomeação de professoras diplomadas para a regência das cadeiras das escolas normais, estabelecimento de exames para nomeação de professores leigos, compra de mobiliário escolar, uniformização da escrituração escolar, elaboração de lei sobre nacionalização do ensino, inspeção das escolas estrangeiras, introdução de educação física e escotismo, implantação de cursos de férias para regentes das escolas isoladas, publicação da revista *O Ensino*, órgão oficial da Inspeção Geral do Ensino, fundação da Biblioteca Pedagógica Circulante.

Entre 1922 e 1923, foram inaugurados os edifícios das escolas normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá. Simultaneamente, Cesar Prieto Martinez regeu a cadeira de Educação da Normal de Curitiba e promoveu a difusão de métodos didáticos para regular a pedagogia escolar em uso. Para acelerar as ações, obteve a contratação de outros professores paulistas: Rubens de Carvalho, Henrique Antonio Ribeiro, Suetônio Bittencourt Júnior. Como diretores de grupos escolares, atuaram: José Lopes Borges, em Paranaguá, Amadeu Colombo, em Jacarezinho, Nicolau Meira de Angelis, em Ponta Grossa, Durval Macedo, em União da Vitória. Outros professores foram nomeados como inspetores de ensino e regentes em escolas normais: José Cardoso, Gumercindo Saraiva de Campos, Teófilo de Souza Filho.

Ceará — 1922-23

Para atender ao pedido de Justiniano Serpa, presidente do Ceará, Gustavo Kuhlmann, diretor geral da instrução de São Paulo, apresentou a Alarico Silveira, Secretário dos Negócios do Interior, uma lista com cinco nomes, na qual constava, em último lugar, o nome de Manoel Bergström Lourenço Filho, professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba. Os primeiros indicados declinaram do convite.

Na Escola Normal Pedro II, Fortaleza, Lourenço Filho assumiu a regência das cadeiras de Psicologia e Pedagogia e Didática. Depois, foi nomeado diretor geral da instrução, com a responsabilidade de executar um plano de reforma. A Diretoria da Instrução foi transformada em órgão coordenador, dotado de poder legislador, administrativo e pedagógico. As ações foram ampliadas, com a realização do curso de férias para professores, implantação da inspeção médico-escolar e criação da Escola-Modelo, para demonstração dos métodos e técnicas de leitura, escrita e cálculo, e o recenseamento escolar, a fim de realocar as unidades escolares.

Piauí — 1927

Por solicitação do presidente do Piauí, Matias Olimpio de Melo, Luís Galhanone, diretor do grupo escolar "João Köpke", capital do Estado, foi colocado à disposição daquele governo.

Dentre as ações de Luís Galhanone, constam o Curso de Orientação para os professores de Parnaíba e Teresina, a implantação e organização do grupo escolar modelo “Miranda Osório”, em Paranaíba, a elaboração do programa de ensino primário, a implantação da Escola Normal de Parnaíba e Ginásio Parnaibano, Grupo Escolar “José Narciso” e escolas isoladas no bairro de Ilha Grande de Santa Isabel, Paranaíba, a introdução do ensino de música, ginástica e trabalhos manuais nas escolas primárias. Outras ações remetem à inspeção e assistência escolar, obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar, carreira do magistério, escotismo e exposições didáticas. Simultaneamente, ele regeu as cadeiras de Pedagogia e Didática da Escola Normal.

Goiás — 1929-1930

Decidido a uniformizar os métodos didáticos, o governo de Goiás, em 1925, solicitou a Júlio Prestes de Albuquerque, presidente de São Paulo, a presença de um “técnico paulista”. A escolha recaiu em Humberto de Souza Leal, diretor do Grupo Escolar “Dr. Alberto Vergueiro”, localizado em Espírito Santo do Pinhal. Segundo o texto “Bandeirismo” (1946, p.72):

Logo ao chegar ao Estado vizinho, notou a precariedade das instalações e prédios onde funcionavam as escolas e grupos e a falta de orientação didática. Os alunos saindo dos grupos escolares passavam diretamente para o curso normal sem um preparo intermediário, por sua vez nos grupos escolares eram admitidas crianças com seis anos de idade. Quando chegavam aos 11 anos, entravam para a escola Normal. Aos 14 anos, idade mínima para o ingresso nas escolas normais paulistas, diplomavam-se os professores em Goiás.

Humberto Souza Leal providenciou material didático e reuniu professores e diretores de grupos e escolas reunidas e isoladas, em um curso constituído de conferências sobre processos didáticos e práticas pedagógicas em voga nos centros culturais. Nomeado diretor da Escola Normal, introduziu as matérias Psicologia Educativa, Trabalhos Manuais, Higiene, Prática de Didática, instalando estabelecimentos e programas de ensino para o jardim de infância, grupo escolar e escola

complementar; organizou um orfeão e a publicação de revista pedagógica, além de atuar na redação do regulamento da instrução, decreto n. 10.640, de 10 de fevereiro de 1930.

Souza Leal contou com a colaboração do professor e capitão José Cardoso, encarregado de reger as cadeiras de Pedagogia e Psicologia Educacional e de Música, e do capitão Brandão, responsável pelas aulas de ginástica das escolas normal e complementar e grupo escolar anexo.

Pernambuco — 1929

José Ribeiro Escobar, lente de Didática e Matemática da Escola Normal da Praça, considerado “um dos pioneiros da Escola Ativa”, foi nomeado diretor da instrução pública de Pernambuco. Auxiliado por Fabiano Lozano e José Scaramelli, implantou escolas profissionais, grupos escolares modelos, grupos escolares rurais, introduziu o ensino ativo e serviço de puericultura. No retorno a São Paulo, foi nomeado chefe de serviço da Diretoria de Ensino.

Acre — 1942

Paulo Novais de Carvalho liderou a “missão” comissionada no Acre, com a incumbência de reformar o ensino primário e instalar uma escola normal. Conforme o texto “Bandeirismo”: “[...] felizmente, foi levado a cabo uma completa organização escolar dotando o Acre de métodos semelhantes aos paulistas, inclusive legislação, horários, programas, etc. com as naturais adaptações ao meio” (1946, p.75). Integravam a “missão”: Maria Luisa de Carvalho, Laente Fernandes de Andrade Só e Filipina Leopoldo de Andrade Só: “Embora o meio fosse difícil nas suas condições higiênicas, alimentares, materiais e mesmo pessoais, conseguiu deixar no Território do Acre uma organização nossa, paulista e digna dos ensinamentos recebidos na imperecível Escola Normal da Praça” (Ibidem).

Notícias constantes nas fontes documentais mencionam esparsamente a presença de “missões de professores paulistas”, em Minas Gerais — Sebastião de Faria Zimbres, Território de Ponta Porã — Leônidas Horta de Macedo e Rafael Grisi e Alagoas — Luiz de Toledo Piza Sobrinho.

Na Marinha de Guerra

No quadro cronológico das “missões”, o grupo chefiado por Arnaldo Barreto, professor e inspetor escolar, revestiu-se de singularidades. Entre 1912 e 1914, Arnaldo Barreto esteve comissionado no Ministério da Marinha, para reorganizar as doze Escolas de Aprendizes Marinheiros. Ao assumir o ministério, o almirante Marques Leão tratou de elevar o nível moral dos marinheiros. Começou por reorganizar a Escola de Aprendizes, cujos alunos eram recrutados entre a massa de crianças desvalidas, a fim de serem convertidos em grumetes. No ar ainda estava fresco o saldo da Revolta da Chibata, liderada por João Candido Felisberto. Na visão do almirante, era necessário incutir ensino cívico e cultural moral nos grumetes, invariavelmente controlados por chibatas e palmatoadas.

Arnaldo Barreto compôs uma equipe de professores — Cimbélino de Freitas Evonio Marques, Renato Braga e Waldomiro Prado da Silveira — e fez do Rio de Janeiro o centro de ação. A primeira unidade, organizada nos moldes dos grupos escolares paulistas e seus programas de ensino, foi instalada na Ilha das Cobras, outrora centro da Revolta da Chibata. Na sequência, o ministro ampliou o grupo e contratou outros professores paulistas: Afonso Porto, Alfredo Ferreira, Aníbal Sadocco, Armando Madureira, Fidias Martins Bonilha, Henrique Meira, Jeremias Sandoval, Liberalino de Oliveira, Licurgo Pereira Leite, Luiz Américo Introini, Lutgardes de Castro, Melchior do Amaral Melo, Posidônio Sales, Raul Felix Meira, Roberto Teixeira, Rolim Amaral, Teodorico de Oliveira, Sud Mennucci e Wenceslau Arco e Flexa.

Além do uso da farda, o chefe da missão, Arnaldo Barreto, desfrutava honras de alta patente militar, enquanto aos demais, além das fardas, reservavam-se as honorarias da patente de capitão-tenente da Armada. Ao todo, foram implantadas vinte Escolas de Aprendizes, ao longo do litoral brasileiro; as unidades com duzentos e cem alunos eram regidas por quatro e dois professores. Com a morte do ministro Marques Leão, a pasta foi ocupada pelo almirante Belfort Vieira, o qual incumbiu Arnaldo Barreto da criação da Escola de Grumetes, espécie de curso primário complementar, sob a regência dos professores paulistas.

Literatura escolar e material didático

A extensão da escola elementar e a ampliação do mercado de livros didáticos condicionaram-se mutuamente. Pelas “missões de professores”, a literatura didática, em parte produzida por professores-autores vinculados aos estabelecimentos de ensino paulistas e comercializada pelas editoras sediadas em São Paulo, disseminou-se pelas demais regiões do país. A seguir, são arroladas as cartilhas e os compêndios da Editora Melhoramentos, cujos dispositivos gráficos, refinados para a época, eram aprovados e adotados nos Estados.

Títulos	Autores	Aprovados e adotados nos Estados
<i>Cartilha analítico-sintética</i>	Mariano de Oliveira	AM, CE, GO, PE, SP, PR, RN, SC
<i>Cartilha ensino</i>	Mariano de Oliveira	AM, PR, PE, RN, SC, SP
<i>Páginas infantis</i>	Mariano de Oliveira	AM, CE, GO, MG, PR, PE, RN, SC, SP
<i>Ensino Rápido</i>	Mariano de Oliveira	CE, PR, RN, SP
<i>Leitura Braga</i>	Erasmus Braga	CE, PE, DF, SP, PR
<i>Aritmética elementar</i>	G. A. Büchler	CE, SP
<i>Nossa Pátria</i>	Rocha Pombo	MA, SE, SP, PR, SC, CE, RN
<i>Quadros de linguagem</i>	Arnaldo Barreto e Ramon Roca	CE, MG, PR, SC, SP
<i>Trabalhos manuais</i>	Miguel Milano e Rosina Soares	CE, DF, GO, MG, PR, PE, RJ, SP, SC
<i>Caligrafia vertical</i>	Francisco Viana	AM, PE, DF, SP, SC, MG
<i>Alinhavos em cartão</i>	Bresser e Roca	PE, DF, GO, MG PR, SP, SC
<i>Curso de cartografia do Brasil</i>	Carlos da Silveira e Pedro Voss	AM, CE, MG, PR, PE, SP, SC
<i>Orfeão escolar</i>	João Gomes Júnior	CE, SP
<i>Mapas Parker (Aritmética)</i>	Sem autor	CE, PR, PE, SP, SC
<i>Porque me ufano de meu país</i>	Afonso Celso	CE, PR, RN, SP
<i>Nossa terra</i>	Júlia Lopes	SP, PR, CE, RN
<i>Saudade</i>	Tales de Andrade	SP, PR, CE, RN
<i>Ler brincando</i>	Tales de Andrade	SP, PR, CE, RN
<i>Espelho</i>	Tales de Andrade	SP, PR, CE, RN
<i>Alegria</i>	Tales de Andrade	SP, PR, CE, RN
<i>Vida na roça</i>	Tales de Andrade	SP, PR, CE, RN
<i>Trabalho</i>	Tales de Andrade	SP, PR, CE, RN
1°, 2° e 3° livros de leituras	João Köpke	SP, PR, CE, RN
<i>Corações</i>	Rita de Macedo	SP, PR, CE, RN

Títulos	Autores	Aprovados e adotados nos Estados
<i>Quadro do sistema métrico decimal</i>	Sem autor	Adotados em diversos Estados, independentemente de aprovação
<i>Quadro de iniciação geográfica</i>	Sem autor	Adotados em diversos Estados, independentemente de aprovação

Quadro 3 - Obras didáticas editadas pela Companhia Melhoramentos de S. Paulo, aprovadas e adotadas nos diversos Estados do Brasil.

Fonte: *Revista Nacional*, São Paulo, n.7, ano 2, p. 420-437, jul. 1923.

Juntamente com esses títulos escolares, os governos estaduais adquiriram materiais didáticos produzidos pela Companhia Melhoramentos: globos terrestres, mapas geográficos, sistema de pesos e medidas, séries de seres orgânicos e inorgânicos, material para “lições de coisas”.

Tentativa de interpretação

Em última análise, as “missões de professores paulistas” representaram um sobreinvestimento no ensino primário e normal, determinado pela crescente demanda social pela instrução e esforços das administrações estaduais, em circunstâncias singularizadas pela ampliação do debate escolar, manifestações cívico-patrióticas, constatação da permanência dos índices históricos de analfabetismo, delatada pelos censos gerais de 1910 e 1920, realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, celebração do Centenário da Independência, 1922, mobilização das ligas Contra o Analfabetismo, Pró-Saneamento do Brasil, Defesa Nacional, Nacionalista de São Paulo, Brasileira de Higiene Mental, Sociedade Brasileira de Higiene, Associação Brasileira de Educação. Donde um afã unitário: civilizar e modernizar o país, com o intuito de eliminar os extremos negativos existentes, o analfabetismo, as endemias, por exemplo. Como se nota, o termo “missão” concede ao professor paulista a condição de missionário da civilização, portanto, às voltas com um sacerdócio secularizado.

Uma via de interpretação do fenômeno remete às relações entre as motivações e valores das autoridades públicas. As

demandas por “técnicos” explicitam preocupações convergentes: (i) atenuar ou anular a desordem e/ou precariedade escolar; (ii) elevar o rendimento pedagógico e social com menor gasto; (iii) evoluir o efetivo escolar; (iv) implantar sistemas articulados e hierarquizados; (v) uniformizar métodos e programas; (vi) valorizar o domínio da palavra e da escrita; (vii) interiorizar normas de conduta individual e coletiva; (viii) instituir a escolaridade obrigatória como instrumento de prevenção social; (ix) sobretudo, formar a consciência de unidade nacional.

Apesar dos ritmos demográficos e realidades locais variados, descontinuidades administrativas, litígios políticos, distância entre planos anunciados e ações efetivadas, distribuição desigual das regiões escolarizadas, é possível concluir que uma apreciação de conjunto leva-nos a dizer que as “missões” engendraram um clima trans-regional de valorização do ensino primário, formação do magistério e função social da escola, e, por conseguinte, dinamizaram as políticas escolares das regiões geográficas, ao advogarem a aceleração do movimento alfabetizador com recurso à equação: escolarização = alfabetização (associação da leitura e da escrita) = coesão nacional e salvaguarda da ordem social.

Ao propagarem as rigorosas formas escolares próprias das modernas sociedades, isto é, definindo de fato a instituição escolar, suscitaram espírito de unidade confederada na organização administrativa e na pedagogia escolar na Primeira República; noutras palavras, pré-dataram a estruturação morfológica da educação nacional e ensino de massa das épocas seguintes.

REFERÊNCIAS

BANDEIRISMO. In: ROCCO, Salvador (Org.). *Centenário do ensino normal em São Paulo: 1846/1946*. Poliantéia comemorativa do ensino normal. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946, p.69-75.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil: leitura para o curso médio das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da Instrução*. Primeira Parte: Estatística escolar. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1916. v. 1.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1917.

FLEURY, Renato Sêneca. Missões de professores paulistas. *Educação*, São Paulo, v. 35, n. 50-53, p. 183-185, jan.-dez. 1946.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1999.

_____. Bergström Lourenço Filho, escola nova e o sertão do Ceará: *terrae incognitae*. In: ARAÚJO, Marta Maria et al. (Orgs.). *Intelectuais, Estado e educação*. Natal: EDUFRN, 2006.

_____. *Brasil arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 20-30*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SILVEIRA, Carlos da. Missões de professores paulistas. *Revista do Brasil*, São Paulo, n. 18, jun. p. 240-4, 1917.

Apêndice

Livros, capítulos de livros, artigos, teses e resumos com referências diretas e indiretas às “missões de professores paulistas”:

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso, 1910-1930*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

_____. Grupos escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de*

escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

AURAS, Gladys Mary Ghizoni Teive. O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da instrução pública catarinense (1911-1918). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 6, p. 107-120, 2007.

_____. Reforma dos mestres pela reforma do método: a presença do método de ensino intuitivo na cultura escolar da Escola Normal Catarinense (1911-1935). *In(ve)stigar*, Curitiba, v. 1, p. 35-50, 2007.

BARROS, Aparecida Maria Almeida. Jornal Correio Oficial de Goyaz e os registros da reforma educacional nos anos de 1930. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar Migrações e Cidadania. Porto: junho de 2008. *Actas...*

BRETAS, G. F. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *João Hippylyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará*. Fortaleza: EUFC, 2000.

COSTA, Maria José F. F. (Org.). *A dimensão de um homem: Lysimaco Ferreira da Costa, o educador*. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1995.

GONÇALVES, Ana Maria. A ordenação do ensino público goiano (1889-1930). IV Congresso de Brasileiro de História da Educação – A educação e seus sujeitos na história. 2008. *Anais...*

LOPES, António de Pádua Carvalho. *Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930)*. Fortaleza, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

NASCIMENTO, Jorge. Carvalho do. As viagens pedagógicas. São Paulo difundindo a pedagogia moderna e a Escola Nova no Brasil. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 14, p. 177-198, 2003.

NÓBREGA, Paulo de. Orestes Guimarães e as questões educacionais de sua época: da direção do Colégio Municipal de

Joinville à reforma do ensino catarinense de 1911. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu, *Anais...*

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. *A prática pedagógica de Lourenço Filho no Ceará*. Fortaleza: Faculdade de Educação, UFC, 1991 (Cadernos de Educação).

NOVAES, Izabel Cristina. *República, escola e cidadania: um estudo sobre três reformas para a Educação no Espírito Santo (1882-1908)*, São Paulo, 2001. PUC-SP.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. *Legislação e Educação: o ideário reformista do ensino primário em Sergipe na Primeira República*. São Carlos, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - UFSCar.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Gomes Cardim e a defesa do método de "Ensino Analytico de Leitura" na segunda reforma educacional republicana do Espírito Santo. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 13, p. 111-125, 2007.

SILVA, N. R. Araújo. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. São Paulo, 1975. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação -USP.

SOUZA, Gizele de. “Mediador do moderno”: técnico paulista na direção da instrução pública paranaense nos anos vinte dos novecentos. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 2005, *Anais...*

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni Auras. A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALENÇA, Cristina de Almeida. Escola-Palácio: a monumentalidade e a educação estética do ideário da modernização pedagógica em Aracaju. (1911-1928). 7ª Semana de História, 2004: a historiografia de Maria Thetis Nunes. Universidade Federal de Sergipe, *Anais...*

OS PARECERES DE RUI BARBOSA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Analete Regina Schelbauer
Maria Cristina Gomes Machado

[...] não faltará a nossa história a “pintura sugestiva dos homens e das coisas ou dos travamentos das relações e costumes que são a imprimidura indispensável ao desenrolar dos acontecimentos”, conforme ele mesmo desejava e tantas vezes fez com o vigor de seu pensamento, incomparável, pelo fundo e pela forma. E em tanta coisa, ver-se-á que a História da Educação se confundirá com a nossa própria história (VENÂNCIO FILHO, 1945, p. 374).

Na citação extraída do Guia de Fontes para a História da Educação no Brasil, Venâncio Filho faz uma paródia dos escritos de Euclides da Cunha para mostrar a necessidade de devolver à história da educação a vida dos homens que a construíram.

É sob essa ótica que o presente capítulo se insere. Para tanto, faremos uma reflexão acerca dos *Pareceres* de Rui Barbosa sobre a “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública” de 1882¹⁰⁰. Por serem documentos impressos, os *Pareceres* se constituem como fonte para a pesquisa sobre a história da educação brasileira e, especificamente, sobre a história da formação de professores que, nos últimos anos do Império, viveu um período relevante para sua constituição.

A opção pelos *Pareceres* e por Rui Barbosa, para discutir a escola normal como *locus* da formação docente, deu-se por dois motivos: por se caracterizarem como um importante diagnóstico da situação do ensino no país na proposição de inovações educacionais e na defesa da organização de um Sistema Nacional

¹⁰⁰ Estes *Pareceres* originaram-se por meio da análise do Decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Leôncio de Carvalho, que reformava o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império.

de Ensino e por se constituírem num valioso documento para a história da educação brasileira.

Lourenço Filho (1964, p. 277), ao escrever “Os Pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes”, destaca que o estudo de tais documentos interessa, sobretudo, à história da educação brasileira e do pensamento pedagógico, por retratar as grandes correntes de ideias de seu tempo. Essa fonte “[...] vem a servir à elucidação de certas condições que possam explicar a origem, organização e desenvolvimento dos sistemas de ensino, em qualquer povo e em qualquer época”.

No Brasil, concomitantemente à Europa e à América do Norte, cresciam as campanhas em favor da difusão e organização da escola pública, gratuita, obrigatória e laica em fins do século XIX. Esta escola exigia um repensar da organização do tempo e do espaço escolar, bem como dos programas, conteúdos e métodos de ensino. Era voz sonante que o método antigo de decorar e repetir não se adequava às novas necessidades educacionais. No bojo dessa discussão, a reforma dos métodos e a formação de professores se colocaram como questões fundamentais¹⁰¹.

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da importância que a formação de professores e a consolidação da Escola Normal como tarefa do Estado receberam na obra de Rui Barbosa, em consonância com o debate em torno da difusão da escola pública primária.

Ao se preocupar com a organização da escola desde o jardim de infância até o ensino superior, Rui Barbosa (1942, 1947) destacou a necessidade de cuidados especiais com a formação de professores. Os *Pareceres* sobre o ensino primário propunham, quanto aos programas escolares, as seguintes matérias: educação física; música e canto; desenho; língua materna – gramática; rudimentos das ciências físicas e naturais; matemáticas elementares – taquimetria; geografia e cosmografia; história; rudimentos de economia política; cultura moral – cultura cívica. Tais conteúdos deveriam ser ministrados com base em uma nova metodologia, fundamentada no ensino intuitivo e nas

¹⁰¹ Nesse contexto, tornam-se marcantes, no campo educacional, a profissionalização dos professores e a produção de um discurso científico em matéria de educação (NÓVOA, 1996, p. 2).

lições de coisas. Contudo, constatou que, para efetivar essas inovações, não havia professores habilitados. Para resolver esta dificuldade, recomendou que fossem contratados, num primeiro momento, no exterior e, posteriormente, seria preciso reorganizar as escolas normais existentes para preparar as novas gerações de mestres na nova metodologia.

Entendia Rui Barbosa que toda reforma de ensino dependeria do encaminhamento dos professores e esta questão é aprofundada na primeira parte deste texto. A segunda parte destaca a ênfase dada pelo autor à importância da moralidade dos professores e das professoras.

1) A reforma dos métodos e a reforma dos mestres como eixo da reforma de ensino

A defesa da educação popular e da criação de um Sistema Nacional de Ensino (MACHADO, 2002; SCHELBAUER, 1998), que aparece na obra de Rui em consonância com o movimento universal de difusão da escola pública no final do século XIX, apresenta uma particularidade. A reforma do ensino e a consequente organização do Sistema seriam iniciadas pelo ensino superior, pela formação de professores para, então, alcançar o ensino primário e a educação popular. Por este aspecto, já se pode perceber a ênfase que a formação de professores recebeu nos Pareceres.

Após expor os pontos fundamentais da reforma, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, Rui Barbosa enfatizou a necessidade de repensar os programas e métodos para reverter a primazia do catecismo e da memorização. A reforma da instrução pública configurava-se na reforma dos métodos e na reforma do mestre: “eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, – a rotina pedagógica” (BARBOSA, tomo II, 1947, p. 33).

Apresentava-se como fundamental a reorganização do ensino sob as novas bases, dentre as quais Herbert Spencer foi tomado como referência e citado por Rui Barbosa (tomo II, 1947, p. 48):

O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes (*stupid*); em que a instrução, em vez de ser, para o preceptor e o discípulo, um mútuo incômodo, seja um prazer comum, satisfazendo, na ordem apropriada, às faculdades, cada uma das quais veementemente aspira a uma instrução apresentada sob a devida forma.

Na concepção de Rui Barbosa, o ensino ministrado nas escolas de primeiras letras não se dava por um método de ensinar, mas por um método que inabilitava a criança para aprender.

A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar “o divino prazer de conhecer”, a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada (BARBOSA, tomo II, 1947, p. 33-34).

Para respeitar a natureza da criança, seria preciso renovar o método de forma orgânica, substancial e absoluta nas escolas primárias. A educação estava subordinada à fisiologia; os métodos dominantes, porém, eram hostis às exigências da vida humana. Era preciso estimular a curiosidade e não apenas a memorização como se fazia. A criança não era estimulada a entender nem o significado das palavras que repetia, tornava-se um papagaio. No Brasil, essa educação mecânica era encontrada

da escola primária ao liceu, deste às faculdades, passava-se pelas cartilhas, pelos pontos de exames e pelas apostilas acadêmicas.

Mediante a situação do ensino no país e a necessidade de sua reforma, Rui Barbosa destacava a dificuldade de se praticar um determinado método, visto que o seu sucesso dependia de professores bem formados.

“Muito importa o método de ensino, diz um conhecido pedagogo inglês, mas de muito mais importância é a qualidade do mestre”. Por mais racional, com efeito, que seja um método, por mais eficazes que sejam as suas propriedades educadoras, não podem constituir nem um complexo de fórmulas algébricas, que se resolva em soluções precisas e infalíveis para cada dificuldade, nem um aparelho, que obedeça fatalmente a certas combinações mecânicas de força e movimento. O método, em pedagogia, não é senão o sistema, indicado pela natureza, de cultivar a vida física, moral, intelectual, no período inicial e decisivo do seu desenvolvimento humano; e a vida pode ser encaminhada senão pela vida. Neste sentido, pois, não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo (BARBOSA, tomo II, 1947, p. 119, sem grifos no original).

Segundo o autor em estudo, o método não possuía regras rígidas a serem seguidas, mas dependia da capacidade improvisadora do professor, visto que, a cada aula, poderia enfrentar novos problemas. Desta forma, o mestre tinha maior relevância que o próprio método. Nas palavras de Rui Barbosa:

O mestre, o verdadeiro mestre, é uma como encarnação pessoal do método: dependem mutuamente um do outro; e seria mais ou menos igual, de parte a parte, a reciprocidade, se aos requisitos intelectuais que o método impõe, e dirige, não acrescessem, no tipo do educador, as qualidades morais, que não entram no sistema do método, mas a que os frutos deste, em grande parte, estão subordinados. Por isto escreveu um célebre

metodizador e organizador em matéria de ensino que “de resultados melhores é capaz, com um mau método, a índole afetuosa, dedicada e simpática do professor, do que o melhor dos métodos, se o professor é mau”. É não só a assimilação completa do gênio, permiti-nos a expressão, do gênio do método, como a formação desses dotes morais e do senso educativo, sexto sentido, por assim dizer peculiar à vocação do professorado, – é isso o que torna a preparação do educador primário tão difícil, quanto fundamental, numa reforma sincera. (BARBOSA, tomo II, 1947, p. 120-121)

Desta forma, podemos afirmar que utilizava a definição de que “o mestre faz a escola”, destacando que toda reforma, para ser bem sucedida, deveria ser precedida da formação de professores capazes de executá-la. Por este motivo, Rui Barbosa se preocupou com a situação dos professores no país, os quais somavam um pequeno número, muitos deles leigos, e desconheciam a nova metodologia proposta.

Para derrotar o ensino mecânico, era necessária a adoção de um novo método, baseado na intuição, de forma a proporcionar o desenvolvimento geral do espírito humano. Este novo método não apresentava dificuldades para ser colocado em prática e era mais atraente para a criança. Para tanto, seriam necessários mestres habilitados para utilizar-se dessa nova metodologia e, por decorrência, a importância de se cuidar da formação desse professor.

As ideias do autor estavam em consonância com os debates mundiais que preconizavam a adoção do método de ensino intuitivo como o mais apropriado à difusão da escola primária que se fazia popular (SCHELBAUER, 2006).

Com a aproximação entre o método intuitivo e a organização da escola primária, que se tornava popular, a formação de professores teve seu principal foco – o ensino – dentro dos princípios de renovação preconizados no final do século XIX. No entanto, como renovar o ensino sem formar o mestre?

Rui Barbosa dedicou um longo capítulo dos *Pareceres* ao enfatizar a importância da boa formação dos mestres¹⁰². Para tanto, propunha a criação de escolas normais sob a responsabilidade do Estado monárquico, uma vez que as iniciativas existentes encontravam-se a cargo dos governos provinciais, com exceção da Escola Normal do Município da Corte, inaugurada em 5 de abril de 1880 (ACCÁCIO, 2008, p. 217).

A história da escola normal no Brasil teve início na primeira metade do século XIX e se relacionava à defesa, por parte das classes burguesas, do ensino público, laico e gratuito (NASCIMENTO, 2008). A primeira Escola Normal foi criada na província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835, seguida de outra na Bahia, no ano de 1836. Entre as décadas de 1840 e 1880, mais treze escolas normais foram criadas nas províncias de Mato Grosso, São Paulo, Piauí, Rio Grande do Sul, Paraná, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraíba, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Goiás e Ceará, várias delas foram fechadas e reabertas durante o período (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008)¹⁰³.

Tais instituições provinciais, que não recebiam nenhum auxílio do Estado, não foram objeto de análise nos *Pareceres*. Neles, Rui Barbosa referiu-se ao único estabelecimento estatal que funcionava na capital do Império sob a denominação de *Escola Normal Primária*, constatando que lhe faltava caráter técnico, realidade profissional e ação pedagógica. Para fundamentar sua posição acerca da precariedade da Escola Normal sob a responsabilidade do Estado, referiu-se à situação da formação de professores em vários países, concluindo que havia muitas iniciativas nessa direção. O caso brasileiro, contudo, permitiu o seguinte questionamento do parecerista: “No meio

¹⁰² Sob a denominação de “escola normal”, a primeira escola de formação de professores, sob a tutela do Estado, objetivava preparar professores leigos para a escola pública. Esta proposta foi idealizada por Lakanal, no período revolucionário francês, e teve uma existência efêmera (REIS FILHO, 1995; VILLELA, 2008; NASCIMENTO, 2008).

¹⁰³ A gênese e implantação das escolas normais no Brasil, no período imperial e republicano, são retratadas na coletânea “As escolas normais no Brasil. Do Império à República”, organizada por Araújo; Freitas e Lopes (2008).

desta eloquente universalidade, que papel representa o Estado, no Brasil?" (BARBOSA, tomo III, 1947, p. 134).

Sua indagação revela a necessidade de uma ação mais afirmativa por parte do Estado monárquico no financiamento dessa modalidade do ensino, entendido como fundamental para a criação e difusão da escola pública primária e do Sistema Nacional de Ensino, no Brasil.

Rodolfo Dantas, ministro do Império em 1882, no Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa, compartilhava das ideias de Rui Barbosa sobre a importância da formação do professor.

A reforma dos métodos e dos programas, porém, com todos os seus embaraços, é, em qualquer caso, menos árduo problema que a reforma do pessoal ensinante. Para atingirmos esse alvo dificultoso, carece o Estado de meter mãos deliberada e inflexivelmente à criação de escolas normais, não co-educativas para ambos os sexos, mas discriminadas. Pesada e ineficaz, a organização das nossas escolas normais encarna perfeitamente o antigo automatismo, em que se molda entre nós toda a instrução, desde a aula primária até os cursos superiores, e as mantém desviadas do fim profissional que deve caracterizá-las (DANTAS, 1948, p. 164-165).

A reforma de ensino que propunha para ofertar uma nova educação exigia uma grande participação do professor primário, visto que ela implicava na adoção de novas bases metodológicas.

Neste sentido, o ponto de partida de qualquer reforma deveria ser a educação dos professores, todos os países civilizados já reconheciam isso e estavam mantendo grande número de escolas normais, como exemplo citou a Alemanha (Prússia, Saxônia, Baviera, Württemberg, Alsácia-Lorena), que, em 1882, possuía 180 escolas com vinte mil alunos. Além deste país, apresentou dados sobre o número de escolas normais na Bélgica, na Dinamarca, na Escócia, na Finlândia, na França, na Holanda, na Inglaterra, na Itália, na Espanha, na Noruega, na Rússia, na Suécia, na Suíça, na República Argentina, no Canadá, nos Estados Unidos e em outros países. O envolvimento desses países com a formação de professores revelava uma preocupação

comum, organizar seu sistema nacional de educação, ao passo que, no Brasil, pouco se fazia em matéria de ensino.

Rui Barbosa mostrou que, no quadro apresentado mundialmente, no qual os países se preocupavam em organizar a escola pública, o Brasil se revelava uma exceção, já que apenas uma escola funcionava na capital do Império, como supracitado. Entretanto destacou que ela não correspondia ao nome adotado, por lhe faltar a pedagogia e a expressão prática, era preciso que o aluno experimentasse as lições recebidas. E definiu o objetivo dessas escolas: “*Ensinar a ensinar, educar no método de educar: eis em que constitui a essência e o fim deste gênero de estabelecimentos*” (BARBOSA, tomo III, 1947, p. 135). Para tanto, estas escolas deveriam funcionar em regime integral, tornando-se inadmissível o ensino noturno. Foi sob tal princípio que se fundamentou para criticar a existência dos cursos noturnos que impossibilitavam ao aluno-professor praticar o que aprendia. Citou Guizot, Lorde Brougham e Horácio Mann, que defendiam a necessidade de os alunos terem ao lado das aulas teóricas, aulas práticas.

Para reforçar o argumento da necessidade de cuidados especiais com a formação do professorado, citou o comissário nacional da instrução pública dos Estados Unidos, Dr. J. M. Gregory. Este escrevera, em 1879, que as escolas de qualidade se faziam devido ao caráter dos professores. Assim, era preciso associar a capacidade de ensinar, o saber e a inteligência com a moralidade. A moral era fundamental no sistema de ensino que se defendia, esta poderia ser estimulada mediante uma boa preparação dos professores, de forma a garantir as condições para o sucesso da educação popular. Tendo em vista esta questão, Rui Barbosa considerava fundamental ampliar o número de escolas normais para que todos os professores empregados pudessem ser instruídos.

2) A ênfase da ciência e da moral como conteúdo da escola normal

Rui Barbosa defendia a necessidade de preparação do aluno para a vida, com ênfase na formação para a cidadania e para o trabalho. Esta formação exigiria novas bases para o ensino em

todos os níveis, privilegiando novos conteúdos, como ginástica, música, canto e, sobretudo, o ensino de ciências e de moral e cívica. Estes deveriam estar associados aos conteúdos tradicionais, ministrados de maneira a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. O método assumiria relevância e deveria tomar como base a observação, cultivando os sentidos e o entendimento, de acordo com os preceitos do ensino intuitivo.

Rui Barbosa também se preocupou em fixar um programa para essas instituições, novamente recorreu às experiências das nações mais ilustradas, aproveitando-se da sabedoria entesourada pelo tempo. Apresentou o programa de várias escolas normais, distinguindo as escolas de homens das escolas de mulheres. Dedicou vinte e nove páginas ao estudo dos programas de diversas escolas normais, no qual concluiu:

O que de todos eles, porém, resulta, é que todos olham como essencial abranger, no currículo das escolas normais, não só os conhecimentos necessários para formar o espírito do professor, dando-lhe uma cultura elevada, como especialmente os que têm por fim disciplinar, no aluno-mestre, as qualidades educadoras. O intuito da escola normal, já o dissemos, está em habilitar para a prática real da educação. O programa da escola normal, portanto, há de ser modelado pelo programa da escola primária. Naquela vai o aspirante de magistério elementar receber a preparação necessária para comunicar aos seus futuros alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade (BARBOSA, tomo II, 1947, p. 168).

A escola normal deveria ter dois gêneros de conteúdos, primeiro seriam oferecidos os estudos e aplicações sobre a ciência e arte de educar, segundo as disciplinas e aplicações do programa da escola primária. Ao detalhar o programa enumerou:

- 1º) A língua materna, a que se acrescenta a sua literatura.
- 2º) Aritmética, álgebra elementar e escrituração mercantil.
- 3º) Geometria com elementos de agrimensura e levantamento de planos; taquimetria; leitura das cartas de estado maior do país.
- 4º) Mecânica e astronomia.

- 5°) Física e química.
- 6°) História natural. Noções de mineralogia e geologia.
- 7°) Fisiologia humana. Higiene. Higiene escolar.
- 8°) Geografia. Cartografia. Execução de relevos geográficos. Cosmografia.
- 9°) História.
- 10°) Instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política.
- 11°) Pedagogia e métodos.
- 12°) Método Froebel.
- 13°) Caligrafia.
- 14°) Desenho geométrico, de ornato e industrial.
- 15°) Música vocal e instrumental.
- 16°) Uso dos principais instrumentos nos ofícios manuais (para homens)
- 17°) Prendas de agulhas (para mulheres).
- 18°) Ginástica.

Estes eram os conteúdos a serem ensinados ao futuro professor. A necessidade de se fixar um programa especial para a escola normal era traduzida por esse currículo proposto para as escolas, que deveriam não só fornecer os conteúdos que formariam o espírito do professor, por meio de uma elevada cultura, como era fundamental que existissem conteúdos que tivessem como finalidade disciplinar suas qualidades educadoras e moralizadoras. Ela deveria habilitar o aluno-mestre para a prática real da educação, assim, seu conteúdo seria o conteúdo da escola primária. O professor deveria estar preparado para ensinar aos seus alunos os conteúdos intelectuais e morais indicados nos primeiros anos escolares.

Rui Barbosa (tomo III, 1947) propunha que a escola primária destacasse também, com base no método intuitivo, o ensino da língua materna e da gramática. O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no Kindergarten, por meio da observação e da experimentação. Para tanto, far-se-ia necessário que os professores destas escolas recebessem formação especial. Quanto a esta formação, Rui Barbosa advogava a exigência de uma preparação rigorosamente técnica, visto que

este grau de ensino deveria fundamentar-se no método de Froebel. Nesse sentido, indicou que deveria estar agregado à Escola Normal de mulheres um curso normal distinto, com um jardim de infância modelo, voltado à formação de professores das escolas maternas.

Acerca do conteúdo da escola normal, os *Pareceres* enfatizaram também o ensino da pedagogia, da matemática elementar e da taquimetria; da geografia e cosmografia; da história; dos rudimentos de economia política; e, finalmente, da cultura moral e cívica, considerados por Rui Barbosa como parte fundamental do plano escolar. Este conteúdo teria uma influência civilizadora; por isso, todas as matérias de estudo teriam, dentre seus objetivos, que ressaltar a ação moralizadora, como pontuada anteriormente. O professor tinha papel fundamental, porque era o eixo, a força onipotente de toda educação moral.

Rui Barbosa, contrapondo-se à livre frequência presente no Decreto assinado por Leôncio de Carvalho, colocou como exigência a presença do aluno na escola e defendeu que a duração do curso normal fosse de quatro anos. Um dia da semana deveria ser dedicado às aulas práticas. Para ele, era o tempo necessário para formar a compleição moral e o tino profissional do mestre.

As escolas normais deveriam ter algumas condições para a admissão dos alunos-mestres. Como preparatório, exigir-se-iam o curso primário superior, o conhecimento de uma língua estrangeira e do latim. Estes deveriam ter entre dezesseis e vinte e um anos para serem admitidos, bem como assumir o compromisso de trabalharem em escolas públicas.

À guisa de conclusão

Para o desenvolvimento deste estudo, priorizamos como fonte os *Pareceres* de Rui Barbosa sobre as Reformas do Ensino Primário e Secundário, por seu caráter precursor quanto à proposta de criação de um órgão de coordenação e difusão do ensino, objetivando a formação de um sistema de educação. Para isso, toma como exemplo as nações por ele consideradas como as mais liberais e individualistas, mas que reconheciam, “[...] cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização

nacional do ensino desde a escola até as faculdades [...]” (BARBOSA, 1947, p. 85-86).

Em consonância com os princípios universalmente veiculados na campanha pela difusão da escola pública primária, os *Pareceres* realçam a importância da formação dos mestres e da adoção dos modernos preceitos do método de ensino intuitivo, destacando a responsabilidade do Estado com a formação de professores no final do Império.

É importante salientar que Rui Barbosa, diferentemente de outros autores do período, identificou as inúmeras referências utilizadas para a construção de seus argumentos ao longo de seus *Pareceres*. Esse seu cuidado foi observado por Lourenço Filho (1964, p. 280-281), que fez uma análise detalhada das referências bibliográficas do autor.

Desde que se somem, nos dois escritos, as que figuram em notas de pé de página, excluídas as repetições, obtém-se, o total de 524. No primeiro parecer, o do ensino secundário e superior, são 154. Remetem 73 obras. No segundo, mais extenso, excedem milhar e meio, por sua vez mencionando 451 publicações diferentes. Entenda-se, obras ou conjunto delas, muito dos quais em diversos volumes. Deles, ascende o total a quase 600, o que vale dizer que Rui se serviu de uma considerável livreria para a elaboração dos dois trabalhos.

Nesse conjunto documental, compilado na obra de Rui Barbosa, encontram-se textos em sete idiomas diferentes, evidenciando a atualidade da produção do autor com a literatura educacional que circulava internacionalmente. Esta sincronia pode ser evidenciada também pela data de publicação dos documentos citados que variam entre os anos de 1825 e 1882. Segundo Lourenço Filho (1964), a maior percentagem das obras foi impressa entre 1878 e 1881.

Os *Pareceres*, além de retratarem as grandes correntes de ideias de seu tempo, por meio da descrição e análise de relatórios, documentos e obras que universalmente preconizavam a democratização da escola pública e dos sistemas nacionais de

ensino, oferecem um panorama da realidade educacional brasileira. Neste sentido, constituem-se como fonte das fontes.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. A escola normal que virou instituto de educação. A história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As escolas normais no Brasil*. Do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 217-231.

ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As escolas normais no Brasil*. Do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: _____. *Obras completas*. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. *Obras completas*. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

DANTAS, Rodolfo. Segundo Relatório do Ministério dos Negócios do Império, em 1882. In: BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. v. IX, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948. p. 155-186.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. v. XLII, n. 96, p. 277-311, out.-dez. 1964.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa. Pensamento e ação*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A primeira escola de professores dos Campos Gerais-PR*. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2008.

NÓVOA, Antonio. *O processo de profissionalização do professorado*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em novembro de 1996.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista: origens do ensino paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHLBAUER, Analete Regina. *Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá, PR: Eduem, 1998.

SCHLBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. II: Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 132-149.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Fontes para a história da educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 5, v. 15, p. 369-364, set. 1945.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As escolas normais no Brasil. Do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 29-45.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM MATO GROSSO E MATO GROSSO DO SUL: PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NOS SÉCULOS XX E XXI

Maria do Carmo Brazil
Alessandra Cristina Furtado

Nos últimos anos, as pesquisas sobre a história das instituições escolares têm marcado presença significativa no campo da História da Educação, ao possibilitarem uma variedade de abordagens, cujo peso tem trazido significativas contribuições para o avanço do conhecimento no que se refere às questões educacionais do passado. Nesta perspectiva, o presente capítulo emerge com o objetivo de analisar a dimensão e a importância da produção historiográfica acerca das instituições escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sobretudo nas duas últimas décadas do século XX e da primeira do XXI. Realizamos um levantamento inicial referente à historiografia educacional produzida sobre esses dois Estados brasileiros envolvendo, sobretudo, as dissertações e teses desenvolvidas em alguns programas de pós-graduação existentes no Brasil.

Pesquisadores da área de História da Educação têm se dedicado cada vez mais aos estudos sobre instituições escolares em uma perspectiva histórica. O crescente interesse por essa temática pode ser confirmado nos últimos anos, pelo número significativo de produções defendidas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação e História (*stricto sensu*), bem como pelos estudos publicados na forma de livros, artigos de periódicos e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais.

É bem verdade que as instituições escolares ao longo dos tempos, e de acordo com a sociedade na qual se inserem, modificam sua feição. Neste cenário, a história nos permite ver que a escola, em diversos aspectos, também tem sofrido transformações, embora pareça manter inalterados alguns de seus elementos. Dessa maneira, essas instituições se constituem independentemente de suas origens ou natureza representam uma amostra significativa do que realmente acontece no contexto educacional de um determinado país. Com efeito, as escolas

apresentam-se como espaços portadores de fontes de informações fundamentais para a formulação de pesquisas, interpretações e análises sobre elas próprias, as quais permitem a compreensão do processo de ensino, da cultura escolar e, conseqüentemente, da História da Educação, conforme procuraremos evidenciar em algumas produções.

As Instituições Escolares no Cenário da Historiografia Educacional

Estudos sobre instituições escolares foram desenvolvidos a partir da década de 1960, especialmente na Europa, com impactos consideráveis na pesquisa brasileira nessa área (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005). A esse respeito, o teórico português da história das instituições educacionais, Justino Magalhães (1996), assinala que nos últimos anos, no contexto da História da Educação, a abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento historiográfico em renovação.

Uma renovação onde novas formas de questionar-se cruzam com, um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas. (MAGALHÃES, 1996, p.1).

Nessa mesma direção, em outro texto, Magalhães (1998) aponta que essa renovação tem operado uma profunda alteração metodológica, pois a narrativa de natureza cronística e memorialística busca, a partir desse novo quadro de estudos, “se contrapor com base de informação arquivística, sob heurística e uma hermenêutica complexas, problematizantes e centradas na instituição educativa como totalidade em organização e desenvolvimento” (p.61). De acordo com o autor, trata-se

de uma história construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projecto pedagógico (p. 61).

De fato, a escola e seus atores produzem diversos tipos de documentos e registros de caráter administrativo, pedagógico e histórico, exigidos pela administração e pelo cotidiano burocrático, que perpassam inclusive seu âmbito pedagógico. Nesse aspecto, é possível encontrar nos arquivos escolares documentos de valor inestimável, como: fotos, livros didáticos e paradidáticos, relatórios, listas de matrículas, prontuários de alunos e professores, trabalhos de alunos, cadernos, entre outros. Conforme as pertinentes observações da historiadora Diana Vidal (2005, p.24), o arquivo escolar

pode fornecer elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a freqüentaram ou freqüentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere).

O arquivo, portanto, constitui-se em um núcleo duro de informação sobre a escola, “ao corresponder a um conjunto homogêneo e ocupar um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizados para reconstruir o itinerário da instituição escolar” (MOGARRO, 2005, p. 77).

A partir dessas novas fontes de informação provenientes, sobretudo, dos arquivos escolares, e ainda de uma especificidade teórico-metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro, a história das instituições educativas tem se constituído em um domínio do conhecimento em renovação e em construção na historiografia educacional (MAGALHÃES, 1998).

Nesse cenário, a história das instituições escolares tem tomado fôlego no contexto de estudo da História da Educação, embora a renovação já assinalada anteriormente, e que vem marcando as pesquisas acerca das instituições escolares, corresponda

a um desafio interdisciplinar lançado pela sociologia, pela análise organizacional, pelo desenvolvimento curricular, entre outras ciências da educação, mas

também a uma corrente historiográfica que evolui dos *Annales*, pela Nova História, em busca da construção de sujeitos e dos sentidos das suas ações, pela relação entre as estruturas, as racionalidades e as ações desses sujeitos históricos; recuperando informações e fontes de informação sobre quotidianos, suas práticas, representação e invenção (MAGALHÃES, 1998, p.59).

Isso fez com que temáticas ligadas ao cotidiano escolar, à organização e ao funcionamento interno das escolas, à construção do conhecimento escolar, ao currículo, às disciplinas, aos agentes educacionais (professores e alunos), entre outras, passassem a ser efetivamente investigadas e valorizadas pela historiografia educacional, alcançando o que se passa no interior da escola pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20).

Observa-se a começar daí, que as pesquisas acerca da história das instituições escolares passaram a privilegiar análises com visão mais profunda desses espaços sociais, sobretudo aquelas destinadas ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Magalhães (1998) oferece importantes contribuições ao estudo dessas instituições, ao elencar as seguintes categorias de análise básicas:

Nas pesquisas sobre as instituições escolares, é possível vincular aspectos relacionados à organização e vida econômica, política, social e cultural do contexto no qual a escola se insere. Portanto, as categorias de análises elencadas por Magalhães (1998) permitem aos pesquisadores estabelecer seus procedimentos investigativos.

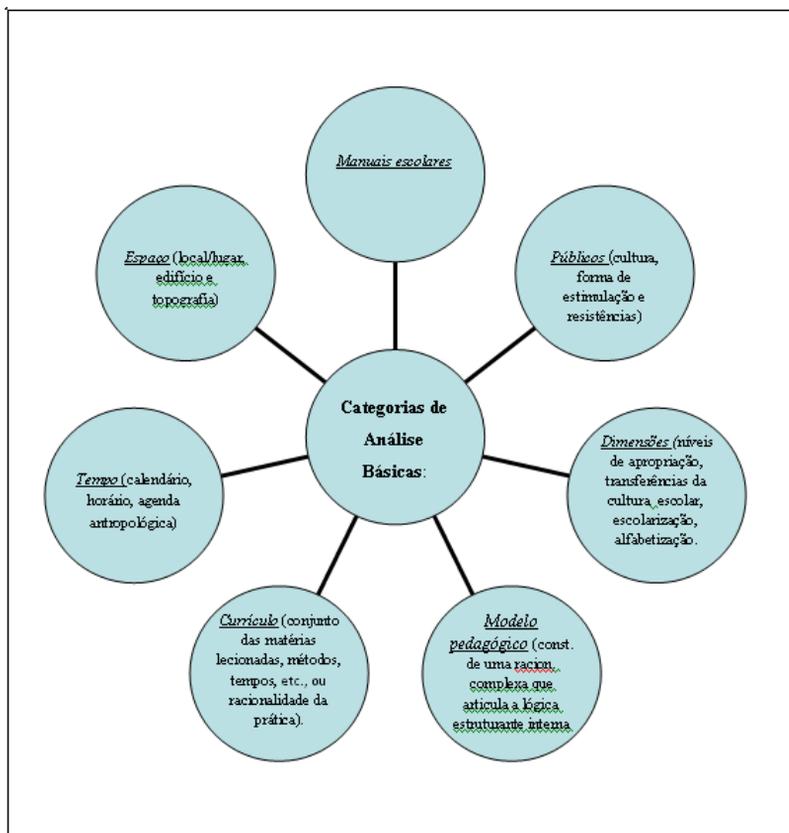


Figura 1 – Organograma das categorias de análise básicas

Fonte: Elaborado a partir das categorias de análise propostas por MAGALHÃES (1998)

As Instituições Escolares na Historiografia Educacional Brasileira

No Brasil, as pesquisas sobre as instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1990, influenciados pelas correntes historiográficas, oriundas da Escola Francesa, conforme já mencionamos. Entretanto, alguns estudos dessa natureza antecederam ao referido movimento. Vale lembrar as teses registradas por Leonor Tanuri (2005), em seu texto “Historiografia da Educação Brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de Pós-

Graduação”, em que a autora destaca os estudos realizados por Carrato (1961; 1968) e Bauab (1972).

José Ferreira Carrato foi um dos poucos historiadores da década de 1960 a se dedicar à história cultural e educacional. Em 1961, apresentou sua tese de doutoramento sobre as origens do Colégio Caraça, intitulada “As Minas Gerais e os primórdios do Caraça”. Em 1968, publicou o livro “Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais”.

Por outro lado, Maria Aparecida Rocha Bauab, em sua tese de doutoramento na área de Educação, defendida em 1972, analisou as dificuldades de implantação e as vicissitudes da única escola normal criada no período imperial em São Paulo.

É importante assinalar que nas décadas de 1970 e 1980 prevalecia na produção historiográfica a quase ausência de produções vinculadas ao tema instituições escolares, pois o objetivo, na maioria das vezes, “era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.15). Entretanto, a tese de doutoramento de Maria Aparecida Rocha Bauab pode ser entendida com uma produção que escapa a essa tendência historiográfica apontada por Nosella e Buffa (2008).

Na década de 1990, outro cenário passou a se configurar na historiografia educacional brasileira. Muitos pesquisadores da área passaram a questionar as temáticas tidas como legítimas nos anos de 1970 e 1980, ao criticar os estudos sobre sociedade e educação, os quais não conseguiam abarcar sua complexidade e diversidade dos temas investigados. Isso fez com que esses estudiosos se dedicassem a outra proposta de estudo voltada a um pluralismo epistemológico e temático, capaz de privilegiar a investigação de objetos singulares. É justamente nesse contexto, marcado por mudanças e renovações, que os temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares emergem como temas privilegiados e valorizados (NOSELLA; BUFFA, 2008).

Foi neste contexto de rompimento com as velhas tradições de pesquisa, abordagem de novas temáticas e objetos, e de construção de novas modalidades interpretativas que as investigações acerca das instituições escolares ganharam espaço

na historiografia educacional brasileira. A partir dos anos de 1990, a escola passou a ser observada sob outro ângulo, levando em consideração sua materialidade e suas finalidades, tendo em vista seus vários aspectos:

o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.16).

Em tais circunstâncias, pode-se dizer que as investigações sobre as instituições escolares também passaram a deslocar o olhar dos pesquisadores para seu interior, buscando compreender, entre alguns aspectos, os saberes corporificados nos planos de ensino, livros didáticos, falas dos professores e diversas práticas disciplinares, etc. Isso acaba por indicar uma mudança na forma de praticar e escrever a História da Educação. Para Décio Gatti Júnior (2002), as investigações realizadas no campo da história das instituições educacionais e também no campo da história das disciplinas “são a ponta-de-lança da possibilidade de escrita de uma nova história da educação brasileira, capaz de levar em conta as especificidades regionais e singularidades locais e institucionais” (p. 21-2).

No Brasil, apesar de todas as dificuldades de acesso as fontes documentais, os pesquisadores têm se lançado na tarefa de construir estudos históricos sobre as instituições escolares espalhadas pelas diferentes regiões do nosso país, ancorados em um conjunto de investigações acadêmicas elaboradas em nível de graduação, mestrado, doutorado e também em projetos de pesquisa institucionais. Tais pesquisas têm considerado o estudo da singularidade de “casos” de diferentes regiões brasileiras, com

vistas às especificidades regionais, locais e institucionais (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005).

A Produção Historiográfica Educacional sobre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

Nosso levantamento preliminar da produção historiográfica educacional sobre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul abrangeu o período entre 1987 e 2009. Com o objetivo de dar visibilidade, sobretudo, aos estudos historiográficos relacionados à história das instituições escolares, consultamos os acervos de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Contudo, em virtude da abrangência da temática, encontramos alguns escritos igualmente relevantes em programas de História, Arquitetura e Urbanismo. Pesquisamos as seguintes instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica (PUC/São Paulo) Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Neste levantamento inicial, encontramos 66 trabalhos sobre a História da Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre eles 5 teses e 61 dissertações. Tal levantamento representa uma amostra significativa do que vem sendo produzido sobre a educação escolar em uma perspectiva histórica nestes dois Estados, o que nos permite vislumbrar o quadro historiográfico da História da Educação e, particularmente, da história das instituições escolares, conforme evidencia a tabela 1.

TEMÁTICAS		Dissertações	Teses	Total
PERSPECTIVAS	Reformas educacionais/Estado e Educação	5	-	5
	Org. desenvolvimento da Educação Escolar	-	1	1
	Expansão do Ensino	3	-	3
	Instrução Pública	1	-	1
	Impressos de Uso escolar	1	-	1
	Presença de nacionalidades distintas na educação escolar	1	-	1
	Ensino de leitura e escrita	1	1	2
	História das Instituições de Ensino	12	1	13
	História das disciplinas escolares em Instituições de Ensino	7	-	7
	Currículo nas Instituições escolares	1	-	1
	História da Infância, trabalho e educação	-	1	1
	Historiografia da Educação	1	1	2
	Educação Confessional Católica	2	-	2
	História das disciplinas (geral)	2	-	2
	História da Formação de professores	3	-	3
	Projetos Institucionais	2	-	2
	Ensino Profissional (Profissionalização, cursos e história)	3	-	3
	História do Currículo	1	-	1
	História do Ensino/Instituições escolares	10	-	10
	História do Trabalho docente	1	-	1
História das ideias educacionais (ou do pensamento educacional)	3	-	1	
História, educação e gênero	1	-	1	
TOTAL		61	5	66

Tabela 1 – Teses e Dissertações produzidas sobre a História da Educação dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre 1987 a 2009.

A partir desses números e da leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações, pode-se verificar que a história das instituições escolares constitui-se na temática mais estudada pela historiografia educacional produzida acerca dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Posteriormente, aparecem as temáticas sobre história do ensino nas instituições escolares e história das disciplinas escolares em instituições de ensino. No que diz respeito às temáticas menos investigadas sobre a História da Educação desses dois Estados, podemos citar os estudos acerca da história da infância, trabalho e educação, história, educação e gênero, entre outros. Cabe registrar que a maioria dos estudos

produzidos foi escrita na forma de dissertação de mestrado e que o número de teses ainda é reduzido.

Sobre a História da Educação Mato-grossense em diferentes instituições de ensino superior

Entre os primeiros trabalhos realizados sobre a História da Educação Mato-grossense, nos chamaram atenção alguns daqueles que antecederam a implantação do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 1989. A esse respeito, deparamos com a dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 1987, da pesquisadora Maria Benício Rodrigues, intitulada *Educação Escolar como instrumento de mediação na relação estado/povo: a reforma Mato-Grossense em 1910 – fase de implantação*¹⁰⁴. Embora a autora aborde questões relativas à educação, o foco não recaiu propriamente sobre a instituição escolar, centralizando a discussão como instrumento de mediação na relação estado/povo, com ênfase na reforma escolar mato-grossense.

Após a implantação do Programa Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Mato Grosso, alguns trabalhos foram realizados tanto nessa instituição quanto em outras universidades brasileiras, versando sobre a educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Dentre eles, destacamos a dissertação de mestrado de Mara Regina Martins Jacomeli, *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República : 1891-1927*.¹⁰⁵ Neste trabalho, JACOMELI (1998) teve como objeto de estudo a instrução primária pública mato-grossense durante a Primeira República (1891-1927), “compreendendo três reformas: uma em 1891, outra em 1896 e a

¹⁰⁴RODRIGUES, Maria Benício. *Educação Escolar como instrumento de mediação na relação estado/povo: a reforma Mato-Grossense em 1910 – fase de implantação*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 1988.

¹⁰⁵JACOMELI, Mara Regina Martins. *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1998. p. 9.

terceira em 1910.”¹⁰⁶ Segundo a autora, estes períodos foram marcados pela tentativa de implantar um modelo educacional pautado no ideário republicano, que compreendia ideais liberais, tais como o ensino laico, gratuito, obrigatório e de acordo com o método pedagógico intuitivo. Sendo assim, JACOMELI (1998) discute até que ponto o ideário republicano foi adotado pelo estado de Mato Grosso.

Do mesmo ano é a tese da professora Lázara Nanci de Barros Amâncio, cuja abordagem referiu-se ao ensino no estado de Mato Grosso. Na Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília/SP, Amâncio defendeu a tese intitulada: *Ensino de Leitura na Escola Primária no Mato Grosso: Contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX*¹⁰⁷, cujo objetivo foi contribuir para a “a produção de uma história do Ensino Inicial de Leitura no Brasil [...] no estado de Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX.”¹⁰⁸ AMÂNCIO (2000) assinala que “a apropriação/constituição de um discurso institucional sobre o ensino de leitura nas primeiras décadas do século XX simbolizou a materialização do ideal de renovação pedagógica”¹⁰⁹ defendida por intelectuais mato-grossenses.

Ainda no ano de 2000, outro trabalho importante foi a dissertação de mestrado *A Escola Carioca e a Arquitetura Moderna em Campo Grande*, de Ângelo Marcos Vieira de

¹⁰⁶ JACOMELI, Mara Regina Martins. *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1998.

¹⁰⁷ AMÂNCIO. Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. UNESP (Doutorado)– Campus de Marília, São Paulo, 2000.

¹⁰⁸ AMÂNCIO. Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. UNESP (Doutorado)– Campus de Marília, São Paulo, 2000.

¹⁰⁹ AMÂNCIO. Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. UNESP. Tese (Doutorado em Educação)– Campus de Marília, São Paulo, 2000.

Arruda¹¹⁰, no programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRGS. Neste estudo, o pesquisador trouxe significativa contribuição para a análise dos espaços escolares dos colégios de Campo Grande, no século XX.

No que tange à Região Oeste do estado de Mato Grosso, a pesquisadora Silvia Helena Andrade de Brito, no ano de 2001, desenvolveu a tese *Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*, em que procurou desvelar a relação existente entre o desenvolvimento capitalista da sociedade e o tema da educação, no contexto particular de Corumbá, com ênfase “na problemática de como se organizou e se desenvolveu a educação pública e privada na região de fronteira entre Brasil e Bolívia”.

Na seqüência, ressaltamos a importância do trabalho da professora Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel Silva, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, com a tese: *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Nesta investigação, a autora objetivou “compreender a implantação dos primeiros grupos escolares em Mato Grosso”¹¹¹, com ênfase à organização do modelo escolar mato-grossense. Poubel Silva entendeu que esse modelo vislumbrava a formação “cidadão "desejável" para atuar na sociedade, inquirindo a cultura escolar que nela surgiu e as representações concorrentes de infância, presentes na sociedade mato-grossense”¹¹².

Outro destaque refere-se à tese de doutorado em História, intitulada *Infância, trabalho e educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso (Cuiabá, 1842-1899)* defendida pela historiadora Matilde Araki Crudo. Nesse trabalho, a autora abordou a educação das crianças e jovens internos do Arsenal da Marinha no Estado de Mato Grosso, analisando a

¹¹⁰ ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de Arruda. *A Escola Carioca e a Arquitetura Moderna em Campo Grande*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). UFRGS, Porto Alegre, 2000.

¹¹¹ SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2006.

¹¹² SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2006.

iniciativa militar “de articular trabalho e educação para disciplinar a população livre pobre, na segunda metade do século XIX, em meio a uma sociedade escravista.”¹¹³ Apesar de não discorrer especificamente sobre a instituição escolar, a autora perpassa em seus estudos a escola enquanto um mecanismo de controle para submeter os aprendizes à disciplina.

Um novo foco à questão foi dado pela pesquisadora Carla Villamaina Centeno em tese doutoral concluída em 2007 pela Universidade de Campinas com o tema *Educação e Fronteira com o Paraguai na historiografia Mato-grossense (1870-1950)*. Seu objeto de estudo constitui-se nas “abordagens realizadas pela produção historiográfica mato-grossense sobre a fronteira com o Paraguai, e as formas de educação aí desenvolvidas, no período referente ao final do século XIX e na primeira metade do século XX.”¹¹⁴ Como objetivo geral, a autora analisou as interpretações realizadas pelas primeiras obras produzidas na região mato-grossense sobre o tema fronteira e educação. Recentemente, a pesquisadora Cinthia Nakata (2009) em dissertação intitulada *Civilizar e educar: o projeto escolar indígena da missão salesiana entre os Bororós do Mato Grosso*¹¹⁵, estudou a atuação educacional da Ordem Salesiana no estado de Mato Grosso.

De modo geral, das análises realizadas até aqui, foi possível observar que os estudos desenvolvidos nos diversos programas de pós-graduação fora desses dois Estados ofereceram contribuições significativas para o avanço da pesquisa em História da Educação Brasileira, sobretudo no que concerne ao estado de Mato Grosso.

¹¹³ CRUDO, Matilde Araki. *Infância, trabalho e educação : os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso (Cuiabá, 1842-1899)*. Tese (Doutorado em História). UNICAMP, Campinas, 2005.

¹¹⁴ CENTENO, Carla Villamaina. *Educação e Fronteira com o Paraguai na historiografia Mato-grossense (1870-1950)*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2007

¹¹⁵ NAKATO, Cinthia. *Civilizar e educar: o projeto escolar indígena da missão salesiana entre os Bororós do Mato Grosso*. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2009.

Universidade Federal do Mato Grosso

O programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi criado pela Resolução CD nº 008/87, de 13 de fevereiro de 1987. Nos seus primórdios, contou com quatro linhas de pesquisa, a saber: a) *Educação Pública* - indicadores e determinantes; b) *Caminhos da Epistemologia*; c) Antropologia; d) *Sociedade, Estado e Educação*. Mais tarde, no ano de 1991 foram criadas as linhas de pesquisa em *Avaliação Educacional* e *Filosofia da Educação*,¹¹⁶ dando maior credibilidade ao programa recém-criado.

No intuito de se tornar “lugar com referência formadora de docentes e pesquisadores em Educação no Estado de Mato Grosso”¹¹⁷, a UFMT criou, em 1994, o Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Doutorado, utilizando a mesma estrutura do programa em nível de mestrado ensejando o fortalecimento, das bases do programa já existente. Contudo, as dificuldades não demoraram a aparecer e culminaram com o descredenciamento do Programa de Doutorado junto a CAPES, em 1998. Entretanto, após duro e árduo trabalho de pesquisa, a tão esperada estabilidade junto aos órgãos credenciadores foi efetivada no ano de 2001, quando a CAPES avaliou o programa e concedeu-lhe nota quatro (4).

Atualmente, o programa conta com duas grandes áreas de pesquisa, sendo a primeira centrada na *Educação, Cultura e sociedade*, e a segunda, em *Teorias e práticas Pedagógicas da Educação Escolar*. Segundo as pesquisadoras Liane Deise da Silva e Elizabeth Madureira Siqueira (2009), estas áreas se desdobram em sete linhas de pesquisa, a saber:

[...] da área de concentração Educação, Cultura e Sociedade: História da Educação- Educação e Psicologia, Educação e Meio Ambiente, Movimentos

¹¹⁶ Cf. SILVA, Liana Deise da. SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. 20 anos de pós-graduação em Educação; avaliação e perspectivas. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 18, maio/ago.2009. p. 332.

¹¹⁷ SILVA, Liana Deise da. SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. 20 anos de pós-graduação em Educação; avaliação e perspectivas. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 18, maio/ago.2009. p. 335.

Sociais, Política e Educação Popular; e as Linhas de pesquisas da área de concentração Teoria e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar: Educação e Linguagens, Educação em Ciências, Formação de Professores e Organização Escolar.”¹¹⁸

Após relatar brevemente o surgimento do PPGE *stricto sensu* da UFMT, Mestrado e Doutorado, é nosso intuito averiguar, numa abordagem inicial, as contribuições que o programa trouxe para a Historiografia mato-grossense no que concerne à História da Educação.

Em 1994, Laci Maria de Araújo, em sua dissertação sobre *O Processo de expansão Escolar em Mato Grosso (1910-1946): uma abordagem histórica*, descreveu o processo de expansão da escolarização no estado de Mato Grosso no período mencionado. Seu propósito foi “compreender as várias distorções e atrasos no ensino mato-grossense.”¹¹⁹ ARAUJO (1994) considerou o papel do ensino no processo de “modernização e colonização de Mato Grosso” onde a escola foi utilizada para sustentar determinadas camadas no poder e elevar o número de alfabetizados.

No mesmo ano, Adilson José Francisco defendeu a dissertação sobre *Apóstolos do progresso: A prática educativa salesiana no processo de modernização em Mato Grosso – 1894-1919*. O autor buscou desvelar o significado das práticas educativas empregadas pelos religiosos da Congregação de São Francisco de Sales e sua correlação com a modernização da sociedade em Mato Grosso, durante o período que compreende a Primeira República (1889-1930). Na sua concepção, os Salesianos, atuando num Estado de convicções pretensamente laicas, combinaram, na sua prática pedagógica, “técnicas e conteúdos de uma educação moderna com uma orientação marcadamente religiosa, servindo à formação das classes

¹¹⁸ SILVA, Liana Deise da. SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. 20 anos de pós-graduação em Educação; avaliação e perspectivas. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 18, maio/ago.2009. p. 341.

¹¹⁹ ARAUJO, Laci Maria de. *O Processo de expansão Escolar em Mato Grosso (1910-1946): uma abordagem histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 1994.

dirigentes e à profissionalização das classes populares em resposta às demandas do próprio Estado.”¹²⁰

André de Paulo Castanha, em 1999, desenvolveu a pesquisa sobre *Pedagogia e Moralidade: O Estado e organização da instrução pública na Província de Mato Grosso (1834-1873)*, com o objetivo de estudar o processo de organização da instrução pública em Mato Grosso, empreendida como uma política do Estado para seu próprio desenvolvimento. O autor procurou “mostrar os vários aspectos que contribuíram para organizar este setor na Província. No entanto, o tema da construção e da centralização do poder nas mãos do inspetor e a atuação deste frente aos professores e alunos ganharam relevância.”¹²¹

No ano 2000, várias dissertações de mestrado foram desenvolvidas, tendo com suporte a História da Educação. Destacamos a elaboração da pesquisadora Elizabeth Pippi da Rosa, que abordou o tema: *Cartilha do Dever – A instrução Pública Primária em Mato Grosso nas primeiras décadas Republicanas (1891-1910)*. Este trabalho tomou como objeto de estudo “as estratégias de conformação da escola primária às diretrizes do regime republicano.”¹²² As conclusões da pesquisa evidenciaram “interações entre as primeiras reformas republicanas e as empreendidas no período imperial, trazendo à tona as finalidades sócio-políticas atribuídas à escola primária e, por extensão, à educação popular.”¹²³

Do mesmo ano é o trabalho do pesquisador Arilson Aparecido Martins, *O Seminário Episcopal da Conceição (MT): Da Materialidade Física à Proposta Pedagógica 1858-1880*. MARTINS (2000), cujo objeto foi o Seminário Episcopal da

¹²⁰ FRANCISCO, Adilson José. *Apóstolos do progresso: A prática educativa salesiana no processo de modernização em Mato Grosso – 1894-1919*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 1994.

¹²¹ CASTANHA, André de Paulo. *Pedagogia e Moralidade: O Estado e organização da instrução pública na Província de Mato Grosso (1834-1873)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 1999.

¹²² ROSA, Elizabeth Pippi. *A instrução Pública Primária em Mato Grosso nas primeiras décadas Republicanas (1891-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2000.

¹²³ ROSA, Elizabeth Pippi. *A instrução Pública Primária em Mato Grosso nas primeiras décadas Republicanas (1891-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2000.

Conceição, em Cuiabá. O percurso que a pesquisa empreendeu “teve por base três pontos fundamentais: a materialidade física, a reconstrução administrativa e a faceta pedagógica.”¹²⁴ Nas suas análises, o autor constata que o Seminário — primeiro estabelecimento de ensino religioso e secundário de Mato Grosso — teve um caráter diversificado, pois se prestava ao ensino secundário e, ao mesmo tempo, à formação eclesiástica.

A multiplicidade de temas em História da Educação levou alguns pesquisadores a deterem-se nos mais variados aspectos da pesquisa, por exemplo, nesta perspectiva, insere-se a dissertação de Márcia Maria Miranda Brêtas (2000), versando sobre *A Gênese do Ensino Estatal em Mato Grosso 1759-1808*. Seu foco de análise foi “a ação colonizadora e a relação do colonizador com o colonizado, chamando isto de ação educativa, considerando, portanto, este momento como a gênese do ensino estatal na região Cuiabá e Vila Bela.” Suas pesquisas concluíram que a chamada ‘ação educadora’ não se formou pela influência da educação jesuítica, mas “dentro das idéias iluministas que se expandiam naquele momento.”¹²⁵ Segundo Brêtas, “a estrutura organizacional adotada [...], na região de Cuiabá e Vila Bela, no século XVIII, fazia parte de um projeto de dominação do meio e a implantação de uma cultura dominante...”¹²⁶

De igual relevância tem-se a dissertação de Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e Silva¹²⁷, publicada no ano 2000, sobre a Escola Normal de Cuiabá (1910-1960), na medida em que oferece significativas contribuições para História da Formação de Professores em Mato Grosso.

¹²⁴ MARTINS, Aparecido Arilson. *O Seminário Episcopal da Conceição (MT): Da Materialidade Física à Proposta Pedagógica 1858-1880*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2000.

¹²⁵ BRÊTAS, Márcia Maria Miranda. *A Gênese do Ensino Estatal em Mato Grosso (1759-1808)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2000.

¹²⁶ BRÊTAS, Márcia Maria Miranda. *A Gênese do Ensino Estatal em Mato Grosso (1759-1808)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2000.

¹²⁷ SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel. *A Escola Normal de Cuiabá (1910-1960): Contribuições para História da Formação de Professores em Mato Grosso*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2000.

Em 2001, outra contribuição foi dada por Maria Inês Zanelli ao dissertar sobre *A criação do Liceu Cuiabano e a Formação dos Intelectuais no Curso de Línguas e Ciências Preparatórias*. Zanelli tomou a primeira instituição de ensino secundário no Estado (Liceu Cuiabano), como objeto de estudo, a autora constatou que a mesma renovou e modernizou o ensino em “relação ao Seminário Episcopal da Conceição, integrou um projeto político educacional mais amplo, gestado pela elite política imperial que tinha como missão, a partir da década de 70 do século XIX, construir um Brasil moderno e civilizado.”¹²⁸

No ano seguinte, a pesquisadora Marize Bueno de Souza Soares, PPG/UFMT, recortou o viés temático sobre o ensino confessional católico para produzir sua dissertação de mestrado sobre *O Ensino Laico entre A Cruz e a Espada: A Polêmica sobre o Ensino Laico Veiculado no Periódico "A Cruz", em Mato Grosso (1910 a 1924)*. Nessa obra, a autora analisou o momento histórico em que “foram implantados em Mato Grosso os regulamentos de 1891, 1896 e 1910, sendo o último o desencadeador de uma série de ações e decisões importantes relativas a questões do ensino.”

Outra dissertação com enfoque na educação confessional foi defendida em 2002, pela pesquisadora Ivone Goulart Lopes, focalizando o *Asilo Santa Rita de Cuiabá: Releitura da Práxis Educativa Feminina Católica (1890-1930)*. O trabalho investigou o início da referida instituição na cidade de Cuiabá e a prática educativa da Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, das Filhas de Maria Auxiliadora e das Irmãs da Imaculada Conceição. Devotas à educação de mulheres, as três congregações combinavam “em seu saber-fazer pedagógico, técnicas e conteúdos de uma educação moderna com uma orientação marcadamente religiosa.”¹²⁹

O Palácio da instrução: um estudo sobre a institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-

¹²⁸ ZANELLI, Maria Inês. *A criação do Liceu Cuiabano e a Formação dos Intelectuais no Curso de Línguas e Ciências Preparatórias*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2002.

¹²⁹ LOPES, Ivone Goulart. *Asilo Santa Rita de Cuiabá: Releitura da Práxis Educativa Feminina Católica (1890-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2002.

1927), texto produzido como dissertação de mestrado por Rosinete Maria dos Reis, no ano de 2003, visou perscrutar o processo de reconstrução da escola primária pública e gratuita no estado de Mato Grosso no período mencionado, além de compreender as motivações que levaram à criação dos “Grupos Escolares e as mudanças que esse modelo institucional proporcionou ao sistema educacional.”¹³⁰ A investigação além de centrar análises na estrutura de organização dos Grupos, procurou descrever o processo de implementação dessas instituições de ensino. Também se debruçou sobre o estudo das mudanças ocorridas nas concepções “acerca do fazer pedagógico [...] produzidas no âmbito dessas instituições.”¹³¹

O Ensino de leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para a República (1888-1910) também representa um trabalho de grande alcance para a História da Educação brasileira. Fruto de uma dissertação de mestrado defendida em 2007, o trabalho escrito por Paula Regina Moraes Martins, teve como objetivo de “averiguar/investigar se o arranjo legal, vigente no período estudado, colaborou para a implantação de um método de ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas primárias.”¹³² Além disso, a autora buscou saber como o ensino proposto e elaborado a partir da legislação foi trabalhado com alunos em sala de aula e as finalidades às quais respondiam.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Os primeiros cursos *lato sensu* em nível de Especialização na área da Educação surgiram no início de 1985, alguns deles financiados pela CORDE, PROESP/CAPES e FENAPAE. Neste período, o estado de Mato Grosso do Sul detinha uma pequena parcela de mestres e de doutores nas

¹³⁰ REIS, Rosinete Maria dos. *O Palácio da instrução: um estudo sobre a institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2003.

¹³¹ REIS, Rosinete Maria dos. *O Palácio da instrução: um estudo sobre a institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2003.

¹³² MARTINS, Paula Regina Moraes. *O Ensino de leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para a República (1888-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2007.

entidades atuantes no campo da pesquisa científica. Das instituições de ensino superior atuantes no Estado, somente a UFMS possuía uma estrutura de pesquisa consolidada, embora bastante incipiente, onde as ações estavam voltadas quase que integralmente para o ensino de graduação. Entre as instituições, havia 188 mestres e 30 doutores em todo o estado de Mato Grosso do Sul, com um percentual significativo no setor de agropecuária, concentrados na Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária, EMBRAPA¹³³.

Neste cenário, surgiu a proposta de criação de um Curso de Mestrado em Educação (CME), visando atender os professores do DED/CCHS e também outros docentes da comunidade acadêmica e não acadêmica. A alternativa encontrada foi buscar uma parceria com outras universidades públicas brasileiras, capaz de viabilizar o projeto. Algumas universidades brasileiras se mostraram interessadas em contribuir, entretanto, no ano de 1986, após algumas discussões, a comunidade avaliou que seria mais produtivo para a instituição a criação do curso. A carência de um quadro docente capaz de sustentar um programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) ensejou a efetiva participação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. No período, a descrição dos resultados do levantamento da qualificação na UFMS mostrou que a Instituição dispunha de 720 docentes, dos quais 223 tinham somente curso de graduação; 289, curso de especialização; 183, curso de mestrado; e somente 25, curso de doutorado. No que diz respeito à área de Educação, havia 141 docentes, dos quais: 48 eram graduados; 54, especialistas; 33, mestres; e 6, doutores. Desses últimos, 2 eram da área de Psicologia; um, da área de Planejamento Educacional; um, da área de Avaliação do Ensino; um, da área de História; e um, da área de Letras. Dentre os doutorandos da UFMS, um fazia o Curso de Filosofia da Educação na PUC/SP; um, o de Filosofia e História da Educação, na USP; 3 faziam cursos na área de Letras, na PUC/SP e na USP; e 1, em Filosofia e História da Educação, na UNICAMP¹³⁴.

¹³³ **Fonte:** <http://propp.ufms.br/poseduc/index.html>

¹³⁴ **Fonte:** <http://propp.ufms.br/poseduc/index.html>

Com a anuência dos principais conselhos da UFMS, a UNICAMP passou a colaborar com o Programa de Pós-Graduação em Educação, a partir de 1988, com o compromisso de que este se tornasse autônomo tão logo possível e conforme suas próprias singularidades, atendendo às necessidades de outras ciências afins. O Programa recebeu apoio da UNICAMP até o ano de 1991, preparando-se para a avaliação que ocorreria no biênio de 92/93, cujo resultado foi positivo, pois naquele ano foi avaliado, recebendo o conceito “C” da CAPES/MEC. Após as avaliações realizadas pela CAPES/MEC, o Programa, a partir de 1997, entrou em uma fase de consolidação. Atualmente, o Programa funciona com 5 linhas distintas, entre elas: Educação e Trabalho; Ensino de Ciências e Matemática; Estado e Políticas Públicas de Educação; Escola, Cultura e Disciplinas Escolares; e Educação, Psicologia e Prática Docente.

Em um balanço inicial acerca da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, foi possível verificar que os estudos realizados acerca da História da Educação vêm sendo produzidos sob diferentes perspectivas. Alguns trabalhos enfocam temas referentes às reformas educacionais, educação confessional católica, historiografia, arquitetura escolar, história das instituições escolares, história do ensino, história das disciplinas escolares, entre outras. Dessas temáticas, vale a pena destacar algumas expressivas contribuições, como a dissertação de mestrado intitulada *Arquitetura Escolar em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul*, de Caio Nogueira Hosannah Cordeiro¹³⁵, defendida no ano de 1996, na qual ele procurou verificar, por meio da arquitetura escolar do século XX, erigida em Mato Grosso (uno) e posteriormente em Mato Grosso do Sul, os sinais da sociedade e de sua Educação.

A dissertação de Cláudia Regina de Brito¹³⁶, cujo título é “*Escola de Japoneses*”: *Educação e Etnicidade em Mato Grosso do Sul*, constituiu-se numa valiosa contribuição para os estudos

¹³⁵ CORDEIRO, Caio Nogueira Hosannah. *Arquitetura Escolar em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação).UFMS, Campo Grande, 1996.

¹³⁶ BRITO, Cláudia Regina de. “*Escola de Japoneses*”: *Educação e Etnicidade em Mato Grosso do Sul*. UFMS, Dissertação (Mestrado em Educação).UFMS, Campo Grande, 1997.

sobre instituições escolares. O objeto desse trabalho foi a Escola Visconde de Cairu, criada no início do século, por imigrantes japoneses, para atender à própria demanda de escolarização. Em sua investigação sobre a história da instituição, a autora recorreu aos depoimentos dos “pioneiros” e descendentes da colônia de japoneses em Campo Grande. Outros procedimentos utilizados pela autora foram a contextualização histórica dos principais momentos vividos pela escola e a discussão da maneira como os processos de construção da etnicidade permearam a trajetória desse grupo de imigrantes.

Na dissertação *Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança. Campo Grande/MS (1954-2004)*, Maria Fernandes Adimari (2005)¹³⁷ discutiu a relação entre o espaço e o tempo, tomando a Escola Pública Estadual Maria Constança como objeto de investigação científica. A pesquisa registrou que esta instituição foi construída em 1954, a partir do projeto de Oscar Niemeyer, e se tornou a partir daí espaço de referência de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Na abordagem, a autora levou em conta formulações teóricas para analisar os diversos campos do saber. Sua ideia foi apreender o espaço escolar para além dos muros da escola. Ao associar a dimensão espacial à história, a autora empreendeu um esforço teórico-metodológico de apreensão dialética, traduzido na articulação entre o geral e o particular. Nesse sentido, foram estabelecidas as relações entre a sociedade campo-grandense e o espaço escolar do Maria Constança. Para abordar seu objeto, Adimari realizou três recortes analíticos principais: Escola - como lugar de educação formal; Cidade - como espaço da modernidade do viver coletivo; e Cultura Escolar - como mediador entre as práticas cidadinas e as escolares. Como fruto de suas reflexões envolvendo o período entre 1954-2004, apontou três períodos em que os sentidos do espaço escolar se materializaram de forma peculiar: de 1954 ao início da década de 1970; do início de 1970 até 1995; de 1996 até os dias atuais (2005).

Outro trabalho relevante para o avanço da história da Educação em Mato Grosso do Sul, sobretudo na área da História

¹³⁷ ADIMARI, Maria Fernandes. *Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança. Campo Grande/MS (1954-2004)*. UFMS, Campo Grande, 2005.

das Instituições Escolares, foi realizado por Arnaldo Romero (2005)¹³⁸, produzido também como dissertação de mestrado, sob o título *O lugar dos Bacharéis: história da criação da Faculdade de Direito de Campo Grande - FADIR, Campo Grande/MT 1965-1970*. Sua pesquisa foi dividida em quatro partes. Na primeira – História das instituições educacionais, no campo da cultura escolar, como uma possível interpretação da sociedade – apresenta o método de aproximação ao objeto, inserido no campo da cultura escolar, entendendo que a história das escolas, e em particular de uma escola específica, fornece indícios e pistas para a construção de uma interpretação sobre a cidade e reflete na cultura escolar elementos, estruturas e movimentos da comunidade a que pertence. Na segunda – O ensino superior privado e o papel da Igreja Católica na educação, especialmente em Campo Grande (MT) – apresenta um breve histórico sobre o ensino superior, e particularmente do ensino superior privado em nosso país, a fim de situar a história da criação da FADIR e o papel da Igreja Católica e dos padres salesianos na educação, em Campo Grande. Na terceira – Os antecedentes da criação, e os primeiros tempos, da Faculdade de Direito de Campo Grande – estuda os movimentos da cúpula da Missão Salesiana, pela criação do curso de Direito, sua instalação e as primeiras atividades. Na quarta parte, como uma espécie de conclusão – O lugar dos bacharéis – refere-se à fundação e à permanência do ideário católico na escola e nos egressos, e a criação de uma elite que carrega consigo a marca da distinção, representada pela primeira turma da FADIR. Utiliza como uma das chaves de interpretação da FADIR a definição de “escola exemplar”, assim como do conceito de instituição, no sentido de verificar a cultura material e a cultura simbólica que a escola em apreço produziu, apropriando-se ainda da noção de tradições inventadas, para, por fim, entremear a explicação, preocupado com a relação do trabalho com a educação/escola, principalmente naquilo que uma escola salesiana construiu, em vista da sua preocupação social com a formação profissional de seus alunos. Também investigou a relação entre a escola e a cidade, posto que é nesse comércio de

¹³⁸ ROMERO, Arnaldo. *O lugar dos Bacharéis: história da criação da Faculdade de Direito de Campo Grande-FADIR, CampoGrande/MT1965-1970*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS, Campo Grande, 2005.

interesses que se evidenciam informações determinantes na construção de determinada escola

De similar importância foi a pesquisa desenvolvida por José Manfroi (1997)¹³⁹, sobre *A Missão Salesiana e a Educação*. Neste trabalho, o autor analisou a atuação da Missão Salesiana em Corumbá por meio do estudo de duas instituições escolares de 1º e 2º Graus: o Colégio Santa Teresa e o Colégio Dom Bosco, no período de 1899 a 1996.

Sob outra perspectiva de estudo, porém mantendo o foco para a instituição escolar, encontramos várias pesquisas direcionadas à história do ensino, história das disciplinas escolares e história das instituições educativas. Entre esses trabalhos, é oportuno destacar a dissertação de mestrado de Horácio dos Santos Braga¹⁴⁰, intitulada *O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da História da disciplina no Brasil (1939-1971)*, defendida em 2005, fundamentando-se no campo de pesquisa denominado História das Disciplinas Escolares, uma história do ensino do Latim como disciplina integrante do currículo do curso ginásial, no período compreendido entre 1938 e 1971, tendo como lócus histórico e social a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Em vertente distinta, temos ainda relevantes estudos sobre a produção historiográfica educacional mato-grossense e sul-mato-grossense. Neste sentido, cabe destacar aqui a dissertação de Mestrado *O Ensino de Didática na década de trinta, no Sul de Mato Grosso: Ordem e Controle?* de autoria de Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo (1997)¹⁴¹. Nesta dissertação, a autora apresentou a reconstrução da história do ensino de Didática, no sul de Mato Grosso, na década de 30. Para tanto, utilizou diferentes fontes, tais como: publicações das décadas de 20 e 30, cadernos e livros de ex-normalistas, livros de

¹³⁹ MANFROI, José. *A Missão Salesiana e a Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS, Campo Grande, 1997.

¹⁴⁰ BRAGA, Horácio dos Santos. *O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da História da disciplina no Brasil (1939-1971)*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS, Campo Grande, 2005.

¹⁴¹ ARAUJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo. *O Ensino de Didática na década de trinta, no Sul de Mato Grosso: Ordem e Controle?*, Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, Campo Grande, 1997

atas e de expediente das Escolas Normais existentes na época em Campo Grande, e realização de entrevistas com ex-professores e ex-normalistas das Escolas Normais Dom Bosco e Joaquim Murinho.

Numa perspectiva diferenciada de Araújo (1997), temos o trabalho de Carla Villamaina Centeno¹⁴². Sua dissertação, *A Educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso (1870-1930): Crítica da Histografia Regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura*, buscou compreender de que forma os ervateiros se educavam em seu trabalho. O seu estudo compõe-se de duas partes: a parte I trata de uma revisão da historiografia regional, procurando captar a concepção de história, trabalho e cultura através de uma análise crítica que articula a relação entre singular e universal; a parte II trata da educação do trabalhador ervateiro.

Universidade Católica Dom Bosco/MS

O Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - foi criado em 1994. A partir desta data, juntamente com a Reitoria da UCDB, o programa buscou sua consolidação no cenário estadual, regional e nacional. Com base nos princípios filosóficos e educacionais que fundamentam a atuação da Missão Salesiana, o Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação com área de concentração Educação surgiu com o objetivo geral de:

- formar o docente-pesquisador qualificado para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e assessoria na área da educação. Ou seja, um profissional com sólida formação que lhe assegure uma ampla compreensão das questões educacionais, baseada no conhecimento dos seus fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos e epistemológicos e que seja capaz de responder com senso crítico, compromisso e originalidade aos desafios contemporâneos que se colocam no campo do ensino e

¹⁴² CENTENO, Carla Villamaina. *A Educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso (1870-1930): Crítica da Histografia Regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura*. UFMS, Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, Campo Grande 2000.

da pesquisa, no âmbito nacional e regional e nos diferentes níveis e modalidades da educação¹⁴³.

Neste Programa, a preocupação com a temática da educação ainda se expressa nos estudos e investigações, desenvolvidas nas três Linhas de Pesquisa do Programa, com diferentes enfoques e níveis de abrangência: Linha de Pesquisa 1 - Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente; Linha de Pesquisa 2 - Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; e Linha de pesquisa 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Dos trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Mestrado em Educação da UCDB, em um levantamento realizado acerca das produções que compreendeu o período de 1996 a 2009, foi possível verificar que, dentre as 214 dissertações, apenas 6 focalizaram de forma relevante a questão da História da Educação. No entanto, cabe aqui destacar que esses trabalhos direcionaram os seus enfoques para diferentes abordagens de estudo da História da Educação, valorizando temas como história das ideias pedagógicas, ensino profissional, expansão do ensino, história da alfabetização, história da criação de cursos em instituições de escolares. Nesta direção, consideramos a dissertação de Mestrado intitulado *Colégio Estadual, a Professora Maria Constança e o Curso Colegial na década de 50, em Campo Grande*¹⁴⁴, de Izabel Cristina Silva Souza, como estudo de inegável relevância para o campo da História da Educação, por apresentar reflexões referentes ao processo de criação e instalação do primeiro curso secundário público-científico na cidade de Campo Grande, em 1953.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, apoiando-nos em alguns livros, artigos, teses e dissertações, foi possível tecer reflexões sobre a

¹⁴³ **Fonte:** <http://www.3.ucdb.br/mestrados/index.thp?c=mestrado=1>

¹⁴⁴ SOUZA, Izabel Cristina Silva. *Colégio Estadual, a Professora Maria Constança e o Curso Colegial na década de 50, em Campo Grande*. Dissertação (Mestrado em Educação), UCDB, Campo Grande, 1998.

temática história das instituições escolares no campo de estudo da História da Educação e dimensionar a produção historiográfica educacional sobre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com foco nas instituições escolares.

Nos limites deste texto, foi possível verificar que a temática histórica das instituições escolares se constitui, nos últimos anos, em um relevante objeto de estudo na área da História da Educação e ocupa lugar significativo na historiografia educacional brasileira. No entanto, no que diz respeito à produção historiográfica educacional acerca dos estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, pode-se destacar que, apesar do desenvolvimento de—algumas teses e dissertações, a temática histórica das instituições escolares é emergente e ainda se encontra em um campo aberto e fértil para estudos.

REFERÊNCIAS

BAUAB, Maria Aparecida Rocha. *O Ensino Normal na Província de São Paulo 1846-1889*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972.

CARRATO, J.F. *Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1968.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, Décio.; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

_____. A História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). *Novos Temas em História da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.) *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51-69.

_____. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (orgs.). *Para a História do Ensino Liceal em Portugal: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999, p.63-77.

_____. *Contributo para a história das instituições educativas: ensino, memória e o arquivo*. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 1996. (mimeo.)

MOGARRO, Maria J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. *Pro-Posições*, v.16, n.1 (46), p.103-116, jan/abr-2005.

NOSELLA, P. ; BUFFA, E. . Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: Ademir Valdir dos Santos; Ariclê Vechia. (Org.). *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*. UTP: Curitiba - PR, 2008.

SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados: Histedbr: Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr, p.3-30.

A IMPRENSA PEDAGÓGICA COMO FONTE, TEMA E OBJETO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Elaine Rodrigues

O título do capítulo evidencia de forma explícita o objetivo proposto. O uso do impresso pedagógico amplia as possibilidades de inserção do historiador da educação na história, o que repercute, por sua vez, na própria escrita da história da educação, envolvendo o debate acerca do alargamento da noção de fonte, da definição de temas e objetos para esse campo de pesquisa.

A postura renovada frente ao uso e eleição das fontes não se restringe a valorização de documentos antes ignorados. Essa afirmação pede que se considere dois aspectos, o primeiro, a crítica, que deve primar pela exploração de novos elementos, antes relegados pela historiografia. O segundo, ao historiador cabe a tarefa de não constituir hierarquias entre os documentos, a informalidade ou mesmo ilegalidade não minimiza a relevância informativa desses vestígios para a pesquisa histórica.

As reflexões teóricas sobre a complexidade do que se define como fontes contribuíram, em muito, para a ampliação e valorização de documentos antes desconsiderados ou ainda vistos com desconfiança e até desprezo pelos pesquisadores. O debate acerca da noção de fonte incidiu diretamente sobre a ampliação dos temas e objetos de pesquisa em história da educação. Neste caso encaixa-se a imprensa pedagógica, hoje reconhecida como material indispensável, um dos motivos é o seu potencial para revelar múltiplos aspectos do universo educacional e de forma mais específica o escolar.

A imprensa pedagógica com fonte

O uso de jornais e revistas como fonte na pesquisa historiográfica teve seu prestígio validado há mais tempo na preferência dos pesquisadores da História. No caso da História da Educação muitos têm se dedicado ao estudo dos impressos que circulam na comunidade educacional e mais especificamente

junto ao público escolar. O trabalho com a Imprensa Pedagógica, seja como fonte ou objeto de estudo, tem se tornado cada vez mais freqüente e a análise de seus editoriais, cartas ao leitor e demais seções presentes no impresso são considerados fundamentais para o enriquecimento da História da Educação.

O trabalho com Impressos Pedagógicos não é propriamente uma novidade entre os historiadores da educação. Lopes e Galvão (2001, p.52) destacam o aumento progressivo dos trabalhos historiográficos da educação, que a partir de 1990, elegem a Imprensa Pedagógica como fonte.

A produção da historiografia afeta ao campo da história que toma como base a imprensa é registrada de modo mais evidente a partir das décadas de 1960 e 1970. A presença do Jornal como fonte para o trabalho historiográfico é parte das mudanças que se processaram no que tange à compreensão do que é documento (Le Goff, 2003; Bloch, 2001) e do que pode ser considerado como fonte para o trabalho do historiador e também do historiador da educação.

A imprensa pedagógica anuncia discursos e expressões de diferentes protagonistas, possibilitando diálogos que evidenciam características de determinados grupos sociais, o que permite, por parte do historiador da educação, realizar a tarefa de questionar e destacar diferentes formas de apropriação (Chartier, 1990; Certeau, 2006) evidenciadas em meio aos acontecimentos ou ainda acerca da própria criação destes.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o uso da imprensa pedagógica como fonte para a escrita da história foi tomada com desconfiança e até desacreditada. Conforme Capelato (1988, p.13) o que antes foi considerado fonte suspeita e de pouca importância, hoje é reconhecido como material valioso para o estudo de um período, um recorte no tempo. A imprensa pedagógica registra, comenta, participa da história, possibilitando ao pesquisador problematizá-la, afim de que haja uma organização e sistematização destes vestígios para a confecção da história e ou da história da educação.

Alguns pesquisadores, nem sempre historiadores, podem ser representados como pioneiros¹⁴⁵ no uso e estudo da imprensa como fonte. Capelato (1988) problematiza a relação entre a História e a imprensa, registrando a importância do uso do Jornal como fonte para a historiografia. Os estudos sobre Imprensa Pedagógica ganharam visibilidade, sobretudo, depois dos anos de 1990, haja vista o número de revistas, jornais e outros periódicos, dedicados a comunidade educacional, publicados com regularidade.

A Imprensa Pedagógica como fonte é significativa, dentre outras possibilidades, para se conhecer a organização pretendida para o universo escolar. Evidencia as diretrizes oficiais que a escola recebe e necessita atender e ao mesmo tempo permite a identificação de outros fatores integrantes da construção do que denominamos espaço escolar, ou seja, os pontos de confluência que compõem as diversas facetas registradas no impresso. Tomando por base o que está registrado no impresso, pode-se ampliar a compreensão que se tem construída acerca do universo escolar, adentrando o ensino e suas características por perspectivas outras, diferentes daquelas consideradas consolidadas. Para Bastos (1997, p.49) a análise do impresso pedagógico - jornais, boletins, revistas, possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas e as práticas educativas.

A imprensa é um meio para apreender a multiplicidade do campo educacional porque revela múltiplas facetas dos processos educativos. “A imprensa constitui uma das melhores ilustrações da extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo” (NÓVOA, 1997, p.12-13). A imprensa pedagógica com fonte, afirmam Lopes e Galvão (2001, 87), permite especificar as particularidades de uma dada realidade educacional em seu tempo

¹⁴⁵ O estudo da história da imprensa, no Brasil, foi foco de preocupação de Sodré (1966) que faz uso do impresso ressaltando-o como elemento decisivo para a compreensão e até desenlace de momentos conflituosos relacionados as ações políticas vividas no país. O seu trabalho abrange os períodos: regencial, imperial, republicano e contemporâneo, mas é no período da independência que seu livro se expressa de forma mais rica. Bahia (1972), um teórico do jornalismo, apresenta a compreensão e o destaque para o uso da imprensa como fonte para pesquisa histórica.

e lugar tornado visíveis os desdobramentos que ocorrem no meio educativo, em acordo com os interesses dos envolvidos.

A Imprensa Pedagógica tem, para Nóvoa (1997), poder revelador sobre a História da Educação de uma época. Concordo com ele, porque, nos impressos, no jornal, aparecem questões relevantes para o campo educacional, que perpassaram a época em que estiveram em circulação. Esses periódicos, de forma geral, objetivam enriquecer as práticas educacionais do dia-a-dia escolar, informando sobre os programas oficiais, discutindo problemas educacionais, condutas e posicionamentos dos professores em sala de aula

A Imprensa Pedagógica pede que a tomemos em seus princípios, como aquela que veicula interesse de uma pessoa, uma instituição ou um grupo de pessoas com o objetivo de que sua mensagem seja incorporada. A Imprensa Pedagógica não divulga as informações de forma imparcial, neutra, ao contrário, divulga aspirações, concepções políticas, ideológicas, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que propõem sua editoração, publicação.

Ao trabalho do historiador da educação, advertem Lopes e Galvão (2001), não basta investigar o processo de transformação e organização da escola ao longo do tempo. Assim como não é suficiente estudar o que pensam e propunham “educadores ilustres” e nem a construção de conhecimentos históricos que se baseia apenas em documentação “institucionalizada”, aquelas que são representação oficial. É enriquecedor ao campo educacional fazer uso de fontes que possibilitem acesso a múltiplas formas de representação do objeto que se pretende estudar.

Um exemplo de imprensa pedagógica: tema e objeto

O *Jornal da Educação* impresso publicado pela Secretaria de Estado da Educação, circulou no Paraná no período de 1983 a 1986. O principal destinatário/leitor deste impresso eram os professores da Rede Pública de Ensino do Estado. Este circulava representando os mais diversos objetivos, alguns deles escritos diretamente em suas páginas, outros implícitos em seus

conteúdos, por meio dos quais pode se discutir os problemas escolares e suas pretendidas mudanças.

A edição de número um (nº1) do *Jornal da Educação* foi publicada em junho de 1983. O jornal contou, no seu primeiro ano, com apenas duas edições, uma em junho e a outra em outubro. A forma de circulação era feita por meio de distribuição gratuita, diretamente nas escolas mantidas pelo governo estadual. A partir do segundo ano esta publicação passou a ser bimestral, e a tiragem de 50 mil exemplares é anunciada a partir da edição de nº6. O exemplar de nº11, lançado no terceiro ano traz com mensagem de primeira página: “Estamos indo mais longe. Nesta edição, tiragem de 70.000”. (JORNAL DE EDUCAÇÃO, jul./ago., 1985). Mantém-se, apesar do alto volume, a forma de distribuição. O periódico manteve-se durante três anos e meio. Junho de 1983 a setembro de 1986, ao longo deste recorte no tempo seu conteúdo é representativo das discussões que a SEED¹⁴⁶ encaminhava junto à comunidade educacional.

O objetivo do *Jornal da Educação* era o de ser um “amplo, variado e fluido canal de comunicação entre a comunidade escolar – professores, alunos, pais e funcionários – e os organismos governamentais” (JORNAL DA EDUCAÇÃO, junho, 1983)

O *Jornal da Educação* elenca como temas para seus números, o que os dirigentes educacionais compreendem como sendo os principais problemas a serem enfrentados pelo campo da educação, sendo estes: Avaliação, Alfabetização, Livro Didático e Currículo Básico para o Estado do Paraná. Tais metas foram estabelecidas pelos ideais democráticos, assumidos pela Secretaria de Estado da Educação e estendidas como princípio para a construção de uma nova proposta educacional, o *Jornal da Educação* foi concebido e criado como veículo para atender a essa finalidade.

Os temas desenvolvidos nos vários números dos jornais estavam em acordo com a proposta educacional pensada e elaborada pelo grupo de professores que imprimiam direção à Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná.

¹⁴⁶ SEED – Secretaria de Estado da Educação

Dois números publicados no período de junho 1983 a abril de 1984 privilegiam em seus editoriais temas que permitem identificar o mote das reflexões que seriam prioritárias nos anos de editoração deste periódico. Ciclicamente, elaboram-se narrativas reiterando, por meio de elementos discursivos, quais seriam as atitudes necessárias para suprimir o passado caracterizado por um autoritarismo ditatorial, em favorecimento do novo – a democracia. O editorial do nº1 denomina-se **COMUNICAÇÃO BASE PARA A DEMOCRACIA**, o editorial de nº3, **LIBERDADE PARA AGIR**, soma-se ao primeiro, ambos deflagram uma posição contrária a qualquer atitude vinculada a tecnocracia vigente em anos anteriores aquela administração. Os editoriais defendiam que uma das principais características da política administrativa a ser praticada por aquela Secretaria de Estado da Educação seria valer-se da escola para por fim à idéia que as instituições educacionais eram “instrumento privilegiado para transmitir ideologia e assim, inocular nos cidadãos uma adesão incondicional, acrítica e servil ao sistema”, era o momento de resgatar o papel crítico da escola. ((JORNAL DA EDUCAÇÃO, março/abril, 1984, p. 3)

A comunicação, como ação que se pretendia realizar por meio da editoração e circulação do tablóide, foi patrocinada pelo Estado e não se pretendia imparcial, objetivava utilizar o jornal como um canal para destacar posições; sua forma primava pela sensibilização para o convencimento e o “sentimento de esperança”, aliado com o qual os dirigentes educacionais acreditavam poder contar foi estimulado exaustivamente.

Num momento em que o discurso dos órgãos oficiais prima por estimular a comunicação como base para que a, (re)nascente, democracia efetivamente instaurasse seu alicerce, a Secretaria Estadual de Educação faz nascer o *Jornal da Educação*. O intento era estabelecer uma relação recíproca com a comunidade escolar. Uma de suas chamadas fazia alusão a uma coluna a ser editada no tablóide, tomando como fundamento o recebimento de cartas escritas pela comunidade educacional. Na primeira página, de forma bem destacada, escrevia-se: *este jornal também é seu. Escreva, participe*. O convite à participação advindo do Estado era a novidade da década! (JORNAL DA EDUCAÇÃO, junho, 1983, p.1)

Os ensinamentos sobre civismo presentes durante o todo o período ditatorial, por meio dos conteúdos ministrados pela disciplina Educação Moral e Cívica, e mensagens transmitidas pelos meios de comunicação, obteve espaço considerável no cenário educacional nacional. Reivindicar direitos, lutar, responsabilizar-se por deveres para com as melhorias sociais e educacionais, não era assunto que se discutisse durante os anos de governo militar. Esperar e almejar que esse mesmo povo e toda uma geração de jovens, educados por meio da submissão, atuassem como agentes democráticos era um objetivo a ser atingido para que outro maior fosse conquistado, qual seja, o da vivência democrática. O caminho para se atingir essa finalidade precisava ser descoberto, *inventado*. A SEED divulgou e fez circular seus argumentos por meio da imprensa pedagógica!

O governo do Estado do Paraná, comprometido com um plano de governo que estabelecia como meta a democratização da nação, reiteradas vezes reafirma esse compromisso por meio do discurso transmitido pelas seções integrantes do tablóide.

Como parte do projeto democratizante, a SEED lança o *Jornal da Educação*, representação expressiva dos pressupostos utilizados como balizadores para o ato de comunica-se, tarefa compreendida como elemento primordial, mediador das relações entre os dirigentes da educação e seus colaboradores, professores, pais e alunos.

O jornal relata em seus números as ações realizadas ou somente idealizadas pela SEED na tentativa de criar um universo democrático, propício ao desenvolvimento dos ideais políticos para a formação do cidadão.

Nos títulos dos editoriais que compõe todo o período de editoração do jornal, as palavras liberdade, comunicação, mudança são os termos utilizados como argumento do discurso em favor da criação de uma democracia na escola e também na sociedade.

Essas proposições de caráter reflexivo objetivavam que o profissional da educação passasse a compreender-se como um agente educacional. Seu fazer deveria ser um fazer político, dotado de intenções pré-estabelecidas, visando à democratização do ensino. Para que esse profissional pudesse compreender-se nessa perspectiva, a SEED propunha-se a ensiná-lo, fazendo com

que ele pudesse apreender o significado de termos como política, democracia e cidadania. Esse era o desafio de toda a sociedade civil, que se tornaria aprendiz do fazer democrático, e a Secretaria de Educação tomava para si, por meio das reflexões propostas pelos editoriais e também por outras seções do *Jornal da educação*, a tarefa de mediar o aprendizado.

Nessa perspectiva de observação tornam-se interessantes os títulos das matérias, assinadas ou não, que são destaque na diagramação do jornal. Os exemplos podem ser vários, *As comemorações cívicas requerem uma nova postura*; *Resgate do compromisso político na ação pedagógica*; *Preparar a constituinte e discutir a democracia*; *Novembro: diretas nas escolas*. Estes, entre outros, são sempre um chamamento em nome do despertar para a ação democrática. A participação de todos em prol do bem comum. E a educação? E o ensino? De acordo com os argumentos do tablóide, as locomotivas do fazer!

O *Jornal da Educação*, por sua constituição, era compreendido por seus idealizadores como um dos eixos no processo de democratização pretendido, realizando a comunicação, um fator decisivo para a conquista de um patamar democrático satisfatoriamente alcançado.

Ao se criar o jornal como canal de comunicação, outra intenção existente foi a de que, durante sua trajetória, contando com a colaboração dos seus leitores, o Paraná pudesse sepultar todo o teor mistificador presente nos conteúdos curriculares e estratégias educacionais, contrapondo-se às orientações tecnicistas que prevaleceram na década anterior. O estímulo ao espírito crítico, a convivência democrática e, como consequência, o crescimento comunitário, um ensino verdadeiramente nacional e popular decorrente do exercício cada vez mais amplo da cidadania.

Entretanto, todo o projeto de comunicação entre a Secretaria da Educação e a comunidade resumiu-se no discurso veiculado pelo jornal, o que reduziu o projeto a uma “via de mão única”.

O esforço de programação de um ideal democrático e a suposição de que o *Jornal da Educação* seria um eixo nessa construção é um postulado que está visivelmente declarado desde o número inaugural. Assim, a manutenção de um argumento

discursivo ligado à participação da comunidade escolar nas decisões que envolvem a educação é argumento recorrente nos três anos de circulação.

O espírito dos anos oitenta, representado pelo discurso que veicula o *Jornal da Educação*, entusiasticamente falava em poder pelo voto, em participação, em comunicação, em desburocratização, em formação do cidadão e em tantos outros termos que se tornaram bandeiras de luta na realização de um ideal democrático.

Eleições Diretas para Diretor Escolar é um título e um objetivo que figura nas matérias do jornal como uma ação que ajudaria a construir um universo em que a viabilização dos ideais democráticos parecia ser possível. O exercício do direito de escolha se dava, antes de tudo, como um exercício de convivência social. Fomentar a discussão, o debate, como base para a mudança, fazia parte do universo educacional que se pretendia.

Discutir os caminhos de crescimento de uma comunidade era um fator gerador de mudanças, de acordo com os postulados da gazeta. Ensejar uma gestão participativa, que representasse consenso para o universo escolar, construído em torno de princípios e procedimentos de uma política educacional que defenderia acima de tudo uma educação popular de essência democrática, pedia a criação de estratégias de ação, o impresso, como veículo de comunicação oficial, fora criado no intuito de viabilizá-las.

Insistentemente reafirmou-se, em todos os números do jornal, os ideais projetados para um fazer democrático da educação, demonstrando-se, com a mesma insistência, o caminho para a sua viabilização, divulgando estratégias de ação. Este projeto seria a *semente de uma nova sociedade*¹⁴⁷, que germinaria se o terreno fosse adubado com liberdade, gerando criatividade e iniciativa, ousadia para mudar; esse era o objetivo da luta propalada.

O discurso que circulava, por meio do jornal, imputava à escola um caráter salvacionista. Entendia-se que a batalha contra a tecnocracia autoritária teria na escola um espaço de relevância

¹⁴⁷ Título de artigo assinado por Teófilo Bacha Filho, publicado no JORNAL DA EDUCAÇÃO, ano 3, nº11, jul/agosto., 1985

ou, nos termos dos editoriais, *um palco da maior importância*. O chamamento acerca da responsabilidade de cada um no processo de construção democrática é reafirmado no entendimento de que “a democracia seria uma conquista e um processo. Conquista porque ninguém a recebe de graça; é preciso lutar por ela. Processo, porque não vem pronta e acabada; urge construí-la dia após dia. (JORNAL DA EDUCAÇÃO, nov./dez., 1984, p.3)

O princípio que regia os editoriais era a sensibilização do indivíduo, com o intuito de despertar sua capacidade de ser crítico, de ser agente, de ser responsável por seu destino e, portanto, ser capaz de modificar seu cotidiano, suas ações, reconhecendo-se, ao final deste processo como um agente de transformação social.

Reforçando a importância de sua principal arma de luta, *a comunicação*, a SEED entrava em seu quarto ano administrativo e, com ela, o *Jornal da Educação*, que trazia como título de seu editorial a frase: *comunicação em favor da educação democrática*. O jornal pretendia chegar ao seu quarto ano de existência com a mesma disposição que fora criado, estando aberto a todos quantos se dispusessem a contribuir de forma crítica, séria, preocupada, especialmente com a circulação de idéias, pressuposto básico para o processo educativo e democrático. Isso não seria bom apenas para os jornalistas que compunham o corpo editorial, mas para todos aqueles que, ensinando ou aprendendo, enfim, relacionando-se, dedicavam “suas energias e seus sonhos em favor de uma sociedade livre e justa neste grande e amado país”. (JORNAL DA EDUCAÇÃO, nov./dez., 1985, p.3).

Mantendo o objetivo de estabelecer a comunicação em favor da democracia enfrentou-se o desafio de produzir um veículo de comunicação estatal que não apresentasse o ranço do oficialismo acrítico. Essa meta foi declaradamente aceita e continuamente reforçada como uma necessidade pela SEED, que destacava, ainda, sua clareza em relação ao tempo de amadurecimento.

Segundo os editores, havia, claramente, desde o primeiro número, a intenção de se criar um modesto meio-tablóide que, apesar de sua simplicidade, cumpriria seu objetivo, inundando as escolas públicas do Paraná e ajudando a plantar *A semente de uma*

nova sociedade, que teria suas raízes fincadas em solo democrático.

O Jornal da Educação foi um instrumento que a SEED julgou valioso. Um trabalho que teria, segundo seus editores, se firmado por sua qualidade gráfica e editorial e ainda por sua coragem ao enfrentar a realidade educacional (JORNAL DA EDUCAÇÃO, nov/dez., 1985, p.3).

A auto-avaliação dos idealizadores do *Jornal da Educação* era otimista. A positividade na avaliação está amparada no pressuposto de que a comunicação estabelecida entre dirigentes educacionais e escolas fora realizada com sucesso e em via de mão dupla. Acreditavam os editores do jornal que os três anos de existência mereciam comemoração e este tom entusiástico deveria embalar o trabalho que então seria desenvolvido durante o quarto ano do tablóide, fato que não chegou a efetivar-se.

No entendimento da Secretaria de Educação a continuidade desse trabalho era um grande desafio, exigindo, portanto, responsabilidade e crítica por parte dos agentes sociais envolvidos.

E, somente se poderia ser responsável na medida em que os agentes, professores, pais e alunos, tivessem cada qual a sua maneira, “consciência crítica, capacidade de análise e coragem para buscar, na dissecação das relações sociais, as causas da injustiça e a compreensão dos rumos e das intenções nessas relações”. (JORNAL DA EDUCAÇÃO, maio/jun., 1985, p.3)

A Secretaria de Educação assumiu o desafio de levar o homem paranaense a compreender-se e comportar-se como *agente da história*, como um ser capaz, consciente de suas responsabilidades e de seus direitos como cidadão. Na tentativa de viabilizar seu objetivo, equiparou, em seu discurso, o ato de comunicar-se a um feito revolucionário.

As intenções da Secretaria de Educação para com o ensino, então denominado primeiro grau, não foram modestas, pretendiam mudar todo o trabalho que até então fora desenvolvido no Paraná e intencionavam fazê-lo em todos os aspectos, desde o administrativo, passando pelo didático, até atingir o conteúdo. O projeto era de uma escola revolucionária, uma escola que primasse pela importância do que se estava

ensinando, pois a premissa que norteava todas as ações era a de que a educação era um direito de todos. Colocar todos na escola, sem perder a qualidade, seria o ponto essencial para a alteração definitiva das condições estruturais da sociedade.

A escola foi, no início da década de 1980, entendida como um organismo de mudança social, por isso, precisava formar cidadãos, que, nesta ótica, seriam comprometidos com a construção contínua de uma sociedade que ansiava por se democratizar.

Esses argumentos, retirados do próprio tablóide, permitem formular a pergunta: o conteúdo desse jornal chegava à escola na forma de um parâmetro de discussão dos problemas cotidianos ou, como material da secretaria e, por sua oficialidade, assumia junto a seus leitores, que eram os professores e diretores, o caráter de parâmetro ordenador do trabalho pedagógico? A resposta advém do próprio jornal, que permite afirmar, os números representavam o direcionador oficial para o trabalho escolar.

A aparente informalidade do jornal não deu a ele um caráter menos diretivo e, por isso, mais democrático. Seus editoriais, bem como outras seções, demonstram sede de novidades pedagógicas e, em razão dos problemas constatados no universo social, aderem de imediato a toda possibilidade de inovação. O *Jornal da Educação* quis mostrar um Estado cuja educação dava certo, esforçou-se, por meio de adjetivos contundentes, para suprimir o passado e construir o novo. Personificou e unificou seu público denominando-o comunidade educacional, sem diferenciar as possibilidades, necessidades ou ainda reações que este público, nada homogêneo, poderia apresentar diante de suas intervenções.

O *jornal da educação* foi idealizado por um grupo de professores que eram dirigentes educacionais, representantes oficiais do Estado do Paraná, e fora direcionado para professores atuantes diretos em sala de aula, por essa razão oferece perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar as preocupações sociais oficiais e as filiações ideológicas.

O discurso que construiu o *Jornal da Educação* é uma forma de linguagem que é uma figura, uma representação de uma

dada realidade, uma imagem da coisa real. O que estudamos são figuras criadas por grupos representativos, organizados de maneira a representar ou criar imagens sobre o real, mas não coincidem com o real.

A linguagem é o veículo que externaliza as idéias de um grupo social, porque elas permitem a criação de slogans que proporcionam símbolos e unificam as idéias e atitudes chaves para a manutenção de movimentos políticos e, conseqüentemente, dos grupos sociais. Ela é um fenômeno complexo, multifacetado e coloca os signos em ação como uma forma de organização dos códigos lingüísticos, dos sinais.

Considerações finais

O trabalho do historiador da educação que elege como fonte, objeto ou tema, a imprensa pedagógica apresenta a possibilidade de formular perguntas que direcione caminhos outros para o que em pesquisa denominamos problematização, procedimento historiográfico, que pode ser significativo para os diálogos necessários a uma escrita da história da educação que se pretenda contributiva com os debates pertinentes a esse campo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. As revistas pedagógicas e a Atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992) In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p.47-75.

BLOCH, Marc. *Apologia a história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001

CAPELATO, Maria Helena R. *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão Técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, ano 1, n.1, junho., 1983.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, ano 1, n.2, outubro., 1983.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, ano 2, n.3, mar./abr., 1984.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 2, n.4, maio/jun., 1984.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 2, n.5, jul./ago., 1984.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 2, n.6, set./out., 1984.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 2, n.7, nov./dez., 1984.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 3, n.10, maio/jun., 1985.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 3, n.11, jul./ago., 1985.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 3, n.12, set./out., 1985.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 3, n.13, nov./dez., 1985.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 3, n.8, jan./fev., 1985.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 3, n.9, mar./abr., 1985.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 4, n. 16, jul/agost., 1986

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 4, n.14, jan./fev., 1986.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 4, n.14, mar./abr., 1986.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 4, n.15, maio/jun., 1986.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba: SEED, Ano 4, n.17, ago./set., 1986.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. IN: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003 – p. 525-541.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e de ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI; Denice Bárbara; NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria. *Historiografia da educação e fontes*. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n.5, p.7-64, set., 1993.

SODRÉ, N. Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Mauad. 1996.

HISTÓRIA, FONTES E ARIDEZ CULTURAL NA ATUALIDADE

Luiz Hermenegildo Fabiano

Exórdio: *Ecce Homo*

Diego, 18 anos, 2ª série do ensino médio, escola pública. Mãe viúva, diarista, dois irmãos mais velhos. Boné, camiseta colorida com ícones fantásticos e dizeres em inglês. Bermuda longa, cintura baixa e cueca a mostra. Tênis, celular e fone de ouvido. O jeito “rap” de ser, assim no vídeo como no bairro de periferia aonde mora. Diego não gosta de Português, Não gosta de ler, acha um “saco” interpretação de texto e redação. “A professora já falou sobre “esses caras aí” (Machado de Assis, José de Alencar, Castro Alves), mas eu só faço as coisas que ela dá na classe”. Não tem a menor idéia de quem é Chico Buarque, Milton Nascimento, Elis Regina ...; nunca ouviu falar de Pink Floyd, Woodstock, Tropicália. Tem uma vaga noção dos Anos de Chumbo no Brasil e no restante da América subjugada por ditaduras militares. Desconhece totalmente o contexto do Holocausto e confessa desinteresse por política. Articula mal a conversa, mais responde e pouco formula ou revela opinião sobre fatos e acontecimentos. O tempo todo conectado ao fone de ouvido, ouve, constata e pouco ou quase nada conceitua. Trabalhava numa fábrica de sapatos, mas “caiu” no último corte. Deve ainda as parcelas do celular. Entre seus pares, hábitos e visão de mundo se assemelham. Nada muito além dos “eh ai meu!” “aí cara!”, rasos comentários fragmentados sobre o cotidiano, entrecortados por chamadas do celular ou gole de cerveja no gargalo, empunhada a garrafa como troféu da liberdade pessoal. Aos finais de semana, Diego frequenta “baladas” e fuma *narguila* com a moçada num posto de gasolina madrugada adentro, segundo a *onda* que atualmente deságua nessa orla tupiniquim. *Ó o cara, ó!* - Eis o homem!

Qualquer consideração atual sobre o ambiente escolar e o seu entorno não pode desconsiderar a interferência da massificação cultural, presente nas mais diversas formas de expressão dos indivíduos aí envolvidos. Desde o nível fundamental ao superior, quer seja na educação formal ou

informal, no universo discente ou docente, as marcas desse conteúdo cultural no varejo se instalam e se enraízam de forma determinante. Maneirismos e trejeitos postiços, sentimentalismos avaliativos, idolatrias pasteurizadas, manifestação de clichês, esteticismos medíocres; em suma, hábitos mentais e visão de mundo acrítica misturam-se às investidas pedagógicas, ameaçadas nas suas boas intenções metodológicas e curriculares.

O imaginário estudantil, em sua grande maioria, ocupa-se ou se interessa obsessivamente por motivações publicitárias ou pela indução de gratificações imediatas. Redundâncias sonoras com temáticas banalizadas, modismos verbais, clichês do momento, roupas curtas, longas, largas, estreitas, frouxas, adereços extravagantes, penteados e cortes de cabelo chamativos, narcisismos e infantilismos acompanham os: “cachorras”, os “Aí mano!”, “Falaí, freguesia!”, os sucessos musicais das duplas, grupos ou bandas do momento, normalmente arremedos estéticos repetitivos de pobreza indescritível, assimilações comportamentais de ídolos televisivos, o *rock pop*, o *hip hop*, o sertanejo e o *country*, celulares, MP-3,4..., *games* e novidades informáticas. Corredores, pátios, salas de aula, cantinas abrigam essa gama enorme e instável de sons, cores, odores e uma loquacidade que não cessa e se impõe – uma espécie de “mercado persa” sociológico.

Há que se considerar que tais atitudes estão interferindo no plano assimilativo e perceptivo dos indivíduos, na sua capacidade de expressão e síntese, na sintaxe, no estilo e interesse investigativo, somados ao mais dramático e preocupante: perda da exigência cultural internalizada. Vida e obra, ensaios críticos de grandes escritores e poetas são substituídos por curiosidades dos bastidores e da vida íntima de artistas pop, atrizes de TV, celebridades momentâneas e gente famosa, explorados com *glamour* pela mídia impressa e eletrônica. Personagens e narrativas que marcaram época e se tornaram clássicas pela construção literária no que concerne a interlocução social e histórica quanto ao fortalecimento de princípios éticos em sociedade, sucumbem diante da nova série do combate aos

terroristas no *Country Strike*¹⁴⁸ ou do capítulo da novela x, da nova estripulia ou cena tórrida, “espiadas” nos *realities-shows*¹⁴⁹. Dificilmente alguém terá na memória um poema ou seu autor, ainda que conhecido. Todavia, a letra, os acordes ou o refrão do sucesso musical do momento, a vida pessoal dos seus intérpretes, na certa é do conhecimento do indivíduo que, nesse universo, dará conta de outras referências ao estilo, tanto dos seus ídolos nacionais como internacionais (geralmente americanos ou ingleses, ou bastaria ser em inglês?). É evidente, que nesta listagem já deve constar: a tendência para a literatura trivial e de auto-ajuda, cinematografia de ação, dramas sentimentais medíocres, *eroticidade* banalizada, *espetacularização* da violência, consumismo, MSN, Orkut e os seus hermetismos fraseológicos indecifráveis para os de fora da confraria cibernética, soluções teológicas para questões ideológicas, imediatismos informativos, senso comum, estereotípias generalizada no gestual e na vestimenta.

¹⁴⁸ É comum entre garotos, por vezes, mesmo antes do processo de alfabetização e nas demais faixas etárias, verificar-se um domínio espetacular sobre as instigantes e “constantes novas séries” de jogos eletrônicos oferecidos no mercado. Entre a caneta e a caligrafia, o *joy stick*, o mais avançado comando e o teclado; entre a busca do estilo e da expressividade, as abreviaturas e os herméticos “neologismos” dos MSNs e Orkuts, a conclusão sobre o que mais motiva é desnecessária. Obviamente, não se está descaracterizando ou refutando aspectos pedagógicos ou lúdicos importantes desses aparatos eletrônicos. A proposição refere-se aos excessos e a compulsão devotados a esses meios, e a necessidade de uma reflexão sobre o processo formativo na sociedade contemporânea. Distinguir, por exemplo, a intenção mercadológica desses produtos, os conteúdos ideológicos que os estruturam em relação aos espaços formativos que requerem um tempo diferenciado de aprendizagem, para além da supremacia competitiva que animiza tais artefatos. Essa distinção não exclui, todavia, os espaços escolares exigirem políticas públicas que reavaliem a estrutura educacional, a valorização e a formação de educadores e, sem dúvida, uma dinamização metodológica pela qual os conteúdos curriculares se efetivam.

¹⁴⁹ Essa modalidade de programação vem ganhando sucesso de audiência e participação popular significativa na TV brasileira, especialmente o programa *Big Brother Brasil – BBB*, comandado pelo apresentador e repórter Pedro Bial. Ficou bastante conhecido o *slogan* do apresentador: “Vamos dar aquela espiadinha!”, com o sentido de captar alguma cena mais picante ou da suposta “intimidade” dos participantes confinados numa casa, totalmente controlada por câmaras ocultas que bisbilhotam o cotidiano dos envolvidos.

Certamente, todo esse contexto se traduz em fontes de pesquisa e demanda estudos na área educacional. Entender a interioridade dessas manifestações e a sua cumplicidade ideológica em termos sociais mais abrangentes constitui um eixo metodológico importante para a compreensão de certos impasses educacionais da contemporaneidade. Tornaram-se comuns queixas como: dificuldade de leitura, interpretação e produção de textos, ausência de contextualização histórica das relações sociais, capacidade de reflexão deficitária, desinteresse e apatia, somados à dificuldade assimilativa e raciocínio abstrato em relação ao pensamento sistematizado. A enumeração não se esgota e a ela se adiciona uma série de outros componentes dramáticos da ação didática no cotidiano escolar

Estudos relacionados às peculiaridades desse tipo de cultura limitada e limitante em termos formativos constituem o eixo das análises propostas pelo antigo Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung*), na Alemanha dos anos 20 e posteriormente denominada de Escola de Frankfurt. A denominação se deve inicialmente a um grupo de intelectuais reunidos em torno da idéia de teorizar e documentar os movimentos operários na Europa. De acordo com Bárbara Freitag:

Com o termo “Escola de Frankfurt” procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram á margem de um marxismo-leninismo “clássico”, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária (FREITAG, 1986, p. 10).

A designação desse grupo define bem os rumos e a produção teórica que irá situar o eixo de análise pelo qual a Escola de Frankfurt ficou conhecida. Forçada a migrar por diversos países em função do anti-semitismo e das perseguições nazistas que intensificavam o cerco aos seus membros, o Instituto estabelece desde 1931, filiais em Genebra, Londres e Paris, transferindo-se para Nova Iorque e posteriormente em 1950, retornando a Frankfurt após a Alemanha liberada do nazismo. Nos Estados Unidos, pelo conjunto da produção teórica e a

publicação de artigos com uma linha metodológica em comum, consolida-se a identidade fundamental desse grupo de pensadores com a criação da “teoria crítica”. Desde suas origens, mencionando Carl Gruenberg, primeiro diretor do então Instituto de Pesquisa Social, Felix Weil, financiador e fundador do Instituto, Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel, Eric Fromm, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, muitos outros colaboradores ou bolsistas, como Walter Benjamin e Ernest Bloch juntaram-se ao grupo, liderado nessa fase por Max Horkheimer. Deve-se mencionar ainda a participação de um grande número de cientistas americanos e alemães, como Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford e Morrow que juntamente com Adorno realizariam uma pesquisa empírica fundamental para as teorizações sociológicas desenvolvidas pela Escola de Frankfurt. Trata-se da pesquisa publicada sob o título de *The Authoritarian Personality*. Desse período nos Estados Unidos surge a coletânea de ensaios escritos por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer: *A dialética do esclarecimento, em 1947*. (FREITAG, 1986).

A produção dessa fase do exílio na América está, “sob o impacto provocado sobre os intelectuais europeus pela cultura americana, expressão máxima do capitalismo moderno e da democracia de massa” (FREITAG, 1986, p. 16). A preocupação central dos ensaios a partir desse momento define e consolida a postura crítica que a Escola de Frankfurt terá com relação ao logro *emancipatório* da razão iluminista, subsumida pela racionalidade técnica e instrumental predominante na constituição da sociedade burguesa e a reação aos elementos totalitários resultantes das práticas nazistas. A perspectiva é a de “salvar a reflexão filosófica dialética face a uma crescente tendência positivista e empirista nas ciências sociais” (FREITAG, 1986, p. 18). Herança dessa proposição, ficam demarcadas as tendências da análise crítica que os pensadores frankfurtianos irão desenvolver nos mais diferentes campos da cultura. Entenda-se, nesse sentido, uma cultura resultante de um modelo de organização social industrializado e cúmplice da ideologia econômica que a sustenta.

Os embates entre correntes metodológicas positivistas e dialéticas, teorias tradicionais e novas propostas críticas de análise e interpretação da realidade buscam superar os impasses

de um marxismo ortodoxo e mecanicista. Assim, especialmente durante o período em que os pesquisadores da Escola atuaram na América e, posteriormente, no retorno a Frankfurt, após 1950, cada vez mais as novas produções se afirmavam por análises críticas consideradas pela tradição marxista de superestruturais. Ou seja, o foco passa a se fixar no campo da cultura e as suas apropriações pela ideologia mercantil na fase do capitalismo tardio. Traços da filosofia social de Max Horkheimer inspirados na junção freudo-marxista de Wilhelm Reich e Erich Fromm demarcam o debate teórico que se inaugura sobre o indivíduo e a sociedade no clima marxista partidário vigente.

Essa postura crítica partia desde os seus inícios do reconhecimento de que o movimento operário havia perdido o eixo revolucionário, apesar do desenvolvimento material das forças produtivas vivenciado pela sociedade da época. Nessa compreensão, a idéia era a de que a classe operária havia sido cooptada por um conjunto de forças imperando na sustentação do modelo de organização social consolidado pelo projeto burguês desde os princípios da modernidade. Intensificando-se desde o séc. XVII, a racionalidade burguesa ao gerar progressos no campo da ciência e da técnica para o domínio e controle da natureza, dissemina também de forma integrada o controle do imaginário social. Tal processo se efetiva pela apropriação ideológica da racionalidade moderna aos princípios econômicos que passam a modelar e consolidar a sociedade industrial.

Desde as primeiras produções com o Instituto sob a gestão de seu primeiro diretor Carl Guenberg, editadas na revista *Archiv fuer die Geschichte des sozialismus und des Arbeiterbewegung*¹⁵⁰ as reflexões já delineavam os veios da análise teórica sobre as mudanças de nível estrutural na organização do sistema capitalista, apesar de sua orientação claramente documentária (FREITAG, 1986, p. 11). Com a nomeação de Max Horkheimer para a direção do Instituto em 1930, o enfoque das análises muda substancialmente:

O Instituto passou a assumir as feições de um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com uma análise crítica

¹⁵⁰ *Arquivo da história do socialismo e do movimento operário*

dos problemas do capitalismo moderno que privilegiava claramente a superestrutura (FREITAG, 1986, p. 11).

A perspectiva documental do enfrentamento da classe operária com as crises do capitalismo nos inícios do séc. XIX que marcavam as pesquisas de orientação marxista:

(...) transformou-se no interesse teórico do *porquê* de a classe operária não ter assumido o seu destino histórico de revolucionar a ordem estabelecida. Essa explicação era buscada na conjunção específica das macroestruturas capitalistas com as microestruturas da família burguesa e proletária (FREITAG, 1986, p. 15).

Na busca de respostas sobre a perda da missão histórica da classe operária ao contrariar seus interesses *emancipatórios* das condições de exploração e dominação, esse pressuposto irá fundamentar as mais diversas temáticas dos pensadores que se somaram à produção teórica da Escola de Frankfurt. As teorizações sociológicas refletindo a dinâmica psíquica do indivíduo e as condições sociais e políticas em que vive, traduzidas na pesquisa empírica, *A Personalidade Autoritária (Authoritarian Personality)* de 1950, em tese está voltada a esse princípio. A coletânea de ensaios que se articula na obra publicada em 1947, *A dialética do esclarecimento*, escrita ainda na época de emigração nos Estados Unidos, também se filia ao mesmo princípio. Se os temas aí desenvolvidos tratam desde o logro *emancipatório* da razão iluminista cooptada pela racionalidade instrumental, passando por reflexões sobre o anti-semitismo, a produção da cultura no capitalismo tardio e o consumo de massa, essa temática de certa forma se integra ao conjunto do pensamento frankfurtiano denominado Teoria Crítica da Sociedade. Apesar das diferenças e da diversidade do enfoque de análise, esse princípio norteia a identidade das diferentes abordagens teóricas reunidas em torno do que ficou conhecida como Escola de Frankfurt.

A especificidade de alguns dos principais temas abordados pela ótica frankfurtiana será explorada no desenvolvimento da análise, segundo as considerações feitas na parte introdutória. O recorte sobre a Teoria Crítica da Escola de

Frankfurt, ao se definir como um eixo metodológico de investigação das manifestações sociais apontadas, constitui-se do suporte teórico para o estudo das fontes e suas implicações formativas na sociedade contemporânea. Neste sentido, o estudo dos estereótipos comportamentais e as formas de banalização mercantil da cultura mencionados anteriormente, enquadram-se na categoria de *indústria cultural*, conceito com o qual se pretende refletir sobre as suas implicações no imaginário social.

O conceito de *indústria cultural*¹⁵¹, surge em 1947, na obra *Dialética do esclarecimento*, escrita a quatro mãos por dois dos mais expressivos representantes do pensamento frankfurtiano: Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. A denominação refere-se a um tipo de cultura que, na sua *contraface* civilizatória, assumiria ideologicamente um caráter consumista e limitante das aspirações humanas. Na concepção dos dois pensadores o termo define apropriadamente a atitude administrada e manipulativa dos signos culturais da sociedade de consumo atual. Considere-se ainda, a interferência desse processo na formação cultural e os níveis de regressão social que esse tipo de cultura reforça.

O conceito expressa, desta forma, uma cultura comprometida com os mecanismos adaptativos e instrumentais gerados no bojo do desenvolvimento da sociedade industrial. Ao assumir tal característica, esse tipo de cultura de consumo imediato, perde o seu caráter de consistência civilizadora no sentido de autonomia do indivíduo em sociedade. Assim, a função ideológica que a determina no seu processo de massificação é apropriada na adaptação do indivíduo ao *modus* industrial de organização social. Nas considerações de Adorno, a indústria cultural: “*impede a formação de indivíduos autônomos,*

¹⁵¹ O termo *indústria cultural* especifica o caráter fetichista e manipulador do processo de produção e veiculação massificada da cultura nas sociedades de consumo. Desfaz-se desse modo a ambigüidade do termo *cultura de massa*, como expressão de uma cultura procedente *das* massas e dá um possível sentido democrático e popular, e não a dimensão totalitária e administrada com que é dirigida de forma estandardizada e alienante *para* as massas. O termo *indústria cultural* torna-se mais apropriado para conceituar o papel alienante e fetichista que a produção dos bens culturais passou a ter no processo de desenvolvimento da sociedade industrial.

independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1991, p.9).

Constituída de sucedâneos e arremedos culturais, distantes de uma instigação crítica, a indústria cultural integra e administra de tal maneira os níveis do comportamento social, que ela passou a ser parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos no contexto social mais amplo que se instalou no capitalismo tardio. O princípio civilizatório de uma dimensão cultural mais autêntica desloca-se em processos de dimensões estéticas e/ou culturais esvaziados desse sentido, para reduzir-se a uma dimensão de diversão e lucro cuja finalidade é subsumir o sujeito à lógica do mercado de que se constitui a totalidade dessa forma de organização social.

A banalização cultural veiculada sob essa perspectiva sustenta um empobrecimento do processo civilizatório da sociedade, a tal ponto que, apesar do alto nível tecnológico dos meios, o seu conteúdo tem-se prestado a disseminar níveis de regressão social comprometendo a taxa de exigência interna pela qual os indivíduos exercitam a sua autonomia. Destituída de sua função *emancipatória*, esse estereótipo cultural passa a ser concebido num sentido fetichista, isto é, uma cultura administrada visando a um consumo imediato, no mesmo padrão econômico da circulação de mercadorias do consumismo vigente nesse tipo de sociedade produtivista.

Esse enfoque permite compreender mecanismos regressivos e de controle, indiciando resíduos autoritários que determinam a evolução social e histórica pelo atalho da irracionalidade e da barbárie. Um dos fatores regressivos decorrente desse processo oculta o fato de que em tais manifestações ditas populares, – pelo fato da linguagem e da “estética” serem mais apropriadas ao gosto das *massas* – não é propriamente o povo que aí se fala. São na verdade, utilizações ideológicas das formas de expressão ritualísticas da população recuperadas com finalidade mercadológica. Aquilo que aparece como diversão e entretenimento em absoluto – alma e essência da indústria cultural, - na verdade, trata-se de uma forma de lazer planejado para aliviar o espírito do indivíduo que assim se predispõe à aquisição de inutilidades com as quais suporta um cotidiano que o massacra.

Massificação da cultura não deve ser confundida, entretanto, como uma cultura popular, democratização da cultura, expressão da identidade cultural *das* massas ou da alma do povo. Ao contrário, trata-se de uma cultura elaborada *para* as massas de forma autoritária e subliminarmente imposta por sistemas de identificação por imediatismos consumistas. Ou seja: os bens culturais assumem as características dos bens de consumo em geral, consumidos no atacado e no varejo e descartados enquanto mercadoria.

Centrada no culto da mesmice e da vivência do sempre igual e semelhante, da cópia que se reproduz e se impõe, o impacto da indústria cultural interfere no espaço perceptivo da criatividade ou da reflexão dos indivíduos. Assim, o interesse por uma novela, ou cena dessa novela, a música de sucesso da dupla do momento, ainda que semelhantemente medíocre a centenas de outras comercialmente rentáveis; um modismo qualquer; o *best-seller* que vai desde a trivialidade literária à auto-ajuda para a confirmação da indigência existencial; a exploração da violência ou a banalização erótica como função compensatória do controle social; os competitivos programas de auditório em busca dos altos índices de audiência e baixo nível ético; a prioridade da informação como espetáculo, que vai desde o jornalismo televisivo a programação em geral; o *infantiloidismo* consumista dos programas infantis e uma interminável lista de absurdos inomináveis assumiram um papel significativo na formação do imaginário social contemporâneo. Constituem em si um aglomerado informacional voltado a satisfazer o público nos seus interesses mais imediatos para evitar a mediação crítica do sujeito com a realidade histórica que o cerca.

Veiculados nos seus *aligeiramentos* e imediatismos informativos tais conteúdos culturais resultam numa formação social regressiva com a perda de valores fundamentais a sua própria sobrevivência. Ações bárbaras e violentas, próximas do meramente instintivo, atitudes comportamentais reducionistas e imitativas revelam ausência de investimentos formativos mais consistentes na vida social. O ignorante feliz, o egoísta simulado, o auto-referente venerado, a idolatria das celebridades narcísicas, a estereotipia corporal, o intelectualismo postiço, o mercantilismo estético, mistificações religiosas, o vazio dos excessos, a

deselegância de espírito, o consumismo farto que incita a gula já nos impedem de discernir o que nos educa e civiliza do que nos distrai e submete. Investimentos em mediocridades descartáveis a granel, sob as escusas da alegria momentânea e do entretenimento cumprem a função leniente de preencher o vazio de transcendência que a modernidade nos legou.

E' neste aspecto que a indústria da alegria e da diversão, empresa tão bem sucedida em termos econômicos num mercado de extermínio da reflexão crítica, não é a alegria e muito menos a diversão como expressividade espontânea do sujeito, o objetivo dos seus propósitos. Adorno e Horkheimer observam que a indústria cultural, ao pressupor como lastro de interesse a diversão e o entretenimento sobre os bens culturais socialmente produzidos, revela o caráter limitado dos seus princípios. Tal esquema acaba por minar a própria diversão pretendida, na medida em que a sua identidade subjacente constitui-se do compromisso ideológico que a determina. Assim, consideram os autores que:

A diversão favorece a resignação que nela quer se esquecer. [...] O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p 133).

A pretensa idéia de que a massificação da cultura teria a ver com uma forma de expressão da arte popular contemporânea, surgida das próprias massas e assim, entendê-la numa perspectiva democrática, Adorno observa que:

Ora, desta arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo (ADORNO, 1994, p. 92).

Os bens culturais produzidos socialmente, na perspectiva da indústria cultural são destituídos da possibilidade de reflexão crítica convertendo-se a sua estrutura de mensagens em estereótipos ou clichês coniventes com a lógica da dominação econômica em termos sociais mais amplos. O reducionismo da cultura ao culto do espetáculo e do entretenimento, em que a diversão induzida suprime investimentos culturais mais autênticos resulta numa legião imensa de indivíduos *semiformados*¹⁵², sem acesso ao que de essencial subsiste na produção dos bens culturais. Esse processo característico da indústria cultural torna-se o sustentáculo fundamental de uma espécie de engenharia de manipulação cultural das consciências e alívio da resignação coletiva cuja dor inominada busca compensação nas formas alienantes do entretenimento disponível. Ou seja, a cultura entendida como cultivo do espírito e da identidade social é dissolvida nos esquemas de massificação voltados ao consumo e cultivo do modelo econômico vigente.

Os conteúdos midiáticos na sua subserviência ideológica têm suplantado a condição informativa ao impor na formação do imaginário social um analfabetismo induzido pelo qual o indivíduo faz uma leitura obtusa das contradições subjacentes a sua realidade circundante. A estrutura desse discurso, assim caracterizado, intensifica e consolida a perda da experiência no sentido que lhe atribui Walter Benjamin em relação ao exercício

¹⁵². Cf. ADORNO, T. W. *Teoria da semicultura*. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: *Educação & sociedade*: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, n. 56, Campinas: Ed. Papirus, dez. /1996, 388-411. Cf. nota dos tradutores em relação aos termos *bildung* indicando *formação cultural* e ao mesmo tempo *cultura* e *halbbildung* indicando, portanto, *semicultura*, *semiformação cultural*. Observa Adorno que tais elementos culturais estereotipados, ao se sobrepor ou serem absolutizados enquanto formação cultural, “*penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformando-se em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, (...) acabam por se tornar em elementos formativos inassimilados que fortalecem a reificação da consciência que deveria ser extirpada pela formação*” (p: 402-403). Considera apropriadamente que: “*por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural (...) que ajudam a manter no devido lugar àqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados*” (p. 394).

da vida coletiva na sociedade capitalista moderna. Segundo o autor, a grande tradição narrativa existente nas formas do trabalho pré-capitalista, pelo seu caráter de experiência comunitária se perde nas formas do trabalho fragmentário da sociedade moderna. Essa perda acabou por comprometer a experiência coletiva em que a arte de contar (narrar) mantinha o grupo unido em torno de uma vivência que se traduzia em experiência coletiva e comunitária e prestava-se a manter o grupo coeso nos interesses comuns passados de geração a geração. As grandes narrativas conservam, portanto, essa dimensão épica de corporificar o imaginário social no plano coletivo.

A perda da experiência no sentido do exercício coletivo é assim subtraída pelas vivências individuais, de suposta gratificação subjetiva, porém reduzidas a num investimento cultural de caráter meramente *identificatório*. Tais reducionismos formativos acabam por comprometer o senso da alteridade na vivência social inviabilizando experiências comunitárias. A ausência de investimento em processos culturais mais autênticos e consistentes como fortalecimento da interioridade humana predis põe o indivíduo à incorporação de atitudes individualistas e auto-referentes. Dimensões estéticas estereotipadas como sucedâneos de uma *artisticidade* mais séria impõem limites mentais por aquilo que facilita na compreensão imediata.

Conteúdos culturais mais consistentes capazes de fornecer instrumentos críticos de leitura e decodificação das contradições sociais tornam-se narrativas diluídas no processo de pasteurização decorrente da avalanche cultural massificada. Esse processo de manipulação cultural, todavia, cada vez mais intensifica uma certa aversão pela herança cultural que fundamenta e consolida princípios sociais necessários ao convívio humano em sociedade. O empobrecimento cultural daí decorrente não só debilita a identidade do indivíduo, como também desmobiliza experiências comuns para serem estabelecidas novas e diferentes narrativas no sentido de sua autonomia. Narrativas mais consistentes e autênticas interpretam e identificam contradições ocultadas ou mal nomeadas que se impõem como determinantes da realidade social engendrada pelo modelo econômico dominante. A estrutura interpretativa da realidade que tais narrativas diferenciadas traduzem permite ao indivíduo

vivências reflexivas como possibilidade de experiências que ampliam sua capacidade de autodeterminação na vida social. As grandes obras produzidas pelo pensamento humano e herdadas pela tradição cultural, relegadas ao descaso pelas simplificações e *aligeiramentos* massificantes ou comercialmente rentáveis, tornam-se *despotencializadas* na sua força narrativa como fortalecimento da identidade social.

As simplificações e facilitações na disseminação de conteúdos culturais estereotipados privam a reflexão crítica de seu princípio fundamental no desenvolvimento do pensamento autônomo. Embora vivemos a *sociedade do conhecimento*, e sem dúvida há muito conhecimento, as banalizações culturais e o pragmatismo reinante têm produzido legiões de iletrados incapacitados de intervenção crítica nos códigos de dominação e regressão veiculados no social. A disseminação da indústria cultural legítima, neste sentido, elementos autoritários de uma sociedade administrada na medida em que impõe e padroniza sentimentos e aspirações, ao contrário de expressá-los na sua autenticidade. Trata-se da autenticidade cultural que esse tipo de manipulação desmantela e fragmenta, justamente para intensificar a dimensão consumista que a caracteriza.

Os discursos estéticos nas suas mais diversificadas formas de expressão, pela singularidade que os diferencia dos produtos da indústria cultural, constituem-se de narrativas que possibilitam experiências formativas. No entanto, pelo processo de massificação cultural, tais possibilidades se inviabilizam diante da descaracterização das obras de arte em formas estereotipadas dos seus conteúdos expressivos. Músicas de sucesso comercialmente induzidas, folhetins televisivos, filmes comerciais, apelos publicitários, literatura trivial e de auto-ajuda, modismos da estação, escândalos políticos do momento, periódicos de futilidades, exposição da intimidade postíça, exploração banalizada da violência, análises superficiais dos acontecimentos: um rol interminável de vivências cotidianas para atrair investimentos em narrativas banais e corriqueiras preenche a ausência de investimentos em narrativas que, de fato, permitiriam experiência formativa sobre a existência social construída.

Tal processo de usurpação mercantil da cultura revela, todavia, um prejuízo quanto ao exercício da coesão social para o bem comum, cedendo espaço para atitudes de coerção social. Esse reducionismo cultural acaba por reduzir também o indivíduo a um circuito existencial limitado que favorece atitudes individualistas e a conseqüente perda do senso comunitário. De uma dimensão *tanática*, essa parafernália comunicativa está condenada a perecer com urgência lucrativa e ceder espaço a outras obsolescências novidadeiras, que surgem tão velozmente quanto desaparecem, após o efeito narcotizante que exercem sobre os sentidos humanos.

De qualquer forma, esse processo de vivência cultural interfere na dimensão formativa da sociedade como um todo e responde por uma série de impasses na constituição do exercício ético que se enfrenta na atualidade. Aparentemente, folhetins televisivos como a consagrada “*novela das 8*”¹⁵³, músicas de sucesso comercial e tantos outros signos contaminados pela ideologia consumista reinante, parecem apenas diversão e entretenimento. Contudo, sob o crivo de uma reflexão crítica que dialeticamente pense o conteúdo ocultado como a verdade que se disfarça na gratificação imediata da diversão oferecida, esta revela a administração e o controle ideológico contidos na interioridade clandestina do seu trajeto.

¹⁵³ O enunciando ficou conhecido pelo estilo da telenovela apresentada pela Rede Globo de Televisão apresentada no chamado horário nobre a partir das 20hs00. Décio Pignatari em *Signagem da televisão* ao caracterizar “a nova sensibilidade” que se impunha pela revolução dos costumes a partir dos anos 60 na sociedade brasileira, no que se refere às telenovelas, em relação aos melodramas anteriores, a antiga e pioneira TV Tupi dá o grande toque revolucionário na linguagem novelesca de televisão. Observa o autor que: “(...) Foram tão impressionantes a organização e o impulso que a TV Globo deu à telenovela que, já nos inícios do decênio passado, só se falava em ‘novela da Globo’. Logo depois, nem se mencionava o nome da emissora. Bastava mencionar o horário: ‘novela das 8’, ‘novela das 7’. Desde 1969, com as inovações radicais de linguagem em *Beto Rockefeller*, obra de Bráulio Pedroso, dirigida por Lima Duarte, segundo Pignatari, “vencia a nova escola cênica: baixa definição, descontração, diálogos soltos dando lugar ao improviso, liberação dos gestos e movimento dos atores em relação às câmeras”. Cf. PIGNATARI, Décio. *Signagem da televisão*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 83.

Uma área de pesquisa voltada as linguagens midiáticas contemporâneas, ao tomar tais linguagens como fonte de pesquisas, constitui-se de um recurso pedagógico imprescindível para decodificar os mecanismos de dominação do imaginário social contidos nesses discursos. A diminuição do pensamento reflexivo nos bancos escolares e o desinteresse pelo ensaio crítico das obras de arte, o baixo índice de leitura das grandes obras da literatura mundial, o desleixo e o descuido para com as possibilidades expressivas e estilísticas nos usos da linguagem, a supremacia do coloquial como princípio comunicativo, discursos oportunistas tomados como expressão popular e uma hierarquia descomunal de futilidades culturais demonstram a predisposição do indivíduo para um universo existencial regressivo. A cultura assim administrada implica em termos formativos, incapacitar o indivíduo na aquisição do conhecimento como instrumental decisivo de intervenção crítica nos códigos de dominação e regressão veiculados no social. Elementos *semiformativos* resultantes dessa cumplicidade ideológica da produção cultural da atualidade, cada vez mais têm subtraído ao indivíduo a capacidade de ler os mecanismos de coerção social que tais narrativas legitimam.

Ainda que não se aprofunde a análise de algumas dessas narrativas, a partir do pressuposto teórico apresentado é possível perceber-se que, apesar dos recursos técnicos da produção e, sem dúvida, de vários estímulos perceptivos no campo auditivo e visual, a concepção ideológica não se altera substancialmente. Desenhos animados infantis, *games* estimulantes, induzem sempre a incorporação de soluções num plano individual, heroicamente resolvidas. Maniqueísmos de “bem” e “mal” suplantam ou solapam a reflexão de cunho dialético. A rapidez e a obsessão competitiva condicionam respostas imediatistas que inviabilizam espaços reflexivos exigidos pela maturação formativa.

Narrativas novelescas ou de filmes de linhagem comercial, especialmente os de ação não fogem muito a essa regra. De maneira geral, o enredo dos folhetins televisivos parte de uma sucessão de conflitos que se entrelaçam e desequilibram a estabilidade dos envolvidos, interagindo dinamicamente até o desenlace com as devidas recompensas e punições. Que se

considerem temas sociais polêmicos que muitas vezes são tratados, recursos técnicos de produção, interpretações talentosas, diálogos por vezes significativos, configuração estética de figurinos e cenários, recuperação de época, pesquisa documental e etc. Todavia, esse conjunto significativo de sedução/informação não ultrapassa a rigidez guardiã da fronteira ideológica que sutilmente é incorporada. Vilões e vilões, odiados pelo público que aos milhões sustentam o IBOPE¹⁵⁴ e os patrocínios, além de dinamizar o enredo, geralmente são vistos como modelo a não ser seguido. Estranhamente, os vilões - anticristos por sua natureza maléfica – são assim rotulados quanto mais anarquizam ou desarticulam o núcleo dos personagens alinhados mais ao centro do poder e que, através de recursos moralmente bem arquitetados, naturalizam sua posição social. A dimensão *emancipatória* da vilania, por essa leitura como denúncia do que historicamente se consolidou como poder dominante, é tarefa da trama ocultar ou mistificar pelo conservadorismo moral que veicula. Respeitáveis senhores ou senhoras bem vestidos, ricos empresários de boa índole, atitudes simpáticas, pobres honestos, generosos e moralmente ilibados, alguns párias ou bastardos acobertados por trejeitos bem humorados e aceitos sem muita resistência, compõem o núcleo modelar do comportamento ideologicamente desejável. Os protagonistas, galãs do momento, heróis e heroínas saturados de estereótipos afetivos e sensuais, além de uma série de *merchandizing* e induções comportamentais, reduzem a afetividade aos conflitos individuais e ao enfraquecimento do

¹⁵⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. Criado em 1942 é referência no Brasil e América Latina fornecendo informações para a tomada de decisões de marketing, propaganda, mídia, política, internet e mercado. As pesquisas do Instituto, baseadas em metodologias científicas, resultam em ferramentas eficazes para orientar os processos decisórios dos clientes, minimizando riscos de investimento e maximizando retornos (<http://www.ibope.com.br>). Pesquisas de mercado, pesquisa de mídia, pesquisa de opinião pública, pesquisa de audiência, pesquisa de comportamento são algumas das referências importantes do IBOPE como área de interesse de investimento empresarial. A menção feita ao IBOPE refere-se ao fato de que a aferição do Instituto em relação a uma determinada programação televisiva pode alterar sua extensão e permanência no ar. As telenovelas e seriados produzidos pela TV aberta, apesar de algumas iniciativas ousadas em relação a sua produção têm muitas vezes, a sua programação alterada em função dos “números do IBOPE”.

senso de coletividade. Essa incorporação de individualismos muito bem disfarçados pelas cenas tórridas de beijos convulsivos e sentimentalismos idealizados imprime também atitudes narcísicas, alimentadas por temáticas musicais melodramáticas que traduzem obsessivamente o mesmo enredo dos descompassos afetivos estereotipados. Acrescente-se como resultante desse painel de esteticismos ociosos de *artisticidade*, a tendência a uma subjetividade exibicionista, compensatória da falta de investimento interior e fragilização de um ego administrado ideologicamente.

Esse universo cultural constituído por constelações de signos dotados de carga significativa no plano ideológico, sem dúvida, interfere nas ações e reações dos indivíduos e se determina como experiência social. O cenário apresentado na introdução desse estudo não pode ser compreendido e analisado nas suas conseqüências, sem considerar o contexto social e histórico em que esse processo cultural se manifesta. Uma ação pedagógica que não incida sua prática sobre tal processo tende ao equívoco e a falência, pois que ele, em princípio abastece uma formação “satisfeita” com a baixa taxa de exigência cultural que dissemina.

A miudeza cultural que ignora e refuta o diálogo com outra instância mais autêntica de cultura no seu sentido de autonomia social, barra e escamoteia, *a priori*, o interesse pelo investimento formativo. A idolatria ou a resignação pelo senso comum e pela crença, pela auto-referência, pela arrogância muitas vezes, distancia-se da reavaliação de opiniões e conceitos demandada pela formação e autonomia. Respostas teológicas ou dogmáticas se impõem diante de questões ideológicas e esse processo legitima e naturaliza vivências sociais limitantes e limitadas. Estas, por sua vez, acabam por determinar comportamentos “tipo assim”, “meio que”, que assimilam o imediato e o aparente e desconhecem o eixo dialético pelo qual os níveis do esclarecimento (Alfklärung)¹⁵⁵ no sentido kantiano possibilitariam maioria e autonomia social.

¹⁵⁵ Alusão à reflexão feita por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na obra, *Dialética do esclarecimento sobre a proposta do Iluminismo (Alfklärung)* como promessa de emancipação social pelo uso da razão e domínio da natureza suplantando a ignorância e o mito que, a partir da modernidade, seriam

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. trad. Guido de Almeida. RJ: Jorge Zahar Editores, 1985.

ADORNO, W. Theodor. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Trad. de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

COHN, Gabriel. (org.). *Theodor Adorno*. (Sociologia). São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Teoria da semicultura*. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, n. 56,

erradicados pelo avanço da ciência e da técnica. Gabriel Chon, na introdução que faz em Sociologia, obra que organiza com traduções de textos de Theodor W. Adorno observa que o Iluminismo, tanto na reflexão de Adorno como na obra em conjunto, *Dialética do esclarecimento*, o termo refere-se “ao movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o ângulo das idéias corporificadas em suas instituições e pessoas”. Segundo o comentarista, “Está em causa a racionalidade burguesa na sua acepção mais ampla: não só aquela produzida pela sociedade burguesa mas a que a reproduz. [...] A tese básica é que a razão burguesa (a razão envolvida na produção e reprodução da sociedade burguesa), ao combater de modo irrefletido o mito, acaba convertendo-se ela própria em mito, sem no entanto deixar de apresentar-se como razão. [...] A paralisia da razão iluminista perante a verdade, que teme que o mito não foi aniquilado e ainda a habita, não é paralisia do movimento, mas da reflexão. À parada da reflexão corresponde o movimento desenfreado, compulsivo, do progresso que arremete às cegas. Não se trata de detê-lo, mas de abrir-lhe os olhos, para que faça justiça à sua pretensão iluminista. Porque é isso que o iluminismo antes de mais nada se propôs: combater o medo. E, no entanto, ele próprio é agora presa do medo, e do pior de todos, do medo da verdade, da sua verdade” (COHN, 1994, p.15). Julgamos oportuna a nota no sentido de melhor esclarecer o termo, fundamental para o entendimento do pensamento de Adorno e Horkheimer na crítica que fazem às propostas humanistas feitas nos inícios da modernidade e que não se cumpriram. A racionalidade daí resultante transforma-se em uso instrumental da razão voltada a uma racionalidade técnica aplicada não somente ao domínio da natureza, mas ao domínio do próprio homem. É neste sentido que o termo Iluminismo vem sempre acompanhado do vocábulo alemão *Alfklärung*, - ilustração, esclarecimento, no sentido kantiano de emancipação e autonomia do indivíduo pelo uso da razão. O termo O engodo da razão moderna como mistificação das promessas de emancipação social quando se torna ‘razão instrumental’ como afirmação da sociedade burguesa enquanto modo social dominante, os autores denominam de Anti-*Alfklärung*.

Campinas: ed. Papyrus , 1996. Trad. Newton Ramos de Oliveira et al.

_____. *Intervenciones. Nueves modelos de critica.* Caracas/Venezuela: Monte Avila Editores, 1969

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (Obras escolhidas; v.1).

BOLAÑO, César. *Industria cultural: informação e capitalismo.* São Paulo: Hucitec/Polis, 2000.

DUARTE, Rodrigo. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica ontem e hoje.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história.* Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, T.W. *Textos escolhidos.* In: Os pensadores. trad. Zelijko Lorapié e outros. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KOTHE, Flávio René. *Benjamin & Adorno: confrontos.* São Paulo: Ática, 1978.

MATOS, Olgária C.F. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação.* São Paulo: Scipione, 1997.

PIGNATARI, Décio. *Signagem da televisão.* 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Informação, linguagem, comunicação.* 25ª ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Orgs.). *ADORNO o poder educativo do pensamento crítico.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias.* São Paulo: Experimento, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Cristina Furtado

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em História (Unesp). Mestre em História (Unesp/Franca). Doutora em Educação (USP). Líder do grupo de pesquisa GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade).

Ana Paula Gomes Mancini

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Pedagogia (UFMS). Mestre em Educação (UFMS). Doutora em Educação (Unesp-Marília). Pesquisadora do grupo de pesquisa GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade).

Anaete Regina Schelbauer

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutor em Educação (USP). Líder dos grupos de pesquisa Formação de Professores e História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares.

Carlos Henrique de Carvalho

Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduação em História (UFU). Mestre em Educação (UFU). Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutor pela Universidade de Lisboa (UL). É membro do Núcleo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira (NEPHE).

Carlos Monarcha

Professor Adjunto (Livre-Docente) na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara). Graduação em Ciências Sociais (USP). Mestre em Educação (PUC/SP). Doutor em Educação (PUC/SP). Líder dos grupos de

pesquisa GEPEDHE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação e História da Educação no Brasil

Célio Juvenal Costa

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Filosofia (PUC/PR). Mestre em Educação (UEM). Doutor em Educação (Unimep). Líder do grupo de pesquisa LEIP (Laboratório de Estudos do Império Português). Participa do grupo de pesquisa DEHSCUBRA (Educação, História e Cultura: Brasil, séculos XVI, XVII e XVIII).

Elaine Rodrigues

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em História (Unesp/Assis). Líder do grupo de pesquisa HEDUCULTES (História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar). Participa dos grupos de pesquisa Formação de Professores e GEPECADIS (História dos Campos Disciplinares).

Gilda Naécia Maciel De Barros

Professora da Faculdade de Educação da USP. Graduada em Pedagogia e Direito (USP). Doutora em Educação (USP). Líder do grupo de pesquisa de Estudos Clássicos. Participa do grupo de pesquisa Jean-Jacques Rousseau.

José Joaquim Pereira Melo

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Pedagogia e História (Fafiman). Mestre em História (Unesp/Assis). Doutor em História (Unesp/Assis). Participa do grupo de pesquisa Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade.

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

Professora do Centro Universitário Patos de Minas (Unipam). Graduada em Pedagogia (UFU). Mestre em Educação (UFU).

Doutoranda em Educação (Unicamp). Participa do grupo de pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira.

Luiz Hermenegildo Fabiano

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Letras Moderna (Univap). Mestre em Educação (Unimep). Doutor em Educação (Ufscar). Participa do grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação.

Magda Sarat

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em História - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (UCDB). Graduada em Pedagogia (UFMS). Mestre em Educação (Unimep). Doutora em Educação (Unimep). Líder do Grupo de Pesquisa GEINFAN (Educação Infantil e Infância) Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores e do GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade).

Margarita Victoria Rodríguez

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Ciências de La Educación (Universidade Nacional de Lujan). Doutora em Educação (Unicamp). Líder dos grupos de pesquisa História e Política de Formação de Professores e Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Maria Cristina Gomes Machado

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em Educação (Unicamp). Líder do grupo de pesquisa História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares. Participa do grupo de pesquisa Educação Superior: História, Sociedade e Política.

Maria do Carmo Brazil

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em História (UFMS). Mestre em História (UNESP). Doutora em História (USP). Líder

do grupo de pesquisa História social, econômica e lingüística da escravidão colonial. Pesquisadora do grupo GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade).

Paulo de Assunção

Professor da Universidade São Judas Tadeu (USJT) e da Anhangera Educacional (Faenac). Graduado em História (FAC/FAI). Mestre em História (USP). Doutor em História (USP). Doutor em História (Universidade Nova de Lisboa). Líder do grupo de pesquisa Arquitetura, Urbanismo e Turismo Cultural em São Paulo. Participa do grupo de pesquisa DEHSCUBRA (Educação, História e Cultura: Brasil, séculos XVI, XVII e XVIII).

Peter Johann Mainka

Professor da Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Alemanha. Mestre pelo Institut für Geschichte, Julius-Maximilians-Universität Würzburg e Doutor em História Moderna e Contemporânea, também pela Julius-Maximilians-Universität Würzburg. É pesquisador nos grupos de pesquisa DEHSCUBRA - Educação, História e Cultura: Brasil, séculos XVI, XVII e XVIII e Política, Religião e Educação na Modernidade.

Reinaldo dos Santos

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em História e Letras (Unesp). Mestre em História (Unesp). Doutor em Sociologia (Unesp). Pesquisador do grupo GEPHEMES, (História da Educação, Memória e Sociedade) e do grupo de pesquisa GEPEI (Educação Inclusiva).

Terezinha Oliveira

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História (Unesp/Assis). Mestre em Ciências Sociais (Ufscar). Doutora em História (Unesp/Assis). Líder dos grupos de pesquisa Cultura Medieval e Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade.