

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores .

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 25 (junho 2008). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 25, p. 1-241, jan./jun. 2008.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: Pe. Lauro Takaki Shinohara

Reitor: Pe. José Marinoni

Pró-Reitor Acadêmico: Pe. Dr. Gildásio Mendes dos Santos

Pró-Reitor Administrativo: Ir. Raffaele Lochi

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Margarita Victoria Rodríguez (margarita@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Hamid Chaachoua - Universidade Joseph Fourier/França

Helena Faria de Barros - UCDB

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - UNLu/Argentina

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Direitos reservados à Editora UCDB (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU):

Coordenação de Editoração: Ereni dos Santos Benvenuti

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima Souza

Revisão de Redação: Edilza Goulart

Versão e Revisão de Inglês: Barbara Ann Newman

Bibliotecária: Clélia Takie Nakahata Bezerra - CRB n. 1/757

Capa: Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

A Série-Estudos apresenta, no número 25, um Dossiê que aborda a história da educação, especificamente traz artigos relacionados com as instituições escolares a partir de diversas abordagens. As instituições escolares como objeto de pesquisa têm ganhado importância na produção acadêmica da área da educação, e o Periódico tem como objetivo dar a conhecer alguns dos trabalhos produzidos por grupos de pesquisas nacionais e internacionais que estudam a história das instituições escolares.

O dossiê “História das Instituições Educacionais”, organizado pela professora Margarita Victoria Rodríguez, reúne treze artigos, sendo que dez desses trabalhos discutem o processo de institucionalização da educação pública no Brasil, no período imperial e republicano. Três artigos abordam as instituições educacionais em outros contextos históricos e geográficos: um dos artigos apresenta resultados de pesquisa sobre as instituições educativas religiosas, no Chile, na primeira metade do século XX, um enfoca os mosteiros na Idade Média e sua função educativa, e o outro trata das instituições escolares no período do Império e da República em Roma.

Conselho Editorial
Junho/2008

Sumário

Ponto de vista

História das instituições escolares: desafios teóricos	11
History of school institutions: theoretical challenges	11
José Luís Sanfelice	

Dossiê “História das Instituições Educacionais”

História e memória: contribuições dos estudos das Instituições Escolares para a História da Educação	21
History and memory: Contributions from the Educational Institutions Studies to the History of Education	21
Margarita Victoria Rodríguez	
A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes	31
The institutionalization of public education in Paraná: a study based on sources	31
Maria Elisabeth Blanck Miguel	
A institucionalização escolar entre 1879 e 1930	43
School institutionalization between 1879 and 1930	43
Sérgio Castanho	
Tempos vividos na Escola Militar: memórias de um aluno (1897-1900)	57
The vivid times in the Naval School: memories of the a student (1897-1900)	57
Maria Teresa Santos Cunha	
Entre escolarização e instituições escolares na historiografia da educação: a emergência dos grupos escolares no Brasil da República Velha (1889-1930)	67
Relation between the schooling process and educational institutions in the historiography of education: the emergence of scholastic groups in Brazil in the Old Republic (1889-1930)	67
Geraldo Gonçalves de Lima Décio Gatti Junior	
A segunda escola profissional para o sexo feminino (Rivadavia Corrêa) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora – Benevenuta Ribeiro (1913-1961)	85
The second professional school for women (Rivadavia Corrêa) of the Federal District or the trajectory of its principal - Benevenuta Ribeiro (1913-1961)	85
Nailda Marinho da Costa Bonato	
Ideário de formação de professores: Colégio Sagrado Coração de Jesus	103
Ideal of teachers education: the “Sagrado Coração de Jesus” School	103
Henrique Alves de Lima Rosa Lydia Teixeira Corrêa	

A escola normal de Mato Grosso no século XIX	123
The primary teacher training school of Mato Grosso in the nineteenth century	123
Ana Paula da Silva Xavier	
Nicanor Palhares Sá	
Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense	133
Teachers and school institutions in the context of the Mato Grosso region	133
Marisa Bittar	
Amarílio Ferreira Jr	
O trabalho didático nos grupos escolares Joaquim Murtinho e Luís de Albuquerque (Mato Grosso, 1910-1950)	157
The didactic labor in two primary schools: Joaquim Murtinho and Luís de Albuquerque (Mato Grosso, 1910-1950)	157
Sílvia Helena Andrade de Brito	
Iniciativas de modernização escolar em Mato Grosso: grupos escolares e formação docente – o sul do estado (1910-1950)	171
School modernization initiatives in Mato Grosso: school groups and teacher training – the south of the state (1910-1950)	171
Regina Tereza Cestari de Oliveira	
Arlene da Silva Gonçalves	
Los Orígenes del Hogar de Cristo en Chile	193
The origins of El Hogar de Cristo in Chile	193
Jaime Caiceo Escudero	
Os mosteiros e a institucionalização do ensino na Alta Idade Média: uma análise da história da educação	207
The monasteries and the institutionalization of the teaching in the high-middle age: an analysis of the history of education	207
Terezinha Oliveira	
Estado Romano e instituições escolares	219
Roman state and school institutions	219
José Joaquim Pereira Melo	

Ponto de vista

História das instituições escolares: desafios teóricos

History of school institutions: theoretical challenges

José Luís Sanfelice

Professor titular em História da Educação UNICAMP/FE/DEFHE; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR.
e-mail: sanfelice00@hotmail.com

Resumo

O presente artigo, reconhecendo a importância que os estudos históricos das instituições escolares vêm adquirindo no campo da historiografia educacional mais recente, busca realizar uma breve reflexão sobre os riscos teórico-metodológicos que podem comprometer o alcance de resultados cientificamente significativos para a área de conhecimento. Sem censurar as inovações, indica que é preciso entendê-las no campo do confronto ideológico que envolve a escolha de referenciais científicos. Espera-se trazer uma contribuição ao debate, com um posicionamento no âmbito do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave

Ciência da história. História da educação. História de instituições escolares.

Abstract

This paper, acknowledging the relevance that the studies about the history of school institutions have been acquiring in the field of the most recent educational historiography, aims to briefly discuss about the theoretical-methodological risks that can compromise the extent of scientifically significant results for the area of knowledge. Instead of criticizing the innovations, it points out that they must be viewed in the light of the ideological confrontation that involves the choice of scientific reference points. This work expects to bring some contribution to the debate, taking a position in the scope of the historical-dialectical materialism.

Key words

History science. History of education. History of school institutions.

[...] o evento, o indivíduo e até a retomada de algum estilo ou modo de pensar o passado, não são fins em si mesmo, mas meios de esclarecer alguma questão mais ampla, que ultrapassa em muito o relato particular e seus personagens. (HOBSBAWM, 1998, p. 202)

Produzir o estudo da história das instituições escolares tornou-se uma prática bastante comum entre os historiadores da educação mais recentes. Já se somam às centenas os trabalhos que se abrigam sob este tema de investigação. Nosella e Buffa (2006) observaram, por exemplo, que essas pesquisas se desenvolveram, sobretudo, a partir dos anos 1990. Os motivos seriam a consolidação da pós-graduação, que levou a uma maior institucionalização da pesquisa acadêmica, e o estímulo favorável de uma possível crise de paradigmas, propiciadora de pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares.

Pressupondo que Nosella e Buffa (2006) estejam corretos, quero entender que o estudo da história de uma instituição escolar é o estudo de um objeto singular, mas, como os mesmos autores sinalizaram, também um estudo que pode resultar de uma possível fragmentação que dificulta a compreensão do fenômeno educacional em sua totalidade.

Toda vez que observo o embate das posturas que os autores citados registraram, procuro deixar logo claro: nenhum objeto, por mais singular que seja, está interdito a um pesquisador que queira se comprometer com a visão de totalidade histórica; os objetos são o que são e se manifestam pela sua aparência e/ou essência.

As abordagens visando captar os objetos podem e devem ser múltiplas, pois são como instrumentos do pesquisador empenhado em captar o real tal como ele é. O alcance e os limites de cada abordagem se diferenciam e, em alguns casos, se esgotam já na constatação tão somente da aparência. O senso comum, por exemplo, pode ser resultante de uma abordagem mais precária, enquanto o bom-senso resulta de maior elaboração. O bom-senso pode dar origem ao conhecimento científico cada vez mais complexo, mas novas mediações são necessárias.

No sentido que acabo de explicitar, não vejo maiores dificuldades em aceitar a possibilidade de pesquisas voltadas para objetos singulares. Mais do que isso: vejo a possibilidade de se construir um conhecimento verdadeiro dos objetos. Um conhecimento verdadeiro para o(s) sujeito(s) que conhece(m) e que têm, sempre, certa relatividade, pois não seria a apreensão da totalidade da verdade. Mas, ainda assim, conhecimento verdadeiro e, portanto, sem a possibilidade de se constituir apenas em verdade subjetiva, ou seja, o relativismo da verdade de cada um: uma verdade, enfim, relativa, objetiva/subjetiva.

Preservados os espaços acadêmicos democráticos, nos quais os pesquisadores necessitam de liberdade para escolherem os seus objetos de pesquisa e fazerem suas opções de abordagens, gosto de lembrar que essa democracia e liberdade costumam ter condicionantes que as limitam. Cito três exemplos: a) objetos de estudo que se encontrem fora da moda acadêmica hegemônica podem não encontrar grande recepti-

vidade nas agências de fomento às pesquisas, quando os pesquisadores demandam recursos para seus projetos de investigação, pois as agências estabelecem prioridades; b) objetos e abordagens não contemplados pelo manto sagrado das linhas de pesquisa ou os grupos de pesquisa não credenciados podem ser consideradas pesquisas relevantes, bem propostas, mas para as quais não estão previstos recursos; c) difundem-se, entre os pesquisadores, certos modismos que sugerem a necessidade de se estar atualizado. Há uma sensação de que não aderir à moda ou à última influência da cultura européia ou norte-americana por aqui divulgada, torna-nos ainda mais subdesenvolvidos e dependentes. Há um olhar de desdém para com as resistências e os resistentes começam a ter seus espaços de debates, de apresentação de trabalhos em colóquios, jornadas, simpósios, seminários e congressos cada vez mais diminuídos. Uma boa desculpa nos dias de hoje para evitar a participação dos indesejados e/ou inoportunos é alegar que os ditos cujos não fazem a interlocução com a produção mais atual da área.

As observações acima não me impedem de constatar que o tema “história das instituições escolares”, no sentido em que apontei, está na moda, entre outros. Isso significa dizer que o tema tem bons espaços nas áreas acadêmicas, nas agências e nas editoras, por exemplo. Sem nenhum pudor, tenho orientado vários trabalhos, desde os de conclusão de curso (TCC), de mestrado ou mesmo de doutorado, especificamente tratando do tema em pauta.¹

Assim posto, relembro que considero o estudo da história de uma instituição escolar o estudo de um objeto singular; que o estudo de um objeto singular não está interdito ao pesquisador que deseja se comprometer com uma visão de totalidade histórica, e que o estudo de um objeto singular pode ser também a opção por uma postura epistemológica fragmentada.

A questão central, a partir de agora, passa a ser a seguinte: que implicações decorrem de cada uma das opções acima? Trata-se, portanto, de uma reflexão epistemológica.

Segundo Nosella e Buffa (2006, p. 3), a postura epistemológica fragmentada vem se caracterizando por privilegiar temas como

[...] cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia, a sociologia francesa constituem as matrizes ou a tela de fundo teórica das pesquisas realizadas.

Para os autores citados, a expressão cultura escolar, por exemplo, vem sendo usada como categoria abrangente e funcionam como categorias de análise:

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 e outros. (Nosella e Buffa, 2006, p. 4)

Baseados na vasta experiência vivenciada na área da História da Educação e sendo profundos conhecedores do tema aqui abordado, Nosella e Buffa ponderam:

Constatamos que este tipo de pesquisa apresenta sérios perigos metodológicos, porque o envolvimento do estudioso é fácil; o difícil é produzir um resultado final crítico e proveitoso. Frequentemente, o pesquisador resvala em reducionismos teóricos tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética. (NOSELLA e BUFFA, 2006, p. 5)

Da minha parte, eu já havia apresentado trabalho na V Jornada do HISTEDBR², afirmando que os caminhos de que o pesquisador dispõe para ingressar na história de uma instituição escolar são inúmeros. Conseguindo acessar a referida história, por toda e qualquer porta que se abra (entenda-se a diversidade de fontes) é necessário montar o quebra-cabeça a ser decifrado (entenda-se, compreendido e analisado). Mas, o mais importante naquela comunicação era minha preocupação em sinalizar como o pesquisador, após mergulhar profundamente no objeto singular, sai dele, ou seja, algo que Nosella e Buffa chamaram de “final crítico e produtivo”.

Tenho que reconhecer, como os autores citados fizeram que

[...] estudos e pesquisas que retratam, de forma curiosa, aspectos singulares da instituição escolar, em tempos diversos, são fascinantes e até sedutores. Quem não

gosta de saber como eram vestidas e educadas as crianças dos séculos passados e suas brincadeiras ou como as normalistas representavam a relação diploma-casamento? Ou ainda, quem não gosta de ver enaltecidos os fundadores de uma escola significativa para sua própria cidade? Ou, finalmente, quem não gosta de ver, consagrados em livros, nomes e fotografias de seus antepassados?

Estudos como estes agradam a inúmeros leitores. (NOSELLA e BUFFA, 2006, p. 5)

Até seria possível fazer uma consideração, neste momento, sobre o sucesso editorial e mercadológico que as pesquisas que contemplam novos objetos e novas abordagens conseguem, mas seria uma digressão um tanto grande. Persigo, então, a continuidade da reflexão³.

O pesquisador da História da Educação não necessita furtar-se à abordagem do objeto singular, embora, como já dito, haja riscos metodológicos e vacilos que comprometem o trabalho científico. É preciso enfrentar o desafio nodal:

[...] por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma dada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. A dificuldade principal reside exatamente aí: conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade [...]. (NOSELLA e BUFFA, 2006, p. 5)

Corroborando perspectiva teórico-metodológica indicada acima, lembro da minha insistência contida no trabalho apresentado à V Jornada do HISTEDBR:

[...] a dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro e,

com a mesma intensidade, no macro. As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, 'acomodadas' dialeticamente no seu interior. (SANFELICE, 2007)

De forma enfática, como foi sintetizado: "Defendemos uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, dialeticamente relacionados" (NOSELLA e BUFFA, 2006, p. 8).

Diante do exposto, posso sugerir a já constante imagem que nos é sempre lembrada. O pesquisador, quando está de frente para uma imensa floresta, pode ter duas posturas metodológicas: a) pretender conhecer a totalidade da floresta e, realmente, é uma pretensão inicial; b) ou já encantar-se com o primeiro arbusto e tornar-se um especialista daquele arbusto, esquecendo a floresta que nem mais vê. Enquanto no segundo caso a especialização levará à pobreza de interpretação, pois se perde a dimensão das relações múltiplas do arbusto com o conjunto da floresta, a primeira opção também pode começar pelo arbusto, mas caminha na direção do conhecimento da floresta: trata-se de atender à pretensão inicial.

O mesmo acontece com a história das instituições escolares. Como um arbusto da "floresta" social, política, cultural e econômica, a história de cada instituição escolar pode ser escrita, narrada, apresentada

em múltiplos e infinitos detalhes que são, muitas vezes, interessantíssimos e/ou curiosos. A pesquisa pode se deter aí, mas para uma opção metodológica dialética, não. Após o exaustivo levantamento e apresentação dos dados empíricos de um objeto singular – a instituição escolar – é ainda necessário explicitar suas múltiplas relações com o contexto. Repito: um contexto social, político, cultural e econômico, entre outros.

Por difícil que pareça a apreensão da dialeticidade da relação entre estrutura e superestrutura, entre sociedade e escola, fica claro que seu evidenciamento é o objetivo da ciência [...]. (NOSELLA e BUFFA, 2006, p. 13)

Resta-me, portanto, insistir na questão metodológica e/ou epistemológica, ou seja, na necessidade de se fazer da história das instituições escolares objetos singulares, um excelente exercício para que se possa iniciar e praticar as exigências da ciência da história. O objeto singular não se explica em si mesmo, por mais que eu possa narrar amplamente as características constitutivas de sua identidade. Uma instituição singular é instituída, por exemplo, por um ou vários grupos sociais, ou por uma classe social que, freqüentando-a, levam para o seu interior um mundo já estabelecido fora dela. O mesmo acontece com o conjunto de educadores que por ela transita. Mas não é só isso, pois as instituições escolares respondem a ordenamentos jurídicos e legais sobre os quais não tiveram poder de escolha. E há muito mais: há as políticas educacionais, há o Estado e, em última instância, há a determinação de um mundo da produção material sobre o qual as ins-

tituições e os homens se organizam e estabelecem suas conflituosas e antagonicas relações. É preciso atentar para o fato de que a instituição escolar exerce apenas uma parcela das práticas educativas que cada sociedade desenvolve. E, só se justifica o estudo histórico do objeto singular, no caso, a história das instituições escolares, se tais esforços trouxerem mais luzes para compreendermos o fenômeno educativo geral de uma sociedade historicamente determinada. Se assim não for, estudaremos o arbusto sem conseguir enxergar a floresta.

Novamente utilizo-me das palavras do autor já citado na epígrafe para sintetizar uma possível conclusão:

A nova história dos homens e das mentalidades, idéias e eventos pode ser vista mais como complementar que como substituta da análise das estruturas e tendências socioeconômicas. (HOBSEBAWM,1998, p.205)

Logo, passa a ser possível afirmar que tomar o complementar pelo principal

não é nenhuma necessidade da ciência da história, mas um embate que, em nome da ciência, se traduz, de fato, no campo das ideologias.

Notas

¹ Alguns exemplos: ANANIAS, M. As escolas para o povo em Campinas: 1860-1889. Origens, ideário e contexto (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. ALMEIDA, C. C. A. de. Origem e fundação da 1^ª Faculdade de Engenharia de Sorocaba: FACENS (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006. DESSOTTI, I. C. C. História da educação de Votorantim: do apito da fábrica à sineta da escola (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007. SILVA, F. C. A Faculdade de Tecnologia de Sorocaba: antecedentes e primeiros anos (1971-1981) (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

² V Jornada do HISTEDBR – Grupo de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, realizada de 9 a 12 de maio de 2005, na Universidade de Sorocaba – Uniso. Cf. Sanfelice (2007).

³ Cf. Sanfelice (2006).

Referências

HOBSEBAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

LOMBARDI, José C.; CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Livia Diana R. (Orgs.). História, cultura e educação. Campinas: Autores Associados, 2006.

LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. In: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 23 abr. 2008.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, D. (Orgs.). Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: Uniso;

Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

_____. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: Revista Histedbr On-Line. Número especial, ago. de 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2008.

_____. Perspectivas atuais da história da educação. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). Educação em debate. Perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 23-52.

Recebido em 30 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Dossiê “História das Instituições Escolares”

História e memória: contribuições dos estudos das Instituições Escolares para a História da Educação

History and Memory: contributions from the Educational Institutions studies to the History of Education

Margarita Victoria Rodríguez

Dra. em Educação pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação (UCDB).
e-mail: poroyan@uol.com.br

Desde os anos de 1990, verifica-se a expansão de diversos grupos de pesquisas de educação, tanto no âmbito nacional como internacional, que desenvolvem investigações sobre a história das instituições escolares a partir de diversos enfoques teóricos metodológicos. Além disso, também se detecta uma notável produção científica sobre o mencionado objeto de investigação apresentada em eventos acadêmicos de diferentes naturezas, encontros, congressos, seminários, colóquios, entre outros. Sendo assim, este Dossiê apresenta trabalhos que discutem historicamente as instituições escolares, a partir de diferentes abordagens, com o intuito de contribuir para o debate da História da Educação.

A educação, inicialmente, acontecia de modo natural, espontânea e inconsciente, na própria produção humana e reprodução da natureza, ou seja, de modo informal. Lentamente, porém, esta forma de educar foi sendo deixada apenas para as aprendizagens que visavam uma socialização primária, e a educação formal foi ocupando um lugar central na produção e reprodução do conhecimento socialmente construído. Em decorrência disso, foram criadas instituições especializadas responsáveis por produzir, sistematizar e socializar conhecimentos.

A socialização e construção de conhecimentos institucionalizados adquiriram centralidade, e a instituição escolar foi adotada como a principal modalidade educativa na sociedade contemporânea. Os estudos que visam compreender e analisar a constituição dessas instituições têm ganhado relevância na historiografia da educação.

De modo geral, pode-se afirmar que as escolas e o sistema educacional, por mais heterogêneos que sejam, aparecem como localidades que não podem ser negligenciadas como amostra significativa do que realmente acontece em termos educacionais e em qualquer país, e, especialmente no Brasil, onde as análises governamentais têm a tendência de obscurecer a problemática real de seu sistema escolar.

Nesse sentido, seja na formulação de interpretações ou análises que dêem conta do presente ou do passado, as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informação fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo,

sobre a história da educação brasileira. (GATTI, 2002, p. 4)

Nesses termos, compreende-se a educação como um processo histórico e social que envolve opções políticas de produção e socialização de conhecimentos. Estas opções se materializam nas práticas educativas, nos projetos formativos, bem como nas formas institucionalizadas de ensino. Deste modo, “A história da escola e das instituições educativas se configuraria como campo de estudos referidos aos lugares formais de educação com uma consideração especial exatamente para a escola (RAGAZZINI, 1999, p. 25)”.

A instituição educativa é uma organização social que se constitui tanto no plano histórico quanto no plano pedagógico como uma totalidade e recebe a influência social e cultural do meio em que se encontra. A instituição também é marcada pela própria cultura pedagógica presente no ideário e nas práticas de diversa natureza, e é dirigida por indivíduos oriundos de diferentes camadas sociais.

Magalhães (1999, p. 70) considera que,

A história das instituições educativas constitui um processo epistêmico que medeia entre a(s) memória(s) e o arquivo, não se limitando a memória às dimensões orais, mas incluindo as crônicas e outros textos afins e não se confinando o arquivo à documentação e informações escrita. Totalidade em organização e construção, uma instituição educativa não é estática, nem a percepção de conjunto se obtém a partir de uma única fonte ou de uma só vez. Se a primeira aproximação à história de uma instituição educativa se obtém a partir de um olhar externo, é, todavia à medida que o historiador mergulha na sua interioridade a partir de informações que lhe permitam uma análise sistemática, sob um mesmo conjunto de fenômenos, que a história estabelece hipóteses-problemas e esboça um sentido para as suas investigações. Uma compreensão, uma hermenêutica que se processa de forma gradual e para a qual os primeiros contactos com o arquivo são fundamentais. O arquivo, tal como se encontra organizado, quando o investigador inicia o seu trabalho, constitui uma informação multidimensional e uma representação muito aproximada da evolução, das dimensões e do sentido que a instituição empresta ao seu quotidiano e ao seu destino.

É difícil explicar a história da educação levando apenas em consideração dimensões isoladas, sejam elas as políticas, as institucionais, os saberes pedagógicos ou as idéias pedagógicas. Por tal motivo, é primordial articular todos estes aspectos, frisando que o recorte histórico que o pesquisador realiza, evidentemente, focaliza uns desses aspectos, porém leva em consideração a relação dialética entre o singular e o universal.

Ragazzini (1999, p. 25) afirma que é necessário superar o enfoque tradicional de estudos que pretende explicar a história da educação segundo uma única perspectiva:

O enfoque tradicional voltado aos aspectos constitutivos de ordem legislativa mostra-se, por si só, parcial e insuficiente. Não poderá ser esquecido o complicado processo que leva dos comportamentos comuns às normas sociais e às normas jurídicas formais (lá onde existe um Estado e uma prática legislativa e jurídica de tipo moderno); contemporaneamente, não poderá ser esquecido também o simétrico e diferentemente complicado processo que se interpõe entre as normas jurídicas e as práticas sociais... [o autor alerta que] a história das instituições não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada (com formas de gerenciamento

e decisões políticas, periféricas e centrais); é definida por espaços organizados, tempos administrados e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios; possui relações externas com outras instituições, com os contextos ambientais e a dinâmica social.

O estudo das instituições escolares enfrenta problemas de ordem epistemológica porque o conceito de instituição é ambíguo e extremamente complexo:

[...] usamos instituição para indicar uma única escola e também para indicar o sistema escolar e o que dizer das competências educativas da “instituição” municipal, das atividades da instituição eclesiástica, daquela militar? E não poderíamos chegar até as atividades formativas dos partidos e dos sindicatos? E em determinados contextos históricos, certos eventos, festas ou ritos – religiosos, civis, esportivos, de diversão etc. –, não têm talvez um caráter ou um significado do institucional? E, enfim, não se diz, também, que a família é uma instituição social? Eis que a história da escola e das instituições educativas se alarga até a história social de educação. (RAGAZZINI, 1999, p. 26)

Com efeito, o estudo histórico das instituições educacionais deve considerar os diversos aspectos envolvidos para podermos compreendê-las nos âmbitos social e institucional. Focalizar as instituições escolares, nos estudos da História da Educação, implica também detectar as possíveis vinculações e articulações com a história da política educacional, considerando os aspectos escolares internos e seus condicionantes do contexto histórico, visando a compreensão dos “modelos” sociais, culturais e religiosos presentes nesses contextos. Portanto, é imprescindível desvendar os interesses de classe e as lutas travadas pelas elites regionais e nacionais presentes no âmbito da disputas pelo controle ideológico do aparelho escolar, bem como apreender os movimentos e concepções educacionais presentes, tanto nas definições das políticas quanto nos modelos de organização pedagógicas das instituições (WERLE, 2002).

Sendo assim, os estudos das instituições escolares levam em consideração as idéias educativas, além de compreender o papel desempenhado pelos intelectuais e/ou grupos/tendências pedagógicas presentes no recorte histórico definido pelo pesquisador, de acordo com seu referencial teórico-metodológico. Essa opção lhe permite identificar as relações existentes entre os projetos políticos e os discursos educativos, explicitados no âmbito da história da educação.

Assim, também, em muitas pesquisas de História da Educação são desenvolvidos os estudos da memória. O conceito de memória historicamente foi objeto de estudos filosóficos e científicos. Este conceito foi modificado e adequado conforme o devir histórico, assumindo diversas funções nas sociedades e adotou diferentes explicações de acordo com as necessidades sociais de produção de conhecimentos de cada período histórico.

Na atualidade, este conceito tem adquirido um novo interesse, especialmente nos estudos realizados por pesquisadores das ciências físicas e biológicas que focam o funcionamento da memória e oferecem importantes contribuições para o campo das Ciências Sociais e Psicológicas, áreas do conhecimento que pesquisam temas vinculados à memória coletiva e individual. Esses estudos discutem conceitos como retenção, esquecimento,

seleção. Nesse sentido, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências ocorridas no passado.

No campo da história, os trabalhos de Maurice Halbwachs (1990) contribuem para compreender a relação existente entre a sociedade e a memória pessoal. O autor considera que a memória aparentemente mais particular nos conduz indefectivelmente a um grupo social humano. Ou seja, a lembrança do indivíduo está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. É no contexto dessas relações que se constroem as lembranças. O rememorar como ato individual só é possível na urdidura das memórias dos diferentes grupos com a qual o sujeito se relaciona. Portanto, a memória do sujeito fica impregnada das memórias dos seres humanos que o rodeiam, mesmo que não se tenha consciência da presença deles.

O lembrar e a percepção do mundo circundante se constituem como conseqüência de intrincadas experiências, que inicialmente são captadas de modo confuso, porém logo se organizam como uma unidade que parece ser só do próprio sujeito. Halbwachs considera que as lembranças se nutrem das diversas memórias proporcionadas pelo grupo, chamadas de 'comunidade afetiva', que serve como marco referencial. Assim, seja nos processos de produção da memória, ou na sua rememoração, o outro tem um papel basilar.

A memória se modifica e se rearticula conforme a posição que o sujeito ocupa e as relações que estabelece nos diversos grupos dos quais participa. Como já manifestado, as memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo. Nesse processo de relações entre seres humanos, a linguagem é um dos elementos mais importantes, que afirma o caráter social da memória, ou seja, lembrar e narrar são elementos constitutivos da linguagem. A linguagem é um instrumento socializador da memória porque reduz, unifica e aproxima, num mesmo espaço histórico e cultural, diversas vivências, recordações e experiências.

Também, a memória envolve todo um processo de luta de classes na disputa pelo controle do que deve ser lembrado ou esquecido. Implica, logo, numa pugna que se expressa no uso de mecanismos de controle de um grupo sobre o outro. Desse embate resultam, por exemplo, as escolhas dos documentos a serem preservados, dos fatos que merecem ser estudados e das datas que devem ser comemoradas, entre outros aspectos. Um outro elemento constitutivo da memória é o espaço de referência ela se organiza conforme as referências espaciais dos grupos, ou seja, o habitat social.

Como afirma Hobsbawm (1998, p. 22),

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma socieda-

de que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humano é situar-se em relação a seu passado (ou da comunidade) ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Desse modo, que um sujeito recorde determinadas situações ou fatos e que fiquem registrados na sua memória, implica uma ação seletiva e portanto parcial e comprometida com uma opção política e filosófica. Porém, isto não impede que os estudos históricos tenham como objetivo especialmente recuperar essa “memória”. Os dados que ficam materializados nos documentos (leis, artefatos arqueológicos, utensílios, entre outros) também são preservados de maneira seletiva. Não existe a intenção, portanto, de eliminar ou atenuar esta condição presente em qualquer tipo de depoimento, seja oral, escrito ou artefato, senão alertar sobre esta condição seletiva que deve ser observada pelo historiador ao se aproximar do objeto de pesquisa.

A preservação da memória não significa apresentá-la como fato histórico, acreditando que existe uma memória histórica objetiva, parcialmente perdida ou eclipsada e que precisa ser “recuperada”, desconsiderando que a história é um processo de construção coletiva. É evidente que as recordações não são imparciais e que estão carregadas de subjetividade, porém elas podem contribuir para o conhecimento histórico. Assim,

Ao situarem a memória simultaneamente como fonte de alternativa e resistências vernáculas ao poder estabelecido e como objeto de manipulação ideológica hegemônica por parte das estruturas do poder cultural e político, os historiadores fizeram muito mais do que simplesmente incorporar a memória à sua coleção de ferramentas, fontes, métodos e abordagem. A própria memória coletiva vem se convertendo cada vez mais em objeto de estudo: ela tem sido entendida, em todas as suas formas e dimensões, como uma dimensão da história com uma história própria que pode ser estudada e explorada. (THOMSON, FRIKCH, e HAMILTON, 2001 p. 77)

Deste modo, esta recuperação não parte de um sujeito abstrato – seja a sociedade ou a humanidade – que adota um caráter de divindade capaz de conservar e manter as lembranças até o presente. Tampouco pode se considerar que exista um ser humano que conserva no seu interior a totalidade dos fatos dos quais participaram todos os sujeitos e que no presente devem ser descobertos ou resgatados, porque esse sujeito abstrato que contém no seu seio toda a memória histórica não existe, seria apenas um ente metafísico.

A história como ciência não é apenas memória, porque não significa somente a recordação do passado. Ela utiliza-se de métodos para a interpretação, reconstrução e ordenação dos diversos tipos de documentos que permanecem no presente. Portanto, a História é produto do entendimento racional e não só da memória individual ou coletiva, pois a memória ou amnésia tem como suporte o cérebro humano (singular) de cada homem. Assim, a memória consegue conservar aquilo que cada homem singular experimentou ou viveu, ou seja, envolve aquilo que afeta diretamente sua trajetória ou atuação na sociedade. História então não se reduz à memória, mas esta faz parte daquela.

Evidentemente, a preservação da memória histórica pessoal (parcial e seletiva), considerada aqui como uma lembrança do mundo histórico que cada sujeito ou grupo viveu ativamente, não pode pretender ser uma história objetiva ou total. A memória histórica só poderá se aproximar da imparcialidade quando deixa de ser memória e passa a ser simplesmente história; enquanto as memórias pessoais – lembranças, fatos ou episódios – ultrapassam o mero interesse individual e afetam outros homens adquirindo então importância geral e pública, superando o mero interesse privado (LE GOFF, 1996).

Por conseguinte, as pesquisas que adotam esta abordagem não procuram apenas “preservar” a memória, mas objetivam priorizar uma leitura da história que implica romper com versões reducionistas e encarar um empreendimento de coleta e organização de documentos, artefatos e depoimentos orais, dispersos e ou desarticulados, com o intuito de contribuir para o conhecimento da história da educação e das políticas educacionais, mediante o resgate e catalogação das fontes que, às vezes, se encontram em arquivos pessoais.

Enfim, não se pretende apenas incorporar a memória à história, porque se considera que o processo de compreender e dar sentido ao passado é complexo, sendo “entendido como uma capacidade mais geral, expressa de várias formas e modos, que podem ser mais bem entendidos como organizados em vetores de diferentes espectros, em vez de estarem agrupados em torno de noções polarizadas de história e memória” (THOMSON, FRIXCH e HAMILTON, 2001, p. 78).

Por considerar que a historiografia da educação oferece um rico conjunto de documentos, todavia não suficientemente explorado como objeto de pesquisa e destacando os esforços das diferentes instituições e pesquisadores por organizar centros e núcleos que sistematizem arquivos, entende-se que esta coletânea de artigos reunidos neste dossiê contribuirá para o debate da história da educação e das instituições escolares, na medida em que são disponibilizados aos leitores trabalhos realizados por pesquisadores que têm como objetivo a preservação de fontes históricas como patrimônio social, visando o conhecimento da história, da sociedade e do próprio homem.

Os trabalhos aqui reunidos trazem investigações históricas sobre a história da educação, pensamento pedagógico, assim como das políticas educacionais e seus possíveis desdobramentos e influência na decisão da criação das instituições escolares.

Na sessão Ponto de Vista, o professor José Luís Sanfelice, no artigo “História das instituições escolares: desafios teóricos”, reflete sobre as pesquisas que abordam as instituições escolares e os problemas de cunho epistemológico e metodológico que o pesquisador deve enfrentar no seu trabalho. Além de alertar que, na produção acadêmica, está presente sempre o confronto ideológico, tanto na escolha das fontes históricas, como nos referenciais científicos que servem de marco teórico para as análises.

Na sessão artigos são apresentados treze trabalhos que analisam a história das instituições escolares a partir de diversas abordagens:

Maria Elisabeth Blanck Miguel, no artigo “A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes”, discute a institucionalização da instrução pública, as concepções pedagógicas e a materialização das instituições escolares na província do Paraná, no período imperial. O trabalho “A institucionalização escolar entre 1879 e 1930”, de Sérgio Castanho, destaca a expansão da institucionalização da escola no final do Império e da Primeira República no Brasil, no contexto da modernização da nação, e distingue os embates políticos e ideológicos entre as diversas facções das camadas dominantes pelo controle político e instrucional do país.

O artigo de Maria Teresa Santos Cunha, “Tempos vividos na Escola Militar: Memórias de um aluno (1897-1900)”, discute as práticas cotidianas que caracterizavam uma cultura escolar de época mediante a análise das memórias escritas por Lucas Alexandre Boiteux, estudante na Escola Naval de Rio de Janeiro. Geraldo Gonçalves de Lima e Décio Gatti Junior, no trabalho “Entre escolarização e instituições escolares na historiografia da educação: a emergência dos grupos escolares no Brasil da República velha (1889-1930)”, realizam uma reflexão a respeito das mudanças operadas no campo da história e da historiografia da educação e analisam suas influências nas pesquisas acadêmicas, voltando sua apreciação para a implantação dos Grupos Escolares no Brasil enquanto instituições de ensino que respondiam ao ideário republicano, caracterizado pelas idéias liberais de instrução pública, laica, gratuita e universal.

No trabalho “A segunda escola profissional para o sexo feminino (RIVADÁVIA CORRÊA) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora – Benevenuta Ribeiro (1913-1961)”, escrito por Nailda Marinho da Costa Bonato, apresenta-se a trajetória da Escola Rivadávia Corrêa como instituição educativa destinada ao sexo feminino, dando destaque à participação da diretora Benevenuta Ribeiro que foi elogiada pelo sucesso pedagógico da escola, além ser uma das participantes da primeira Conferência pelo Progresso Feminino, em 1922. Henrique Alves de Lima e Rosa Lydia Teixeira Corrêa, no artigo “Ideário de formação de professores: Colégio Sagrado Coração de Jesus”, apresentam a pesquisa na qual analisam o percurso histórico da mencionada instituição e tentam compreender o ideário de formação de professores sustentado pela escola mediante a análise de depoimentos orais, de documentação do Colégio e jornais em circulação, no período 1970 a 1980.

A seguir quatro trabalhos deste Dossiê são o resultado de pesquisa sobre instituições escolares no estado de Mato Grosso no Período Imperial e Republicano: Ana Paula da Silva Xavier e Nicanor Palhares Sá, no artigo “A Escola Normal de Mato Grosso no século XIX”, analisam a institucionalização da formação de professores normalistas no período 1837 e 1889, destacando as vicissitudes e lutas pela implantação da Escola Normal em Mato Grosso, instituição que teve como objetivo inculcar os valores políticos e morais apregoados no período. O artigo “Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense”, escrito por Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr., discute a

relação entre regionalismo, disputas políticas entre as elites agrárias de Mato Grosso e as instituições escolares da primeira metade do século XX. Os autores demonstram, a partir do estudo dos depoimentos das professoras cuiabanas, a influência deles na educação do sul do estado. Também salientam que as instituições escolares contribuíram para que a população mato-grossense incorporasse valores em defesa do regionalismo.

Silvia Helena Andrade de Brito, no artigo “O trabalho didático nos Grupos Escolares Joaquim Murtinho e Luís de Albuquerque (MATO GROSSO, 1910-1950)”, apresenta a pesquisa que analisa a organização do trabalho didático nos dois grupos escolares e destaca que esta forma de escolarização permitiu a materialização da forma/conteúdos mais acabados e organizados de maneira gradual e sistemática. O trabalho de Regina Tereza Cestari de Oliveira e Arlene da Silva Gonçalves, “Iniciativas de modernização escolar em Mato Grosso: Grupos Escolares e formação docente – o Sul do Estado (1910-1950)”, analisa o processo de organização da educação primária pública, materializado nos Grupos Escolares implantados em Campo Grande e focaliza a dimensão das políticas educativas no período republicano.

O artigo de Jaime Caiceo Escudero, “Los Orígenes del Hogar de Cristo en Chile”, aborda as origens do Hogar de Cristo e a contribuição educativa dessa instituição para formação das crianças e jovens. Ademais, destaca a influência social e política da Igreja Católica no contexto da sociedade chilena em meados do século XX. Terezinha Oliveira, no trabalho “Os mosteiros e a institucionalização do ensino na alta idade média: uma análise da história da educação”, considera que os Mosteiros medievais, da mesma forma que as escolas contemporâneas, foram responsáveis em divulgar e preservar os conhecimentos, além de formar os homens e a sociedade de seu tempo. Por fim, no artigo “Estado romano e instituições escolares”, José Joaquim Pereira Melo reflete a respeito da relação entre o Estado e as instituições escolares durante o período da República e o Império Romano. Distingue a importância da iniciativa privada para a educação das crianças e jovens e evidencia a interferência do Estado, seja na organização e/ou nos conteúdos das instituições.

Referências

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza e GATTI JUNIOR, Décio. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

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

LE GOFF, J. História e Memória. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados; HISTERDBR,1999.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados; HISTERDBR,1999.

THOMSOM, Alistair; FRIXCH, Michael e HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO Janaína (Orgs.). Usos e abusos da história oral. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associado; HISTEDBR: PUCPR;UNICS; UEPG, 2002.

Margarita Victoria Rodríguez

Organizadora do Dossiê “História das instituições escolares”

A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes

The institutionalization of public education in Paraná: a study based on sources

Maria Elisabeth Blanck Miguel

Dra. em Educação pela PUC-SP; Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação (PUC-PR).
e-mail: maria.elisabeth@pucpr.br

Resumo

O artigo trata da institucionalização da instrução pública no Paraná, principalmente no período provincial (1854-1889). Aborda o tema enquanto processo de construção social e considera as interferências sofridas, quer por meio do Estado, quer pelas próprias demandas criadas pela sociedade. Fundamenta-se na análise de fontes documentais como os Relatórios da Instrução pública, os Ofícios e os Requerimentos. Da análise das fontes e da contextualização dos fatos surgem as categorias: a materialidade da instrução pública e as concepções ou idéias sobre a instrução pública e sua disponibilização para a população. Também aponta a modificação que o discurso sobre a instituição escolar pública sofre nos diversos níveis segundo o sujeito que o redige: o professor, o inspetor paroquial, o inspetor provincial e o presidente da Província.

Palavras-chave

Institucionalização escolar. Instrução pública. Educação provincial paranaense.

Abstract

The article deals with the institutionalization of public education in the state of Parana, specially during the provincial period (1854-1889). It covers the theme as a social construction process and considers the interferences caused, either by the State or by the demands created by society. It is fundamented on the analysis of documental sources such as Public education reports, Official letters and Pettitions. From the sources analysis and contextualization of the facts that they inform, categories are raised: the materiality of public education and the conceptions or ideas about it and its availability to the population. It also shows the change that the discourse about the public school institution had in several levels, according to who writes it: the teacher, the parochial inspector, the provincial inspector and the president of the province.

Key words

Institutionalization of school. Public education. Provincial education in Parana.

Fundamentalmente, as instituições escolares podem ser estudadas considerando-se dois aspectos: a história de uma instituição escolar em particular e a história da institucionalização de um determinado nível de educação. Em relação à primeira abordagem considera-se sua organização e funcionamento e, nesta perspectiva, está implícita a vida na escola, sua função na comunidade na qual esta inserida, os livros utilizados, a história dos professores, enfim aspectos bem específicos da instituição em questão. Em relação à segunda abordagem, considera-se o contexto no qual se insere a institucionalização da instrução, quer pública ou particular, as influências recebidas e o modo como a sociedade e o Estado interferem na viabilização da instituição.

Este artigo focaliza a instituição escolar no seu processo de construção social e as interferências sofridas do Estado ou das demandas da sociedade. Toma como objeto a institucionalização da instrução pública no Paraná enquanto Província, no período de 1854 a 1889, a partir das fontes documentais: Relatórios, Ofícios e Requerimentos da ou sobre a instrução pública.

As fontes: ponto de partida para o conhecimento da história da instrução pública

Os relatórios e ofícios da instrução pública aliados às leis do período constituem um amplo e profícuo manancial de questões importantes para se compreender o modo como a educação paranaense, inserida no contexto nacional e internacional foi se configurando e adquirindo certos con-

teúdos responsáveis pela forma como a instrução pública foi vivenciada. Tais questões constituem-se em aspectos pouco ou ainda nada estudados concernentes à história da educação local e regional. O estudo de temas tais como a obrigatoriedade escolar e o conceito de cidadania de então, a distância entre as intenções legais e as necessidades reais da população, a influência das relações econômicas e políticas da nação no delineamento das políticas públicas de educação, a organização da escola, a formação do professor, a relação professor-aluno, as carências dos alunos em relação ao material escolar, os conteúdos abordados, enfim a vida da escola, emergem das fontes. Como afirmou Farge (1989), as fontes nos levam ao conhecimento de fatos que possibilitam construir um objeto novo, uma outra forma de saber.

Assim, o historiador tem nelas seu principal meio de pesquisa. Elas se constituem a matéria-prima para indagar o passado, questionar o presente e lançar hipóteses para o futuro. Mais do que isso, se pressupõe-se que o conhecimento, mesmo aproximado de fatos remotos, contribui para novos posicionamentos em relação às questões que perpassam a educação. Como diria o Presidente da Província do Paraná, Dr. Antônio Luiz Affonso de Carvalho, no Relatório que apresentou à Assembléia Legislativa do Paraná, em 15 de fevereiro de 1870, fazendo uma apreciação sobre as causas da insuficiência da instrução pública: "Sem querer culpar a ninguém, porque não trato de esmerilhar o passado, mas de curar o presente e prevenir o futuro [...]" (PARANÁ. Relatório oficial [n.p.]).

A tomada de decisões não depende apenas de conhecer o passado, do qual as fontes são emissárias relativas, pois os fatos se deram em determinados contextos históricos delimitados por fatores econômico-políticos e socioculturais, próprios de determinado período. Elas constituem-se como apoio ou suporte para as investigações, sejam documentos ou outros “vestígios” da história (BLOCH, 2001).

Além de considerar os contextos dos quais os documentos ou outro qualquer vestígio do passado tenham sido oriundos, faz-se necessário verificar sua veracidade pela comparação com outras fontes que tratem ou retratem o mesmo objeto ou fenômeno. Este processo pode revelar diferentes perspectivas sobre a mesma questão ou ainda mostrar o modo como a percepção muda conforme os sujeitos tenham ocupado diferentes lugares e posições na sociedade. Esses procedimentos (hermenêutica das fontes) fazem parte das críticas às fontes, e são fundamentais para que o historiador se aproxime, tanto quanto possível, do passado.

As peças documentais, pela análise das informações que comunicam (MARROU, 1954), propiciam não somente o acesso às informações, mas podem revelar questões importantes hoje negligenciadas, porém outrora significativas, que contribuíram para questões educacionais que ainda persistem. Destarte, tais questões podem estar na origem de tendências educacionais responsáveis por políticas e ações intervenientes no meio escolar. As pesquisas com fontes de arquivos locais ou regionais, por sua vez, facilitam a compreensão

de “diversidades e peculiaridades regionais capazes de contribuir para complementar ou enriquecer a história da educação, permitindo que a identificação das peculiaridades e sua compreensão no contexto nacional possibilitem uma nova síntese” (MIGUEL, 1999, p. 87).

A ausência de uma ou outra documentação fez com que se tornasse necessário recorrer a um outro tipo de documentação que retrata problemas não resolvidos, como abaixo-assinados de pais pedindo professores nas escolas ou então professores solicitando materiais para os alunos ou salários não recebidos. Essas fontes complementam ou esclarecem o que calam as fontes oficiais. As considerações até aqui expostas subsidiam o presente estudo.

A institucionalização da escola pública no Paraná

Quando nos debruçamos sobre a leitura de Relatórios, Ofícios e demais documentos do passado, temos a sensação, tal como já afirmou Farge (1989), de que nos aprofundamos em sensações que ultrapassam a materialidade dos arquivos e suas fontes para penetrarmos nos pensamentos, motivos e argumentações daqueles que redigiram os conteúdos dos documentos e conhecer as condições em que viviam. Desta feita, os conteúdos das fontes consultadas nos levaram a perceber diferentes perspectivas dos autores, segundo o lugar social que ocupavam. Mais ainda, é possível perceber suas concepções sobre a instrução pública e sua institucionalização, pelo Estado, pertinentes à educação que

havia recebido. Os Presidentes da Província, autores dos Relatórios da Instrução Pública, traduzem em linguagem mais elaborada a concepção liberal de educação muito mais pertinente às sociedades europeias do que à nacional. A recorrência aos exemplos de implantações de leis da Holanda e da França é comum e traduz leituras das quais não partilham os inspetores gerais da instrução pública, os parquiais e os professores.

A institucionalização da instrução pública, nos documentos consultados, surge eivada por diferentes concepções e permeada por problemas como a criação de escolas e seu não provimento, a formação do professor, as ingerências políticas nas nomeações de professores e inspetores, a pobreza da população, a falta de pagamento dos salários para os mestres e a escassez ou falta total de bancos e mesas escolares, de livros e demais materiais e métodos. Tais questões constituem categorias como a materialidade da instituição escolar e as concepções sobre a instrução pública.

Quanto à materialidade da instituição escolar, os depoimentos registrados informam que as questões referentes à instituição podem ser compreendidas quando os ofícios dos professores ou inspetores denunciam a falta de condições para a instrução pública e demandam condições, de modo que a instrução possa chegar à população. Esta, embora exígua no território paranaense, muitas vezes procura frequentar as aulas como está registrado nos documentos consultados.

Cabe-me por agora louvar ao Sr. Fernando Peiteado Rosas, Inspetor da instrução primária desta freguesia, – este digno Inspetor pobre e verdadeiro pai da mocidade que cuidadoso tem cooperado para o progresso da educação da mocidade, já colocando professores e procurando casa para nela haver ensino, procurando todos os meios para prosperar aqui a instrução primária, já surtindo com papel, penas, tinta e mobília, porque a aula normal desta freguesia sempre gemeu com o peso da necessidade, tudo sempre lhe faltou, a Nação nunca lhe prestou socorro algum para as meninas pobres e por isso também alguns pais pobres deixam de por seus filhos na aula.

Os meninos cometem imensas faltas, os pais tiram-os por um e dois meses empregando-os já na roça. (PARANÁ. Relatório oficial, 1854, [n.p.])

O redator do ofício continua informando que “é útil que haja uma casa própria para o ensino público, ao contrário tudo fenece porque, havendo neste lugar qualquer festividade os proprietários tomam posse das casas e o professor está na rua, e os alunos privados de receber a instrução primária” (PARANÁ. Relatório oficial, 1854, [n.p.]).

Ainda em 1854, na recém instalada Província do Paraná, na localidade de Porto de Cima, o Inspetor Manoel Francisco Corrêa Júnior comunica ao Presidente provincial a solicitação dos professores que justificavam a indisciplina dos alunos porque eles acomodavam-se nos corredores, visto não caberem na sala de aula instalada na casa do professor. Queixava-se também o Inspetor de que “A falta de utensílios é bem sensível em todas as salas de aula da Província e muito mais nas deste

Município, onde pouco foi reclamado, e nunca foi atendido [...]”(PARANÁ. Relatório oficial, 1854, [n.p.]).

Os inspetores do distrito dirigem requerimentos ao Inspetor Geral da Instrução Pública solicitando escolas:

[...] julgo mais conveniente que o Exmo. Governo da Província, conforme lhe foi autorizado pela Lei ultima, se digne criar naquele bairro, já bem populoso, uma escola pública, onde os habitantes com mais facilidade e comodidade possam fazer aprender seus filhos, e então se lhe conceda os auxílios possíveis e necessários. (PARANÁ. Relatório oficial, 1854, [n.p.]

Em 1866, os primeiros sinais de racionalização relativos à distribuição de escolas (cadeiras) começam a aparecer. Segundo o Relatório do Presidente, Dr. André de Pádua Fleury, dirigido à Assembléia Legislativa provincial do Paraná, em 15 de fevereiro, a situação das cadeiras em relação à frequência dos alunos, desde o ano de 1861, era a seguinte:

1861	39 com 1583
1862	32 com 1454
1863	38 com 1601
1864	41 com 1605
1865	46 com 1532 ¹

O Presidente atribuía aos professores a causa do insucesso e do atraso da instrução pública, discurso corrente em todos os relatórios das autoridades, e manifestava-se afirmando:

Em vez de ocupar-nos em multiplicar cadeiras mesquinamente retribuídas, ao lado que o são com generosidade, curemos de depurar o ensino, tirando ao professorado o caráter de especulação que o

enfeza, para restituir-lhe o de sacerdócio que o empobrece.

A fim de conseguirmos tal melhoramento convém:

Suprimir as escolas não freqüentadas

Reorganizar a inspeção

Preparar pessoal habilitado

1ª A multiplicidade das escolas deve ter por limites os recursos financeiros da Província, e a insuficiência de seu pessoal. Exagerá-la é entregar o ensino à ignorância e à inépcia, incumbindo-as de instruir o povo. Sendo admitido que só uma décima parte da população livre está nas condições de freqüentar as escolas, o número destas tem de proporcionar-se a 8749; donde resulta que a cada uma das 54 atuais correspondem 160 habitantes. Se entendermos, porém, que na França, onde a população é 36 vezes mais densa e na Holanda 50, se adota a proporção de 1000 e 2000 por escola, concordais que é excessivo o número de 54 para 8749. (PARANÁ. Relatório oficial, 1866, [n.p.]).

O Presidente era de parecer que a resposta para as péssimas condições materiais e de funcionamento da instrução pública seriam resolvidas com a inspeção escolar e a formação de professores que, em cursos de dois anos, poderiam estudar “Caligrafia, Gramática Portuguesa e Prática da Aritmética até proporções inclusive, Sistema métrico de pesos e medidas, Noções elementares de Geografia, Agrimensura e nivelamento, princípios da doutrina da religião do Estado e História do Brasil” (PARANÁ. Relatório oficial, 1866, [n.p.]).

A categoria da materialidade da escola, entendida como as cadeiras regidas por um professor, o seu espaço físico e as condições de sua viabilização aparece

imbricada, na ótica das autoridades, com a formação do professor. Ao tratarem dessa formação e das questões materiais da instrução, manifestam a concepção de educação.

Em 15 de fevereiro de 1870, em Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná, o Presidente, Dr. Antônio Luiz Affonso de Carvalho, afirmava a distinção entre educação e instrução. Segundo ele: “A educação tem por fim desenvolver as faculdades morais, a instrução formar e enriquecer as faculdades intelectuais”. E justificava, dizendo que: “Para formar os bons costumes é necessário dar princípios: estes somente se estabelecem pela inteligência: a instrução contribui pois para a educação, como esta pelos seus hábitos de ordem, de regularidade e de trabalho para a instrução”(PARANÁ. Relatório oficial, 1870, [n.p.]).

O discurso de Antônio Luiz Affonso de Carvalho traduz a compreensão de que, por meio do cultivo da inteligência e da propagação das luzes do saber, a Província promoveria seu desenvolvimento. Assim, para ele:

As constituições por mais liberais que sejam, não podem erguer a moral do povo e felicitá-lo, quando há ausência de luzes, uma das causas primordiais dos maiores erros que afligem a humanidade.

Aqui no Paraná tem-se escrito muito sobre a instrução pública: largas dissertações encontro nos documentos oficiais, os quais atestam a alta ilustração de seus autores e bons desejos, de que estavam possuídos. Mas, é necessário que não dissimulemos: se muito se tem escrito, aconselhando o legislado, pouco se tem praticado e infe-

lizmente neste ramo de serviço público, mais que em todos os outros, os momentos perdidos não se recuperam (PARANÁ. Relatório oficial, 1870, [n.p.]).

No entanto, apesar do discurso manifestar um tom de crítica ao que até então havia sido ou não realizado, o autor também atribui ao professor a causa dos problemas da instrução pública, pois, segundo ele, a falta de formação dos professores concorria mais para o abandono da instrução do que o desleixo dos pais. O remédio seria a criação da Escola Normal, em dois anos, de matrícula gratuita. Aparece então referência às casas escolares, independente da casa do professor. É possível afirmar que já existe em germe a idéia de agrupar as aulas em casas próprias, prenúncio dos futuros grupos escolares republicanos. Dizia ele, a respeito: “Uma das idéias complementares à propagação da instrução primária é sem dúvida alguma a adoção de casas escolares convenientemente edificadas e preparadas para o estabelecimento das aulas. Essas casas devem ser feitas às custas dos cofres provinciais e conterem os móveis, utensílios e objetos indispensáveis ao ensino” (PARANÁ. Relatório oficial, 1870, [n.p.]).

Recomendava ainda não ser necessário, a princípio, construir mais do que duas ou três casas escolares, por ano. “Cada uma dessas casas deve ser calculada para 60 discípulos” (PARANÁ. Relatório oficial, 1870, [n.p.]).

Quanto ao método empregado nas classes, os professores relatam o que aplicavam em sala de aula e, na maioria das vezes, justificavam que assim o faziam por-

que o método empregado era o que melhor auxiliava seus alunos no processo de aprendizagem.

O prof. Jerônimo Durski, em 30 de novembro de 1868, informava ao Inspetor Geral da Instrução Pública reger três classes e:

Na leitura achei o método de soar as letras muito preferível de que silabar e etc.

Os alunos de 2ª classe quando entraram nesta escola, sabiam tanto que nada. Em três meses conseguiram até a leitura de qualquer palavra, (seja que vagaroso) mas assim mesmo é muito.

Como este método é mais simples e mais claro do que qualquer outro, por isso tanto o professor como os alunos ganham muito no tempo e por isso é recomendável a todos os professores. Em este sentido faltam os livros com boa prática para a 1ª leitura. Esta falta incitou-me para acabar um livro correspondente a este método – o que já 8 anos tem principiado. Em espaço de 4 a 5 meses quero apresentar a V. Sª digne-se dar sua atenção e reconhecimento – e se merecer sua valiosa e respeitável recomendação para a imprensa. (DURSKI, 1868)

O relatório do Professor Jerônimo Durski difere dos relatórios dos professores atuantes nas classes de então. Assim como os demais professores que provinham da Europa e atendiam os imigrantes, o referido professor demonstrava conhecer um pouco mais das questões pedagógicas e até escrevia um livro que esperava ver publicado para aplicação nas demais classes paranaenses.

Em dezembro de 1868, o Professor Moericofer, da Colônia de Assungüi, dirige relatório ao Inspetor Geral da Instrução

Pública informando que o ensino era simultâneo, que o número de alunos no princípio do ano era

31 – 21 do sexo masculino, 10 do sexo feminino. Eles freqüentavam a aula bastante regular somente no primeiro e segundo trimestre; com o mês de junho todos os alunos maiores, que podem servir na lavoura abandonam a escola, da maneira que restam somente os menores.

Acabados os trabalhos da roça, todos tornam a voltar no mês de janeiro, repetindo o que tem esquecido nos seis meses passados. Para o ano seguinte já estão avisados um bom número de novos alunos. (MOERICOFER, 1868)

O Professor Moericofer informava também haver feito seus estudos na Europa, estar estabelecido no Império (Brasil) desde os dezoito anos; ter 22 anos de prática no seu ofício e haver obtido bons resultados, fato que não o livrava da ameaça de ser enviado de volta ao seu país de origem, uma vez que sofria perseguição, certamente política, no local onde atuava. Informava ainda que os colonos alemães, como os “Seonharo, Obladenm Rwolph etc, que desejam muito mandar seus filhos para a escola, porém a grande distância e mau estado dos caminhos são obstáculos que só podem vencer por um internato, como o Sr. Diretor da colônia já tem proposta” (MOERICOFER, 1868).

Conforme é possível perceber-se pelos depoimentos contidos nos relatórios e ofícios, não era somente a deficiente formação do professor a causa do fracasso da instrução pública, mas também as condições materiais que conformavam e limitavam a freqüência às classes simultâneas

existentes. Mesmo que o professor tivesse melhor formação, não dava conta de vencer os problemas sociais que perpassavam a escola.

Ainda referente ao método aplicado nas escolas, encontra-se no relatório do Prof. Maurício Décio da Costa Lobo, redigido em 1º de dezembro de 1868 e endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Ernesto Francisco de Lima Santos, entre demais informações, a seguinte:

O método do ensino é o simultâneo socorrido pelo mútuo, quanto ao uso de monitores, que são nomeados de entre os alunos da 3ª classe, segundo o seu adiantamento intelectual e conduta moral.

As classes são 3, constando a 1ª de 11, a 2ª de 37 e a 3ª de 32 alunos, inclusive Pedro da Sª Arouca, que continua a frequentar a escola, cuja coadjuvação tem sido de muita utilidade.

Requeru o mesmo Arouca uma gratificação ao Exmº Governo pelo seu trabalho nesta escola na qualidade de aluno-mestre, porém não foi atendido (LOBO, 1868).

O método era o simultâneo, uma vez que o professor atendia alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Como eram muitos os alunos, ele aplicava o método mútuo previsto em lei, que permitia o auxílio de monitores. O fato novo era o monitor solicitar pagamento ao governo, uma vez que mesmo os professores tinham dificuldade em receber seus proventos.

Talvez um quadro mais aproximado da realidade das classes e dos problemas com os quais os professores se defrontavam seja o relatado pela professora de Morretes, Maria Josefina Mangin, em 30 de novembro de 1868. Dizia a professora: “As-

sim pois desde 8 de janeiro tenho visto cair dos desapiedados golpes das tantas enfermidades conhecidas com os nomes de Câmara de sangue e Tifo muitas daquelas que seus pais tem confiado a meus cuidados, a fim de receberem a educação que está ao alcance de minha fraca inteligência, e curtas habilitações” (MANGIN, 1868). E mais adiante suas palavras deixavam entrever a real função que a escola exercia naquele local:

Reconheço que poderia ter me evitado parte destes trabalhos. Destes sofrimentos constantes, que a todo o município prejudicava. Mas, como? Obrigando os pais ou protetores a ir tratar seus doentes fora de minha casa. Não seria desumanidade privá-los do único recurso que temos; pois que a maior parte, habitantes de outros lugares, não tem aqui conhecimento; e quando os tivesse, cada um lutará com os mesmos males no terrível quadro que atravessamos, seria, pois imprudência os aumentar-lhe. E, além disso, prende-me a amizade a esses entes, que, ao menos por algum tempo, fazem parte de minha família; e cuja recordação sempre conservarei. (MANGIN, 1868)

Ao lado da afetividade feminina tantas vezes decantada na literatura e motivo de atribuição do papel de substituta da mãe à professora, o espaço da escola se confunde com o espaço doméstico, não só por ser a sala de aula na casa do professor, mas também porque as funções que seriam de outras instâncias sociais, como a da saúde, são realizadas pela instância escolar e, mais propriamente, pela professora. Faria Filho (2000), ao tratar da instrução elementar no século XIX, afirma o diminuído papel do Estado nas Províncias e o pró-

prio lugar da escola. Segundo ele,

A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo da instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença nessa área e produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações. (FARIA FILHO, 2000, p.135-36)

Apesar das leis que regularizavam formalmente a instrução pública, as fontes documentais demonstram a afirmação do autor acima citado e ratificam a distância entre as intenções legais e as necessidades reais da população (MIGUEL, 1999).

No final do Império, em 1888, o relatório que o Vice-Presidente da Província apresentou na transmissão de cargo mostrava ser desolador o estado da instrução pública, segundo a comissão designada para elaborar as bases da reforma do ensino público provincial. Dizia a comissão:

À bem desoladora situação está reduzida a instrução pública desta província. Absorvendo mais de um terço das rendas das rendas provinciais, insignificantes são os resultados colhidos pelo ensino público em relação aos grandes sacrifícios pecuniários que seu custeio impõe.

Antes de tudo é de notar-se a defeituosa estrutura do organismo do ensino público provincial.

Compõe-se sua constituição de uns tantos extensos regulamentos, nada menos de 4, uns em vigor e outros não, promulgados em datas diversas, além de muitos outros atos e instruções presidenciais.

Atestando esses diversos regulamentos e atos a competência e os altos intuítos de seus autores, não formam eles, entretanto, um organismo lógico e completo, extreme de sensíveis lacunas e de grandes defeitos.

Urge, pois, tomando a sério o assunto, encará-lo de alto e em seu conjunto e sem demora assentá-lo em suas largas e verdadeiras bases.

Aproveitando os bons elementos existentes, cumpre quanto antes coordená-los convenientemente e desenvolvê-los de modo a produzir satisfatórios efeitos. (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, [n.p.]

Assim, a institucionalização da educação pública foi se configurando à medida que os meios de produção da vida material criaram novas relações sociais e a escola tornou-se necessária na perspectiva do Estado e da população. Quando na organização do estado republicano, a participação mais efetiva da população foi solicitada a participar da força de trabalho. Após a libertação da escravatura, a educação popular constituiu-se, ao menos no discurso, como o meio de implantação do novo modelo.

No Paraná, a partir de 1920, iniciou-se a organização escolar sob os princípios da racionalização de meios e sistematização de fins. Este fato decorreu também das mudanças no contexto social, econômico, político e cultural que o estado do Paraná sofreu, com a vinda dos imigrantes, o processo de migração interna, e o início da cultura do café, a partir de 1940 (BALHANA, MACHADO, WESTEPHALEN, 1969). Porém, a instituição básica carecia de recursos e da formação dos professores. O Estado preocupou-se, a partir de 1920, com a formação de professores implantando a

Reforma na Escola de Professores de Curitiba. A partir de 1940, implantou novas escolas acompanhando a ocupação de terras e a formação de novos núcleos populacionais.

Notas

¹ Conforme consta no Relatório citado.

Referências

BALHANA, Altiva. P.; MACHADO, Brasil P.; WESTEPHALEN, Cecília M. História do Paraná. Curitiba: Grafpar, v. 1, 1969.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FARGE, Arlette. Le goût de l'archive. Paris: Editions du Seuil, 1989.

FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana M.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. 500 anos de educação no Brasil. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MARROU, Henri-Irene. De la connaissance historique. Paris: Éditions du Seuil, 1954.

MIGUEL, Maria Elisabeth B. O significado da educação pública no Império (Paraná-Província). In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise – objetos e fontes. Belo Horizonte: Edições HG, 1999. p. 87-94.

Fontes Documentais

PARANÁ, Relatórios

_____. Relatório Oficial do Inspetor Manoel Francisco Corrêa Júnior. Curitiba: DEAP, 1854.

_____. Relatório Oficial do Presidente da Província André de Pádua Fleury. Curitiba: DEAP, 1866.

_____. Relatório Oficial do Vice-Presidente Agostinho Ermelino de Leão apresentado ao Presidente da Província Polidoro Cesar Burlamaque. Curitiba: DEAP, 1866.

_____. Relatório Oficial do Presidente da Província Antônio Luiz Affonso de Carvalho. Curitiba: DEAP, 1870.

_____. Relatório apresentado pelo Prof. Jerônimo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública. Curitiba: DEAP, 1868.

_____. Relatório apresentado pelo Prof. Carlos Moericofer ao Inspetor Geral da Instrução Pública. Curitiba: DEAP, 1868.

_____. Relatório apresentado pelo Prof. Maurício Décio da Costa Lobo ao Inspetor Geral da Instrução Pública. Curitiba: DEAP, 1868.

_____. Relatório apresentado pela Profa. Maria Josefina Mangin ao Inspetor Geral da Instrução Pública. Curitiba: DEAP, 1868.

_____. Relatório apresentado pelo Vice-Presidente Ildfonso Pereira Correia ao Presidente da Província José Cesário de Miranda Ribeiro. Curitiba: DEAP, 1888.

Recebido em 30 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

A institucionalização escolar entre 1879 e 1930

School institutionalization between 1879 and 1930

Sérgio Castanho

Doutor em Educação pela UNICAP; Professor do Programa de Pós-Graduação; Educação – Mestrado e Doutorado na UNICAMP.

e-mail: castanho@dglnet.com.br

Resumo

O que se pretende com esta comunicação é verificar como, no período do final do Império e da Primeira República no Brasil, a educação torna-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente especializou-se na tarefa educativa, a saber, a escola. No decorrer do processo de institucionalização escolar são observadas especificidades, de maneira que, a par de uma profunda arritmia social, ocorrem também discrepâncias entre os diversos níveis e modalidades educacionais. No decorrer do século XIX, esse processo conheceu grande aceleração para, no seu final, desabrochar, embora com mais brilho e positividade no discurso dos intelectuais, como transparece dos Pareceres de Rui Barbosa, de 1882, e nas proclamações de textos legais. Com a República, a institucionalização escolar avança a largos passos. Em conclusão: a institucionalização escolar realmente foi um fenômeno que caracterizou fortemente a quadra final do século XIX e a inicial do século XX, muito embora com antecedentes que remontam ao período colonial.

Palavras-chave

História da Educação. Institucionalização escolar. Final do Império. Primeira República.

Abstract

The intention of this communication is to verify how, during the final period of the Empire and the First Republic in Brazil, education became progressively the practice of school institutionalization; that is, education taking place in an institution that historically specialized in the task of education, that is to say the school. During the process of school institutionalization, distinctions can be observed where, in a certain way, along with a profound social pace, they also occurred as discrepancies between diverse educational levels and modalities. During the Nineteenth Century this process was greatly accelerated so that at its end it blooms more brilliantly in the discourse of intellectuals like in the transparency of the Pareceres (Opinions) of Rui Barbosa in 1882 and in the proclamations of legal texts. With the Republic, school institutionalization takes giant steps. In conclusion: school institutionalization was actually a phenomenon that strongly characterized the last quarter of the Nineteenth Century and the beginning of the Twentieth Century, although it had antecedents that occurred in the colonial period.

Key words

History of Education. School Institutionalization. End of the Empire. First Republic.

O que se pretende com esta comunicação é verificar como, no período indicado no título, ou seja, final do Império e Primeira República no Brasil, a educação torna-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente especializou-se na tarefa educativa, a saber, a escola.

O processo de institucionalização escolar dá-se no decorrer do Império brasileiro, observadas as especificidades com respeito aos níveis e modalidades educacionais. Há, com efeito, a par de uma profunda arritmia social nesse processo, de jeito que diferentes camadas da sociedade praticam formas diversas de educação, também ritmos diferentes, dependentes dos primeiros, marcando a institucionalização escolar nos diversos níveis e modalidades em que se realiza. Tentaremos, com os devidos cuidados que essas dessincronias impõem, propor o quadro histórico em que se dá tal processo.

Antes, porém, tentemos explorar um pouco mais a questão da instituição escolar ou, como prefere Justino Magalhães, da “instituição educativa”. De fato, instituição educativa é termo mais amplo e abrange não apenas a escola como a conhecemos no seu evoluir histórico, mas também outras formas societais duradouras em que se desenrola o processo de transmissão cultural. Nesse sentido, a expressão usada pelo historiador da educação português é mais ampla. Mas, no meu entender, essa amplitude se presta a equívocos. Veja-se a definição proposta por Magalhães: “No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógi-

ca, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados...” (1968, apud GATTI JÚNIOR, PESSANHA, 2005). Tal definição se presta perfeitamente à escola. E talvez se preste a outras instituições que são educativas, porém não de maneira especializada, como a família, por exemplo.

Isso não significa, em absoluto, desconsiderar as pistas abertas por Justino Magalhães nessa área da história institucional da educação. Pelo contrário. Veja-se a clareza de Magalhães quando define a nossa disciplina: “A história da educação é um discurso científico sobre o passado educacional, nas suas diversas dimensões e acepções, tendendo para uma história total...” (MAGALHÃES, 2005, p. 97). E complementa:

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, 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. (Idem, *ibidem*, p. 98)

Essa integração dos planos macro, meso e micro, que em outro registro se pode designar como um movimento teórico envolvendo o global, o particular e o singular, é que permite que a história institucional da educação não seja uma mera descrição interna das unidades educativas, mas evolua para um conhecimento totalizante do fenômeno educacional que, sem embargo, inclui a vida de tais unidades. É o que reconhece Magalhães (p. 102).

Antonio Viñao Frago sentencia:

Afirmar que a escola, entendido este termo no seu sentido amplo, é uma instituição, eis algo óbvio. Igualmente é óbvio dizer que existe uma cultura escolar. Precisamente porque a escola é uma instituição, podemos falar de cultura escolar, e vice-versa. Mais difícil é se pôr de acordo sobre o que implica a escola ser uma instituição e sobre o que seja a tal cultura escolar – ou se não seria preferível falar, no plural, de culturas escolares. (MÍNAO FRAGO, 1995, p. 68)

Uma outra forma de abordar a questão é a de Guy Vincent que leva em consideração uma pluralidade de “formas” educacionais, entre as quais a “forma escola” ou “forma escolar”. Refere-se ele a

[...] uma forma escolar, ou seja, um local separado de todos os outros, compreendidos os locais de culto; um espaço organizado de maneira a que os mestres e os escolares possam [...] cumprir os seus deveres; um tempo regado por um emprego do tempo que é princípio de ordem mais que de eficácia; um mestre laico pelo menos em sua função (antes mesmo que o ensino fosse laicizado); exercícios pelos quais a conformidade aos princípios conta mais que os próprios resultados; enfim meios de manter a ordem escolar. (VINCENT, apud BOTO, 2004, p. 474)

Trata-se, claramente, dessa instituição nascida com a modernidade e que teve em Comênio o seu primeiro grande sistematizador, especialmente na *Didactica Magna* (1985). A escola moderna deve-lhe, em termos de pensamento pedagógico, seus delineamentos mais claros. Segundo Gilberto Luiz Alves,

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino,

no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2001, p. 83)

Essa racionalidade que marca a escola, à semelhança da manufatura, pressupõe agentes especializados (os professores, que, mesmo podendo ser religiosos em sua confissão, são laicos em sua função, como apontou Vincent na citação feita), procedimentos próprios (a didática, que para Comênio era a “arte universal de ensinar tudo a todos”), recursos instrumentais pertinentes (especialmente o manual didático), além de espaço adequado.

A implantação da escola, com essa racionalidade específica, compreende o processo de escolarização que é, para David Hamilton (1992), a terceira e mais desenvolvida forma de inserção das novas gerações na cultura social. As outras duas são a “socialização” e a “educação”. Observe-se que Hamilton reserva o termo “educação” para a forma já institucional, porém pré-escolar, de inserção cultural.

Isso posto, cabe indagar: houve escolarização no Brasil antes do período considerado neste trabalho, ou seja, antes do quarto final do século XIX? Ou teriam ocorrido apenas “antecipações” de uma forma que iria eclodir plenamente no final do Império? Creio que esta última hipótese seja a mais plausível, com a condição de não se considerar o termo “antecipação”

dentro de uma visão evolutiva linear. Os colégios e seminários jesuíticos e de outras ordens, assim como as aulas régias e suas sucessoras pós-coloniais, foram momentos de um longo processo em que se formou a escola no Brasil. No decorrer do século XIX, esse processo conheceu grande aceleração para, no seu final, desabrochar, embora com mais brilho e positividade no discurso dos intelectuais e nas proclamações de textos legais do que propriamente nas realizações práticas.

Nesse longo processo, a própria “escola” teria conhecido realizações diversas, como aponta Faria Filho em trabalho específico sobre o assunto (FARIA FILHO, 2004), no qual alude à “rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira”, que “atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal” (id., *ibid.*, p. 524). Seriam realizações efetivamente “escolares”? No sentido de escola moderna a que atrás nos referimos? O assunto é pelo menos discutível. O que é fora de discussão – quer se lhe dê a amplitude que esse trabalho lhe concede, quer se a considere restritivamente – é que, no final do século XIX e início do século XX, a escolarização ganha seu estatuto de centralidade na vida cultural brasileira.

A escola primária, por exemplo, tinha sido objeto, no período imperial, de intensa proclamação. Assim é que a lei geral da educação, de 1827, previa a criação em nível nacional de uma rede de escolas elementares que adotassem o método mútuo. Pouco depois, no entanto, com a reforma

constitucional de 1834, a atribuição desse nível de ensino à competência legislativa das províncias invalidou o primeiro ato constitutivo de um sistema nacional de instrução básica. Os pesquisadores da história da educação brasileira são, em sua maioria, concordes em que, apesar da intensa atividade legislativa provincial nesse nível, a realização efetiva foi pouca. Sobre essa fúria legiferante, nunca é demais revisitar os clássicos trabalhos de Primitivo Moacyr, *A instrução e o Império* (1939, 1940), cujos três volumes tratam do período de 1823 a 1889, ou seja, da Constituinte de 1823 à proclamação da República, em 1889, e *A Instrução e as províncias* (1939, 1940), que, também em 3 volumes, abarca o período de 1834, ano da edição do Ato Adicional, a 1889, ano da proclamação da República, ou pesquisas recentíssimas como a de Ananias (2005), que aborda a legislação paulista sobre a instrução pública, de 1834, ano da reforma constitucional e sua descentralização educacional, a 1868, ano da edição da lei provincial n. 54 que promoveu ampla reforma no ensino, centrada na privatização. Segundo XAVIER (1980), a escolarização elementar ampliada, que se autodenominava “educação popular” no discurso das elites liberais do século XIX, não se revestia do caráter de uma necessidade prática, reduzindo-se, assim, a uma proclamação ideológica. A classe dominante no Brasil pós-Independência não tinha a educação popular entre seus objetivos reais e, portanto, suas proclamações dobravam-se “às exigências ideológicas nascidas do momento crítico e decisivo por que passava” (id., *ibid.*, p. 132).

Diferente era a situação no tocante ao ensino superior:

Este, de fato, em especial no que se refere aos cursos jurídicos, representava um interesse real e uma necessidade premente na complementação do rompimento com a Metrópole. Era inconcebível que o novo Estado Nacional não estivesse em condições de formar o pessoal para compor os seus quadros dirigentes [...]. (Id, *ibid.*, p. 132)

A mesma autora se refere à importância que teve no período imperial o ensino secundário. Comparando-o – juntamente com o superior – ao primário, afirma:

O mesmo abandono não sofreram os ensinamentos secundário e superior. O primeiro cresceu, naturalmente dentro dos limites que lhe conferiam a sua finalidade primordial – a de ser um curso de base aos estudos superiores – graças à iniciativa particular, na imitação dos modelos oficiais. O modelo oficial por excelência foi o Colégio D. Pedro II, criado na Corte em 1836, cuidadosamente montado e destinado a servir de padrão de ensino secundário. (Id., *ibid.*, p. 134)

O período imperial não é um monólito, como bem se sabe. A partir de meados do século XIX, a expansão da cafeicultura de exportação na Região Sudeste do País, conjugada com a substituição, de início tímida, do braço escravo pelo trabalho livre dos imigrantes, determinará importantes mudanças na sociedade, com inequívocas repercussões na esfera educacional. Entre elas, a expansão da escolarização. O maior motor dessa expansão foi a privatização do ensino ou, em linguagem da época, o “ensino livre”. A classe dominante agrário-exportadora, no âmbito das províncias,

dava passos maiores do que o Estado imperial. Maria de Lourdes Mariotto Haidar esclarece:

Nos anos 60 e 70 foi o ensino primário e secundário declarado livre em quase todas as províncias do Império. Ainda com o intuito de estimular a contribuição privada celebraram-se as mais variadas modalidades de acordo [do Estado] com a iniciativa particular [...]. A idéia de confiar inteiramente à iniciativa particular o oneroso e improficuo ensino secundário provincial, consagrada em 1868 em São Paulo, seduzia a muitas províncias. (HAIDAR, 1972, p. 178-79)

Foi na esteira dessa “liberdade de ensino” que um grupo de cafeicultores e aliados urbanos, reunidos em torno da maçonaria, em Campinas, decidiu, no ano seguinte, precisamente a 6 de fevereiro de 1869, tornar pública a criação de uma associação denominada Sociedade Culto à Ciência, para a construção de um colégio na cidade. A importância desse acontecimento radica neste entendimento de Carmen Sylvia Vidigal Moraes:

[...] como um grupo político, representante da nova classe emergente assentada em relações capitalistas de produção, oriundo do Oeste paulista e designado como grupo dos ‘republicanos históricos’, transplantou para a educação as suas aspirações políticas. (MORAES, 1981, p. I)

Cinco anos depois o colégio tinha sido edificado e era inaugurado no dia 12 de janeiro de 1874. Na solenidade inaugural, o secretário da Sociedade e futuro presidente da República, o maçom e bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Academia de São Paulo, Manoel Ferraz de Campos Sales, discursou com veemência:

O cidadão já não se limita a esperar do Estado aquilo que pode fazer por si e que constitui uma indeclinável necessidade sua. Os meios não faltam. Quando a vontade individual não basta, convoca-se o esforço comum e forma-se a associação para levantar a escola. Se isto não é tudo, pelo menos prenuncia a próxima solução do mais importante problema social, porque significa o despertar da consciência pública. [...] Não se espere, pois, indolente, pela ação oficial. Que o povo se associe para educar o povo. (PAULA, 1946, p. 14-15)

Uma crítica ideológica desse discurso encontraria aí pérolas como esse “Que o povo se associe para educar o povo”. Mas não é nosso objetivo agora proceder à *découpage* discursiva. E, sim, deixar ver que o processo de escolarização, com o Estado ou sem o Estado, deveria, a partir dessa quadra do século XIX, prosseguir célere. No caso, sem o Estado, para preparar a futura facção dirigente da classe dominante. Quando essa facção se tornar dirigente, o processo se dará a partir do Estado. Isso ocorrerá com a República.

Um caso particular de escolarização é o da formação de professores. Após a reforma constitucional de 1834, esta modalidade de ensino passou para o âmbito das províncias, a reboque do ensino de primeiras letras para o qual deveria fornecer os quadros docentes. A trajetória da escola de formação de professores para a instrução primária no Brasil tem início precisamente no ano seguinte ao Ato Adicional, ou seja, em 1835, através do decreto número 10 da Assembléia Provincial do Rio de Janeiro, datado de 1º de abril de 1835, que criou a escola normal de Niterói (NOGUEIRA, 1938, p. 20). A escola, inclusive

no nome, seguiu o modelo francês, inspirando-se em Joseph Lakanal, autor do projeto de 1793, ano em que também se aprovou a Constituição republicana na França revolucionária, da escola normal de Paris, que tinha essa denominação, ligada ao latim norma, regra, porque deveria servir de tipo, de modelo, de regra ou norma para as demais que se viessem a fundar. Mais remotamente, tal tipo de escola remonta a Jean Baptiste de La Salle¹, fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e idealizador de um estabelecimento em Paris para formação de professores, que não prosperou. La Salle foi também o introdutor do método de ensino simultâneo. Mas não foi este o método adotado pela escola normal de Niterói e sim o mútuo, baseado no manual do Barão de Gérando (BASTOS, 1999). Quanto à motivação política da criação desse estabelecimento, Villela atribui-a à necessidade de consolidação do Grupo Saquarema no poder provincial, o que uma vez mais nos leva à disputa entre facções da classe dominante como desencadeadora da criação de instituições educativas no aparentemente plácido século XIX (VILLELA, 1990). As vicissitudes por que passa a escola normal de Niterói, com sucessivas aberturas e fechamentos, são comuns a vários desses estabelecimentos, no decorrer do século XIX, ao sabor das disputas políticas entre facções das classes dominantes. Um dos ressurgimentos gloriosos da escola de Niterói é o que se dá durante a gestão do diretor José Carlos de Alambary Luz, de 1868 a 1876, considerado por He-loísa Villela um “período inovador” e assim caracterizado: “Fase de transição entre o

modelo 'artesanal' de formação de professores, em que predominaram elementos da cultura pragmática, e o modelo 'profissional', baseado na separação racional entre conhecimento teórico e prático, alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um ethos condizente com a profissão" (MILLELA, 2002, p. vi). No meu entender, essa instabilidade, que marca também a escola normal de São Paulo, fundada pela primeira vez em 1846, encerrada e refundada três vezes até 1880, além das inúmeras trocas de nome e de locação física (MONARCHA, 1999, p. 13), é prova da fragilidade da escolarização dessa modalidade educacional no período. Tanto assim que um autor, ao tratar das "formas de institucionalização" da escola normal no século XIX, afirma:

Antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública. (KULESZA, 1998, p. 65)

O mesmo autor, na conclusão do artigo, coincide com as linhas de institucionalização que vínhamos traçando com referência a essa modalidade:

Acompanhando as transformações sociais que ocorriam em todo o território brasileiro, as Escolas Normais, gradativamente, conformam-se aos projetos políticos das oligarquias locais, cada vez mais imbuídos da necessidade de uma educação primária para as classes populares. Apesar dos anseios de renovação estimulados pelo advento do regime republicano, que ge-

raram um breve 'entusiasmo pela educação' voltado para a alfabetização capaz de habilitar os eleitores ao direito de voto, percebe-se muito mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no final do Império, no que tange ao desenvolvimento institucional do Ensino Normal. (Id., *ibid.*, p. 69)

É ainda Kulesza quem observa, já adentrando o período republicano, a predominância do modelo institucional de escola normal adotado pela oligarquia paulista:

À medida que o regime se estabilizava no plano federal em direção à chamada 'política dos governadores', cujo ingrediente básico consistia em assegurar o domínio das oligarquias nos Estados, as Escolas Normais orientavam-se, de forma crescente a partir da virada do século, pela estruturação adotada em São Paulo. Nesse Estado, o modelo adotado estava baseado em escolas anexas, que serviram de embrião aos futuros grupos escolares e que constituíram uma fonte importante da própria clientela da Escola Normal. A valorização crescente da prática profissional e a adaptação da formação geral ao contexto local, ensaiadas em São Paulo, são características comuns encontradas nas Escolas Normais de todo o país por volta de 1910. (Id., *ibid.*, p. 69)

O certo é que a institucionalização dessa modalidade se fortalece a partir da década de 1870, evidenciando "o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário" (TANURI, 2000, p. 66). Um marco foi a Reforma Leôncio de Carvalho (Dec. 7.247, de 19/4/1879), que autorizou o governo central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias. Embora nada de prático tivesse resultado dessa autorização, seu significado, no nível ideológico, é indiscutível.

Uma das conseqüências no plano da elaboração teórico-ideológica foi a representada pelos Pareceres de Rui Barbosa, de 1882, gerados pela análise do decreto de Leôncio de Carvalho. A importância desses pareceres está nessa elaboração teórico-ideológica, pois, no nível das realizações imediatas, com o arquivamento de seus pareceres-projetos, as coisas acabaram por não acontecer. Isso não significa que não tiveram conseqüências práticas. Ao contrário: a institucionalização escolar daí para a frente sofre o pujante influxo da ideologia educacional liberal e cientificista de Rui Barbosa. Segundo Maria Cristina Gomes Machado, no livro que resultou de sua tese de doutorado, para Rui Barbosa o “princípio vital do sistema de ensino em geral seria a introdução da ciência desde o jardim da infância até o ensino superior” (MACHADO, 2002, p. 117). Aponto a seguir algumas idéias de Rui Barbosa, colhidas na obra citada, que tiveram impacto decisivo na escolarização do final do Império e início da República: 1) O ensino secundário deveria deixar o modelo dos preparatórios aos exames do ensino superior e adotar o sistema de liceus nos quais se desenvolvesse um bacharelado em Ciências e Letras, liceus esses gratuitos quando mantidos pelo Estado; 2) Paralelamente ao ensino secundário, deveria oferecer-se um preparo técnico de natureza profissionalizante, sem visar ao ensino superior; 3) O próprio ensino superior deveria alargar sua abrangência, com novos cursos adequados ao desenvolvimento econômico; 4) Quanto ao ensino elementar, propunha uma completa reestruturação, abrangendo desde a esfera meto-

dológica até a construção de prédios segundo preceitos higiênicos, passando pelo mobiliário e pelo material didático; 5) Quanto ao sistema de ensino, propunha sua coordenação por um órgão especial, o Ministério da Instrução Pública; 6) Antecipando-se à reforma republicana, indicou as vantagens da escola leiga; 7) Metodologicamente, posicionou-se contrária ao catecismo e à memorização, batendo-se por um novo método, o intuitivo, chegando a traduzir e adaptar o livro de Calkins, Lições de coisas; 8) Dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar, de 7 a 9 anos, escola primária média, de 9 a 11 anos, e escola primária superior, de 11 a 13 anos; 9) Refletindo as necessidades de uma sociedade que se urbanizava e em que se ampliava a classe que vivia do trabalho, propôs a criação do jardim da infância, como preliminar à escola primária, onde os filhos dos trabalhadores poderiam estar durante o trabalho dos pais; 10) Enfatizou a importância da escola normal a cargo do Estado, com duração de quatro anos, fixando-lhe um programa compatível com o da escola popular.

Com a República – e as exigências que a economia capitalista em sua fase monopolista e imperialista punha à educação – a institucionalização escolar avança a largos passos. Para ficar num caso exemplar, a reforma paulista de 1892 (antecedida pela reforma da escola normal de 1890 e prosseguida com a criação do grupo escolar em 1893), que serviu de modelo e inspiração para a reformulação da instrução pública em outros estados da novel federação, abrangeu todos os níveis de ensino,

apesar de enfatizar o primário e o normal. O primário foi dividido em dois ciclos, o preliminar, de 4 anos, que foi implementado, e o complementar, de outros 4, que não chegou a se implementar como fase superior do primário, mas como escola de formação de professores, a partir de 1895. O normal previa, a par do alargamento do conhecimento científico, o treinamento nos mais modernos processos pedagógicos através da Prática de Ensino na Escola-Modelo (REIS FILHO, 1981). O “ensino para as elites”, na expressão de Casemiro dos Reis Filho, se deu com a criação do Ginásio do Estado, que, sem vinculação com a escola preliminar, voltava-se “à preparação específica de uma elite que se destinava ao ensino superior” (id., *ibid.*, p. 185). A lei é de 1892. A implantação do Ginásio do Estado na capital paulista é de 1894 e deveria servir de modelo aos demais ginásios que seriam implantados “nas cidades mais prósperas do interior paulista”. A lei n. 284, de 14 de março de 1895, dispunha: “Fica criado um ginásio para o ensino secundário, científico e literário, na cidade de Campinas” (PAULA, 1946, p. 37). Instalado no prédio do antigo Colégio Culto à Ciência, criado, como vimos, pelos “republicanos históricos”, o Ginásio de Campinas foi uma das primeiras realizações dessa elite quando se tornou dirigente. A inauguração da escola deu-se a 4 de dezembro de 1896 (id., *ibid.*, p. 38). Ainda para a educação das elites, a reforma paulista primeiro-republicana logrou instalar a Escola Politécnica.

O processo de institucionalização escolar na Primeira República conheceu um momento particularmente significativo com

as escolas primárias graduadas, os grupos escolares considerados “templos de civilização” no estudo de Rosa Fátima de Souza (1998) e teve um novo impulso com as reformas estaduais dos anos de 1920. Já nesse período, a especificidade profissional dos educadores crescia. A criação da Associação Brasileira de Educação – ABE – no Rio de Janeiro, em 1924 – e a divulgação por ela do ideário educacional liberal com ênfase na função regeneradora e salvífica da escola (CARVALHO, 1989), a partir de intensos debates entre os intelectuais que a compunham, são momentos dessa extrema valorização escolar que finalmente desponta no Manifesto dos Pioneiros, de 1932.

A primeira dessas reformas foi a de Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920, com ênfase na educação popular, mediante concentração de esforços na alfabetização e na instrumentação para a aquisição científica, mas paradoxalmente com a redução da duração da escolarização primária para dois anos (ANTUNHA, 1976). As demais reformas estaduais, na esteira do avanço da pedagogia escolanovista, puseram maior ênfase nos aspectos qualitativos do ensino (NAGLE, 1974).

Seja como for, a escolarização, entendida como fenômeno de institucionalização da educação e também como centralidade escolar no âmbito cultural, isto é, nas seqüências culturais da escola, firmou-se decisivamente no país. E isso, como vimos, em todos os níveis e modalidades da educação. Na educação superior, além da expansão desse nível na Primeira República, como acentuou com propriedade Luiz Antônio Cunha (1986), ocorreu também o

fenômeno, relevante quando se cuida da institucionalização, de sua universitarização, de início com as universidades passageiras, depois com as que esse autor denomina “sucedidas”. Tal fenômeno atinge seu ponto de inflexão com a edição, em 1931, no bojo da assim chamada Reforma Francisco Campos, do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931). É dentro dos limites do Estatuto que se criará, em 1934, a Universidade de São Paulo, uma das principais responsáveis pela consolidação do modelo.

Resta tratar da institucionalização da educação profissional.

O Brasil se incorporou ao mundo capitalista desde sua colonização, apesar de sua produção se fazer mediante o emprego do trabalho escravo. A preparação para o trabalho, em decorrência, fez-se nas frestas do sistema escravista, lá onde podia existir o trabalho não compulsório. A preparação para os ofícios nessa sociedade se deu não pela escolarização, que pressupõe a “virada instrucional” a que alude HAMILTON (2001), mas pela aprendizagem, típica do artesanato conforme o tematiza RUGIU (1998), no seio das corporações de artes e ofícios que na Colônia se estabeleceram na esteira do regimento lisboeta (FONSECA, 1986).

Um fato importante a destacar é que, apesar do sistema econômico predominante não incentivar a preparação para os ofícios em larga escala e como um dever estatal, este acabou surgindo no século XIX, em decorrência da discreta, mas persistente ampliação da produção manufatureira. Não, porém, como política governamental,

mas como decorrência de ações “beneficentes” no âmbito da sociedade civil. Surgiram assim “sociedades civis, com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios” (SANTOS, 2000, p. 209).

Foram sociedades civis que fundaram escolas e colégios para o ensino acadêmico e também liceus específicos para artes e ofícios, na segunda metade do século XIX, desenvolvendo o processo de escolarização que vimos rastreando neste trabalho. A Sociedade Propagadora das Belas Artes, criada por nobres, burgueses e membros da burocracia estatal, no Rio de Janeiro, em 1857, chamou a si a administração do primeiro Liceu de Artes e Ofícios, na capital do Império, efetivamente inaugurado em 1858. O curso destinava-se a indivíduos livres, sendo vedado a escravos. Não possuía oficinas próprias para aulas práticas, o que só veio a ocorrer no início do regime republicano.

Identicamente, em São Paulo, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, de 1873, instalou em 1874 o curso primário gratuito com aulas noturnas e, em 1882, também com aulas noturnas, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Ambas as entidades, com o passar do tempo, passaram a receber doações e subsídios do poder público.

Além dos liceus de artes e ofícios do Rio e de São Paulo, foram criados outros em províncias diversas, nas seguintes datas e mantidos pelas seguintes sociedades: Salvador, 1872, Associação Liceu de Artes e Ofícios; Recife, 1880, Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais; Maceió, 1884,

Associação Protetora de Instrução Popular; e Ouro Preto, 1886, Sociedade Artística Oupretana (cf. quadro em CUNHA, 2000, p. 122, acrescido de nota de rodapé em que alude à criação, ainda no Império, de liceus congêneres na cidade mineira de Serro, em 1879, em Florianópolis, em 1883, e em Manaus, em 1884).

Esse quadro permaneceu até o fim do Império. Com a República, as coisas começam a mudar. E a educação profissional, que tinha um caráter de “formação compulsória” na medida em que se voltava para órfãos e desvalidos, passou para uma nova fase, tanto da parte da oferta quanto da procura. A grande imigração, a urbanização, a industrialização e – por que não dizer? – a disponibilidade dos ex-escravos, forjaram uma força de trabalho com perfil diverso do imperial, mais reivindicativa, mais associativa, e que incluía, em seu peticionário, acesso irrestrito à educação, não só geral, mas também profissional. Da parte da oferta, a classe dominante, no Estado e fora dele, tinha todo o interesse numa educação profissional que, além de sua finalidade ostensiva, a preparação para o trabalho nas novas condições de urbanização e industrialização, também concorresse para a contenção das “idéias exóticas” que punham em risco a necessária harmonia entre o capital e o trabalho. Por isso, o Estado empenhou-se tanto na educação profissional a partir do surto republicano. Só em 1909, o presidente Nilo Peçanha, que já havia instituído 4 escolas profissionais em 1906, criou 19 escolas de aprendizes e artífices, que já estavam instaladas em 1910. A par das iniciativas estatais, também no

setor privado e, especificamente, no confessional, a expansão do ensino profissional foi considerável. Os padres salesianos notabilizaram-se nesse âmbito. Ao findar do século XIX já tinham posto a funcionar escolas com esse objetivo em São Paulo, Lorena, Campinas, Cuiabá, Recife e Rio Grande. Os salesianos buscavam apoio nos afortunados da época, seguindo as pegadas de seu fundador, Dom Bosco, como consta numa carta sua de 1877². O componente ideológico dessas iniciativas não deixava de existir. O mesmo Dom Bosco, dirigindo-se a esses abastados doadores, num estabelecimento de artes e ofícios em Lyon, assim se expressa: “A salvação da sociedade está, ó senhor, nos vossos bolsos. Estes meninos mantidos pelas Obras das Escolas Profissionais esperam os vossos auxílios. Se agora vos retirais, se deixais que esses meninos tornem-se vítimas das teorias comunistas, os benefícios que hoje lhes recusais, eles virão a pedir-vos um dia, não mais com o chapéu na mão, mas colocando a faca no vosso pescoço e talvez, juntamente com vossos bens, haverão de querer também a vossa vida” (AZZI, apud NEGRÃO, 1999, p. 200).

O fato é que, a partir da República e, mais fortemente, após a Revolução de 1930 e, no bojo desta, com a legislação conhecida como Reforma Capanema, que incluiu, entre outras disposições interessantes para a educação profissional, o decreto-lei que criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ambos de 1942, a educação profissional será cada vez mais atrelada ao setor privado, embora o Estado a encampe como

dever, cada vez mais escolarizada e, mantida, embora como modalidade apartada, cada vez mais enlaçada à educação geral.

Em conclusão: a institucionalização escolar realmente foi um fenômeno que caracterizou a quadra final do século XIX e a inicial do século XX, muito embora com antecedentes que remontam ao período colonial.

Notas

¹ Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) é autor de *Conduite des écoles chrétiennes*, cuja terceira parte é intitulada “Formação dos novos mestres” (NOGUEIRA, 1938, p. 14-15).

² A carta referida é de Dom Bosco ao Dr. Eduardo Carranza e consta do Epistolário, III, p. 221, conforme informa Negrão (1999, p. 200).

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANANIAS, Mauricéia. A legislação da instrução pública primária na Província de São Paulo (1834-1868): fontes e historiografia. Tese (Doutorado) – FE-UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

ANTUNHA, Heládio C. G. A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920. São Paulo: FE-USP, 1976.

BASTOS, Maria Helena C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso Normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). In: BASTOS, M. H. C., FARIA FILHO, L. M. de (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CARVALHO, Marta M. C. de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. *A universidade temporã: da Colônia à era de Vargas*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FARIA FILHO, Luciano M. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). *História da educação em perspectiva: en-*

sino pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurice Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, D., INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). História da educação em perspectiva: ensino pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: Grijalbo, EDUSP, 1972.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. Teoria & Educação, n. 6, 1992, p. 3-32.

_____. A virada instrucional: construção de um argumento. São Paulo: PEPG Educação – PUC-SP, 2001. Texto de trabalho para seminário (fac-símile).

KULESZA, Wajciech A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set-dez 1998.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR; Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.). História da educação em perspectiva: ensino pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1939, v. 1, v. 2, 1940, v. 3 (Coleção Brasileira).

_____. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1939, v. 1, v. 2, 1940, v. 3 (Coleção Brasileira).

_____. A instrução pública no estado de São Paulo: primeira década republicana: 1890-1900. São Paulo: Nacional, 1942, v. 1, v. 2, 1942.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1999.

MORAES, Carmen S. V. O ideário republicano e a educação: o Colégio “Culto à Ciência” de Campinas (1869 a 1892). São Paulo: Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado) – USP, 1981.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Educar para a cidadania através de valores católicos: o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. In: NASCIMENTO, T. A. Q. R. do (et al.). Memórias da educação: Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Ed. UNICAMP: CMU, 1999.

NOGUEIRA, Lacerda. A mais antiga escola normal do Brasil (1835-1935): esboço de história administrativa e episódica. Niterói, RJ: Ofic. Gráf. do Diário Oficial RJ, 1938.

PAULA, Carlos Francisco de. Culto à Ciência: colégio, ginásio e colégio estadual: monografia histórica. Campinas, SP: s. ed., 1946.

REIS FILHO, Casemiro dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SANTONI RUGIU, Antonio. Nostalgia do mestre artesão. Trad. Maria de Lourdes Menon. Introd. Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p. 61-88.

VILLELA, Heloisa de O. S. Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese (Doutorado) - FE-USP, São Paulo, 2002.

_____. A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado) – UFF, Niterói, 1990.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, Anped, n. 0, set-dez 1995, p. 63-82.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. Poder político e educação de elite. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

Recebido em 14 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Tempos vividos na Escola Militar: memórias de um aluno (1897-1900)

The vivid times in the Naval School: memories of the a student (1897-1900)

Maria Teresa Santos Cunha

* Doutora em Educação/História e Filosofia pela USP; Profa. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC
e-mail: mariatsc@gmail.com

Resumo

Este texto tem por objetivo problematizar, a partir da História da Educação, a importância de estudos sobre memória escolar, através da análise dos escritos de Lucas Alexandre Boiteux (1880-1966), historiador catarinense. Entre janeiro e junho de 1955, ele escreveu, no "Jornal do Comércio/RJ", uma série de oito (8) artigos intitulados Bordejós sobre meio século de Marinha, em que narrou suas memórias de estudante na Escola Naval do Rio de Janeiro. A partir desse material busca-se aprofundar conhecimentos sobre a cultura escolar da época que se fazem portadores/ produtores de sentido para a História da Educação Brasileira.

Palavras-chave

História da Educação. Cultura Escolar. Memória.

Abstract

The principal aim of this paper is the problematic related to the Cultural History of Education, the importance of studies about school memory, through the analysis of the writing of Lucas Alexandre Boiteux (1880-1966), who was a catarinense historian. Between January and June in the year 1955, he wrote in "Jornal do Comércio/RJ" one serie of 8 articles entitled Bordejós sobre meio século de Marinha, where he tells his memories as a student at the Naval School of Rio de Janeiro. From that material. on there is a search in order to deefen the notions of the school culture of the epoch, that make themselves porters/producers of sense for the History of Education.

Key words

History of Education. School Culture. Memory.

Ao escrever faz-se uma escolha como ao pintar. Escolhem-se palavras, frases, partes de diálogos, como se escolhem cores ou se determina a extensão e a direção das linhas. (JOSÉ SARAMAGO/ Manual de Pintura e Caligrafia)

O papel em branco, para muitos, pode causar pânico. Macular a página, pelo ato da escrita é também um ato de coragem, uma forma de exposição pública de idéias, uma ação imprevisível, já que muitas vezes é iniciada sem final previsto. A escrita é, igualmente, uma das maneiras de estar no mundo, uma forma de registro e refúgio do “eu” no mundo. Escreve-se pelos mais variados motivos; conversar, seduzir, informar, registrar, agradecer, pedir, segredar, contar-se, contar da vida pelas e com as letras.

Lucas Alexandre Boiteux, o protagonista deste estudo, pode ser considerado como um homem de letras¹. Um homem que viveu a escrita como uma necessidade vital haja vista a quantidade e a variedade de textos escritos (datilografados, manuscritos, muitos publicados outros ainda inéditos) que nos legou e que hoje vêm sendo cuidadosamente estudados em seu acervo privado, de posse do Instituto Histórico e Geográfico do Estado de Santa Catarina, localizado na cidade de Florianópolis e agora investigado nessa pesquisa. Mas, quem é este protagonista, apenas anunciado?

Lucas Alexandre Boiteux nasceu na cidade de Nova Trento (Santa Catarina), em 1880, e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1966. Descendia pelo lado paterno, de suíços e franceses e, pelo lado materno, era de origem açoriana. Ingressou na Escola Naval, no Rio de Janeiro, em 1897, e seguiu a carreira militar na Marinha do Brasil até

chegar ao posto de Contra-Almirante, situação alcançada no ano de 1951. Celebrizou-se como autor de numerosas obras sobre a História de Santa Catarina, pertenceu a diversas entidades culturais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e a Academia Catarinense de Letras, notabilizando-se também como historiador de temas navais com vasta produção historiográfica. Desde 1911, passou a residir na cidade do Rio de Janeiro e, na então Capital Federal se fez articulista constante do “Jornal do Comércio”, no qual publicou, entre 1911 e 1959, cerca de 200 artigos², principalmente sobre história naval brasileira e história de Santa Catarina. Entre os meses de janeiro a junho de 1955, Lucas Alexandre Boiteux escreveu, no referido jornal, uma série de oito (8) artigos intitulados *Bordejós* sobre meio século de Marinha, nos quais apresentou suas memórias de estudante na Escola Naval, situada na Ilha das Enxadas, no Rio de Janeiro, no período entre 1897 e 1900. Essas memórias foram escritas e publicadas cerca de 60 anos após terem sido vivenciadas e nos permitem considerar o texto memorialístico aqui apresentado como uma construção que comporta imagens e referências, uma representação do passado, uma prática de escrita que pode ser considerada como “um dos meios para alcançar não só o tempo que passa, mas também uma representação estável de si” (HÉBRARD, 2000, p. 30). Assim, as análises das práticas de escritura memorialista apontam para uma interpretação perspectivada do passado, ao mesmo tempo em que ampliam as fontes para o estudo

da cultura escolar do período, considerando que

A escola é um lugar de memória. Quando o olhar pode atravessar a espessura do tempo, distingue vestígios reconhecíveis de sua história [...] O inventário e a evolução desses espaços, práticas e técnicas constituem um dos mais interessantes objetos da história e da etnografia escolar [...] A memória dos alunos foi assim uma memória tecida em função de perspectivas. (SOUZA, 2000, p. 7-8)

O trabalho com esse material autobiográfico tornou possível buscar evidências de como o autor viu e representou aspectos de sua formação escolar e, mais amplamente, examinar a relação entre o escrito e memória. Nos relatos feitos é possível encontrar algumas práticas cotidianas que caracterizavam uma cultura escolar de época que engloba toda “a vida escolar; fatos, idéias, mentes, corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). A natureza desses documentos publicizados pelo jornal implica entendê-los como discursos que formalizam práticas e veiculam representações sobre elas (CHARTIER, 2005, p. 54).

Neste texto, a atenção estará centrada nas descrições feitas pelo autor que tratam do primeiro dia de aula – experiência de ruptura, transformação da criança/adolescente em adulto – nas reminiscências da rede de amizade bem como aspectos das aulas e dos professores, em torno dos quais é tecida a memória do autor. São marcas, rupturas, mudanças que despertam a necessidade de escrita para complementação da experiência vivida. Pode-se pensar que, ao escrever sobre sua vida escolar, Lucas

A. Boiteux tentou superar a fragilidade do presente e, ao mesmo tempo, arrojarse contraditoriamente para fora de si e assim, a nós, seus leitores do século XXI, é permitido pensar sobre uma “história dos desejos (não) consumados, dos possíveis (não) realizados, das idéias (não) consumidas” (SEVCENKO, 1989, p. 21).

Sobre o título / Bordejós...

A série de escritos Bordejós sobre meio de século de Marinha, que constitui o material principal de apoio para a construção desse texto, era sempre publicada às quintas-feiras, em uma periodicidade que variava de duas a três semanas no “Jornal do Comércio” do Rio de Janeiro, entre janeiro e junho de 1955.

Considerando-se o título como uma primeira cerimônia de apropriação da leitura, um vir-a-ser do texto, (CUNHA, 1999, p. 49) é bastante significativo a presença da palavra Bordejós titular o conjunto de textos memorialistas sobre sua vida escolar. A escolha deste termo – marítimo, por excelência – sinaliza um teor para seus escritos.

O verbo bordejar significa navegar mudando com frequência o rumo, segundo a direção do vento. Dessa forma, ele parece sinalizar que suas memórias não obedecerão, necessariamente, uma direção fixa, elas poderão vagar, daí não encontrar-se nessa escrita uma direção cronológica precisa. Embora o primeiro texto comece com a localização temporal: “Rompera anuviado o ano de 1897, que seria o de provação da turma de Aspirantes de segunda classe, matriculados no Curso prévio da nossa Escola

Naval”³, não se encontra nos demais textos essa preocupação em seguir uma cronologia precisa dos fatos. Homem do mar, viajante, seus textos, quer de caráter histórico, quer de caráter mais literário estão sempre a ele referenciados, como se pôde perceber pelo uso abundante de metáforas marítimas presentes em seus escritos: são dias anuviados, noites de proa, amigos de leme, horizontes políticos, por exemplo. Ele escreve de uma perspectiva minuciosamente descritiva como se estivesse posicionado em mirantes, colinas, varandas, mastros ou faróis, tendo como horizonte o mar.

Como toda escrita memorialista ela é lacunar, comporta o esquecimento; é polifônica e pressupõe uma intuição que opera escolhas e seleção. Ela foi desencadeada de um lugar e se situa no presente (a escrita se faz pela memória do presente e do ausente) daí ser uma representação escrita daquilo que foi vivido, rememorado pelo autor cerca de cinqüenta e oito anos depois de vivenciadas. Bordejando, Lucas A. Boiteux traz registros de um tempo, uma forma de ampliar e redimensionar o espaço escolar, agora lembrado com certo exercício de alteridade que cria possibilidades de “de poder descrever o outro sem que ele nos desalojasse necessariamente da nossa gramática e da nossa terminologia, nos forçasse a sair da nossa língua com o risco de ficarmos, talvez por muito tempo, sem palavras” (GAGNEBIN, 1992, p. 18).

Apesar do tempo passado, o Almirante Boiteux parece ter sido dono de uma memória prodigiosa. Além de fazer uma descrição física da Escola Naval (localização geográfica precisa, arquitetura escolar, espa-

ços disponíveis corpo administrativo, docente e discente) recorda, com detalhes, acontecimentos, nomes, características físicas e intelectuais de professores e colegas, preocupando-se em apontar a trajetória e indicando o rumo que cada um dos citados tomou na vida. Nestas memórias é possível encontrar relatos da dieta alimentar servida aos alunos da Escola Naval; organização do currículo escolar; maneiras (por vezes hilárias e picarescas!) como eram ministradas as aulas; o trote aos calouros; os apelidos dados; constrangimentos impingidos aos aspirantes. Na grande maioria das vezes, seu relato descontraído cruza a representação pormenorizada com fatos pitorescos que envolvem os personagens, todos seus colegas naquela instituição docente e militar.

Neste texto, em especial, três aspectos serão mais enfocados: as instalações físicas/arquitetônicas do prédio escolar na visão do memorialista, o “impacto” da chegada à escola através das lembranças de seu primeiro de aula na Escola Naval e o a descrição do trote aos calouros, densamente relatado e recriminado por Boiteux, que sinaliza para a cultura escolar daquele período. Privilegiar tais aspectos objetiva colocar em cena histórias de formação escolar/memórias escolares ainda pouco consideradas nos estudos educacionais, segundo LOPES E GALVÃO (2000):

Temas como a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores, professoras, mas também os alunos e alunas), a imprensa pedagógica, os livros didáticos, etc. têm sido crescentemente

estudados e valorizados. Desloca-se, crescentemente, o interesse dos pesquisadores da investigação das idéias e da legislação educacionais para as práticas, os usos e as apropriações dos diferentes objetos educacionais (p. 40).

É importante destacar que é nesta perspectiva que o presente estudo se ancora, ou seja, encontra, na singularidade de um escrito aparentemente “ordinário”, um discurso, uma memória, uma história a contar. Importa considerar também que o acervo privado desse historiador catarinense, alvo maior desse Projeto de Pesquisa, vem abrindo muitas outras possibilidades de estudo⁴. A série Bordejós, por exemplo, antes de ser publicada no *Jornal do Comércio*, aparece dispersa em cadernos escolares que compõem o arquivo pessoal do historiador. Escrita em letra manuscrita, muito corrigida e alterada à mão, parece ter sofrido significativas mudanças antes de sua divulgação pública.

O Prédio escolar nas memórias do ex-aluno Lucas:

Desde o início do século XIX, com a criação da Academia Real Militar (1810), a preocupação com a formação militar foi assumindo um aspecto mais sistemático e foram se constituindo até finais do século XIX centros de difusão importantes do ensino científico no Brasil. A este respeito expressou-se, em alentado estudo, a historiadora da educação Cláudia Maria Costa ALVES (2002, p. 126):

A Escola Militar sintetizou, melhor do que qualquer outra instituição, determinados traços do panorama intelectual do período final do Império e inicial da República. A crença de que a ciência poderia apresentar

soluções seguras para os problemas humanos encontrava ali um campo de difusão preparado por um ensino tradicionalmente ligado aos conhecimentos científicos que estiveram na base de modernização das guerras e, conseqüentemente na formação militar, desde o século XVIII.

Segundo o minucioso histórico traçado pelo próprio Lucas em seus Bordejós, a Ilha das Enxadas, onde estava situada a Escola Naval:

abrigou uma casa para recolher pólvora, uma enfermaria destinada às guarnições da divisão naval inglesa, um hospital de lázaros e uma propriedade particular que foi vendida para o Ministério da Fazenda, em 1871. Esta propriedade foi transferida, em 1883, para o Ministério da Marinha, que ali instalou a Escola Naval.⁵

A educação militar era uma tradição na família de Lucas Alexandre Boiteux, cujo irmão também havia freqüentado a Escola Naval. Seus filhos recebiam nomes de grandes figuras militares, em geral comandantes, (Nelson, Norton, Yan, Bayard) e dois deles também seguiram carreira militar. O próprio Lucas mereceu o epíteto de historiador naval e tem obras sobre a participação de Santa Catarina em guerras, com descrições primorosas das estratégias militares, o que o qualifica como um detalhista na escrita de cenas. Esta característica está impregnada em suas memórias com a utilização de construções frasais longas, adjetivação abundante, vocabulário rebuscado e certa tendência laudatória. Isto pode ser observado tanto na descrição da arquitetura do prédio da Escola Naval quanto nos relatos da vida cotidiana da escola com seus colegas e professores.

Sobre o local do prédio escolar é possível destacar lembranças como: “Poucas

árvores, um belo tamarineiro, duas ou três figueiras bravas, algumas nogueiras, cercadas de assentos de cimento, e uma meia dúzia de coqueiros da Bahia, davam sombra e alegria à saudosa Ilha⁶.

O alojamento dos novos alunos-aspirantes foi descrito como um “amplo salão situado a leste do edifício [...] compartimento com janelas gradeadas [...] portas gradeadas⁷, janelas rasgadas para o quadrante leste e o de norte, grossas paredes e os indefectíveis mafuás ao gosto artístico dos diretores do estabelecimento⁸. A mesa do professor, as cadeiras alinhadas, as salas de aulas calorentas, os corredores mal iluminados, os horários delimitados, a separação dos alunos em classes por faixa etária, e até o galinheiro, o chiqueiro e a pequena horta constantemente depredadas, faziam parte da própria arquitetura escolar e constituem monumentos com significações disciplinares, por onde não se podia andar despreocupadamente e, sobre elas, reafirma o memorialista: “As construções existentes, em 1897, que retenho ainda de memória e poderia delas fazer um tosco levantamento, seriam com algumas remodelações, as primitivas. e os dias foram passando⁹”.

Todos estes elementos descritos estão a demonstrar que havia uma organização escolar objetivada na descrição dos móveis e visível na sua disposição em sala de aula; na racionalização do tempo expressa pela fixação e controle dos horários de aula e da divisão dos espaços. O relato, enfim, coloca em destaque algumas características que expressavam uma “essência” moderna da instituição educativa notadamente a divisão dos alunos por faixa etária sinali-

zando para uma “possibilidade de homogeneização dos alunos a partir da graduação do ensino”(FARIA FILHO, 2000, p. 33).

O primeiro dia de Escola e o trote nos calouros

O dia da chegada à nova Escola, a preparação para esta chegada, a montagem do enxoval, os primeiros contatos com os futuros colegas são ritos de iniciação e no fluxo das memórias têm destaque especial. Lucas Boiteux escreve muito sobre este período; ouso ter a impressão que poderia ser uma forma de “exorcizá-lo”, haja vista uma sensação de desamparo que a leitura dessa parte das memórias causa. Faz lembrar a historiadora que alerta sobre este momento, “a alegria desaparecia diante de qualquer coisa grave e terrível que se criava, porém, assim que se cruzava o portão da escola. O desamparo se instalava no fundo da alma de cada um, diante da suspeita de algo terrível que ainda não se sabia, mas que se viria logo a saber: a transformação da criança em adulto” (SOUZA, 2000, p. 8-9). Aqui se pode encontrar a transformação gradativa do adolescente em adulto.

Sobre este período as memórias são caudalosas. Vão desde a expectativa da publicação dos nomes dos selecionados nos jornais da cidade “cujas relações as folhas diárias faziam questão de publicar e nós de comprovarmos¹⁰, à compra e encomenda dos enxovais e, muito especialmente, as reações sobre esta experiência significativa que definia a entrada na Escola Naval, cujo terror era o “trote aos calouros”.

Segundo Boiteux, a turma de aspirantes de 1897 era composta de 86 jovens

qualificados como débeis criaturinhas que vinham lutar pela vida¹¹ e que recebeu o apelido de 'Briosa'. Sobre a faina do preparo dos enxovais e do uniforme, que antecedia a entrada naquele ambiente escolar e era condição obrigatória para ser admitido, o autor conta:

[...] os alfaiates Ziegler e Riecken se afaidigavam. A fábrica de malas Marinho, da rua Sete de Setembro, não tinha mãos a medir no preparo de duas malas retangulares. Tínhamos que providenciar a compra de uma cama de ferro, um colchão, um travesseiro de capim ordinário, uma resma de papel almaço e um botijão de tinta azul "Sardinha" para o expediente da Secretaria.¹²

A espera para o início efetivo das atividades escolares recebe do memorialista expressões de júbilo, expectativa e desconfiança expressas em termos como "nadávamos em contentamento"; "vibrávamos em unísono"; "estavam todos mais ou menos nervosos, para culminar com a viagem até as dependências da Escola Naval onde "embarcaram todos, sobre as malas e areboque de uma das lanchas a vapor do estabelecimento rumaram para a Ilha das Enxadas"¹³.

Após a chegada na Ilha das Enxadas, o autor apenas enumera, sem entrar em maiores detalhes, a seqüência de atividades daquele momento: "Recebemos nesse 1º dia as instruções necessárias sobre a vida escolar: dependências do estabelecimento, limites de recreio, sala de estudos, alojamentos, aulas, horários, ranchos, formaturas, revistas e outras ordens em vigor"¹⁴.

Nas memórias de Boiteux, a alegria inicial, a vibração conjunta pelo começo de uma nova etapa da vida escolar parecia

desaparecer após o cruzamento da porta gradeada do alojamento. De todo o conjunto de textos (totalizando seis artigos publicados), o autor dedica três deles a falar sobre o cotidiano com os colegas na escola e, muito especialmente, relatando minuciosamente a prática do trote aos calouros, em que os alunos mais velhos submetiam os mais novos a sevícias, rasteiras incivilidades, remoques chulos, brutesas sádicas, ofensas, humilhações, tudo relatado como práticas crudelíssimas e desumanas, nas suas próprias palavras. É a parte do texto memorialístico mais destacado, o que permite pensar como isso deixou marcas a ponto de ser rememorado cinqüenta e oito anos após ter acontecido. Segundo o autor, "o trote ou aporrinhão (assim chamado na Escola Militar Naval) era admitido em todos os estabelecimentos de ensino superior, embora aceito com bastante repugnância pelos bichos ou calouros, como é natural"¹⁵. Ele registra em pormenores a primeira surpresa desagradável ocorrida logo no primeiro dia de aula, após o desembarque na Ilha das Enxadas e que foi longamente relatada:

Ao chegarmos no alojamento, amplo salão situado à leste do edifício, a fim de armarmos nossos leitos, sofreremos grande decepção; os veteranos iludindo a vigilância do pessoal de serviço, haviam dado um grande benefício em nossa bagagem, tinham desarticulado todas as camas, amontoado ao léu nossos colchões e travesseiros e sacolejado copiosamente as malas antes de empilhá-las a um canto. Quando as abrimos para retirar lençóis, fronhas, toalhas e camisolões (os pijamas ainda não tinham entrado em uso) sofreremos novo choque: tudo revolvido, frascos

de dentífrico, da loção, de tinta derramados, roupas brancas manchadas Verdadeiro desastre! Houve lamentos, pragas. Para quem apelar?¹⁶

Dando seqüência ao relato dos primeiros dias na escola e as cerimônias de iniciação pelas quais o calouro deveria passar, conta o narrador:

As primeiras noites dormidas na escola foram de verdadeiro sobressalto. Os veteranos invadiam furtiva e cautelosamente o dormitório dos calouros. Cometendo toda sorte de diabruras e perversidades: viravam e trocavam as malas. Destrambelhavam as camas, pintavam a cara de uns, arebatavam as cobertas de outro, aplicavam violentas palmadas aos que dormiam.¹⁷

De certo modo, pode-se pensar que este tipo de “socialização” realizada pela Escola poderia ter efeitos inesperados, uma vez que o próprio narrador finaliza esta parte de suas memórias, admitindo que:

É um interessante tributo que paga a bisonhice de novato; é um processo de adaptação mais ou menos rápido ao ambiente escolar e de incorporação à turma. Revela e define índoles, modalidades de temperamento, caracteres. Torna-se quase sempre, é bem verdade, a origem das amizades, de indiferenças e também de incompatibilidades futuras, pois o trote depende sobremaneira, do processo, da habilidade de aplicá-lo e também da situação, no momento, e do temperamento e da educação de quem o recebe.¹⁸

Fazendo parte de uma cultura escolar da época, o trote aos calouros criava situações de adesão e crítica e, de sua violência e parcialidade advinha o efeito de fazer tanto os indivíduos internalizarem a cultura quanto torná-la objetiva; criava assim possibilidades múltiplas de os indivi-

duos se posicionarem de diferentes formas em relação a ela (SOUZA, 2000, p.30).

Ainda sobre o cotidiano escolar aparecem muitas outras descrições sobre a mesa empoeirada do professor, os professores negligentes, os conteúdos ministrados e, ao final, a confissão de que a hierarquia e a ordem comumente associadas às práticas do ensino militar devem ser relativizadas, pois que “apesar de tratar-se de uma escola militarizada (...) a justiça era uma coisa que só existia ali no nome”.¹⁹

No último artigo da série Bordejos²⁰ publicado no Jornal do Comércio, Lucas ABoiteux encerra suas lembranças escolares apontando para as trajetórias de seus colegas e é perceptível a nostalgia com que o faz como a criar um passado com o qual pudesse conviver:

Nem todos, os 86 que éramos, logravam, infelizmente, a meta almejada. E pouco a pouco a turma foi se despovoando melancolicamente. Hoje, cinquenta e oito anos volvidos, um terço ainda, rijo e forte à mercê dos céus, alonga a vista enevoada por lágrimas esquivas, para o passado remoto pejado de esperanças que se esvaecem, no sol-pôr da vida.

Há um tom melancólico em suas palavras finais, a escola habita a memória e a memória se decanta nos lugares em que vive e, para o historiador, isso funciona como um ponto de partida, um despertar, uma esperança, uma possibilidade de novas leituras para inventar outros presentes.

É possível considerar que certa nostalgia por épocas passadas se explique pelo fato de que, a distância, sempre projetem uma imagem já atualizada pelas vivências posteriores aos fatos relatados. Os Bordejos

se caracterizam como uma via importante para conhecer práticas e saberes escolares pela via da memória de um homem de letras. Com linguagem rebuscada, idílica e certamente idealizada, Boiteux deixa confirmação de sua existência, constrói uma imagem para si próprio e para os outros, além de evidenciar aspectos da história da educação já escolarizada nos finais do século XIX.

As memórias oferecem novas e interessantes possibilidades para iluminar aspectos da cultura escolar em que foram socializados futuros militares. As descrições permitem reconhecer valores, crenças e visões de mundos singulares que contribuíam para a formação escolar de um dado perfil profissional. Ao mesmo tempo, tais relatos alimentam o empenho de continuar localizando, reunindo e selecionando documentos que ajudem a iluminar aspectos da educação escolarizada no Brasil e assim buscar novas e outras indagações sobre a vida, a escola, a vida na escola e a escola em nossas vidas (MIGNOT, 2003). O caráter efêmero (veiculadas em velhos jornais) e o desprestígio que tais escritas suscitam (destinadas, quase sempre, ao fogo e/ou ao lixo) dificultam sua conservação e podem explicar seu relativo esquecimento. Daí a importância do historiador em torná-las visíveis como expressão e como veículo de um tempo e um lugar social.

Notas

¹ Estou tomando como referência o estudo de Giselle Martins Venancio que, a partir de R. Chartier, afirma “ao analisar como, durante o século XVII, alguns intelectuais definiram os homens de letras,

Chartier demonstrou que os letrados foram caracterizados como indivíduos voltados para o estudo, a escrita, a leitura e a vida em gabinetes” (In: BASTOS, M.H.C; CUNHA M.T.S. e MIGNOT, A.C.V. Destinos das letras. História, Educação e Escrita Epistolar. Passo Fundo: 2002. p. 218.)

² A obra historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux, publicada no Jornal do Comércio foi levantada por Cunha, M.T.S. A produção historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro – 1911-1959. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC, 1982.

³ Bordejos sobre meio século de Marinha/ Jornal do Comércio/ RJ, 16/1/1955.

⁴ O acervo está depositado no Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, em Florianópolis e nele encontram-se muitos documentos como, pastas com artigos, bilhetes, recortes, anotações pessoais manuscritas em cadernetas, folhas avulsas, cartas recebidas, além de um imenso acervo fotográfico que já foi alvo de um trabalho, disponível em www.imagensdeumpresente.udesc.br.

⁵ BOITEUX, L.A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio: RJ, 16/1/1955.

⁶ Idem.

⁷ BOITEUX, L.A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio. RJ, 30/1/1955.

⁸ Idem

⁹ Idem

¹⁰ BOITEUX, L.A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio. RJ, 16/1/1955

¹¹ Idem, 30/1/1955

¹² Idem

¹³ BOITEUX, L.A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio. RJ, 13/2/1955.

¹⁴ BOITEUX, L.A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio: RJ, 30/1/1955.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

¹⁷ BOITEUX, L.A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio. RJ, 13/3/1955.

¹⁸ BOITEUX, L. A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio. RJ, 13/2/1955.

¹⁹ Idem.

²⁰ BOITEUX, L. A. Bordejos sobre meio século de Marinha. Jornal do Comércio. RJ, 5/6/1955.

Referências

- ALVES, Claudia Maria C. Cultura e política no século XIX: O Exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BOITEUX, Lucas Alexandre. Bordejós sobre meio século de Marinha. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro. (16/1; 30/1; 13/2; 13/3; 24/4; 5/6/1955).
- CHARTIER, Roger. Pluma de ganso. *Libro de letras, ojo viajero*. México: Universidad Iberoamericana, 2005.
- CUNHA, Maria Teresa S. *Armadilhas da sedução. Os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. A produção historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux no *Jornal do Comércio do Rio de Janeiro (1911/1959)*. Florianópolis, 1982. Dissertação de Mestrado (História) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *O início da História e as lágrimas de Tucídides. Margem/ Narradores e Intérpretes*. São Paulo: Educ, n.1, 1992.
- HEBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias. A escrita pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, A.C.V., BASTOS, M.H.C. e CUNHA, M.T.S. *Refúgios do Eu. Educação, História e Escrita Autobiográfica*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 29-61.
- LOPES, Eliane Marta T. e GALVÃO, Ana Maria O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MIGNOT, Ana Christina V. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius. 2003.
- SARAMAGO, José. *Manual de pintura e caligrafia*. Lisboa: Moraes Editora, 1977.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- VENANCIO, Gisele Martins. *Sopros Inspiradores. Troca de livros, intercâmbios intelectuais e práticas de correspondência no arquivo privado de Oliveira Vianna*. In: BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Tereza S. e MIGNOT, Ana Christina.V. (Orgs). *Destinos das letras. História, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p.217-41.
- VIÑAO FRAGO, A. *Historia de la educación e historia cultural*. *Revista Brasileira de Educação*. v.1, n. 0, p. 63-82, set/dez 1995.

Recebido em 30 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Entre escolarização e instituições escolares na historiografia da educação: a emergência dos grupos escolares no Brasil da República Velha (1889-1930)

Relation between the schooling process and educational institutions in the historiography of education: the emergence of scholastic groups in Brazil in the Old Republic (1889-1930)

Geraldo Gonçalves de Lima*

Décio Gatti Junior**

* Mestre em Educação pela UFU; Prof. do Instituto Superior de Educação Berlaar (IBerlaar), do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP) e da Faculdade Patos de Minas (FPM).

e-mail: geraldgli@yahoo.com.br

** Doutor em Educação pela PUC-SP; Prof. do Programa de Pós-graduação da UFU.

e-mail: degatti@ufu.br

Resumo

Trata-se de reflexão na direção de compreender o processo de renovação no campo da pesquisa e da escrita em História da Educação, com foco no exame da relação existente entre escolarização e a invenção das instituições escolares públicas estatais na Modernidade, notadamente sobre os processos de criação e de difusão dos grupos escolares no Brasil da República Velha. Observa-se que a historiografia educacional tem se movimentado em termos teóricos e metodológicos na direção da construção de interpretações que apanhem a dialética entre escolarização, compreendida como imbricada à invenção do Estado Moderno, e as experiências dos indivíduos nas instituições escolares criadas e mantidas pelo mesmo. Conclui-se que os grupos escolares inserem-se na nova ordem social que se instaura no Brasil Republicano, com destaque para a propaganda em torno de seu papel na superação da ordem social anterior.

Palavras-chave

História da Educação. Historiografia. Escolarização. Instituição Escolar.

Abstract

This paper is a reflection for the purpose of understanding the process of renewal in the field of research and writing on the History of Education with a focus on examining the relationship that exists between the schooling process and the invention of state public school institutions in the Modern era, notably regarding

the processes of the creation and spread of scholastic groups in Brazil in the Old Republic. It can be seen that educational historiography has moved its theoretical and methodological terminology in the direction of constructing interpretations that take up the dialectic between the schooling process, understood as accompanying the invention of the Modern State, and the experiences of individuals in school institutions created and maintained by the Modern State. It can be concluded that scholastic groups take part in the new social order established by the Brazilian Republic with an emphasis on the propaganda regarding their role in moving beyond the previous social order.

Key words

History of Education. Historiography. Schooling. Educational Institution.

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil vem conhecendo um significativo movimento de renovação da historiografia educacional, no sentido de revisão dos conceitos teóricos utilizados como matrizes na elaboração de sua função na comunidade na qual esta inseridabalhos acadêmicos, da própria conceituação do objeto de estudo, bem como o questionamento acerca das metodologias de pesquisa.

De fato, é imprescindível uma abordagem mais profunda a respeito destas transformações a fim de melhor compreender as mais recentes tendências no campo da pesquisa e da escrita da História da Educação. Até mesmo porque consiste em uma área que vem gradativamente conquistando autonomia e consolidando seu campo de atuação perante outras áreas acadêmicas, sobretudo a História do Pensamento Pedagógico ou a própria Filosofia da Educação. Assim, há um intenso trabalho de buscar um posicionamento mais solidificado e um aprofundamento das pesquisas, demonstrando sua importância na compreensão das instituições escolares.

A História e a Historiografia da Educação passam por uma articulação em que a subjetividade é resgatada e passa a ocupar lugar de destaque no processo de pesquisa. Há, portanto, uma ampliação das possibilidades de abordagem de objetos de pesquisa: a História das Instituições Escolares, num sentido particular, bem como a questão da Cultura Escolar, num sentido mais global, demonstram uma possibilidade maior de análise histórica. Contudo, enfatiza-se também a importância de se realizar todo um trabalho de síntese e reflexão sobre a questão das evidências das fontes históricas.

Este trabalho tem por objetivo compreender o movimento de renovação da História e da Historiografia da Educação, efetuando uma análise de seus efeitos no processo de pesquisa realizado nos meios, sobretudo acadêmicos. Além do mais, tem por objetivo situar de maneira exemplar o período da Primeira República no Brasil e suas determinações específicas no campo da História da Educação. Será dada prioridade à gênese dos primeiros Grupos Escolares como instituições de ensino voltadas para a propagação dos ideários republica-

nos que atendem os ideais liberais de instrução pública, laica, gratuita e universal.

Em um primeiro momento, “História da Educação e Cultura Escolar” revela sucintamente a importância da ampliação da abordagem histórica da educação das instituições escolares, inaugurando a concepção de Cultura Escolar. A investigação da Cultura Escolar acaba promovendo uma reformulação ampla da Historiografia da Educação, centrando sua perspectiva no próprio ambiente escolar, lugar de destaque em que ocorre boa parte da chamada educação formal de uma população.

Em seguida, há a descrição de algumas das principais categorias de análise utilizadas no transcorrer do ato de investigação da pesquisa intitulada “Uma História das Instituições Escolares”. A ênfase recai sobre as principais questões de método, esclarecendo a expansão de técnicas variadas de verificação que, conjuntamente, fornecem os dados empíricos necessários para a formulação dos resultados da pesquisa.

Por fim, na terceira parte, “A invenção dos Grupos Escolares”, a preocupação refere-se ao sentido de descrever a implantação das chamadas escolas agrupadas e esclarecer a importância que a instrução pública estatal assume no Brasil, nas primeiras décadas do século XX.

1 História da Educação e Cultura Escolar

No âmbito da História da Educação, há sempre o interesse em compreender um fenômeno de caráter social presente em praticamente todas as culturas ao longo do

tempo/espço e sua interligação com outros fatos sociais: o processo educacional. A educação consiste em acontecimento que, por natureza, abarca várias facetas e condicionamentos. Neste sentido, nas sociedades ditas modernas, as instituições escolares ocupam um papel central no que se refere ao processo educacional formal, demonstrando o importante papel das escolas em geral no universo social. Essa atuação das escolas acabou provocando o surgimento de todo um conjunto de normalizações e de mentalidades inculcadas no imaginário social, também conhecido como cultural escolar.

Percebe-se claramente a iniciativa de uma reformulação da escrita da História da Educação, com a intenção de melhor proporcionar os meios e as condições necessárias para a formulação de uma investigação centrada na Escola, tida como instituição imprescindível para a realização da educação popular.

1.1 Instituições escolares e Cultura Escolar

A História da Educação foi marcada, por um lado, por um corte que a alinhava a uma História do Pensamento Educacional e, por outro lado, a uma descrição detalhada de fatos da legislação educacional. Assim, de um lado, abordava a trajetória das teorias pedagógicas – como cada pensador abordava particular e originalmente a educação como fenômeno social – e, de outro, as mudanças legais pelas quais a educação escolar passou ao longo do tempo.

Ao buscar a forma como se realizavam as atividades educacionais em diversas

sociedades e em diversas épocas e regiões, percebe-se que a educação dava-se de diversas formas, sobretudo na própria convivência social, sendo que a aprendizagem ocorria de maneira espontânea, caracterizando-se, muitas vezes, pelo modo não sistemático.

Com o surgimento das instituições escolares, há uma ampliação das oportunidades de se realizar uma educação que gradativamente vai atingindo todos os setores da sociedade. As escolas têm a capacidade de desenvolver uma normatização dos processos de ensino/aprendizagem e assim tornar a educação algo profundamente regulamentado.

Como toda instituição humana de caráter essencialmente social, as escolas são formadas para atingir determinados objetivos e podem se encontrar no interior de uma situação de conflitos de interesses classistas. No Ocidente, as primeiras experiências de realização de uma educação partiram da organização do conjunto de instituições mantidas e controladas pela Igreja Católica Apostólica Romana em fins da Idade Média. Com a Modernidade, as instituições escolares aos poucos foram difundindo-se pelo mundo como um instrumental capacitado para organizar de maneira formalizada a realização da educação social.

Percebe-se que a educação é um processo complexo capaz de ser realizado em diversos setores e ambientes da sociedade.

Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas

sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]. (JULIA, 2001, p. 11)

É necessário reconhecer que as instituições escolares tornaram-se um espaço de destaque como agentes capazes de exercer o controle e a realização de parte da educação como processo de socialização e sobretudo de humanização. A educação como fato social responsável pela realização das atividades de ensino e de aprendizagem não permanece restrita às instituições escolares. Mesmo assim, por ser um agente destacável e central, as escolas acabaram formando toda uma mentalidade popular em torno de normalizações capazes de exercer pressão sobre a sociedade como um conjunto, bem como o estímulo a práticas responsáveis por uma transmissão tradicional de experiências e saberes.

O conceito teórico que melhor representa este conjunto de fatos sociais consiste no de “cultura escolar”. Assim, conforme Dominique Julia (2001, p. 10), pode-se compreender

[...] cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Ao realizar uma História da Educação voltada centralmente para a cultura escolar, há a possibilidade de se realizar uma abordagem mais global e totalizante a res-

peito do conjunto de forças e contextualização responsáveis pela formação de toda uma consciência e mentalidades em torno do fenômeno educacional no interior das sociedades. Assim,

A construção da escola como objecto historiográfico, em muito assegurada por uma etnohistoriografia da educação a partir da escola, tem revelado que a escola, como a educação são construções históricas, devendo-se assim falar-se de escolarização, por um lado e de escola, cultura escolar, gramática escolar por outro – um jogo dialéctico e discursivo que sumariamente confronta procura e oferta, mas que essencialmente se constrói e revela uma permanente tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos e das comunidades, por um lado e as normas, os constrangimentos, as resistências por outro. A estrutura escolar é em essência a relação que se estabelece, entre os quadros institucional, grupal e individual, articulando acção (práticas), representação, apropriação. (MAGALHÃES, 1998, p. 55)

Percebe-se, desse modo, a tendência em realizar um tratamento da escolarização e das instituições escolares como partes imbricadas de um fenômeno complexo e fundamental para a manutenção da dinâmica de uma determinada sociedade, com a oportunidade, por parte dos pesquisadores, em realizar uma investigação mais completa acerca da história, dos objetivos e das características próprias das instituições escolares em geral.

1.2 Renovação na pesquisa e na escrita da História da Educação

Percebe-se um movimento dos pesquisadores em realizar uma experiência de renovação do processo analítico do fenômeno histórico-educacional, no sentido de proporcionar a superação da abordagem excessivamente teórica ou meramente descritiva. Por isso, ao revitalizar a crítica educativa, há a possibilidade inclusive de se retornar à realidade com novos elementos capazes de rearticular a própria realidade social a partir do conhecimento da realidade escolar. Neste sentido,

Com o desenvolvimento da historiografia centrada sobre as questões de educação na sua pluridimensionalidade e na complexidade, indo ao encontro de novos públicos e de novos objectos e mergulhando no interior dos quadros epistêmicos interdisciplinares, revela-se necessário especificar os campos, as temáticas e os quadros conceptuais de abordagem, por um lado, e, por outro lado, construir uma historiografia mais explicativa dos fenômenos e das realidades educativas, não apenas das mudanças, como também das resistências e permanências. (MAGALHÃES, 1998, p. 53)

Esta reformulação da Historiografia da Educação se tornou necessária até mesmo porque, em todas as áreas do conhecimento, sempre há uma tendência de constante revisão dos próprios objetos de investigação, dos pressupostos teóricos, bem como do conjunto de métodos utilizados para se chegar às conclusões do processo de pesquisa e de construção de novos conhecimentos. Atendendo às urgências teórico-metodológicas, percebe-se

[...] que a pesquisa histórico-educacional beneficiou-se muito da renovação historiográfica recente, sofisticando suas ferramentas de trabalho e ampliando seu leque temático. Neste sentido, há uma série de procedimentos historiográficos que vem se tornando comuns no trato das instituições educacionais, estabelecendo, dessa forma, condições mais favoráveis para o entendimento dos processos de escolarização vivenciados no país. (GATTI JR, 2004)

A reformulação da Historiografia da Educação é efetuada levando-se em consideração algumas necessidades de consolidação dos meios utilizados para a realização de uma pesquisa abrangente a respeito do processo de educação, principalmente a partir da escola.

Inicialmente, há a urgência de um alargamento do objeto de estudo a ser investigado no campo das ciências ligadas à educação, abrangendo inclusive novas tendências de temáticas e de perspectivas, bem como a busca de novos atores/indivíduos envolvidos direta e indiretamente com a nova Historiografia da Educação. Todo conhecimento pressupõe que seja bem determinado o próprio objeto a ser investigado, pois a pesquisa se inicia e se consolida somente a partir de problemáticas bem delimitadas.

Simultaneamente, há uma necessidade também muito clara de se realizar a revisão da metodologia envolvida com a pesquisa acerca da educação. A metodologia é importante para proporcionar os instrumentais teóricos e os técnicos, no intuito de buscar constantemente novas evidências para a solução da problemática delinea-

dora. Por isso, a tendência atual é a de buscar variados procedimentos que em conjunto promovam uma visão mais ampla do objeto investigado, relacionada à problemática. Assim, devem ser levados em consideração tanto elementos quantitativos quanto elementos qualitativos; tanto sociais quanto particulares; provas tanto documentais quanto orais, e assim por diante.

Procura-se também valorizar aspectos ligados à memória popular, que busquem elementos significativos ligados à representações sociais, bem como vivências ligadas à temporalidade, com estímulo na busca de diversificadas fontes de informações que expressem diferentes experiências e que ofereçam um contexto amplo das várias situações ligadas à dinamicidade social.

Também podem ser levados em consideração os elementos ligados ao estudo lingüístico dos discursos de interpretação e de reconstrução dos acontecimentos a partir de uma análise histórica realizada pelos estudiosos com a intenção de melhor tratar a realidade. Dessa forma,

A história das instituições educativas, tomadas na sua pluridimensionalidade e numa lógica multimodal de espaço e de tempo, constitui um domínio de investigação sobre o qual permanecem grandes lacunas, uma vez que uma revisão metodológica com vista à superação da historiografia de base cronística e memorialista, se apresenta em muito comprometida pela inexistência de fontes de informação. No plano metodológico, a focalização da instituição educativa a partir de uma meso-abordagem é uma via de confluência com outras ciências da educação, também elas voltadas para a conversão da instituição educativa em objecto de investigação e

de acção. (MAGALHÃES, 1998, p. 59)

A História das Instituições Educativas manifesta-se como um desafio que envolve a investigação de inúmeras áreas do conhecimento científico, sendo uma tarefa extremamente interdisciplinar. Desse modo, torna-se necessária

Uma nova dialética entre a hermenêutica e a heurística: a história da educação tem constituído um desafio epistemológico ao imaginário e ao inventivo, instituindo novos objetos de estudo, como as histórias de vida, as memórias coletivas e individuais, as biografias, a imagem, a representação, a apropriação. (MAGALHÃES, 1998, p. 59)

1.3 Uma dialética entre o geral e o particular a partir das instituições escolares

A importância de se abordar a instituição escolar como ponto central da investigação em História da Educação tem como critério maior a própria História das Instituições Escolares, bem como o papel atual que elas desempenham no mundo moderno ocidental. A educação na Modernidade tem como ponto de referência principal a própria centralização do processo educativo no espaço escolar, sendo que parte considerável dos conteúdos educativos é transmitida pela escola.

Percebe-se que a renovação da historiografia ocorrida recentemente tem como pressuposto a necessidade de uma fundamentação a partir de algumas orientações epistemológicas. A primeira se refere à consideração inerente pelo sujeito do conhecimento aos elementos internos e externos do fenômeno escolar e à consideração dos aspectos culturais ligados ao restante da sociedade. Por outro lado, deve-se também

levar em consideração os fatos contextuais da história geral ligada à realidade. Assim,

Esta etnohistoriografia, centrada na instituição educativa (a escola ou similar) permite novos debates no interior das ciências da educação, não apenas pelo cruzamento interdisciplinar e pelos contributos ao nível da conceptualização, mas também porque se revela útil para a formação de pedagogos, educadores, ou outros técnicos e especialistas. A escola ora é tomada em si mesma como um todo em organização, instituído num contexto, ora é tomada como o principal referente e como eixo de estruturação de uma racionalidade pedagógica e formativa, estando reservada à abordagem historiográfica uma explicação e a inscrição da realidade educativa em quadros sócio-culturais e político-ideológicos mais amplos. (MAGALHÃES, 1998, p. 55)

Historicamente, a centralidade da análise dada prioritariamente ao espaço escolar, pode ser justificada através de uma

[...] orientação epistemológica de natureza externa que procura uma explicação para o fenômeno escolar a partir de quadros conceptuais e paradigmáticos muito amplos, ou acentuadamente político-ideológicos acentuadamente político-ideológicos, assim liberalismo, capitalismo, marxismo ou acentuadamente objectuais e de relação, assim reprodução, construção, autonomização. A centralização das análises em olhares externos tem proporcionado debates muito ricos em torno do estatuto histórico, da construção e da função da escola na modernidade e na contemporaneidade. Algumas teses mais radicais tem chamado a atenção para a escola como meio e instrumento de normatização, controlo/disciplinação, estatalização das sociedades. Nesse sentido, relevam as teses que apresentam a escola como reprodutora e ratifi-

cadora do status quo social (designadamente Bourdieu, Passeron); as teses que relevam a função de controlo e de disciplinação (Foucault e seus seguidores); as teses mais radicais que denunciam uma tailorização da escola; as teses mais recentes que procuram assinalar que a moderna escola escolarização de massas é produto de uma combinação, levada a efeito pelo estado, do modo burocrático de governar com o modo cristão de conduta pessoal (Hunter, com comentário de Tomás Tadeu da Silva). (MAGALHÃES, 1998, p. 55)

2 A História das Instituições Escolares

Assim, a fim de realizar uma abordagem paradigmática acerca das peculiaridades das instituições escolares, torna-se necessária, como já enfatizado, a consolidação de uma série de categorias teóricas fundamentais para o embasamento da investigação a respeito das instituições escolares, bem como a afirmação de alguns procedimentos básicos para a sua consolidação.

2.1 Categorias de análise na História das Instituições Escolares

Para garantir o embasamento da investigação a ser realizada, obrigatoriamente o pesquisador deve estar munido de uma série de elementos teóricos que o direcionam para as etapas subsequentes na abordagem da situação-problema. Em qualquer segmento do conhecimento científico, as atividades desenvolvidas devem ter um direcionamento capaz de garantir as necessárias condições de abordagem da realidade.

Como a Cultura Escolar se consolida cada vez mais como objeto-problema no

campo da Historiografia da Educação, as categorias teóricas a serem utilizadas como embasamento são necessariamente interligadas à questão contextual.

De acordo com os pressupostos do investigador, há várias possibilidades de se realizar a pesquisa sobre a realidade escolar, constituída como elemento central da maior parte do processo de educação ocorrido na sociedade.

A atitude do pesquisador se revela como a de um sujeito responsável pela interpretação sobre os elementos reais que constituem a intrincada realidade ligada à realidade escolar. A partir dos dados captados, o historiador tem o papel de reconstrutor da história ao apropriar-se do objeto examinado e, posteriormente, realizar-se-á uma síntese das dimensões que compõem a realidade escolar.

Magalhães aponta como categorias de análise importantes e imprescindíveis no delineamento das atividades investigativas em relação às instituições escolares:

O espaço (local/lugar, edifício, topografia); o tempo (calendário, horário, agenda antropológica), o currículo (uma acepção estreita, que resulta de uma justaposição de categorias analíticas e objetos instituintes da realidade escolar, correspondendo ao conjunto das matérias lecionadas e respectivos métodos, tempos, etc. (esta a acepção adotada no Colóquio sobre Currículo que teve lugar em Granada em 1996), ou uma acepção transversal à cultura e à realidade escolar, visão sintética de influência anglo-saxônica e norte-americana, em que currículo corresponde a racionalidade da prática (desenvolvimento curricular), uma verdadeira política educativa; o modelo pedagógico escolar, a construção

de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a informam e constituem – um tempo, um lugar, uma ação; os professores, formas de recrutamento, profissionalização, organização, formação, mobilização, por um lado, suas histórias de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações, representações – espaços de liberdade do professor; manuais escolares, sua construção e apropriação, por outro; públicos, culturas, formas de estimulação e resistências; dimensões, níveis da apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida. (MAGALHÃES, 1998, p. 56)

No Brasil, por seu turno, ainda que mediante dificuldades, devido à inexistência de repertórios de fontes organizados, alguns historiadores e educadores têm-se lançado à tarefa de historiar a educação escolar brasileira. Há uma construção de interpretações acerca das principais instituições escolares espalhadas pelas diversas regiões brasileiras, com destaque para a abordagem a partir da categoria trabalho, presente nos textos de Ester Buffa e Paolo Nosella. Em suas investigações recentes (1996, 1998, 2000), tomam o conceito de trabalho como categoria fundamental, pois, para eles, o trabalho influiu nos processos educativos dos homens e na configuração das instituições escolares. A relação escola-trabalho não se reduz, porém, nem à preparação profissional, nem à imediata qualificação de mão-de-obra. Existe uma complexa integração histórica entre o mundo do trabalho e a escola, sem que cada um perca suas especificidades e sua autonomia, o que pode significar, por exemplo, que a dis-

tinção social e não o trabalho torna-se o princípio educativo em algumas instituições escolares (BUFFA e NOSELLA, 1996).

Além disso, diante do debate entre as visões gerais e particulares, em que as primeiras são demasiadamente genéricas e paradigmáticas e, as segundas, meramente curiosas, os dois pesquisadores consideraram o particular como expressão do desenvolvimento geral, no interior de uma concepção de história que supera o factual e o descritivo. Mas é, sobretudo, interpretativa, pois na História de uma Instituição Escolar, de fato, encontram-se datas, nomes, fatos interpretados à luz de uma concepção filosófica. Isso se deve à confluência da filosofia com a história. Essa confluência é possível quando se acredita que a filosofia é filha da história. Ou seja, quando se concebe a filosofia da educação menos como produto abstrato de pensadores geniais e mais como resultado das instituições escolares. Em termos teórico-metodológicos, afirmam que antes “da exposição formal, pela qual se desvelará o movimento real da história, o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões” (NOSELLA E BUFFA, 2005, p. 366) e complementam:

No movimento do real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato, predefinido, bem comportado, mas, ao contrário, são ingredientes de uma dura luta social, arriscada, cujo resultado final não se conhece. Por isso [...] a instituição escolar não é vista a priori como a eterna reprodutora dos desequilíbrios so-

ciais, nem como a redentora de todos os seus males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia (NOSELLA e BUFFA, 2005, p. 364).

Os pesquisadores referenciados explicitam ainda que estabeleceram como categorias de pesquisa o exame dos seguintes aspectos das instituições educativas:

1. Origem, criação, construção e instalação.
2. Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço).
3. Mestres e funcionários (perfil).
4. Clientela (alunos, ex-alunos).
5. Saber (conteúdos escolares).
6. Evolução.
7. Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas).

Vinculam-se a essas categorias, evidentemente, outras, como a organização e vida econômica, política e cultural da cidade e, sobretudo, o destino profissional dos alunos, pois, segundo Nosella e Buffa (2005, p. 365) é “[...] essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais”.

Dessa maneira, tanto as interpretações construídas por pesquisadores estrangeiros quanto por brasileiros têm seguido um roteiro de pesquisa bastante similar, em que se destacam preocupações com os processos de criação e do desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas; a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar; os processos de conservação e mudança do perfil

dos docentes; os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos; os destinos profissionais e pessoais dos alunos, as formas de configuração e transformação do saber veiculado nessas instituições de ensino etc.

2.2 Uma questão de método: arquivo ou memória?

O significado da renovação da Historiografia da Educação na atualidade passa pela iniciativa de tentar resgatar a importância que a escola possui para a explicação do processo de educação ocorrido na modernidade. Isso demonstra que a Historiografia procura dar sentido aos complexos processos sociais que proporcionaram a manutenção de um contexto responsável pelas questões estruturais e sistêmicas de análise.

A escrita da História da Educação procura se consolidar através da expansão de métodos que ultrapassam as tradicionais maneiras de abordar a realidade a ser estudada e reconstruída, pois

Nas últimas décadas, a pesquisa histórica passou por um intenso processo de renovação teórico-metodológico, no qual vem sendo valorizada a utilização tanto dos aportes teóricos oriundos do campo da História quanto das evidências, sendo que estas não se limitam mais aos documentos escritos, mas abarcam fontes orais, iconográficas, etc. (GATTI JR, 2004)

Com o avanço dos métodos de pesquisa, uma das principais questões que se abordam atualmente em referência à pesquisa histórico-educacional consiste na forma como as várias fontes serão analisadas e tratadas a fim de buscar as evidências

utilizadas na verificação das hipóteses. As evidências podem ser constituídas a partir do tratamento de uma série de fontes conseguidas a partir de inúmeros procedimentos metódicos: formulação de elementos factuais e memorialistas a partir dos documentos oriundos da história oral; documentação originada de arquivos públicos ou particulares; patrimônios da iconografia, como fotografias, estátuas, gravuras, etc; manipulação de documentos impressos e manuscritos, arquivos pertencentes aos jornais, revistas, e outros órgãos de imprensa periódica.

A proposta mais aceita hoje pelos estudiosos ligados à História da Educação está na conciliação entre evidências de diversos procedimentos metódicos, tanto orais como arquivísticos. Neste sentido,

O historial das instituições educativas está, em regra povoado, de representações e memórias contraditórias e algumas mesmo de sentido contrário, mas que constituem para o historiador um estímulo ao questionamento e uma boa aproximação ao clima e aos contextos em que foram tomadas e assumidas designadamente certas decisões estratégicas. [...] A história de uma instituição educativa constrói-se entre a materialidade, a representação e a apropriação. As instituições educativas e por consequência a sua história constituem a representação discursiva, memorística e antropológica das mais complexas dialéticas educacionais. (MAGALHÃES, 1998, p. 64)

3 A invenção dos grupos escolares

Com o advento da Modernidade, o Estado Moderno se edifica com intensa imbricação com a escolarização moderna (que, assim, rompe com os limites da escola medieval). Empreendimento que encontrou difusão mundial, marcado pelo caráter transitório dos séculos XVI a XVIII na Europa Ocidental, com aproximações consideráveis do cristianismo, seja de base protestante ou da contra-reforma católica, na organização das instituições escolares que suportaram o ideário e as práticas em direção a uma ordem social inovadora (HAMILTON, 2001, p. 48).

O Iluminismo, doutrina de ruptura em meio ao período de transição, marcante na Europa desde o século XVIII, apresenta um caráter revolucionário perante a velha ordem existente e a ordem de transição estabelecida. O projeto iluminista procura então oferecer suportes teóricos para justificar a investida burguesa ao poder, defendendo determinados valores que vão se confrontar com os interesses arraigados no aparelho estatal da nobreza e do clero. A burguesia passa a defender idéias como as de igualdade jurídica, liberdade pessoal e social, tolerância religiosa e filosófica e o direito à propriedade privada, como o intuito de resguardar as condições básicas para que o comércio seja dinamicamente realizado.

Este projeto burguês culminará com as chamadas Revoluções Burguesas, principalmente a Francesa (1789-98), modelo máximo da empreitada rumo à

consolidação da conquista também do poder político. Para manter e garantir suas conquistas, a burguesia passa a sustentar bandeiras com a expansão universal do ensino gratuito, universal e laico em todos os países ocidentais. O investimento na expansão de ideologias de caráter educacional está vinculado ao interesse da burguesia de propagar os ideais republicanos.

3.1 Implantação e papel da instrução pública

Aqui, no Brasil, surgiram alguns movimentos no final do século XIX inspirados na luta e nos ideais republicanos da burguesia a fim de permitir que o país finalmente se adaptasse e se tornasse uma expressão viva de uma civilização renovada, alinhando-se aos países europeus e americanos, considerados avançados política e socialmente.

Segundo o Positivismo de Auguste Comte, escola filosófica que teve forte influência sobre os principais líderes brasileiros do movimento republicano, seria possível a reformulação de todas as estruturas sociais, visando garantir a Ordem, estabelecida conforme o Progresso. Neste sentido, havia a crença de que seria necessária uma ampla reforma intelectual, a fim de garantir bases suficientes para a renovação moral dos diversos meios, afirmando a amplitude social da reforma. O projeto positivista acredita na primazia da educação enquanto agente e instrumental necessário para a revitalização da ideologia de um povo.

Os partidários dessa tendência política viam no republicanismo a oportuni-

de mais eficaz de consolidar toda uma mentalidade que já vinha se afirmando ao longo da modernidade, principalmente em países europeus. Por isso, os positivistas tinham como inspiração os movimentos já ocorridos na Europa. Viam a necessidade de superar os modelos arcaicos da monarquia e o bem como do tradicionalismo religioso, sobretudo de tendências católicas romanas. Em outras palavras,

A escola laica e pública, após a Revolução Francesa, torna-se um agente socializador extremamente importante para a consecução do Estado Moderno, para a construção de uma identidade nacional e de cidadania. No século XIX, era de primordial importância para o Estado-Nação a construção social da idéia de pátria como uma segunda família, pois as novas delimitações territoriais – na Europa – precisavam diluir a concepção enraizada de ascendência através da etnicidade e, também, o Estado-Nação necessitava que emergisse uma nova concepção de autoridade, pautada na formalidade da nova representação (sufrágio universal). Além disso, a esfera do mercado, pautando novas relações sociais e de produção e, galopantemente, tornando-se autônoma, requeria do saber letrado uma nova instrumentalidade, assim como sua popularização, por meio de um novo prestígio social positivo. (RIBEIRO e SILVA, 2003, p. 7)

Com a proclamação da República, houve forte tendência de se impor mudanças radicais no campo educacional. O sistema escolar mantido pela monarquia era considerado pelos republicanos arcaico e precário e possuía um caráter claro e excessivamente dualista, privilegiando única e exclusivamente a elite, que se preparava para estudar posteriormente na Europa. Era

necessário promover uma ampla mudança nas bases educacionais a fim de consolidar o movimento republicano. Além do mais, todo movimento recente precisa ter a preocupação de ampliar sua influência e uma das maneiras mais eficientes consiste na expansão ideológica promovida sobretudo pela educação formal oferecida primordialmente em escolas, em seus mais diversos níveis de instrução.

Acredita-se que, para realmente garantir a consolidação destas tendências, era preciso negar o passado e lutar por ideais renovados. Um dos pontos mais cruciais seria justamente a defesa de uma escola oferecida gratuitamente, sobretudo para as massas populares, e mantida pelo Estado. Além do mais, obrigatoriamente, deveria ser laica, universal e centralizada.

Percebe-se também o interesse em formar um sistema nacional de ensino com o intuito de melhor controlar o currículo oferecido nas escolas, dominando assim o próprio crescimento da rede escolar. Por outro lado, atendia simultaneamente à demanda de um forte sentimento de cidadania por parte da população, bem como a necessidade de uma classe trabalhadora instruída e preparada para o exercício de suas atividades econômicas. A organização do sistema escolar poderia também constituir-se uma expressão da tentativa de se superar a tradição rural do país e inaugurar a expansão da modernidade urbana, tão proclamada pelos burgueses e republicanos. Por isso,

[...] a emergência da escola no espaço urbano redefiniu as práticas das lideranças políticas. Diferentes vozes passaram a pro-

clamar mudanças intra-escolares que contemplassem os interesses da modernidade capitalista em ascensão. (GONÇALVES, 2004, p. 03)

Um movimento que demonstrasse ser contrário a uma longa tradição secular certamente não seria promovido sem entrar em conflito com interesses estabelecidos. Percebe-se que toda essa dinâmica histórica reflete inclusive o interesse de outras instituições de se constituir uma referência para o espectro social. A escola foi proclamada, pelo menos teoricamente, para ser o instrumento por excelência de difusão da ideologia republicana e para garantir a consolidação da mentalidade popular, preservando a coesão social. Em conformidade com estes interesses,

A escola, em meio a todas estas transformações, incorporou a prerrogativa de formação do futuro. Diferentes instituições foram acionadas para o convencimento de que a nova ordem burguesa e moderna deveria ser imposta a qualquer custo. A escola foi, sem dúvida, a instituição-chave, utilizada pelas elites dirigentes, no sentido de enraizar nas subjetividades novas concepções de tempo, espaço, postura, disciplina, racionalidade etc. (GONÇALVES, 2004, p. 05)

A valorização da cidade como expressão por excelência da Modernidade é proclamada em diversos setores ligados ao republicanismo. A cidade representaria o espaço social em que as manifestações políticas seriam preservadas e estimuladas. A urbe representaria o auge do desenvolvimento capitalista e a emancipação de uma nova imagem do país, alinhado finalmente com as principais potências capitalistas do mundo ocidental. Com isso,

No início do período republicano, a cidade apresentava um quadro conjuntural que justificava a atenção do governo do estado de Minas e a preocupação em promover a organização do ensino elementar através de uma Reforma de Ensino nos moldes que os estados do Rio de Janeiro e São Paulo vinham promovendo. (CRESPO e YAZBECK, 2003, p. 3)

A preocupação em torno da expansão da escola pública estatal, além do cumprimento de interesses ideológicos republicanos, tinha também como objetivo oferecer um suporte de instrução para os trabalhadores a fim de garantir a formação de uma mão-de-obra mais bem qualificada. Isso estava de acordo com as mudanças econômicas que o país vinha sofrendo na virada do século XIX, quando a cafeicultura estava consolidando-se como a principal atividade econômica, voltada inclusive para o mercado exterior. Com o advento da I Guerra Mundial (1914-8), houve o início de uma industrialização no país, exigindo uma classe de trabalhadores mais bem preparada e instruída. A escolarização gratuita e oferecida pelo Estado surgiria como um mecanismo para atender também às demandas de mão-de-obra da Primeira República.

3.2 A implantação de um modelo escolar primário na República Velha Brasileira

A escola pública surge com a função de difusão dos valores republicanos exigidos para a consolidação de um novo regime; é considerada uma escola da República para garantir a República. Consolida-se, então, como um projeto cuja finalidade se caracteriza como sendo cívica, moralizan-

te e instrumental, que precisa, necessariamente ser reinventada, a fim de superar o modelo em vigor desde o Império.

A origem das chamadas escolas agrupadas, mais conhecidas como grupos escolares, dar-se-á em um contexto de projeto político republicano interessado em promover uma ampla renovação social. Segundo Souza (1998, p. 38):

No Brasil, a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aula, várias classes e alunos e vários professores, aparece pela primeira vez no ensino público, no Estado de São Paulo, na década de 1890. (SOUZA, 1998, p. 38)

Para a autora

Em várias cidades dedicaram-se à promoção de conferências educacionais, criação de escolas populares, cursos noturnos para adultos e fundação de escolas profissionais. Nesse esboço impetuoso de iniciativa particular, os republicanos fizeram da educação popular um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira. (SOUZA, 1998, p. 30)

Assim, a gênese dos grupos escolares representava uma importante inovação educacional no país e estava diretamente ligada às necessidades de reorganização da escola primária. Até então, ela estava completamente desarranjada e sem uniformidade. As escolas primárias eram, em sua maioria, escolas isoladas mantidas por professores mal remunerados e sem controle de um Sistema Nacional de Ensino. Muitas vezes, aqueles que possuíam melhores condições de vida alfabetizavam e instruíam seus filhos ao contratar um professor para lecionar em suas residências. Já os que não

tinham a mesma oportunidade eram condenados ao analfabetismo, problema estrutural muito presente ao longo da História da Educação brasileira. Porém,

[...] em relação à divisão social do trabalho, a educação deve separar as gerações em função dos meios específicos para os quais se destinam. Trata-se de renovar os órgãos do corpo social que realizam funções essenciais para a sobrevivência do conjunto. Como diz Durkheim, a educação da cidade não é a mesma do campo, e nem a do burguês é a mesma do operário. Ele nos diz que cada profissão constitui um meio ambiental *sui generis* que pede atitudes e conhecimentos específicos, onde reinam determinadas idéias, hábitos e maneiras de ver o mundo; e como a criança deve ser preparada com vistas à função que preencherá, a educação, a partir de uma certa idade, já não pode ser a mesma para todos. Aos ramos especializados da divisão do trabalho correspondem educações específicas e complementares. A seleção dos conteúdos a serem estudados não parece oferecer problemas maiores do que os de uma adaptação funcional às necessidades da divisão do trabalho. Os valores centrais são distribuídos pela educação de acordo com os ramos complementares da divisão do trabalho. A exigência fundamental de harmonia social e, ao mesmo tempo, a divisão funcional do trabalho, constitui a estrutura e os principais determinantes da escola como agentes de seleção. Desta estrutura decorre a seleção da base moral e dos conhecimentos, técnicas e formas de pensamento próprias de cada função social. Tem-se, portanto, promoção e mobilidade vertical de acordo com as aptidões de cada um. (CARVALHO e CARVALHO, 2003, p. 9)

O interesse em expandir o modelo escolar definido pelos grupos escolares alia-se à própria idéia de racionalização dos re-

ursos estatais. Simplesmente reunir todos os alunos de uma cidade ou de uma região em uma única escola resultaria certamente em economia de recursos públicos. Simultaneamente, a centralização das atividades escolares em um único ou em poucos prédios viabilizaria a própria fiscalização e o controle das atividades pedagógicas dos mestres-professores.

A implantação dos grupos escolares confirma o princípio liberal de igualdade de oportunidades entre os sexos, ao garantir vagas equivalentes para meninos e meninas. Houve também um processo de centralização e padronização dos currículos lecionados nos grupos escolares, além das próprias regras legais referentes à disciplina, aos calendários, aos exames e às provas, bem como outras normalizações com vistas à organização legal do cotidiano escolar.

Com a criação de grupos escolares e a valorização da escola primária urbana, houve um revigoramento da própria figura do professor como agente social, pois

A valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário constituem dois aspectos significativos das transformações educacionais verificadas no final do século XIX [...]. A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública. (SOUZA, 1998, p. 61)

Percebe-se também que a política em torno das escolas agrupadas acabou

favorecendo ou privilegiando as cidades, desconsiderando muitas vezes a zona rural. Isso demonstra, mais uma vez, o quanto o projeto ligado aos grupos de tendências claramente modernizantes. Porém, é preciso considerar que, aproximadamente setenta por cento da população brasileira, durante a Primeira República, habitavam a zona rural. Dessa forma, é importante reconhecer também que as escolas isoladas eram necessárias para atender, sobretudo, às populações rurais. Contudo, o que se pôde perceber foi o abandono e o descaso do governo em relação às escolas rurais. Apesar de existir um projeto reconhecido e proclamado de modernização da sociedade brasileira, os projetos educacionais inúmeras vezes foram seguidamente postos em segundo plano.

Em Minas Gerais, o interesse em implantar os Grupos Escolares surge como tentativa de seguir os exemplos das reformas educacionais já em realização nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Seguindo essa tendência,

Através do grupo escolar, era possível padronizar o ensino primário. Organizando o ensino de uma única forma, o Estado passaria a controlar todos os “acontecimentos” ocorridos dentro do grupo escolar. Estabeleceria o quê, quando e como ensinar. Neste contexto, através da Lei nº 439 de 28 de Setembro de 1906 é instituído em Minas Gerais o modelo de ensino primário denominado “grupo escolar”. (AGUIAR e DURÃES, 2003, p. 3)

Considerações finais

Procurou-se refletir com o objetivo de compreender o processo de renovação no campo da pesquisa e da escrita em História da Educação, focalizando, particularmente, a relação existente entre escolarização e a invenção das instituições escolares públicas estatais na Modernidade.

Desse modo, conferiu-se prioridade ao exame dos processos de criação e de difusão dos grupos escolares no Brasil da República Velha, momento em que o discurso republicano vigente no país procura demonstrar a necessidade de superação dos limites da educação elitista levada a cabo no Período Imperial.

Nota-se que a historiografia educacional tem se movimentado em termos teóricos e metodológicos na direção da construção de interpretações que apanham a dialética entre escolarização, compreendida como imbricada a invenção do Estado Moderno, e as experiências dos indivíduos nas instituições escolares criadas e mantidas pelo Estado.

Conclui-se, desse modo, que os grupos escolares inserem-se na nova ordem social que se instaura no Brasil Republicano, com destaque para a propaganda em torno de seu papel na superação da ordem social anterior. Notadamente, pelo desinteresse pela educação popular demonstrada pelo Império Brasileiro que enfatizou o desenvolvimento do ensino secundário, com a idéia clara de viabilizar a formação das “elites condutoras” do país.

Referências

- AGUIAR, Fátima Rita Santana e DURÃES, Sarah Jane Alves. Grupo Escolar Gonçalves Chaves: Um Novo Projeto Escolar na Cidade de Montes Claros/MG, (1906-1927). In: II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. Uberlândia. Anais... Uberlândia-MG: EDUFU, 2003. CD-ROM.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos - 1911-1933. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1996.
- _____. Industrialização e Educação: a Escola Profissional de São Carlos, 1932-1971. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1998.
- _____. Universidade de São Paulo - Escola de Engenharia de São Carlos, os primeiros tempos: 1948-1971. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2000.
- CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz O. B. As Singularidades do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no Processo de Construção da Modernidade (Uberabinha - MG 1911-1929). In: II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. Uberlândia. Anais... Uberlândia-MG: EDUFU. CD-ROM.
- CRESPO, Ana Maria Beraldo e YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. Os Primeiros Grupos Escolares em Juiz de Fora. In: II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. Uberlândia. Anais... Uberlândia-MG: EDUFU, 2003. CD-ROM.
- GATTI JR, Décio. A situação da pesquisa histórica sobre as Instituições Educacionais Brasileiras. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/his_educ_deciogatti.htm>. Acesso em: 15 ago 2004.
- GATTI JR, Décio. História e Historiografia das Instituições Escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. Educação em Questão. v. 28, n.14, p. 172-91, jan./jun. 2007.
- GONÇALVES, Mauro Castilho. A configuração do campo pedagógico: cultura urbana e cultura escolar (décadas de 10, 20 e 30). Disponível em: <<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/acconfiguracao-N1-2002.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2004.
- HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. Revista Brasileira de História da Educação. n. 1, p. 45-73, 2001
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun 2001.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: CATANI, Denice B. et. al. (Orgs.) Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998
- NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. EccoS – Revista Científica. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-68, jul.-dez. 2005.

RIBEIRO, Betânia Laterza e SILVA, Elizabeth Farias da. Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro. In: II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. Uberlândia. Anais... Uberlândia-MG: EDUFU, 2003. CD-ROM.

SOUZA, Rosa Fátima. Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890/1910). São Paulo: EDUNESP, 1998.

Recebido em 30 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

A segunda escola profissional para o sexo feminino (Rivadavia Corrêa) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora – Benevenuta Ribeiro (1913-1961)¹

The second professional school for women (Rivadavia Corrêa) of the Federal District or the trajectory of its principal - Benevenuta Ribeiro (1913-1961)

Nailda Marinho da Costa Bonato*

*Dra. em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.
e-mail: nbonato@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta a trajetória da Escola Rivadavia Corrêa como instituição educativa destinada ao sexo feminino. Tem sua origem na Escola Pública da Freguesia de Sant'Anna criada no século XIX para o ensino primário de ambos os sexos e constituindo uma das oito "Escolas do Imperador". No período republicano irá ocupar o prédio daquela escola primária como Escola Profissional Feminina instituída em 1913. Nesse momento, é dirigida por Benevenuta Ribeiro, uma das participantes da primeira Conferência pelo Progresso Feminino, evento organizado em 1922, pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino que tinha como presidente Bertha Lutz. A diretora permaneceu à frente da "Escola Profissional Feminina Rivadavia Corrêa" até 1961.

Palavras-chave

Escola Rivadavia Correa. "Escolas do Imperador". Educação Feminina. Primeira Conferência pelo Progresso Feminino – 1922. Benevenuta Ribeiro. Bertha Lutz.

Abstract

This paper traces the trajectory of the Rivadavia Corrêa School as an educational institution for feminine sex. This educational institution emerged from the Freguesia de Sant'Anna Public School in the nineteenth century as a primary education for both sex and was considered one of the eight "Schools of the Emperor". Then it was characterized as Feminine Professional School in the Republican Age. At that moment it was managed by Benevenuta Ribeiro, one of the participants of the first Conference for the Women Progress, organized in 1922 by the Brazilian Federation for Feminine Progress, whose president was Bertha Lutz. The principal managed "the Rivadavia Corrêa Professional School for Women" until 1961.

Key words

School Rivadavia Correa. "Schools of the Emperor". History of the women's education. First Conference for the Women Progress – 1922. Benevenuta Ribeiro. Bertha Lutz.

A “Escola Pública da Freguesia de Sant’Anna”: uma “Escola do Imperador”

Antenor Nascentes, de acordo com Nelson Costa (1958), no jornal *Efemerides Cariocas*, em 14 de março de 1877, informa que foi inaugurada no município da Corte a Escola Pública da Freguesia de Sant’Anna, atual Escola Municipal Rivadávia Corrêa. O prédio onde iria se alojar teve sua pedra fundamental lançada em 5 de outubro 1874, com a presença do Imperador, do Ministro do Império, de Senadores, do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, entre outras personalidades. Na Ata de lançamento, lê-se:

Aos cinco dias do mês de outubro do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de 1874 às 5:12 horas da tarde, em presença do povo, foi por S.M. o Imperador o Sr. D. Pedro II lançada a pedra fundamental deste edifício, planejado pelo engenheiro Dr. Francisco Pereira Passos, destinado para escola pública de ambos os sexos da Freguesia de Sant’Ana desta muito Leal e Heróica Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, no local do Campo de Aclamação, entre as Ruas de S. Pedro [Presidente Vargas] e Larga de São Joaquim [atual Marechal Floriano] oficiando a cerimônia religiosa o Revem. Monsenhor Felix Maria de Freitas e Albuquerque...² (Grifo meu)

Consta que a escolha do local – Campo de Santana deve-se principalmente ao fato de ser aquele lugar o centro político-administrativo da capital do Império, ponto estratégico onde se localizavam vários prédios representativos do Poder. Nele já existia a Estação da Estrada de Ferro D.

Pedro II, o Quartel-General do Exército, a Casa da Moeda, o Edifício do Senado e o Paço Municipal.

Essa escola se inseria como sendo uma das oito “Escolas do Imperador”³ construídas com o produto da coleta de dinheiro a expensas oficiais e donativos do povo destinados à estátua do imperador D. Pedro II⁴ a ser erguida em sua homenagem depois da guerra do Paraguai com a vitória brasileira, em 1870, se ele houvesse concorrido. A negativa para a honraria fez com que o dinheiro fosse destinado para a construção de escolas no Rio de Janeiro (AZEVEDO, 1969; PRIMITIVO, 1936).

A instrução pública existia em prédios alugados, com pagamento de aluguéis elevados, o que provocava mudanças e despesas constantes. O governo imperial também subvencionava algumas escolas particulares. Sendo assim, o ato do Imperador era louvado, dizia Frei José de Santa Amaral, inspetor da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte que:

[...] ao generoso impulso imperial esperamos ver surgir à época em que a Cidade do Rio de Janeiro e as principais do Império apontem para os edifícios da educação popular como os mais belos monumentos da glória nacional. (SME/CREP, 2005, p. 18) (Grifo meu)

Entre 1870 e 1877 foram fundadas oito escolas destinadas à instrução primária de meninos e meninas no Município da Corte, sendo instaladas em prédios monumentais⁵ construídos em importantes localidades do espaço urbano, como foi o caso da “Escola Pública da Freguesia de Sant’Anna”, que teve seu prédio construído⁶

por iniciativa do Ministério do Império, porém contou com donativos de particulares. Só uma das oito escolas fora construída com verba exclusiva do governo central. (Ibid., pp.24 e 50). De acordo com Mograbi⁷, na apresentação do livro intitulado “Escolas do Imperador”:

Nessas escolas, a instrução era gratuita, separada e diferenciada por sexos. As meninas aprendiam as letras, matemáticas e prendas domésticas. Os meninos, além das letras e matemáticas, as ciências. (Ibid., p. 7)

No prédio dessa Escola irá se instalar, em 1915, a “2ª Escola Profissional Feminina”.

A “Segunda Escola Profissional Feminina”

No ano de 1888, o edifício da Escola Pública da Freguesia de Sant’Anna passou a ser usado pela Escola Normal⁸ que, sem lugar definitivo para instalar-se, ocupou o espaço até 1914. Nesse período, funda-se, em 1913, a “2ª Escola Profissional Feminina”, instalada provisoriamente na Escola José Bonifácio de nível primário, localizada num prédio⁹ de arquitetura privilegiada, de grandes dimensões, como mais uma das oito “Escola do Imperador”¹⁰.

A Escola surge por força do decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, que determina, entre outras coisas, a criação de uma rede de vinte escolas profissionais, das quais dez destinadas ao sexo masculino e dez ao sexo feminino. Dois anos depois, por força do decreto n. 912, de 10 de maio de 1913, do prefeito general Bento Ribeiro¹¹, seguindo a lógica da denominação dada às escolas primárias da época separadas para meninos e meninas¹², são criadas a

“1ª Escola Profissional Feminina”¹³ e a “2ª Escola Profissional Feminina”, nos moldes do já existente Instituto Profissional Feminino¹⁴, em regime de externato e devendo ser regida e dirigida por mulheres¹⁵.

A escola pública profissional, seguindo o sistema educativo da época, foi dividida em escola para o sexo feminino¹⁶, escola para o sexo masculino¹⁷ e escola mista.

Segundo a ata transcrita abaixo, a 2ª Escola Profissional Feminina foi inaugurada em 8 de julho de 1913.

Aos oito dias do mês de julho de mil novecentos e treze, nesta cidade do Rio de Janeiro, Capital Federal da República dos Estados Unidos do Brasil, presentes os Senhores General Bento Ribeiro Carneiro Monteiro – Prefeito do Districto Federal, o director geral de Instrucção Publica Municipal, e mais pessoas gradas que subscvem esta Acta, foi solemnemente inaugurada a 2ª Escola Profissional Feminina no pavimento superior da Escola José Bonifácio, sito à rua da Harmonia n. oitenta. E para constar e comemorar esta inauguração, foi lavrada a presente Acta, que vai assignada pelas pessoas presentes.

General Bento Ribeiro Carneiro Monteiro [...].¹⁸

A direção ficou a cargo de Benevenida Ribeiro Carneiro Monteiro¹⁹, sobrinha do prefeito. No ano do decreto que instituiu a criação das escolas profissionais, em 1911, era nomeada datilógrafa da Diretoria de Estatística no Ministério da Agricultura, onde ficou até ser chamada pelo prefeito marechal Bento Ribeiro²⁰ para dirigir a Escola Profissional Rivadávia Correa.

Em 27 de outubro de 1915, passa a denominar-se Escola Profissional Rivadávia Corrêa, em homenagem ao

prefeito, conforme ofício enviado pelo Diretor Geral de Instrução Pública Municipal Azevedo Sodré para a diretora.

Comunico-vos para os devidos fins que denominei por acto de hontem, 27 do corrente, "Escola Profissional Rivadavia Correa" o estabelecimento profissional que dirigia.

Saudações.

A. Sodré²¹

É no prédio da Escola Pública da Freguesia de Sant'Anna, após as devidas adaptações, que foi instalada a Escola Profissional Rivadávia Corrêa, destinada exclusivamente ao sexo feminino, em 1915. Seu patrono, Rivadávia Correa,²² entendia que "naquele casarão da Praça da República" seria dada a "disciplina conveniente ao sexo feminino".

A adaptação pela qual passou o prédio, naquele ano, teve o apoio financeiro de terceiros, incluindo empresas e políticos, por isso, muitas de suas salas foram "batizadas" com os nomes de seus benfeitores e políticos. Conforme Freitas (1954), em 1915, as salas das oficinas de costura, de pintura, de chapéus, de desenhos, de arte culinária, de modelagem, entre outras, foram instaladas a expensas do livreiro Francisco Alves, Vilas Boas & Cia, Leandro Martins e The Rio de Janeiro Light and Power.

A presença de empresas na escola era uma constante, fazendo-se visível com suas contribuições e interesses. Essa relação é demonstrada nos ofícios passados pela Diretoria Geral de Instrução Pública, em 24 de junho em 1913, comunicando à diretora o desconto de 50% nas passagens das alunas através de passes dados pela Light and

Power Co, pela Companhia Ferro Carril do Jardim Botânico, depois de pedido feito pela Diretoria de Instrução.

A Companhia Ferro Carril do Jardim Botânico, a pedido desta Directoria, resolveu conceder as alumnas de vossa escola passes com 50% de abatimento, que serão expedidos, á vista do cartão de matrícula por vós visado, para uso desses nos dias e horas de funcionamento das aulas da escola sob vossa direção, o que vos comunico para os devidos fins.

Saudações

O Director Gerall²³

Dr. B. F. Ramiz Galvão²⁴.

Pela legislação, o ensino público municipal ministrado nas escolas primárias e profissionais deveria ser livre, leigo e gratuito, devendo o ensino profissional ser distribuído inicialmente ao longo de três anos, em conformidade com o regulamento que lhes era dado. O curso profissional para o sexo feminino abrangeria: modelagem, desenho, pintura, gravura, litogravura, fotografia, datilografia, escritura mercantil, estenografia, tipografia, costura a mão e a máquina, rendas a mão e a máquina, flores e suas aplicações, chapéus e coletes para senhoras, gravatas.

No adestramento das atividades manuais, a mulher era mais indicada para isso. Para Louro, a escola profissional feminina dedica: "intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens 'prendadas', capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha e pintura" (Louro, 1997, p. 62). No caso da Escola Profissional Rivadávia Corrêa, as imagens de Malta re-

gistraram as oficinas de costura, chapéu, bordado, colete, entre outras, reforçando a importância dada a esse tipo de aprendizagem. Constituído-se como uma escola de “sucesso” na formação profissional para as meninas que, para nela se matricular teriam que possuir idade entre 12 e 20 anos e conhecimento, de pelo menos, parte das matérias do ensino primário, demonstrado em exame de admissão, ficando muitas candidatas aguardando vagas (Carneiro Leão, 1926).

O “sucesso” da Escola Profissional Rivadávia Corrêa na primeira Conferência pelo Progresso Feminino representado na figura de sua diretora Benevenuta Ribeiro

Em 1922, Benevenuta Ribeiro Carneiro Monteiro participou, como representante do Distrito Federal e diretora da Escola Profissional Feminina Rivadávia Corrêa, da primeira Conferência pelo Progresso Feminino, organizada no Rio de Janeiro pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino²⁵, instituição que tinha como presidente Berta Lutz²⁶. As perguntas que se colocavam eram as seguintes: Por quê a diretora dessa escola participou de um evento organizado por uma entidade que lutava pela emancipação feminina? De que forma ela participou?

No ano que também ficaria marcado pelas comemorações do Centenário da Independência do Brasil com a organização da Exposição Universal no Rio de Janeiro, capital do país, pela fundação do Partido Comunista Brasileiro, pela Revolta do Forte

de Copacabana, pela organização da Semana de Arte Moderna, Bertha Lutz convocava para a primeira Conferência pelo Progresso Feminino²⁷ que tinha como tese geral: “A colaboração da Liga pelo Progresso Feminino na educação da mulher no bem social e aperfeiçoamentos humanos” e apresentava como um de seus objetivos: “[...] deliberar sobre questões práticas de ensino e instrução feminina [...]” (Grifo meu).

Em uma correspondência, a feminista convida o Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal Antonio Carneiro Leão (1922-1926)²⁸ no qual, “confiando na [sua] esclarecida orientação”, toma a liberdade de também solicitar a indicação de delegadas daquela Diretoria para fazer parte da Comissão de Instrução e Educação²⁹ da Conferência “afim de que os trabalhos sejam orientados pelos elementos profissionais mais competentes que existem entre nós”³⁰.

As indicadas da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal foram as professoras Esther Pedreira de Mello, Inspectora Escolar; Benevenuta Ribeiro, Diretora da Escola Profissional Feminina Rivadávia Correa; Maria Xaltrão Gaze, Diretora da Escola de Aplicação, que juntamente com outras delegadas da Federação na Conferência viriam a compor a Comissão de Educação e Instrução³¹. Assim, a diretora se inseria entre os “elementos profissionais mais competentes que existem entre nós, no que se refere ao campo da educação”, conforme solicitação de Bertha Lutz a Carneiro Leão.

Aqui cabe outra pergunta: Por que a diretora da Escola Profissional Feminina

Rivadavia Corrêa foi reconhecida pelo diretor da Instrução Pública como um dos “elementos profissionais mais competentes que existem entre nós, no que se refere ao campo da educação”? Se uma representante da Liga Paulista pelo Progresso Feminino na Conferência, Branca de Canto de Mello informava haver em São Paulo uma Escola Profissional Feminina bem-sucedida, desejando que “com o correr dos tempos, a Escola venha a ter os seus cursos aumentados, de acordo com as diferentes aptidões profissionais que as operárias venham a revelar”, a Escola dirigida por Benevenuta não ficava atrás em termos de “sucesso” no campo do ensino profissional para o sexo feminino.

Criada em 1913, já em 1916 o “sucesso” do ensino oferecido às meninas sob a batuta de Benevenuta Ribeiro mereceria elogios da imprensa escrita. Em um texto de um periódico da época, se destaca: “Na Escola Rivadavia Corrêa acham-se reunidos os ensino práticos de corte, confecções de chapéus e flores, espartilhos, datilografia e cozinha, preparando donas de casa e operárias sob uma orientação moderna e prática”. Nota-se no texto a visão projetada sobre o papel da mulher” (SME/CREP, 2005, p. 51).

Constatarei em minha pesquisa de doutoramento que essa Escola profissional adquiriu grande visibilidade imagética através das lentes de Augusto Malta³², fotógrafo contratado para registrar as transformações urbanas levadas a cabo pelo então prefeito Francisco Pereira Passos (1902-1906), no Distrito Federal. A Escola se inseria como prova de um modelo de educação profissional para o sexo feminino, dentro

do projeto modernizador da cidade do Rio de Janeiro. O ensino profissional oferecido às meninas pobres e de classe média baixa da capital e do país nos moldes dos países civilizados visando ao trabalho no lar, seja como dona-de-casa ou mesmo como empregada doméstica especializada, na indústria e no comércio, se apresenta como parte das ações do Estado no que se refere à educação.

O motivo de se dar grande visibilidade imagética a Escola, entre outras possibilidades, residia no fato de estar o prédio localizado em um ponto privilegiado e estratégico da cidade, como visto no início desse trabalho. Suas imagens ocuparam com destaque as páginas de jornais e revistas como a Revista da Semana³³, inclusive na forma de cartão-postal³⁴. As imagens valorizavam, sobretudo, o edifício monumental para uma escola e as atividades manuais ensinadas e aprendidas nas oficinas e as aulas de prendas domésticas da Escola dirigida por Benevenuta Ribeiro:

[...] sobretudo os trabalhos manuais desenvolvidos nas diversas oficinas e aulas de prendas domésticas, corte-costura, pintura, confecção de chapéus, desenhos, modelagem, arranjos de flores e o material necessário para seu desenvolvimento, valorização expressa no registro das exposições de final de ano com o produto do trabalho das alunas. Também se registra as aulas de datilografia e as atividades físicas. (Bonato, 2003, p. 117)

Segundo Freitas (1954), assim como no Instituto Profissional Feminino, a Escola Profissional nasceu tendo como objetivo a educação física, visando ao bem-estar do corpo feminino, atendendo a sua anatomia,

a intelectual e moral, e práticas necessárias, tanto para o bom desempenho das profissões designadas no seu Regulamento, como também para tornar menos difíceis os encargos do lar doméstico.

Esse tipo de ensino profissional, doméstico e agrícola era discutido na Conferência pelo Progresso Feminino, sob a responsabilidade da Comissão de Educação e Instrução que tinha em sua composição a diretora da Escola Profissional Rivadávia Corrêa. Os temas debatidos eram apresentados em forma de teses no âmbito da Comissão para que seus membros dessem parecer quanto a sua apresentação no plenário da Conferência.

Benevenuta Ribeiro participou ativamente da discussão ligada a educação e instrução das meninas, propôs teses e deu pareceres favoráveis a várias outras para que fossem levadas ao plenário da Conferência. No que tange ao ensino profissional, doméstico e agrícola, cinco “theses especiais” foram apresentadas; 1) Como primeiro passo para o ensino profissional deve-se difundir largamente o ensino do desenho a mão-livre? 2) Deve ter a mais ampla difusão o estudo da economia doméstica com as suas aplicações à agricultura e nas indústrias rurais? 3) Deve-se promover largamente a criação de escolas para mães de família onde se ensinem além da economia e prendas domésticas as noções essenciais de higiene e medicina infantil? 4) O ensino profissional deve ser obrigatório? Quais os trabalhos especiais que devem ser cultivados pelo sexo feminino e quais os modelos que devem ser ministrados? 5) Como se deve resolver a questão

da obrigatoriedade do ensino profissional para as mulheres? Em que casos podem ser dispensadas do aprendizado, de artes e ofícios?

Benevenuta Ribeiro deu parecer favorável às teses como as de Guilhermina Vieira da Matta³⁵, delegada do Espírito Santo, referentes ao “Ensino profissional e agrícola” que tratavam da necessidade “de criação de estabelecimentos de ensino para a preparação de orfãos e filhas de lavradores para os mistérios da vida, do cultivo dos campos”; que se proceda “um estudo acurado das necessidades do agricultor para o amparo de suas filhas sem o risco de abandono por ella dos labores para a busca de ocupação nas cidades”; e da “criação de aulas livres nas escolas primarias, onde se ministre o ensino agrícola de modo pratico e efficiente”. Questões que afligiam as mulheres reunidas naquele evento.

Por outro lado, a diretora defendeu a seguinte tese: “Ensino do desenho profissional e a mão livre nas escolas profissionais femininas.” No âmbito da Comissão de Educação e Instrução teve o parecer favorável de Corina Barreiros, delegada da Federação pelo Distrito Federal, que foi aprovado por unanimidade. Assim se pronunciou a congressista: “Seja o programma da Escola Rivadavia Corrêa publicado e espalhado largamente, oficialmente”³⁶.

Apresentada ao plenário da Conferência, este conclui pela necessidade do “Ensino de desenho a mão livre obrigatório por ser base essencial do ensino profissional” e da fundação de mais escolas profissionais femininas. Neste sentido, a “Con-

ferência recomenda a difusão do ensino profissional, reconhecido, porém, que por enquanto não é possível a obrigatoriedade³⁷. Assim embora fosse um tipo de escola criticada na citada Conferência de 1922 por algumas das participantes, como a feita pela já citada delegada da Liga Paulista em relação a ênfase dada no plano de estudos dessas escolas às atividades de costura, chapéu, bordado, colete, era uma escola reivindicada naquele fórum de discussão feminista.

Pensando no mercado de trabalho que se constituía, dizia a delegada da Liga Paulista que o tipo de ensino ministrado nas escolas profissionais não explorava e estimulava outras possibilidades do trabalho, como a da ourivesaria, gravação, fotografia, decorações internas, desenhos geométricos, desenhos característicos de estilos retrospectivos diversos, que muito auxiliam a indústria de fiação e tecidos, desenhos arquitetônicos etc. Assim sendo, na Conferência, a escola profissional também foi pensada como formadora da mão-de-obra feminina que serve ao lar, à indústria e ao comércio, condição que vai se consolidando ao longo de tempo, como constatado nas palavras de Afrânio Peixoto, Diretor de Instrução Pública no período de 1916 a 1917, em seu livro *A Educação da mulher*, uma obra de 1936, a se expressar da seguinte maneira em relação à escola profissional feminina: “[...] A escola profissional, depois de Azevedo Sodré, [1915-1916] dá produtos, procurados nas indústrias femininas e no comércio da indumentária” (1936, p. 111).

Ora, ao indicar Benevenuta Ribeiro, o educador pernambucano, estava não

apenas reconhecendo a sua “competência” na direção da Escola, mas também apresentando uma experiência, segundo ele, bem sucedida para as mulheres daquela Conferência em relação ao ensino profissional que a sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal estava proporcionando ao sexo feminino; a própria solicitação feita a ele por Bertha Lutz, presidente da entidade organizadora do evento, já demonstrava esse reconhecimento por parte da Federação.

A Carneiro Leão eram dirigidos elogios de educadores estrangeiros em relação ao ensino profissional feminino proporcionado pela sua Diretoria. O professor americano da Universidade de Columbia I. L. Kandel que, em 1922, visitou a Escola, expressou-se, segundo o próprio Diretor, da seguinte forma: “O Sr. deve estar orgulhoso da sua escola, essa orientação é magnífica.” (1926, p. 191).

A Escola recebia freqüentemente, por um motivo ou outro, visitas de personalidades e autoridades nacionais e internacionais. Prefeitos e presidentes da República também a prestigiaram. O próprio Carneiro Leão e o prefeito Alaor Prata eram presenças freqüentes nas solenidades constantemente registradas por Augusto Malta e divulgadas em jornais e revistas da época.

Como visto, Benevenuta Ribeiro defendia naquela Conferência a necessidade do “Ensino do desenho profissional e a mão livre nas escolas profissionais femininas”, sendo esse tipo de ensino um exemplo da escola por ela dirigida para todas as outras escolas. Entendida por Carneiro-Leão como possibilidade de demonstrar o “sucesso”

pedagógico dessa escola, ele destaca a capacidade das alunas para o ensino de desenho e, na sua percepção, a felicidade com que as alunas realizavam tal tarefa:

Nellas o desenho e a modelagem são a base de tudo. Trabalho algum é executado antes de devidamente projectado e desenhado pela alumna; E é interessante verificar com que precisão e alegria desenhavam um chapéu, modelam um figurino. (Ibid.)

Uma das críticas feitas por Carneiro-Leão, já na década de 1920, ao Instituto Profissional Feminino, era a falta de uma cadeira de desenho com a mesma qualidade da existente nas escolas Rivadávia Correa e Paulo de Frontin. Um memorando do secretário-geral de Instrução Pública passado à diretora Benevenuto Ribeiro da Escola Rivadávia Corrêa, datado de 20 de dezembro de 1915, solicita que essa Escola, por empréstimo, ceda “para o Curso de Desenho do Instituto Profissional Orsina da Fonseca á cargo do Prof. Luiz Dumont, as planchetas existentes nessa Escola”. Isso se justifica, pois o ensino e a aprendizagem do desenho eram um dos motivos de elogios da Escola.

A “disputa pedagógica” aparece nas imagens referentes à prova de desenho, como a datada de 27 de novembro de 1925, no interior da “Sala Dr. Benedicto Raymundo”, em “Exame de desenho”. No resultado final, vem escrito nos desenhos o nome da aluna e “Exame: de memória em hora e meia”. As imagens parecem querer revelar as habilidades das alunas ao desenhar modelos de vestuário feminino em moda na cidade, em estilo europeu. A imagem registrada em 17 de novembro de

1923, onde aparecem quatro alunas em pé sobre as pranchetas desenhando e a mestra supervisionando o trabalho de uma delas, torna-se prova visual dessa capacidade. Nas revistas onde eram publicadas, observamos muita propaganda do vestuário feminino aliado a segredos de beleza.

Um outro fator também era motivo de elogios à Escola Profissional Feminina. Enaltecendo a competência e o sucesso das escolas profissionais para o sexo feminino, em relação às escolas profissionais para o sexo masculino, informa que a evasão escolar³⁸ era maior nessas do que naquelas escolas. Dizia o educador em seu Relatório de 1926:

Funcionaram aqui, o anno passado, quatro escolas profissionais masculinas com 800 matriculas e duas femininas com mais de 900... Nas escolas masculinas é pequenissimo o numero daquelles que terminam o curso, nas femininas, entretanto, esse número é grande e cada vez maior. (CARNEIRO LEÃO, p. 193)

O Diretor se referia às escolas Paulo de Frontin e Rivadávia Corrêa.

Voltando à Conferência, considerada a “ciência do lar”, a educação doméstica para as meninas não foi esquecida. Esse tipo de ensino era incentivado segundo “os mais modernos modelos americanos e europeus. Reivindicava-se que fosse destinado nas escolas um tempo maior dedicado a esse estudo entendido como tão importante para a formação da mulher como uma perfeita dona-de-casa quanto ler e escrever. Mas, se a Escola Doméstica de Natal, dirigida pela americana Miss James, era a referência, o plano de estudos da Escola Profissional Rivadávia Corrêa

contemplava a educação doméstica. Como exemplo, uma imagem de 1922 da aula de artes culinárias acontecendo na cozinha doméstica denominada “Sala Mabel Pearson”. Nela as alunas trajando uniforme com touca de pano na cabeça e as mestras usando avental, o fotógrafo tenta demonstrar a preocupação com a higiene na feitura dos alimentos. Segundo propagado pelas mulheres na Conferência, ou pelo menos por algumas delas, o sexo feminino precisava, entre outras coisas, conhecer os cuidados e o asseio individual, da casa e sua dependências e dos animais; saber escolher e preparar os alimentos, seu valor nutritivo e econômico; preocupar-se com o regime alimentar das crianças, dos adultos e dos enfermos³⁹.

Para Rodrigues (2000), o plano de estudos das escolas profissionais, entre elas a Escola Profissional Rivadávia Corrêa, contemplava a aprendizagem das prendas domésticas, com isso essas escolas produziam jovens “aptas” para o casamento, a maternidade e a vida no lar, considerando o papel imputado à mulher naquele período, mas também profissionais para o emprego doméstico.

Se a idéia da escola do trabalho não foi tão enfatizada por Carneiro Leão em sua proposta educativa, e sim por Fernando de Azevedo, ambos concordavam que a escola profissional era importante para a formação das meninas, principalmente das “desamparadas” do Distrito Federal.

Da memória imagética da Escola Profissional Rivadávia Correa, a mais extensa e preservada, pela quantidade de fotografias encontradas, aliado a outros documen-

tos, podemos dizer que a maioria é a relativa às atividades ligadas ao trabalho manual, às atividades profissionalizantes. Sem dúvida, pela sua importância para a escola e para a formação de uma mão-de-obra seja para o trabalho no lar ou externo a ele. Na Conferência, a delegada da Liga Paulista reforça esse pensamento citando alguns trechos da conferência sobre “Educação Profissional” proferida pelo professor Aprígio Gonzaga no Conselho de Educação de São Paulo. [Convidado por Carneiro Leão para ajudar na Reforma Educacional no Distrito Federal; declinou do convite devido ao acúmulo de trabalho em São Paulo.] Para o citado educador:

A escola tem de encarar a mulher sob duas faces: a mulher casada e a mulher solteira. A missão principal da mulher é de ser: “mãe de família, esposa, quando necessário for, trabalhadora ao lado do homem, para se manter, sem dependências ou humilhações.”⁴⁰

Porém, nem todas as mulheres se casam, indo para o mercado de trabalho, e a escola tem de considerar essa realidade, continua a reflexão; e estabelecendo a diferença entre as moças ricas e pobres, enfatiza a necessidade que essas últimas têm da educação doméstica, como salvação, quem sabe, para encontrar “um bom marido” e manter assim um “bom casamento”.

[...] Os pais, quando ricos, dão-lhes educação de salão: piano, canto, esporte, danças e outras prendas que estão muito bem nas ricas (eu acho até que nem as ricas têm o direito de desconhecer o trabalho da educação dos filhos e a direção do lar); mas para a classe pobre, só na escola doméstica está a salvação. Na escola do-

méstica a mulher deve aprender a ser boa dona de casa.⁴¹

O projeto republicano visava tirar a massa ignara do atraso deixado pelo antigo regime, segundo seus ideólogos. Nesse entendimento, a educação, principalmente a instrução primária, se faz essencial. Nesse nível de instrução, o ensino profissional é pensado para ser oferecido às classes menos favorecidas considerando a descentralização do ensino trazido pela República que resulta num sistema educacional sem unidade. Nesse caminho, às classes populares, o ensino primário, normal e técnico-profissional e, à elite, o ensino secundário e superior. Assim, esse hiato sócio-educacional provindo do Império se mantém no novo regime, no dizer de Saffioti:

O hiato entre a rede primária de ensino e a instrução superior já implantado no Império [...]. Justapunham-se, sem ligação vertical, o sistema primário, normal e técnico-profissional, de um lado, e o sistema secundário e superior de outro. Constituinto o primeiro o sistema de educação popular e o segundo o sistema de educação da elite [...]. (SAFFIOTI, 1979, p. 214)

Quanto ao ensino profissional, doméstico e agrícola, como conclusões da Conferência de 1922, temos, entre outras:

Trabalhar pela criação e desenvolvimento de Escolas Profissionais, de modo a formar operárias artífices ou artistas em qualquer dos ramos de actividade manual para o qual revelem aptidão ou vocação.

Fomentar a disseminação do ensino de Economia Doméstica em todos os collegios existentes no territorio da República, de modo a formar do melhor modo possível e de maneira homogenea a dona de casa e a mãe de família brasileira.⁴²

Benevenuta Ribeiro participa da Conferência como representante de uma Escola Profissional Feminina que não deixava quase nada a desejar em relação ao ensino profissional reivindicado para o sexo feminino naquele espaço de discussão. Ensino esse ministrado sob sua direção na Escola Profissional Rivadávia Corrêa tendo em vista as necessidades do Estado Educador dentro das exigências da pedagogia moderna e do mercado profissional que se constitua na capital federal.

A Escola segue após a Conferência

Após a primeira Conferência pelo Progresso Feminino, Benevenuta Ribeiro continua dirigindo com “sucesso” a Escola Profissional Rivadávia Corrêa. Seu Plano de Estudos também contemplava aulas de ginástica, atividades culturais e passeios que foram alvos das lentes de Malta. São exemplos a apresentação, no pátio da escola, da dança “Na Terra de Carmen”, coreografada pelas alunas em trajes típicos e a apresentação teatral “Toselli – Serenata”, em 1923, conforme identificação feita pelo próprio fotógrafo na superfície das imagens registradas; as visitas de estudos e passeios como ao morro do Corcovado (Cristo Redentor) e ao Museu Histórico, em 1926, sempre acompanhadas por professoras e pela diretora que participou da Conferência.

A imagem de Benevenuta Ribeiro é figura central em muitos dos registros produzidos por Malta, com o mesmo “status” dos prefeitos, diretores de Instrução Pública e outras personalidades que visitaram a Escola. Sua vida se confunde com a história

da instituição educativa a qual dirigiu. A reportagem do jornal A Nação, de 1938, destaca sua “competência” à frente da escola, até aquele ano, da seguinte maneira: “A direcção actual do estabelecimento esta a cargo do desvelo e competência da professora Benevenuta Ribeiro...”⁴³ Além de trazer a imagem do prédio da então Escola Technica Secundaria Rivadavia Corrêa, traz a do seu fundador Bento Ribeiro, apontando ainda a importância dada à escola como “Cartão-pedagógico” à sociedade carioca.

Está de parabéns o magistério desta cidade e, em particular, o ensino público da Prefeitura do Distrito Federal, pelo transcurso na data de hoje, do jubileu de prata da Escola Technica Secundaria Rivadavia Corrêa, estabelecimento educacional de maior prestígio, das melhores tradições da capital da República. Fundada a 10 de maio de 1913⁴⁴, na administração do então prefeito marechal Bento Ribeiro, sob a denominação de 2ª Escola Profissional Feminina, o conhecido educandário teve como sede, inicialmente, o 2º andar da Escola Primária “José Bonifácio”, no bairro da Saúde. Em 15 de novembro de 1915, já então na administração do prefeito Rivadavia Corrêa, transferiu-se para o prédio da Praça da República, especialmente construída para esse fim [...].⁴⁵

Outra reportagem do Jornal do Brasil, datada de 10 de maio de 1973, intitulada “Colégio Rivadavia Correia chega aos 60 anos com um acervo de objetos raros”, destacando o trabalho pedagógico desenvolvido na escola sob a batuta da diretora, nos informa que, sob sua administração, se, em 1915, o número de alunas matriculadas era de 35, em 1916, já era de 200, havendo

então um aumento significativo de um ano para outro. Naquele espaço educativo:

As meninas aprendiam a cozinhar, a fazer enfeites de flores, a bordar, a fazer chapéus. De 1913 a 1961 o colégio foi dirigido por Dona Benevenuta Monteiro, que morreu aos 80 anos, poucos dias depois de deixar a direção do colégio. (Grifo meu)

De acordo com a reportagem, Benevenuta Ribeiro permaneceu à frente da direção até o ano de 1961, morrendo dias depois de deixar o cargo. Enquanto esteve à frente da escola, a diretora não permitiu o ingresso de alunos, o que veio a ocorrer tão logo decidiu retirar-se, em 1961. Nessa década, a instituição educativa passa a chamar-se “Colégio Estadual Rivadavia Corrêa”.

Em um requerimento datado de maio de 1974, um deputado estadual comunica que requereu à Mesa, na forma regimental, voto de congratulações ao Colégio Estadual Rivadavia Corrêa, na pessoa de seu diretor, prof. João Baptista Chagas Filho, pela passagem do 61º aniversário de fundação. Justificando a importância do colégio, traça um histórico chamando atenção para a sua atuação como escola para o sexo feminino; neste sentido, se expressa da seguinte forma: “[...] Outrora se dedicou à orientação e à cultura da mulher brasileira, através de aulas de artesanato, culinária, corte e costura, bordado etc”⁴⁶.

A partir de 1975⁴⁷, passou a chamar-se Escola Municipal Rivadavia Corrêa e permaneceu com essa denominação até os dias atuais. O prédio histórico, do século XIX, foi tombado como patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto

Municipal n. 9414/90, de 21 de junho de 1990.

A Escola ocupou até 1998 o prédio histórico⁴⁷ que, como visto, foi construído originalmente para abrigar a Escola Pública da Freguesia de Sant'Anna, no século XX, como uma das "Escolas do Imperador". Naquele ano foi transferida para um prédio anexo "construído no final dos anos 1920, fruto de uma trágica concepção arquitetônica, sem qualquer compromisso estético com o antigo sobrado" (SME/CREP, 2005, p. 52). Conforme as fontes consultadas para a tese, a Escola teve sua arquitetura alterada com a construção de um anexo de cinco andares, em 1929, por conta da Reforma Fernando de Azevedo, não sem oposição da diretora Benevenuta Ribeiro. Revoltada com o projeto, decidiu ausentar-se, viajando para diversos países, chegando até o Egito. Enquanto viajava, o anexo foi construído, naquele momento, possuindo a Escola os cursos Industrial, Doméstico e Comercial.

O prédio histórico do século XIX, a partir de outubro de 2002, passou a abrigar o Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, "um local para pesquisas e publicações sobre educação, para exposições fotográficas e iconográficas de temas relacionados também à educação e eventos culturais" (SME/CREP, 2005, p. 52), conforme divulgado no livro "Escolas do Imperador".

Notas

¹ Esse artigo foi constituído por partes alteradas, sendo que majoritariamente do terceiro capítulo da minha tese de doutorado intitulada "A Escola Profis-

sional para o Sexo Feminino através da imagem fotográfica", defendida em agosto de 2003, na Unicamp; e por alguns resultados da investigação que venho desenvolvendo desde 2005 através do projeto institucional "As concepções da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino sobre a educação feminina" apoiado pela FAPERJ em 2007.

² Fonte: Acervo da Escola Municipal Rivadávia Corrêa – EMRC.

³ A primeira escola foi a "Escola da Freguesia de Sant'Anna – Escola São Sebastião, cujo prédio foi demolido em 1938. A essa escola se seguiram: a Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória – Escola José de Alencar – Colégio Estadual Amaro Cavalcanti; a Escola da Freguesia de Santa Rita – Escola José Bonifácio – Centro Cultural José Bonifácio; a Escola da Freguesia de São Cristóvão – Escola Gonçalves Dias; Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho – Escola Orsina da Fonseca; a Escola da Freguesia de São José – Escola São José, cujo prédio foi demolido em 1920; a Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea – Escola Luiz Delfino; e a Escola da Freguesia de Sant'Anna – Escola Rivadávia Corrêa. (SME/CREP, 2005, p.19)

⁴ D. Pedro II subiu ao trono imperial em 1840, permanecendo até 1889.

⁵ Com exceção da Escola da Freguesia da Gávea, atual Luiz Delfino, de proporções menores. (SME/CREP, 2005, p. 24).

⁶ Planejado pelo engenheiro Pereira Passos, que seria no futuro prefeito da República no Distrito Federal no período de 1902-1906.

⁷ Sonia Maria Corrêa Mograbi, então Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na apresentação do livro intitulado "Escolas do Imperador" elaborado a partir da exposição homônima "que marcou a inauguração do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, ocorrida em 18 de outubro de 2002". (SME/CREP, 2005, contracapa).

⁸ O Edifício teve seu projeto original modificado em 1896 pelo engenheiro Antonio de Paula Freitas. Em 1914, a Escola Normal foi transferida para a Escola Estácio de Sá, na rua S. Cristóvão e, em 1930, transferida para o prédio próprio na rua Mariz e

Barros, na Tijuca, prédio construído na administração do prefeito Antonio Prado Júnior, sendo Diretor-Geral de Instrução Pública Fernando de Azevedo. O decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, extingue a Escola Normal e cria o Instituto de Educação. (BONATO, 2002 e 2003).

⁹ Situada à rua da Harmonia, n. 80, no bairro da Saúde.

¹⁰ Pelo decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, o ensino do Distrito Federal compreendia o ensino primário, o normal e o profissional.

¹¹ No governo de marechal Hermes da Fonseca foi, de novembro de 1910 até novembro de 1914, prefeito do Distrito Federal. Faleceu em 20 de agosto de 1921. (Fonte: Acervo da Escola Municipal Bento Ribeiro).

¹² As escolas primárias separadas para meninos e meninas eram denominadas, por exemplo, como: 1 a escola primária para o sexo feminino do 1^a distrito.

¹³ Conforme Freitas (1954), essa escola foi instalada de forma experimental, em 10 de maio de 1913, no andar superior da escola de instrução primária José de Alencar (hoje Amaro Cavalcanti), no Largo do Machado. Porém, de acordo com a ata, a Escola foi inaugurada em 7 de julho de 1913. (Fonte: Acervo AGCRI). Um ofício datado de 4 de julho de 1913 da Diretoria Geral de Instrução Pública, assinado por Ramiz Galvão, convida a diretora da 2^a Escola Profissional Feminina [Rivadavia Corrêa], Benevenuta Ribeiro, para a inauguração da 1^a Escola Profissional Feminina [Bento Ribeiro]. (Fonte: acervo da Escola Municipal Rivadávia Corrêa). Os cursos começaram a funcionar em 8 de julho do mesmo ano. Porém, é a data de 10 de maio que ficou consagrada às comemorações do aniversário da Escola. Conforme o ato de 26 de outubro de 1915, assinado pelo então Diretor Geral de Instrução Pública, Antonio Augusto Azevedo Sodré, na gestão do prefeito Rivadavia Correa, atribuiu-se àquela Escola o nome de seu fundador, passando a denominar-se “Escola Profissional Bento Ribeiro”, em homenagem ao ex-prefeito. (Fonte: Acervo da Escola Municipal Bento Ribeiro).

¹⁴ No âmbito da educação oficial, esse tipo de escola para o sexo feminino é marcado pela criação do Instituto Profissional Feminino, em 1898.

¹⁵ Por conta do decreto de Bento Ribeiro, foi criada

ainda a Escola Profissional Paulo de Frontin, em 1919, hoje Colégio Estadual Paulo de Frontin.

¹⁶ Como utilizado na época para se referir às escolas onde as meninas estudavam.

¹⁷ O Instituto Profissional Masculino João Alfredo (inaugurado em 1875, como “Asilo dos Meninos Desvalidos”), Ferreira Viana e a Escola Visconde de Mauá. Quanto a essas escolas ver a tese elaborada por Maria Ciavatta Franco para o Concurso Público para Professor Titular de Educação e Trabalho, da Universidade Federal Fluminense, intitulada A Escola do trabalho: história e imagens. Niterói, 1993.

¹⁸ Fonte: Acervo AGCRI.

¹⁹ Benevenuta Carneiro nasceu em 26 de outubro de 1878, no município de Uruguayana no Rio Grande do Sul, filha de Severino Ribeiro Carneiro Monteiro e Maria Rachel Ribeiro Carneiro Monteiro, neta pelo lado materno dos barões de São Borja. Seu avô, o marechal Bento Manoel Ribeiro, foi um dos militares em destaque na guerra Farroupilha, em 1835. Fez seus estudos secundários no colégio de Religiosas S. José, em São Leopoldo.

²⁰ Bento Manuel Ribeiro Carneiro Monteiro, filho do tenente Vitorino Jose Carlos Monteiro e de D. Benevenuta Carneiro Monteiro, barões de S. Borja, nasceu no dia 2 de setembro de 1856, em Jaguarão, Rio Grande do Sul. Em março de 1875, ingressou no Exército. Aluno da antiga Escola Militar da Praia Vermelha, em 1878, passou por todos os postos da carreira e, em 1920, era marechal graduado. Fez o curso de Engenharia e bacharelou-se em Matemática e Ciências Físicas. Como engenheiro militar construiu linhas telegráficas de valor estratégico em Mato Grosso e Rio Grande do Sul, sobressaindo a que une a cidade do Rio Grande a Santa Vitória do Palmar. Em 1904, comandava a Escola Militar do Rio de Janeiro. No governo de Nilo Peçanha foi chefe do Estado-Maior do Exército e no do marechal Hermes da Fonseca, de novembro de 1910 até o fim de 1914, prefeito do Distrito Federal. Faleceu em 20 de agosto de 1921. Fonte: acervo da Escola Municipal Bento Ribeiro.

²¹ Fonte: Acervo EMRC.

²² Rivadávia da Cunha Corrêa nasceu em Santana do Livramento, RS, em 1866. Fez Direito pela Faculdade de São Paulo, 1884. Foi Deputado Constituinte pelo seu estado, em 1916, senador na vaga de Pinhei-

ro Machado. Ministro da Justiça no governo de Hermes da Fonseca e depois Ministro da Fazenda. No governo de Wenceslau Brás, foi nomeado prefeito do Distrito Federal. Prefeito do Distrito Federal, de 16 de novembro de 1914 a 5 de maio de 1916. Dedicou-se à regulamentação do ensino nos Institutos Profissionais e na Escola Normal (Decreto n. 058, de 29/1/1916). Teve como diretor de Instrução Pública Antonio Augusto de Azevedo Sodré, que o sucedeu na Prefeitura, de maio de 1916 a janeiro de 1917. Faleceu em 1920.

²³ Fonte: Acervo EMRC.

²⁴ Fonte: Acervo EMRC.

²⁵ Fonte: Fundo FBPF/AN. A entidade tinha como membros de sua diretoria: Bertha Lutz; Stella Durval; Jeronyma Mesquita; Cassilda Martins; Esther Ferreira Vianna; Evelina Arruda Pereira; Berenice Martins Prates, entre outras. No Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado, encontramos verbetes de algumas dessas mulheres, a saber: Bertha Lutz (ver p. 106-12); Stella Durval (ver p. 502); Jeronyma Mesquita (ver p. 290-91); Evelina Arruda Pereira (ver p. 214-15). Mantive os nomes grafados como aparecem no documento original. No Dicionário também encontramos um verbebo referente à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino-FBPF (ver p. 217-25).

²⁶ Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976). Nasceu em São Paulo-SP, filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do médico-cientista Adolfo Lutz. Após estudos na Europa, volta ao Brasil, em 1918. Bióloga concursada, é nomeada, em 1919, para alto cargo no Museu Nacional. Realizou ações “impensáveis” para as mulheres do seu tempo como, por exemplo, estudar em Paris, formando-se em Biologia na Sorbonne. Influenciada pelas lutas das mulheres européias e americanas iniciou uma luta pelo sufrágio feminino entre nós, sendo esta a principal bandeira da Federação. Juntamente com outras mulheres, criou a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher que seria o embrião da Federação criada em 1922, ano em que organizou a primeira Conferência pelo Progresso Feminino. A Federação se tornaria uma das referências do movimento feminista brasileiro na primeira metade do século XX, com destaque especial para a conquista do sufrágio fe-

minino alcançado em 1932.

²⁷ Além da primeira Conferência pelo Progresso Feminino, a Federação tem importante papel na organização de mais dois Congressos Feministas realizados no século passado, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, a saber: o II Congresso Internacional Feminista, em 1931 e o III Congresso Internacional Feminista, em 1936.

²⁸ Antonio Carneiro Leão, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, como nacionalista que era, visava à preparação técnica “das novas gerações brasileiras”. Via a necessidade de instrução primária do povo como solução para que o país saísse do atraso em que se encontrava diante das nações modernas. Dizia ele, ao término de sua gestão na Diretoria Geral de Instrução Pública: “A orientação impressa ao ensino primário [...] e, sobretudo, a indicada nos novos programmas, patenteiam a preocupação de uma educação de actividade, de uma preparação technica das novas gerações brasileiras.” No seu entendimento, essa preparação técnica não vinha ocorrendo de forma satisfatória na capital do país. Embora mais preocupado com a primária, a escola profissional não deixou de ser alvo.

²⁹ Conforme consta do Programa, a Conferência foi estruturada em Comissões como: Organização; Educação e Instrução; Carreiras e Campos de Atividades Apropriadas à Mulher; A mulher na Indústria, no Comércio e no Funcionalismo Público; Direitos da Mulher; Assistência e Proteção à Mulher e à Criança; O Papel da Mulher na Civilização.

³⁰ Fonte: Fundo FBPF/AN.

³¹ Na Comissão de Educação e Instrução foram discutidos diversos temas referentes à educação e instrução das mulheres, a saber: a nacionalização do ensino público, ensino profissional, doméstico e agrícola, a formação para o magistério, o ensino primário, o ensino secundário e superior; além de questões como o alto índice de analfabetismo entre as mulheres e a co-educação dos sexos.

³² Fotografia oficial do Distrito Federal, no período de 1903 a 1936, Augusto Malta nasceu em Alagoas, em 14 de maio de 1864. Depois de viver no Recife, veio para o Rio, por volta de 1888, passando a trabalhar inicialmente como “auxiliar de escrita” em um estabelecimento comercial da rua Larga de São Joa-

quim. Foi casado com Laura de Oliveira Campo com quem teve cinco filhos: Luttgardes, Arethusia, Callestenis, Aristocléa e Aristógiton. A esposa morreu em 1904. Casado pela segunda vez com Verschueren Malta Campos, teve quatro filhos: Eglé, Dirce, Amaltea e Uriel. Faleceu aos 93 anos, de infarto, no Rio de Janeiro, em 30 de junho de 1957, e, conforme depoimento da filha Amaltea ao Museu da Imagem e do Som, como paradoxo do destino, embora ateu, foi enterrado com o hábito da Venerável Ordem Terceira da Penitência.

³³ Encontramos fotos da Escola nos v. 17, n. 46, p. 50-51, de 23 de dezembro de 1916; e v. 19, n. 30, p. 6, de 31 de agosto de 1918.

³⁴ Armando Martins de Barros (1997) desenvolveu sua tese de doutorado nesta perspectiva. Ver referência no final desse texto.

³⁵ Participaram da Conferência representantes de vários estados da federação, como: Pernambuco, Paraíba, Bahia e Sergipe, Pará, Santa Catarina, Amazonas, Espírito Santo e também do Distrito Federal. E diversos colaboradores, entre eles senadores, deputados, médicos e advogados. Dela também participaram algumas Associações, entre elas a Liga de Professores, a Cruzada Nacional Contra a Tuberculose, o Centro Social Feminino, a Cruz Vermelha, a Legião da Mulher Brasileira, a União dos Empregados no Comércio. Teve como delegada de honra Mrs. Carrie Chapman Catt, Presidente da Aliança Internacional pelo Sufrágio Feminino e da Associa-

ção Pan-Americana de Mulheres.

³⁶ Fonte: Fundo FBPF/AN.

³⁷ Ibid.

³⁸ Como a escola oferecia logo uma formação, ou seja, o aluno aprendia um ofício, este ia em busca de ser absorvido pelo mercado de trabalho pela necessidade econômica; sendo absorvido, não continuava os estudos. Constatamos esse dado no trabalho de Ciavatta sobre a escola profissional masculina: "Em todas elas, poucos alunos terminavam o curso, se "diplomavam", como registram os documentos, o é confirmado pelos professores entrevistados. As razões eram a pobreza e a necessidade dos adolescentes de trabalhar e ajudar nas despesas da família tão logo adquirissem conhecimentos que lhes permitisse o exercício inicial de uma profissão." (CIAVATTA, 1993, p. 30).

³⁹ Fonte: Fundo FBPF/AN.

⁴⁰ Fonte: Fundo FBPF/AN.

⁴¹ Idem.

⁴² Mantive a escrita do documento original em várias citações.

⁴³ Fonte: Acervo EMRC.

⁴⁴ Data que ficou consagrada ao seu aniversário.

⁴⁵ Fonte: Acervo EMRC.

⁴⁶ Fonte: Acervo EMRC.

⁴⁷ Devido à fusão do estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara.

⁴⁸ O prédio histórico que ora se encontra na Avenida Presidente Vargas, n. 1314.

Referências

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ARQUIVO Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Augusto Malta: catálogo da série negativo em vidro. Aristógiton Malta. Coord. Elizabeth Cristina Marques de Loureiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura; Departamento Geral de Documentação e Informação e Cultura; Divisão de Editoração, 1994. (Biblioteca carioca; v. 29. Série Instrumentos de Pesquisa).

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

AZEVEDO, Moreira de. O Rio de Janeiro – sua história, monumentos, homens notáveis, usos e curiosidades. 3. ed. v. II, 1877/1969.

BARROS, Armando Martins de. Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: uma busca de caminhos analíticos. Tese (Doutorado em Educação, 2v.) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. A Escola Normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: Campos, Maria Christina Siqueira de Souza, Silva, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p.163-91.

_____. A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas-SP, 2003. Orientada pelo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi.

_____. O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres. Acervo: revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, v. 18, n. 1-2 (jan./dez. 2005).

CARNEIRO LEÃO, Antonio. O ensino na Capital do Brasil. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1926.

CIAVATTA, Maria. A escola do trabalho: história e imagens. Tese (livre docência) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói-RJ, 1993.

COSTA, Nelson. Rio de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Leo Editores, 1958. (Coleção Estácio de Sá I)

FLEIUS, Max. Fundação da Cidade do Rio de Janeiro – Districto Federal: resumo didactico. São Paulo: Companhia Melhoramentos; IHGB, 1928.

FREITAS, Zoraide Rocha de. História do ensino profissional no Brasil. São Paulo, 1954.

HAHNER, June Edith. Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Tradução de Eliane Lisboa; apresentação de Joana Maria Pedro. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Em co-edição com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

MOACYR, Primitivo. A instrução no Império. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. II, 1937.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PEIXOTO, Afranio. A educação da mulher. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. II, 1936.

PINTO, Céli Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira. São Paulo: Moraes, 1988.

RODRIGUES, Rosane Nunes. Educação doméstica e a produção de imagens femininas (DF-

1920-1930). In: Caderno de resumos do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: história e historiografia. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação. 6 a 9 de nov. 2000. p. 345-6.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.

SCHUMAHER, Schuma, BRAZIL, Érico Vital. (Orgs.). Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME/CREP. Escolas do Imperador. Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, 2005.

Acervos e fontes

ACERVO DO ARQUIVO NACIONAL. Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. 1902-1979.

ARQUIVO NACIONAL. Inventário sumário do Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. 1902-1979. Organizado em 1989.

ACERVO da Biblioteca Nacional

ACERVO do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

ACERVO da Escola Municipal Rivadávia Corrêa

ACERVO da Escola Municipal Bento Ribeiro

BOLETIM MENSAL do Colégio Estadual Bento Ribeiro. 60 anos a Bem da Educação, Rio de Janeiro, n. 2, maio de 1973.

DOCUMENTOS parlamentares. Instrução pública. v. 9 Rio de Janeiro. Curso Polytechnico – curso médico-escolas agrícolas e comerciais e outras de natureza technica (1891-1919). Typ. do Jornal do Commercio. Senado Federal, Sessão de 17/12/1906.

PREFEITURA da Cidade do Rio de Janeiro. Departamento Geral de Administração. Divisão de Documentação. Cadastro de escolas municipais. Rio de Janeiro: SME/DGA/DD, s.d. (Dat).

PREFEITURA do Districto Federal. Lei do Ensino Primário, Normal e Profissional. Decreto n. 981 de 2 de set. de 1914. Modifica, de acordo com a autorização contida no Decreto legislativo n. 1619 de 15 de julho de 1914, o decreto n. 8838 de 20 de out. de 1911 (Ensino público Municipal) Rio de Janeiro. Typ. do Instituto Profissional João Alfredo, 1914.

Recebido em 26 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Ideário de formação do professores: Colégio Sagrado Coração de Jesus

Ideal of teachers education: the "Sagrado Coração de Jesus" School

Henrique Alves de Lima*

Rosa Lydia Teixeira Corrêa**

* Mestre em Educação pela PUCPR.
e-mail: henriquealv@hotmail.com

** Dra. Doutorado em História Econômica pela US. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação/PUCPR.
e-mail: rosa.correa@pucpr.br

Resumo

Este é um estudo sobre o Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado no município de Canoinhas, Estado de Santa Catarina. Analisa historicamente essa Instituição, considerando sua criação para compreendê-la, no contexto de 1970 a 1980. A pesquisa centra-se na formação de professoras pelo Curso Normal, com o intuito de compreender o ideal de formação. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico, depoimentos orais, análise de documentação do Colégio bem como fazemos uso de jornais em circulação no período. A organização e veiculação da formação de professoras por meio do Curso Normal, nesse período, não podem ser feitas sem que se considerem as reformas educacionais empreendidas pelo Estado e o fato de que o projeto de formação de professoras do Colégio vincula-se ao da Congregação Franciscana de Maria Auxiliadora. Resultados apontam para a presença de um ideário de formação mesclando princípios religiosos com outros, como técnico, por exemplo.

Palavras-chave

Formação de professoras. Concepções de educação.

Abstract

This is a study about Sagrado Coração de Jesus School, located in the city of Canoinhas, Santa Catarina State. It historically analyses this Institution since its set up, aiming at understanding and contextualizing it in the period between 1970 and 1980. The research is centered in the teachers' formation through the "Normal" Course with the intent to comprehend the ideal of the formation. For this, it were carried out studies of the bibliography, of verbal testimonies, of works with the school documentation, and mainly with the use of newspapers printed at that period. The organization and propagation of the teachers' formation by means of the "Normal" Course at this period cannot be done without considering the educational reforms carried out by the State and the fact that the teachers' formation project of the school is linked to the Maria Auxiliadora Franciscana Congregation. Results point to the presence of an ideal of formation mixing religious principles with others released on a technicality, for example.

Key words

Teachers' Formation. Conceptions of Education.

1 Introdução

Neste trabalho fazemos uma reflexão sobre ideário e/ou concepção presente na formação de professores em uma instituição existente na cidade de Canoinhas, no Estado de Santa Catarina, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, destacadamente entre as décadas de 1970 e 1980.

O texto aqui apresentado resulta de pesquisa que foi desenvolvida por meio de projeto de pesquisa em nível de Mestrado. Destaque-se que a abordagem aqui realizada se vincula aos limites deste artigo.

Nesse sentido, buscamos resposta à seguinte indagação: Que ideário esteve presente, naquele período, na formação de professoras do Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus? Trata-se substancialmente de buscar entender o processo de formação de sujeitos no universo de uma Instituição para, a partir dela, de religiosas e ex-alunas, compreender também o que o processo significa, na tentativa de saber o papel e a função social daquela Instituição de ensino por meio do curso de formação de professoras, na região de Canoinhas.

O ideário de formação é visto como integrante da cultura escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, levando em conta a referência de cultura escolar que, segundo Dominique Julia (2001), se manifesta como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas

a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. [...].

O ideário está sendo analisado por meio de documentos manuscritos e impressos sobre o colégio, de depoimentos orais obtidos de ex-alunas, bem como pela imprensa local do período no qual se situa este estudo.

Foram realizadas três importantes entrevistas. A primeira foi concedida pelo professor que trabalhou no Colégio Sagrado Coração de Jesus com diversas disciplinas, entre elas a disciplina de Filosofia. Posteriormente, foi o responsável pela transição como diretor do Curso de Magistério na FUNPLOC¹ e que, neste trabalho, será mencionado pela denominação de Mattos. A outra entrevista foi concedida pela ex-aluna e ex-professora do Curso Normal, aqui denominada professora Silva. A terceira entrevista foi realizada com uma das Irmãs da Congregação, aqui mencionada como Ir. Auxiliadora, que é uma das Irmãs responsáveis pela organização de todo o material histórico da Instituição, e também pela biblioteca e pelos materiais do acervo da Congregação. Essa Irmã é autora de muitos relatos manuscritos e mimeografados a respeito da Instituição, além de um livro sobre os 85 anos do Colégio. Sua história pessoal confunde-se com a história da Ins-

tituição, pois, muitas vezes, quando faz os registros da história da Instituição, usa expressões em primeira pessoa como se o Colégio fosse ela mesma.

O uso de depoimentos de pessoas ligadas à história do Colégio Sagrado Coração de Jesus nos forneceu novas perspectivas para o entendimento do passado recente e possibilitou o conhecimento de diversas versões sobre o tema (FREITAS, 2002). Esse recurso se deveu à tentativa de superar algumas dificuldades de acesso a outras fontes bibliográficas sobre essa instituição de ensino. Assim, ter acesso a testemunhos de ex-professores, alunas e Irmãs da Congregação ofereceu a oportunidade de possibilidades de análise para além do que alguns trabalhos já traziam sobre o colégio. Desse modo, passemos então à apresentação de dados sobre o colégio e, na seqüência, a uma breve apreciação sobre seu ideário de formação de professoras.

2 O Colégio Sagrado Coração de Jesus

A fundação do Colégio Sagrado Coração de Jesus foi possível com o apoio não só religioso, mas também financeiro e incondicional do Vigário, que também era professor da primeira escola do vilarejo, mas que dava conta somente da educação de meninos. Da fundação participaram as Irmãs: Maria Coleta Holleinstein, Lúcia Maluche, Maria Carolina Gross, Fidelis Marder, Gertrudes Gruber. Todos os trabalhos eram dirigidos pela irmã Carolina Gross, conforme consta nos documentos do arquivo pessoal da Ir. Auxiliadora. “A primeira turma teve 171 alunos inscritos e o pri-

meiro estudante matriculado foi João Maria dos Santos” (TOKARSKI, 2002, p. 29). O colégio funcionou inicialmente no “Edifício Stüber”, um sobrado em madeira na Rua Eugênio de Souza, diante da Praça Lauro Muller. Antes, no local, funcionara a Prefeitura, a Câmara de Vereadores, o Fórum e a cadeia pública. O casarão foi construído pelo polonês João Tomaschitz.

Em 16 de maio de 1921, o Colégio recebeu as bênçãos em uma solene inauguração. Sobre a imagem do Sagrado Coração de Jesus que foi enviada ao Colégio, a Ir. Auxiliadora escreve: “Sou o Patrono – Sagrado Coração de Jesus. Por mim, comigo e para mim tudo existe e tudo subsiste... Abençôo todos aqueles que aqui chegam.”

Desde o principio está. Tudo depende do alicerce. As primeiras Irmãs colocaram a modesta escola que fundaram, em 1921, sob a proteção do Coração Divino. Não podiam prever o alcance deste feliz salto no escuro. Como mulheres de fé e do Evangelho inculcaram nos alunos grande confiança e amor ao Sagrado Coração de Jesus, cuja imagem lhes foi enviada, pelas Irmãs de Gaissau-Austria, para a data da inauguração do Colégio. Como dependeu da benção do Para, chegou fins de agosto de 1921. Hoje a veneramos como relíquia. (WELTER, 2006, p. 34)

No ano de 1936, passou a chamar-se Escola Normal Sagrado Coração de Jesus, passando a funcionar com o Curso Normal. Nesse ano recebeu, pelo Decreto Estadual número 147, a equiparação às Escolas Normais. A 1ª turma de normalistas concluiu o curso em dezembro de 1940. No ano de 1957, foi oficializado o curso ginásial.

Com o progresso e desenvolvimento da cidade e o aumento do número de matrículas, em 1939, sob a ordem da Irmã Madre Maria Albertina Bischof e com o objetivo de melhorar a situação, uma nova ala juntou-se ao prédio já construído e a Instituição recebe uma nova nomenclatura: Instituto de Educação Sagrado Coração de Jesus. Ir. Auxiliadora afirma, escrevendo o texto na primeira pessoa, como se o Colégio falasse por seu intermédio: “Fui muito bem construído. Meus fundamentos são de pedras e as paredes de tijolos maciços. Quero servir longos anos.” No ano de 1947, foi criado o Ginásio de Sistema Federal. Em 27 de janeiro de 1953, o Curso Primário, particular que passou a ser estadual com o nome de Grupo Escolar Sagrado Coração de Jesus e que, em 1971, recebeu o nome de Escola Básica Sagrado Coração de Jesus, com efetiva mudança somente no ano de 1974. A este respeito, Ir. Auxiliadora, falando na primeira pessoa, diz:

Poucos anos decorridos, e tornei-me pequeno novamente, tão grande era a procura. Novas alas juntaram-se às existentes: uma, duas... Eis como eu cresci. Em 1949 inaugurou-se o segundo pavilhão de alvenaria, a atual cozinha e refeitório das Irmãs (1971). Que bom! Construíram para servir as Irmãs... Não paro de crescer. Em 1955 foi construído o 3º bloco onde atualmente funciona o laboratório, a biblioteca e a sala dos professores. Ali funcionou a capela para as Irmãs então internas.

Até o ano de 1960, a escola também funcionava no regime de internato e abrigava anualmente entre sessenta e oitenta internas. Ir. Auxiliadora prossegue:

O meu objetivo é servir... e ser útil... Também realizo as grandes aspirações dos meus moradores. Por isso em 1958 foi erguido o quarto bloco de alvenaria, ala que abrange atualmente a grande Capela e a portaria do Colégio. Em 1959 realizou-se a solene benção da linda capela. Foi comovente a cerimônia, especialmente a consagração do altar. Sou o encontro dos alunos. Todos gostam de orar aqui. Eu lhes falo no silêncio ao coração.

No ano de 1965, a construção do 5º bloco de alvenaria estendeu o Colégio até a rua Marechal Floriano, com 7 salas de aula, perfazendo um total de área construída de 2.665,41 m². “... para a glória de Deus e engrandecimento da cidade de Canoinhas [...] falo somente de crescimento material porque o intelectual, o espiritual, é indescritível, eterno, divino...”, confirma a Irmã. Segundo relatos da Ir. Auxiliadora, a imagem do Sagrado Coração de Jesus encomendada pelas Irmãs demorou algum tempo até chegar a Canoinhas, pois elas esperaram que a imagem passasse por Roma para a bênção do Papa, antes de ser enviada ao local onde deveria permanecer, no Colégio Sagrado Coração de Jesus. O colégio teve sempre, ao longo de sua história como casa de formação, o lema: “Educar a infância e a juventude”.

Referindo-se à estrutura e à cor do prédio, a Ir. Auxiliadora, que foi aluna do Curso Normal, posteriormente, professora de Psicologia e também diretora, diz:

A minha coluna vertebral. Desde o nascimento, até hoje, é a força deste monumental colégio. Sou o sustentáculo inquebrantável, sempre novo e atual... Sou presença, sou amigo, sou mestre, luz, consolo [...]. A minha cor acinzentada – muitos

poemas os meus alunos escreveram sobre “O Meu Colégio Cinzento” ou cinza; é assim que estou vestido. Majestoso e imponente brilha o meu colégio cinzento a iluminar a minha mente.

Quanto à sua construção e espaço físico, muitos detalhes na estrutura e arquitetura do colégio perpetuam práticas e acontecimentos que eram comuns durante o regime de internato e que permanecem mesmo nas duas décadas finais do curso, quando o internato não mais existia.

No interior do colégio, tudo era controlado pelas Irmãs. Da hora da chegada até a saída. Os vidros acinzentados nas janelas impediam uma visão ampla da sacada, não permitindo ver nem as pessoas que passavam nas ruas e nem as meninas que circulavam pelos corredores. Tudo era minuciosamente pensado para nada importunar ou chamar a atenção das meninas que tinham que se comportar conforme o estabelecido pelas Irmãs e pela abordagem religiosa da Congregação.

As alunas eram controladas em suas atitudes. As imagens dos santos colocadas em pontos estratégicos nos corredores pareciam vigiar para cuidar de todas as movimentações no interior da instituição, nos seus corredores, nas salas de aula. Disso se pode depreender um olhar que vigia. Assim, para Foucault (2003, p. 218):

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula

maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório.

O anjo de cimento, presente no jardim e já envelhecido pelo tempo, as imagens do Sagrado Coração de Jesus com um olhar contemplativo suspensas na parte superior dos quadros-negros em todas as salas de aula cuidavam das ações das meninas o tempo inteiro. “Todas as coisas pareciam ter um olhar de observação e de cuidado a nos vigiar o tempo todo”, conforme relata a ex-normalista Costa o que pode ser comparado às palavras de Foucault (2003, p. 162) “A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda parte”.

Sobre as relações de poder e de controle, Foucault (2003), se refere ao Panoptismo e dá exemplo do mecanismo, no qual se evidencia a eficiência no controle de pessoas a partir de observação constante. Sobre a arquitetura do Colégio é possível observar que as janelas que davam para o lado de fora do prédio eram altas ou davam para uma outra parede ou para lugares vazios em que não circulavam pessoas ou qualquer coisa interessante a ser vista além dos muros e jardins. Ou então, do outro lado das salas de aula, as janelas voltadas para os corredores que, por sua vez, tinham também amplas janelas numa posição que limitava qualquer tentativa de se ver mais longe. Segundo Foucault (2003, p. 143-4):

O exercício da disciplina supõe dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem clara-

mente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses “observatórios” da multiplicidade humana para as quais a história das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas de vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-los.

Esse sistema utilizado em escolas, por muito tempo, permite que os indivíduos sejam constantemente observados em todas as suas ações ou até mesmo antecipando intenções que possam vir contra aquilo que está estabelecido. O fato de o indivíduo se sentir observado garante a manutenção da ordem e da obediência e o cumprimento do que se está hierarquicamente determinado. Instala-se assim uma consciência do controle que será obrigatoriamente cumprida pelos observados. Nesse sentido, há uma limitação de ações e atitudes quanto ao comportamento. A ação será limitada à garantia da realização daquilo que não infrinja qualquer regra ou não seja capaz de ferir qualquer valor. Do controle, passa-se ao adestramento.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de se retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para seduzi-las; procura liga-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniforme-

mente e por massa tudo o que está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetivos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 2003, p. 143)

Mattos (2006) mencionou que todas as meninas matriculadas no Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus tinham que estar cientes dos compromissos com a escola e o cumprimento de todos os deveres e determinações impostas pelas Irmãs de acordo com aquilo que elas achavam estar correto. A educação, como um processo dinâmico, algumas vezes não era levada em consideração, quando por exemplo se insistia numa prática tradicional. Concepções que ultrapassaram o tempo ainda aconteciam no processo de ensino-aprendizagem, nas regras de comportamento, nas cobranças de atitudes durante as aulas e até fora delas, ou durante o período de estágio ou de atividades que diziam respeito ao colégio e às alunas a ele vinculadas.

As questões alusivas ao Colégio eram rigorosamente avaliadas pelas Irmãs, em particular matérias a serem publicadas em jornais locais da época, na emissora de rádio ou em eventos nos quais pudessem ser mostradas as atividades realizadas no Colégio, no Curso Normal. As matérias tinham que ter como característica ressaltar a marca do colégio como um educandário exemplar e tradicional, no sentido histórico. Tudo o que se falasse em termos do curso de professoras e alunas havia que eviden-

ciar a grande organização, o bom trabalho, o bom desempenho, enfim, os valores e os pontos positivos da Instituição.

A palavra amor estava presente nos discursos. Aparece quando se fala sobre o amor ao trabalho, amor à Pátria, amor à família, amor aos estudos, amor próprio como mulher, amor a Deus e aos mandamentos da Igreja, conforme diz Ir. Auxiliadora: "é preciso mais que formação, é preciso mais que vocação, é preciso amor, é preciso muito amor àquilo que se propõe a fazer. O amor é incondicional".

A educação para o amor, no seu sentido mais amplo e como parte do ideal, era notada constantemente nos textos elaborados por alunas do colégio: "[...] Estamos nos preparando para a nossa maior meta: o Amor..."

É este o nosso lema no decorrer desde 1971. Lema este, que nos levará a um crescimento global da nossa personalidade. Somente uma verdadeira educação, partindo do nosso esforço em colaboração com nossos mestres concretizará o objetivo: "Educar é construir". Só construirei na medida em que eu me educar, e só educarei quando houver mudança na personalidade de outrem. Construir é iluminar, é abri novos horizontes é fazer algo crescer... Em qualquer momento em que estamos transmitindo a verdadeira educação, estamos-nos preparando para a nossa meta: o AMOR. É preciso transmitir algo de bom para que sintamos o efeito do amor humano, amor este que nem o tempo conseguirá apagar. Amor em que dois ou mais seres comungam a compreensão, o carinho. Amor este que faz com que a criança sorria sempre. Educar... construir... é o mais nobre lema para o currículo escolar. "Se não podes ser um

sol no caminho, sê uma estrela; se uma lâmparina no caminho dos teus semelhantes". (NUNES, aluna da 3ª Série Normal Colégio Sagrado Coração de Jesus. Correio do Norte, 01 de maio de 1971); (grifo nosso)

Em uma edição do Jornal Coração de Estudante, o que mais chama a atenção é a publicação de um artigo que é o resultado de uma pesquisa realizada pelas Irmãs e pelas alunas sobre o que a sociedade pensa do Magistério do Colégio Sagrado Coração de Jesus. A matéria traz perguntas e respostas dadas por alunos de outros colégios, pais, "pessoas mais velhas", alunos deste colégio, professores e até diretores de outras instituições de ensino da cidade. Note-se que as perguntas se referem ao magistério e não mais ao Curso Normal, portanto o Curso já estaria sob a vigência da lei 5.692/71.

O que você pensa do curso de Magistério do Colégio Sagrado Coração de Jesus? Em primeiro lugar é um curso profissionalizante. Se tratando de um curso de 2º grau é um dos cursos mais completos da cidade. / Um curso bom, com bons professores, direção firme e consciente. / O curso de nível médio e que antigamente estava melhor, com a nova direção, modificou bastante, mas para melhor. / Um ótimo curso, pois além de aprender, tem também a incumbência de transmitir a outros o que aprendeu. / Um curso gratificante que nos dá boas experiências para a vida.

Conforme dados fornecidos por Ir. Auxiliadora, desde o ano de sua fundação, em 1921, o Colégio Sagrado Coração de Jesus teve, até o ano 2001, 45.392 alunos matriculados, considerando todos os níveis de ensino; 656 professores leigos, 116 Irmãs da Congregação sendo que, destas,

14 passaram pelo cargo de diretora da Instituição. Quanto ao número de Irmãs, foi possível notar uma marcante queda da década de 70 para a de 80, pois nos anos 70, foram 35 Irmãs que trabalharam no Colégio, número que se reduz para 17, na década posterior. Isso confirma as dificuldades encontradas por elas para serem substituídas por pessoas da própria Congregação Religiosa. Isso leva a crer que foi esta mais uma das causas para o fechamento do Curso Normal nos últimos anos da década de 1980.

Ainda sobre o número de alunos, encontramos em documento da biblioteca do Colégio Sagrado Coração de Jesus o seguinte, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Número de alunas concluintes do Curso Normal, 1970 a 1980.

1970	–	29
1971	–	43
1972	–	56
1973	–	36
1974	–	37
1975	–	41
1976	–	33
1977	–	27
1978	–	37
1979	–	35
1980	–	43

Fonte: Biblioteca do Colégio Sagrado Coração de Jesus

Observa-se que o número de alunas concluintes em nove anos ultrapassa um pouco a casa dos quatrocentos, o que pode não estar distante do crescimento populacional de uma cidade do interior catarinense naquele período.

No ano de 1980, a escola foi reconhecida como Estabelecimento de ensino de 1º grau, com a denominação de Escola Básica Sagrado Coração de Jesus. Quanto ao fim do Curso Normal, no Colégio, o episódio está relacionado com a crise econômica, conforme foi encontrado em documentos mimeografados no arquivo particular da Ir. Auxiliadora (1991) No final do ano de 1987, a Associação Educacional e Caritativa (ASSEC), mantenedora do 2º grau – habilitação para o magistério da 1ª a 4ª Série (Curso Normal) do Colégio Sagrado Coração de Jesus, por motivos diversos, fez a transferência do mesmo curso para a Fundação das Escolas do Planalto Catarinense (FUNPLOC). Portanto, a partir de 1º de março de 1988, o curso particular, 2º Grau, Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série do Colégio Sagrado Coração de Jesus, iniciou suas atividades na FUNPLOC.

3 O ideal de formação de professoras do Colégio Sagrado Coração de Jesus

No período de duração do Curso Normal, de 1936 a 1987, se pode depreender, de modo geral, um ideário mesclado pela moral religiosa que pode ser caracterizado como tradicional, como a existência de nuances tecnicistas.² Assim, no período das décadas de 1970 e 1980, a educação apresenta características tecnicistas em virtude da legislação, Lei 5.692/71 e do momento histórico em que o país vivia. O tecnicismo característico da época aparece timidamente no Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus, segundo objeti-

vos específicos de formação para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a mescla de ideário parece indicar que o Colégio Sagrado Coração de Jesus vai mudando seu modo de conceber a formação escolar.

O trabalho pedagógico desenvolvido no Colégio Sagrado Coração de Jesus consistia no professor-orientador indicativo da centralidade da atuação deste, que reproduzia os ideários de formação impostos pela congregação religiosa assentados na disciplina.

A avaliação era pessoal e principalmente a mais rigorosa era aquela aplicada pelos professores de didática e prática de ensino que agiam no estilo de discurso que as alunas tinham que inculir antes de sua prática: "Vocês não podem errar... vocês não podem errar". A rigorosidade da disciplina e da ênfase em se cumprir o que se estava estabelecido nos planos anuais de trabalho fazia com que a escola se distanciasse muito da realidade. Tudo parecia um grande sonho diante da realidade de sala de aula, nas escolas multisseriadas, escolas isoladas e outras escolas que funcionavam com muita escassez de material e de recursos, segundo relatos de ex-normalistas que já trabalhavam em sala de aula e que buscavam o Curso Normal para se qualificar e se aperfeiçoar.

Ao mesmo tempo, a religião, fortemente presente nos ideários de formação das normalistas, permite-nos trazer as afirmações de Geertz (1989), quando faz uma comparação entre a perspectiva religiosa e a perspectiva do senso comum, como uma ocorrência das mais óbvias na prática social. Assim, para os ideários do Curso Normal, em Canoinhas, toda educação deve dar-se pelos ensinamentos da Igreja. E, mesmo o senso comum da religiosidade deveria ser

moldado de forma que se somasse a outros saberes pertinentes no processo educacional e de formação das normalistas.

Stroebe (2006), ex-normalista, relata: "Nós tínhamos como uma das melhores aulas as aulas de religião. Tínhamos também as tardes de formação: aí sempre eram frisadas questões a respeito da mulher enquanto mãe, esposa, professora." E, aqui no contexto da década de 1970, as referências sobre a mulher são feitas ainda com ênfase muito forte na formação de professoras do Curso Normal, somando-se sempre com a religiosidade, de questões sobre fé, vivência dentro dos ensinamentos cristãos e bom exemplo, conforme segue a mesma ex-aluna:

Aconteceu um fato muito importante num dia em que foi arrumada a capela com destaque para a bíblia. Era no mês de setembro quando nós alunas e as Irmãs comemorávamos o mês da bíblia. Então, a bíblia foi colocada sobre uma torinha, um pedaço de madeira que foi achado pelas meninas em um monte de lenha. A madeira aparentemente seca em alguns dias apareceu com um belo broto e com folhas muito verdes e lindas... Isso tudo fez com que tivéssemos por durante muitos dias diversas aulas sobre fé, sobre despertar para a vocação, vivência nos preceitos cristãos e no bom exemplo enquanto futuras mães e professoras.

As Irmãs enfatizavam fervorosamente abordagens sobre vivência dentro das determinações da Igreja por intermédio das aulas de Religião, palestras, apresentações públicas. No rol de conceitos de Religião, e a considerar pelo trato dado pelas Irmãs do Colégio, é possível, segundo Geertz (1989, p. 140), "entender a religião como

uma determinação da cultura, das relações sociais e também de comportamentos”.

A aluna Ribas (2005), que foi interna na década de 1960, último período em que a Instituição ofereceu esse sistema, em entrevista, forneceu também alguns elementos da vida cotidiana das alunas no Colégio naquele período:

No internato a vida era metódica. O dia se iniciava às 05h30 minutos, quando as internas, em silêncio deveriam vestir seu uniforme de saia azul impecavelmente pregueada, blusa branca com gravatinha azul, sapatos pretos baixos e meias brancas $\frac{3}{4}$, para assistir à Santa Missa na Capela do Colégio. Às 7 horas tomava-se o café da manhã, com pão e manteiga, que deveria ser fornecido pelos pais. Em seguida, ainda em silêncio, em fila, pelas escadarias, as alunas se dirigiam aos dormitórios para arrumar suas camas, depois à sala de estudo para tomar seu material escolar e posteriormente às respectivas salas de aula aonde se entrava em contato também com as alunas externas, compartilhando o mesmo ensino/aprendizagem. Após a aula os uniformes eram guardados e sobre simples vestidos e anáguas se vestia um amplo guarda-pó azul com um cinto e bolsinho bordado para identificação. Aos domingos se assistia uma Missa na Matriz Cristo Rei da cidade e para lá se dirigiam as internas, em silêncio e em fila ostentando o uniforme de gala em lã bege, com um bíblico na cabeça, gravata bordeaux, larga faixa plissada na cintura e mocassins reluzentes, terço e texto católico nas mãos. A volta da missa pelas ruas da cidade também era em fila. Somente em comemorações cívicas ou municipais, as alunas tinham oportunidade de se avistar de longe com os rapazes das escolas masculinas o que se tornava um momento significativo, emocionante e glamuroso. (RIBAS, 2005)

O costume de freqüência às missas dominicais perdurou nas décadas de 1970 e 1980 em substituição às missas diárias que ocorriam durante o período de internato, o que não quer dizer que diminuíram as cobranças quanto ao exercício da fé, pois todas as atividades se fundamentavam nos requisitos da religião. Para as Irmãs da Congregação, a boa profissional formada pela Instituição deveria ser exemplo de compromisso com a Igreja e com as exigências da religião católica.

Na educação católica, o enfoque principal dizia respeito à formação religiosa dos alunos. Os colégios tinham como finalidade específica a formação de bons cristãos, dentro dos padrões vigentes na época: a prática sacramental era considerada como expressão mais importante da vida cristã. A missa freqüente, e até diária, constituía uma prática comum. Às alunas era exigida a fiel participação em associações religiosas, como o apostolado da oração e a congregação mariana. A orientação moral era muito rígida, havendo controle dos livros e revistas lidos pelos alunos. Nos internatos, até as cartas enviadas ou recebidas pelos alunos passavam por uma censura prévia. As visitas de pais e parentes eram muito limitadas. Outro aspecto bastante importante era a formação intelectual. Os professores, em geral competentes, estimulavam os alunos a uma intensa vida de estudo. (LIMA, 1995, p. 35)

A religião, segundo as Irmãs do Colégio Sagrado Coração de Jesus, deveria fazer parte de qualquer decisão consciente. Nesse sentido, cabe destacar que, no ano de 1968, em 16 de outubro, as Irmãs da Congregação receberam uma carta do Bispo Dom Oneris Marchiori para que fosse trabalhado com as alunas o tema “Consciência Política”.

O teor da carta evidencia um pedido de participação da população nas eleições de modo que se valorizasse o bem-estar e o bem comum da população.

Estamos vivendo a realidade de um ano político, um ano de eleição [...] O bem comum exige que todos os cidadãos participem do processo político, social, cultural e econômico do País. Ninguém pode omitir-se. A participação política é uma das formas mais nobres do compromisso a serviço dos outros e do bem comum. Muitas são as formas de participação na vida política do país. Por exemplo: educando-nos para a política, entendida no bom sentido da palavra; conhecendo a realidade política do país, seus problemas; estudando as exigências cristãs de uma ordem política, confrontando a realidade política com o evangelho, fonte de o nosso agir cristão; lutando para tornar mais humana e mais cristã a nossa sociedade. Outra forma de participação é o VOTO. [...] que dever ser CONSCIENTE, LIVRE e SECRETO. (grifos no original)

A carta acima se encerra com um chamado aos eleitores para que conheçam os candidatos e seu engajamento com o bem comum; divulga ainda uma lista de políticos e lideranças políticas que votaram a favor ou contra o aborto e reitera: “A igreja não tem partido, nem tem candidatos. Ela vê com simpatia os leigos cristãos assumirem o seu compromisso.” Note-se que essa solicitação talvez se dê muito mais por questão político-religiosa do que propriamente políticas já que esse ano é de intensa repressão à participação política pelos militares.

Em depoimento, uma das Irmãs relata:

Queríamos formar professoras responsáveis, pontuais, honestas, exigentes. Se eu

pedisse para trazer uma folha verde para a aula seguinte, no outro dia ainda na fila, antes de eu solicitar para mostrar o material pedido eu já sabia pelo comportamento das meninas e pelas suas atitudes qual delas havia esquecido ou não havia cumprido o combinado. “A professora tem que ser verdadeira, precisa ter compromisso e cumprir com os seus compromissos”. (Ir. Auxiliadora, 2006)

Com referência à presença e ao trabalho das Irmãs no processo de educação de Canoinhas, Mattos, (2006) em depoimento, afirma que havia muita cobrança, muita rigidez nas suas atitudes. Tudo tinha uma base axiológica. O caráter, a moral, a ética, os bons costumes, eram valores maiores e mais exigidos. Os valores implícitos na formação das Irmãs por pertencerem a uma Congregação Religiosa eram rigorosamente passados e cobrados das alunas. O cuidado com o material, com os pertences particulares, com a forma e o tamanho das roupas – tudo era levado em conta. Desde a distribuição das alunas em turmas seguindo-se uma classificação econômica, até a posição das carteiras. Tudo tinha que estar dentro dos padrões por elas determinados o que novamente remete a Foucault:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa dos outros. A unidade não é, portanto nem o território (unidade de denominação), nem o local (unidade de residência), mas pela posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos

arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas distribui e os faz numa rede de relações. (2003, p. 125)

Mas, vale a pena referir algumas exigências para ingresso no Curso Normal dessa instituição. A aluna Ribas (2006), discente do Curso Normal na década de 1960, diz que a seleção das meninas ocorria por meio de um teste:

Um requisito básico para o alunado era de que tivesse condições de arcar com as despesas de um colégio particular e demonstrar boa formação moral e religiosa e em caso de transferência ter conquistado boas notas nos períodos antecedentes. Ao se ingressar no curso ginásial, as alunas eram submetidas a um Exame de Admissão³ com número de vagas limitado. Era uma Instituição dirigida por freiras franciscanas e tinha no corpo docente somente as Irmãs da congregação. O único professor masculino e leigo era Pedro Raitz que ministrava latim, três vezes por semana. O Colégio Sagrado Coração de Jesus era referência na região, abrigando uma elite de alunos no ensino particular. Grande parte das professoras do antigo ginásial e Curso Normal eram européias e se propunha proporcionar uma educação formativa e inculzir bons hábitos de conduta às meninas que o freqüentavam.

A afirmação acima busca ilustrar a finalidade da classificação das turmas, que eram organizadas conforme o resultado obtido nos testes de ingresso. Mesmo depois, quando os testes já não eram mais necessários, era a aptidão e conhecimento das alunas que garantia a classificação e distribuição conforme o nível da turma.

Falando sobre a idade das alunas que freqüentavam o curso, de suas aptidões, e opção de escolha e vocação, tanto para pro-

fessora como para assumir com responsabilidade o que a vida lhe impunha, a Ir. Auxiliadora diz: elas tinham mais ou menos 16 anos. Não era exigida muito a idade, apenas que preenchessem os requisitos básicos. Além disso, elas faziam um pequeno teste para descobrir a tendência delas. No teste elas demonstravam as suas aptidões, se a tendência era ser advogada ela era encaminhada a fazer o curso. Se não tinha habilidades era sugerido procurar outro curso. Elas diziam: eu vim para fazer o curso para a formação pessoal e para a família. E também tinham em vista isto: não querendo ser professora você vai ser boa mãe; bom pai de família. Após o teste aquela que não demonstrasse tendência era encaminhada a outro curso. E se optasse por ficar no Curso Normal que assumisse. Tinha que assumir tudo como normal, as aulas, as tarefas, os estágios, tudo. Elas sabiam, e ficavam conscientes disso. Elas tinham opção e ficavam conscientes disso.

Além daquela formação geral, a intenção das religiosas do Colégio Sagrado Coração de Jesus era educar as meninas, futuras mães e esposas, que se responsabilizariam pela educação das gerações futuras. Lima (1995) afirma que “a educação ministrada nos colégios católicos, a maioria dos quais dirigidos por Irmãs de congregações religiosas, tinha como finalidade específica não apenas preparar a mulher para os cuidados do lar, mas, na medida do possível, buscava também atrair as jovens para a vida conventual”.

O objetivo do Colégio, em especial, o Curso Normal foi promover o homem na sua integridade desenvolvendo-lhe todas as suas potencialidades como escreve Welter, (2006, p. 41).

No Regulamento da Escola Normal Sagrado Coração de Jesus, a finalidade do

colégio era proporcionar uma educação solidamente moral e religiosa. Uma instrução completa, adaptada às necessidades e conhecimentos práticos de tudo aquilo que faz da donzela cristã uma jóia de seu lar e a torna capaz de honrar, com sua conduta fina e delicada, a religião de Cristo. Que ela possa constituir a felicidade de seus lares, senão também a honra da sociedade e a glória da Pátria.

Seguindo esse ideário, em 1971, o jornal *Correio do Norte* publicou a programação prevista para a comemoração do cinqüentenário do colégio. Destaca as diversas atividades que seriam realizadas durante todo esse ano, desde o mês abril, quando seriam lançadas as flâmulas, até o mês de outubro, com a Semana Franciscana. Além disso faz alusão à educação:

[..]. É preciso construir personalidade, mas de que maneira? Através da educação... Educação é, portanto, construir caracteres, personalidades fortes que não se abalam diante dos obstáculos; que, pelo contrario, enfrentam tudo, quando se trata de algo bom, nobre, digno da pessoa humana. A educação é o material que todos devem usar para construir suas vidas., vidas que se destinam ao amor, à fraternidade..., ao trabalho que engrandece..., que dignifica..., que torna o homem e o mundo melhor... O material instrutivo deve ser completado com os tijolos da virtude, da moral do reto viver... O edifício da construção não se mantém se não tiver o alicerce da formação. É preciso alicerçar... É preciso solidificar a educação que diariamente recebemos... Fazendo parte do imenso número de edifícios que estão se projetando no mundo., edifícios que vão subindo para o aperfeiçoamento, para a vida que estamos destinados.. Se todos se cons-

cientizassem que são responsáveis pela construção de suas vidas, iriam procurar a instrução, a educação, os materiais mais sólidos, mais fortes, para que o edifício de sua existência jamais desabe na cidade humana...Procurando a luz da instrução estaremos fazendo jus às palavras do presidente: É tempo de construir. (Educar é construir. Alunos da 4^ª serie ginásial, *Correio do Norte*, 8/5/1971).

A palavra consciente faz parte do discurso das Irmãs, principalmente na década de 1980. Algumas questões que afrontavam os ideais e valores morais e religiosos, conforme era estabelecido pela congregação e executados pelas Irmãs, agora não eram cobrados de forma incontestável. A orientação nesse período era fazer com que as alunas fossem conscientes de todos os seus atos e reconhecessem os seus acertos e principalmente eventuais erros. Se for enfatizado aqui o teor da Lei educacional em vigor no período, com referência ao termo consciente aqui abordado, Valle (1996, p. 24) destaca "a Lei 5.692/71 estabeleceu como objetivo: do ponto de vista individual, a auto-realização, do ponto de vista individual, social, político e econômico, a qualificação para o trabalho; e, como aspecto predominante social, o preparo para o exercício consciente da cidadania. Seus efeitos abrangeram, fundamentalmente, a organização dos sistemas de ensino e a delimitação de suas esferas de competência". Tomar consciência, às vezes era ser privado de alguma atividade ou de algum evento. Mas, algumas vezes custava muito caro e fazia lembrar os velhos tempos de castigos e de rigidez na tomada de decisões por parte das Irmãs. Isso pode ser evidenciado no

depoimento da ex-aluna Nuremberg (2006), que, pelo fato de não cumprir e não acompanhar os rituais da Igreja Católica, por cultuar outra religião, foi reprovada no último ano do curso:

Eu fui apunhalada pelas costas. Em momento algum tive oportunidade de me defender ou de dar a minha opinião ou justificativa de minhas atitudes. Até mesmo a minha família se posicionou contra mim. As Irmãs mantinham sempre contato com as famílias das alunas e colocavam a versão delas para as coisas. Como as palavras delas vinham carregadas de justificativas e de apelos a aquilo que era pecado perante a religião, conseguiram convencer os meus pais que eu era incapaz de ser educadora; pois, segundo elas, uma professora precisa cumprir ordens e ser bom exemplo na vida religiosa. E eu, por não acompanhar os rituais de uma religião que não me pertencia, fui rotulada de rebelde. Isso tudo mudou a minha vida, me causou enormes constrangimentos, mas as Irmãs foram irredutíveis.

Suas afirmações são bastante particulares, é obvio. Mas, alguns relatos de outras alunas indicam que a questão de outra religião tinha um tratamento velado e muito criterioso por parte das Irmãs da Congregação e que, teoricamente, elas não tinham nenhuma restrição.

Nos relatórios de atividades das alunas do Curso Normal elaborados nos anos iniciais da década de 1970, foram encontradas diversas abordagens sobre 14 sistemas trabalhados nas aulas de Religião e de Estudos Regionais, na seguinte seqüência: parentesco, sanitário, manutenção, lealdade, lazer, viário, pedagógico, patrimonial, produção, religião, segurança, política, jurídico, procedência. Segundo anotações de

uma das Irmãs nos planos de trabalho do período, com ênfase a essas questões há a seguinte afirmação: “A falha de um destes sistemas produz desequilíbrio na pessoa e na sociedade”. Destes dados se observa uma compreensão funcionalista de educação o que anuncia uma possibilidade de influência tecnicista, bem como de desequilíbrio que, nessa lógica, representaria ter entre o rebanho, no caso as formandas católicas, outras não pertencentes a essa religião.

Em trabalhos elaborados pelas alunas e arquivados na biblioteca da escola, foi possível verificar que, junto com os quatorze sistemas, eram abordados temas como o conhecimento a respeito de personalidades importantes para a sociedade canoinhense; (bispos da diocese de Caçador), as Irmãs (enfatizando-se as Irmãs da Congregação e do Colégio); políticos de grande importância histórica. Nos trabalhos, são relacionadas também as obras e benfeitorias para a cidade. Também há detalhes sobre sistemas de produção, ou seja, firmas, empresas, indústrias e outras questões econômicas e políticas da cidade de Canoinhas. Assim, aqueles sistemas faziam articulação entre a vivência das alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus e a realidade da sociedade política e econômica da cidade de Canoinhas, sem deixar de ter uma relação particular com a religião.

Enquanto economicamente o país vivia o chamado “milagre econômico” dos anos de 1970, o Município também desfrutava de um bom momento com relação à economia de acordo com os dados encontrados em documento manuscrito. Traz

detalhes sobre Canoinhas, sua situação histórica, política, econômica e cultural. O referido documento foi elaborado por professores de diversas instituições de ensino de Canoinhas, sob orientação da Coordenadoria Municipal e Regional de Educação, por solicitação da Prefeitura Municipal de Canoinhas (Cfr. Esboço Histórico de Canoinhas. Biblioteca do Colégio Sagrado Coração de Jesus).

A organização política do país era caracterizada pelo bipartidarismo e, em Canoinhas, a Câmara Municipal tinha 11 vereadores, 6 da ARENA e 5 do MDB, dentre os quais havia duas mulheres⁴.

A cidade de Canoinhas dependia na época da produção do campo, da extração de erva-mate e madeira, acompanhando uma tendência nacional. Desse modo, para Habert (1996, p. 16) em âmbito nacional, “no campo, consolidou-se a grande empresa capitalista favorecida pelo financiamento, isenções e incentivos fiscais, créditos e juros baixos para aquisição de máquinas e implementos”. O país vivia o processo de capitalização do campo, com a mecanização da produção, o predomínio do trabalho assalariado e a concentração da propriedade de terra. Esse processo foi acompanhado por violenta expropriação e expulsão de milhões de pequenos proprietários e trabalhadores rurais das terras e das fazendas e pelo intenso êxodo para as cidades.

Dentre os principais objetivos da Lei 5.692/71 está o de adequação da educação escolar às exigências de uma sociedade industrial e tecnológica. A modernização se daria por meio das modernas tecnologias. A escola teria um papel relevante na

formação de pessoal qualificado para operá-las como para produzi-las. Nesse sentido, essa educação é então entendida como um investimento individual e social que daria resultados no bojo do desenvolvimento capitalista industrial. Vale lembrar que a Lei 5.692/71 transforma o curso normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, obrigatoriamente profissionalizante que, segundo Candau (2001), “vai se tornar uma habilitação de segunda categoria e ao qual se dirigem alunos com menos possibilidades de fazer cursos com mais status”⁵.

Na década de 1980, ocorrem as mobilizações pró-diretas e os movimentos sociais que demonstraram a intenção de eleição popular para presidente do Brasil. No ano de 1988, a promulgação da Constituição Federal trouxe uma nova expectativa para a nação. No ano seguinte, houve a nova oportunidade de eleger o presidente do país. Mas os anos de 1980 também trouxeram a abertura política que se fez sentir obviamente na cidade de Canoinhas. Ela também atravessa o discurso educacional exposto pela imprensa local. Assim, o *Jornal Correio do Norte*, em artigo, fala sobre a democratização da Educação:

A democratização da educação trata-se de uma proposta de rumos para a educação catarinense e de caminhos a serem percorridos com a participação de toda a sociedade isto é, pais, alunos, professores, órgãos representativos de classe, enfim, toda a comunidade. A idéia principal deste processo visa: – Desejo de mudança pela comunidade. – Participação da comunidade nos meios educacionais. – Aplicação de maior volume de recurso. Descentralização

da administração educacional. – Outras propostas que venha enriquecer o processo. (A democratização da Educação. Correio do Norte, 12/5/1984)

A publicação segue com outras sugestões, como o zelo para que as discussões ocorressem em todos os níveis educacionais, para que cuidassem que as escolas apresentassem os seus relatórios, divulgassem e mobilizassem a população para a discussão nas escolas, abordando-se as seguintes questões:

Que entendemos por Democratização da Educação? Qual a validade dos processos progressivos no processo educacional, da maneira como está sendo aplicado? A democratização do ensino é a solução para a educação? Como a escola poderá formar lideranças autênticas? O que é participar da Escola? O que deveria ser feito para a maior participação dos Pais? Por que há evasão escolar (exemplo: época de safra)? Como adaptar a escola à realidade, voltada para as necessidades locais e regionais? Como a comunidade pode sensibilizar o poder público para a solução dos problemas? O que poderia ser feito para melhorar o nível de ensino? Existe participação efetiva da Unidade de Coordenadoria Regional de Ensino nas unidades escolares? O professor tem sido valorizado no processo educacional? Há necessidade de implantação de cursos de formação de professores a nível universitário para atendimento as necessidades locais e regionais? (idem)

No final da década de 1980, nos anos finais de existência do Curso Normal, no Colégio Sagrado Coração de Jesus de Canoinhas, segundo as ex-alunas entrevistadas, todas eram obrigadas a ter um caderno com coletâneas de poesias e textos alusivos a todas as datas comemorativas

do ano. Era obrigatório para as alunas também a elaboração de um caderno com registro de jogos e brincadeiras cantadas e outro com muitas sugestões e temas para a produção de textos. Os cadernos exigidos tinham a finalidade de preparar a professora para o exercício do magistério e de permitir que ela, mesmo enquanto aluna, tivesse orientação de como trabalhar com crianças. Assim, segundo Mello:

A preparação da criança se fará por meio de atividades experiências: jogos livres, espontâneos ou organizados, materiais vivos, canto, desenho, musica, dança, exploração do meio, interação com a comunidade sempre partir do interesse e aspirações reais de cada criança. (1982, p. 25)

Por fim, de depoimentos das alunas e do trecho acima, tudo leva a crer que idéias da Educação Nova também adentraram a formação de professoras daquele Colégio. Os princípios da experiência, o da atividade, se contrapõem ao da passividade e rigidez próprios da pedagogia tradicional católica.

À guisa de considerações finais

Dissemos na introdução deste trabalho que buscávamos resposta à seguinte indagação: Que ideário de formação de professoras esteve presente no Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus no período deste estudo? Nos limites deste artigo trouxemos apenas alguns dados que nos permitem dizer que: de 1936, quando foi criado o Curso Normal, até 1987, quando lá deixou de funcionar já como Curso de Magistério, há a presença do ideário religioso de cunho moral que se assenta na disciplina rígida marcada pelo controle rigoroso

do comportamento. Há, por isso, o ideal da busca do ser perfeito. Paulatinamente, quando as exigências legais e sociais vão se impondo, manifesta-se a necessidade de que a instituição se conforme aos novos tempos. Daí sua aproximação a uma proposta de formação mais técnica, cuja orientação funcionalista se faz presente por meio da compreensão de sistemas integrados de interpretação que devem orientar aprendizagem no sentido de que ela se torne eficiente, correspondendo assim aos ditames da modernização social. Formação religiosa e social se confundem, dando espaço também para uma compreensão de educação que prima pelas relações democráticas, pela liberdade, pela participação do aluno no processo de aprendizagem. Há aqui indícios da educação nova que, de modo tardio adentra a instituição, sem perder de vista o propósito maior de formação da mulher para viver em sociedade tanto pela via profissional como doméstica. Desse modo, a cultura escolar tende, aos poucos a sofrer alterações, sendo sua base, no caso, a religiosa, abalada por fatores que vão desde os custos do curso, às idéias modernizantes. Presumivelmente, a pouca demanda de alunas, numa época em que as conseqüências da emancipação feminina certamente encontram eco em lugares longínquos, como Canoinhas, pode ter concorrido também para o término do Curso de Formação de Professoras no Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Notas

¹ Fundação das Escolas do Planalto Catarinense.

² Ver nesse sentido SAVIANI, D. Escola e Democracia.

³ Vale lembrar que exame de admissão não era prerrogativa dessa instituição. Constituíam-se uma exigência para ingresso no curso ginasial.

⁴ A Câmara Municipal de Canoinhas, na administração do prefeito Benedito Therézio de Carvalho Netto, que administrou o Município, de 1977 a 1981, contava com o trabalho das vereadoras Selma C. Pieczarcka e Stelitta P. Costa, que pertenciam ao MDB (Fonte: Relatório sobre a história da cidade de Canoinhas abordando os 14 sistemas – Arquivo da Biblioteca do Colégio Sagrado Coração de Jesus).

⁵ Em Canoinhas, no final da década de 1960 e início da década de 1970, os professores que preencheriam vaga no magistério público da cidade e para trabalhar nas diversas escolas do município, a nomeação era por decreto. Era realizada a classificação dos professores em ordem decrescente, de acordo com Decreto n. 276/68 do Dr. Benedito Therézio de Carvalho Netto, Prefeito Municipal de Canoinhas. Decreta Regulamento para Concurso de Ingresso de Professores Municipais. Art.1º: A inscrição para o Concurso de ingresso à classe inicial da carreira de professor Normalista, Regente de ensino primário, Ginasiano, complementarista habilitado especializado e não titulado habilitado deverá ser feito anualmente, após inscrição competente, [...] uma vez exista vaga em Escola Isolada Municipal. Art.2º: Normalistas do 2º ciclo, regentes de ensino primário, ginasianos, complementaristas, portadores de certificados de especialização e habilitados mediante provas. Art.3º: O Concurso deverá ser de título e provas, [...] Constarão das seguintes matérias: linguagem nacional, matemática, cultura geral, em testes do sistema objetivo. [...] Os candidatos que possuem certificado de conclusão de Curso de administração ou especialização de ordem técnica escolar, grau primário, terão 10 pontos acrescidos à média final. Em 04/03/68 Dr. Benedito Therézio de Carvalho Netto Prefeito. Decreto n. 303/69 O Sr. Benedito Therésio de Carvalho Netto, Prefeito Municipal de Canoinhas, [...] Ficam abertas, a partir de 10 de março de 1969, as inscrições para o Concurso de ingresso a classe inicial da carreira de

professor Normalista, REP, Ginasiano, Complementarista, Habilitado Especializado e não titulado, habilitado, para provimento às escolas isoladas do município de Canoinhas. Art.2º: Poderão ser inscritos ao Concurso, Normalistas, Regentes de Ensino Primário, Ginasianos, complementaristas, portadores de Curso de especialização e habilitadores, mediante provas legais §Terá prioridade na escolha das vagas de que trata este artigo a ordem de nível cultural decrescente. Em, 07/03/70 Benedito Therésio de Carvalho Netto Prefeito Municipal Decreto Nº 326/70. O Sr. Alcides Schumacher, Prefeito de Canoinhas de acordo com a nova Constituição Federal e Estadual. Decreta Art. 1º: Ficam abertas, a partir de 12 de março de 1970, as inscrições para o Concurso de ingresso a classe inicial da carreira de professor

Normalista, REP, Ginasiano, Complementarista, Habilitado Especializado e não titulado, habilitado, para provimento às escolas isoladas do município de Canoinhas [...] acordo com o nível cultural Normalista R.E.P, Ginasianos, Complementarista e Não Titulados Habilitados. Art.3º: Poderão ser inscritos ao Concurso de que trata o artigo anterior, Normalistas, Regentes de Ensino Primário, Ginasianos, Complementaristas, portadores de Curso de especialização e o nível de formação escolar (Normalistas, Ginasianos e Complementaristas), e inclusive um grupo denominado de “Não Titulados Habilitados” que eram as pessoas nomeadas por indicação política. Essas pessoas que exerciam o cargo de docentes possuíam também o direito de concorrer, em grau de igualdade com qualificados, com o pretexto de suprir as vagas existentes.

Referências

CANDAUI, Vera Maria. (Org). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GEERTZ, Clifford. As interpretações das culturas. Rio de Janeiro: Editora LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

FREITAS, Sonia Maria de. História oral: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH / USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GURZYNSKI, Matilde. Colégio “Sagrado Coração de Jesus” – 75 anos de história. Canoinhas. Monografia (Latu Sensu em Educação) – Universidade do Contestado, 1996.

JORNAL CORREIO DO NORTE. Edições de 1970 a 1989. Edição Comemorativa – 50 anos de Canoinhas.

_____. Edição Histórica. Canoinhas 90 anos .

JORNAL O PLANALTO. Canoinhas. Jornal Barriga Verde. Edições 1970 -1980

JORNAL CORAÇÃO DE ESTUDANTE. Ano I, n. 01, Junho/85;

_____. Ano I, n. 02, Setembro/85.

JORNAL O ESTADO. Canoinhas. Edição Especial comemorativa ao 68º. Aniversário de Canoinhas, 12 de Setembro de 1979.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: Editora Autores Associados, n. 1, janeiro/junho, 2001.

- LIMA, Severina Alves. Caminhos novos na educação. São Paulo: FTD, 1995.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996.
- RIBAS, Sinira Damasco. Resgate de Memórias – Papanduva em histórias. Florianópolis: Insular, 2004.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 8. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- TOKARSKI, Fernando. Cronografia do Contestado – Apontamentos históricos da região do Contestado e Sul do Paraná – IOESC – Florianópolis, 2002.
- VALLE, Ione Ribeiro. Burocratização da Educação: Um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.
- WELTER, Carmen. História do Colégio Sagrado Coração de Jesus: 1921-2006. 85 anos educando. Xanxerê/SC: News Print Gráfica e Editora, 2006.

Fontes Orais:

- COSTA, D. Memórias do Curso Normal e do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Canoinhas. Depoimento concedido a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 5 maio/ 2006.
- Ir. Auxiliadora. Os ideais de formação e a influência cultural do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Entrevista concedida a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 8 maio/ 2005.
- Ir. Auxiliadora. O Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus: um importante marco histórico na formação dos sujeitos de Canoinhas e sua influência cultural. Entrevista concedida a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 11 junho/ 2005.
- Ir. Auxiliadora. O Curso Normal e a presença franciscana em Canoinhas: a formação da mulher para a formação cultural em Canoinhas. Depoimento concedido a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 18 junho/2006.
- MATTOS, H. M. Período de transição e processo de transferência do Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus para o Curso de Magistério da FUNPLOC: quais foram as mudanças que ocorreram em relação a filosofia do curso, concepções e saberes. Entrevista concedida a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 18 outubro/2006.
- NUREMBERG, C. E. A presença de normalistas de outras confissões religiosas no Colégio das Irmãs. Depoimento concedido a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 15 julho/2005.
- RIBAS, S. D. Comentário sobre a Educação na Região do Contestado nas décadas de 50 e 60 em comparativo aos anos 70 e 80 do século XX. Depoimento concedido a Henrique Alves de Lima. Papanduva, 8 abril/2005.
- SILVA, C. F. P. Em que e como o processo educacional ministrado no Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus contribuiu ou influenciou para a formação cultural e formação da mulher região de Canoinhas? Entrevista concedida a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 28

setembro/2006.

STOLKER, F. M. Os cursos de formação de professores em Canoinhas nos anos de 1970 e 1980. Entrevista concedida a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 16 outubro/2006
STROEBEL, O. S. A religiosidade presente em todos os trabalhos das professoras e alunas: as tardes de formação uma proposta “democrática” na formação das meninas. Entrevista concedida a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 15 março/2006.

TREVISAN, R. J. O colégio Sagrado Coração de Jesus e o Curso Normal: muitas histórias. Entrevista concedida a Henrique Alves de Lima. Canoinhas, 8 de maio de 2006.

Recebido em 28 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

A escola normal de Mato Grosso no século XIX

The primary teacher training school of Mato Grosso in the nineteenth century

Ana Paula da Silva Xavier*

Nicanor Palhares Sá**

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMG.

e-mail: anapaula@cpd.ufm.br

** Dr. em Educação pela UNICAMP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Doutorado/UFMT.

e-mail: palhares@ufmt.br

Resumo

Este artigo busca discutir as tensões presentes no processo de institucionalização do magistério em Mato Grosso, entre os anos de 1837 e 1889. Os professores leigos que ingressavam na carreira do magistério inventavam o seu fazer pedagógico, evitando que a profissão docente fenecesse. A permanência desses profissionais fez com que o processo de profissionalização docente estivesse sempre em voga nas discussões políticas e administrativas da província, abrindo espaço para sua consolidação ocorrida por meio da "Reforma de 1910", que criou e pôs em plena atividade a Escola Normal de Cuiabá.

Palavras-chave

Escola Normal. História da educação em Mato Grosso. Século XIX.

Abstract

This article aims to discuss the problems resulting from the process of institutionalization of the teachership in Mato Grosso, between 1837 and 1889. The laic teachers joined the teachership and invented their pedagogical to do, preventing the teacher profession from extinction. The permanence of these professionals kept the process of professionalization of the teachers constantly in the discussions on administrative policies of the province, enabling its consolidation, which happened through the "Reform of 1910", that created and put to work the primary teacher training school of Cuiabá.

Key words

Primary teacher training schools. History of the education in Mato Grosso. Nineteenth Century.

A Escola Normal, criada no cenário educacional mato-grossense no século XIX, sofreu avanços e retrocessos em seu processo de consolidação como instituição destinada à formação do corpo docente da instrução primária, que em sua maior parte era considerada leiga, já que não possuía formação específica na área. As dificuldades financeiras e administrativas pelas quais a Província passava fizeram com que a Escola Normal não subsistisse no período Imperial. Contudo, esses profissionais continuavam a exercer a profissão do modo como sabiam, de sorte que o processo de profissionalização docente sempre esteve na pauta das discussões políticas e administrativas da região.

De maneira geral, a Escola Normal originou-se com o movimento reformista protestante. No entanto, foi somente com a Revolução Francesa que surgiu e foi concretizada a idéia de criação de uma instituição pública e laica destinada à formação de professores para o ensino primário (SILVA, 2000, p. 17).

No Brasil, os primeiros estabelecimentos dessa natureza foram instituídos a partir do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, por meio do qual o Governo Central se responsabilizou apenas pelo ensino da capital imperial e pelo curso superior em todo o país, enquanto as províncias do Império ficaram encarregadas da administração educacional de suas unidades.

De acordo com Villela (2003), a criação das escolas normais, a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão docente:

[...] apesar do pioneirismo, durante todo o século XIX esse tipo de formação se caracterizaria por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infundáveis reformas, criações e extinções de escolas normais. [...] A adesão dos professores a esse processo de estabilização não ocorre sem contradições. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional [...]. (VILLELA, 2003, p. 100-1)

Esses “acertos” e “desacertos” fizeram parte das tensões administrativas das províncias, por não possuírem estrutura para criar e manter em funcionamento as escolas de formação de professores.

A primeira Escola Normal brasileira nasceu em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, em 1835, com o intuito de propiciar uma melhoria em termos quantitativos e qualitativos relativamente à formação dos profissionais da educação, visto que, naquele período, o número de professores era insuficiente e os que existiam não possuíam qualificação formal. Segundo Villela (2003, p. 104), pode-se constatar “uma seqüência de atos de criação dessas escolas em vários pontos do país: Província de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846)”.

Julia (2001), ao afirmar a importância de se proceder à avaliação do papel desempenhado pela profissionalização docente e dos critérios de recrutamento de professores por meio do estudo da cultura escolar assegura que, “Na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o

habitus requeridos de um futuro professor?" (JULIA, 2001, p. 24).

Seguindo esta indicação de Julia, o processo de profissionalização do trabalho docente de Mato Grosso, no século XIX, pode ser investigado, pois o recrutamento dos professores foi perpassado com base em saberes que influenciaram hábitos, atitudes, habilidades e valores tanto do professorado como dos educandos.

As primeiras experiências de implantação das escolas normais no Brasil ocorreram na tentativa de se igualar o país às nações civilizadas:

[...] Assim, 'derramar a instrução por todas as classes' não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de 'adiantamento', mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados da 'civilização'. Por trás de frases como essas, sonoras e de grande efeito retórico, não havia uma intenção de subverter a ordem estabelecida, mas, ao contrário, o propósito de unificar certos padrões sociais, difundindo o que aqueles homens denominavam uma 'moral universal'. (VILLELA, 2003, p. 103)

O pano de fundo do ensino primário brasileiro no século XIX configurava-se a partir dos interesses dos dirigentes políticos do Brasil em construir o ideário de nacionalidade, no que se incluía o recrutamento dos professores, que, dessa forma, deveria atender aos interesses do Estado. Criar "a carreira do magistério era, antes de tudo, tornar o professor primário um poderoso agente de governo do Estado" (MATTOS, 1987, p. 269, grifo do autor).

Em Mato Grosso, o Regulamento de 30 de setembro de 1854, que trazia disposi-

ções regulamentares da Lei Provincial de 1837, pretendia estabelecer a educação e a instrução do nascente cidadão e assegurar que os princípios estatais fossem transmitidos pelos governantes, através de um discurso moralizador e civilizatório harmonicamente elaborado (CASTANHA, 1999).

Esse tipo de discurso pode ser apreciado em muitos documentos oficiais da época, caso do pronunciamento do Inspektor Joaquim Gaudie Ley:

A instrução primária não é só uma dívida social para o povo; é também uma necessidade pública: sem ela a religião, as luzes, a ordem e a segurança pública dificilmente serão conservadas; pois é certo que em todos os tempos e lugares a ignorância tem sido a mãe de todos os crimes. (MATO GROSSO, Inspetoria Geral da Instrução, 1859)

Nessa fala, o dirigente evidencia sua posição em relação à finalidade que atribuía à Instrução Pública Primária, demonstrando que os objetivos emanados da sociedade atendiam ao interesse de construção do Estado-Nação e tinham na figura do professor um dos principais agentes do Estado.

Para assegurar a adesão de professores à carreira do magistério e concretizar o ideal da implantação da Escola Normal em Mato Grosso, a Lei n. 8 de 5 de Maio de 1837 (primeira Lei Provincial de MT) autorizou o Governo local a contratar uma pessoa de outra localidade, devidamente capacitada. Caso não houvesse alguém apto, a autoridade competente poderia, então, enviar uma pessoa da própria localidade para se instruir na Escola Normal da província do Rio de Janeiro.

No que diz respeito a tais autorizações de contratos, o Art. 6º prescreve:

[...] o Governo é autorizado desde já a contratar com um cidadão brasileiro a regência da cadeira pelo tempo que for conveniente, e com o vencimento de que se fará menção no título segundo, além da indenização da viagem caso tenha lugar; e quando nenhum apareça com reconhecida aptidão, poderá contratar com quem vá instruir-se na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, e venha reger a cadeira, tomando em todo o caso as necessárias cautelas para que não seja a Fazenda Pública lesada, ou a Província iludida. (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 12)

Na tentativa de materializar o que fora legalmente proposto, o Governo de Mato Grosso, em 1838, enviou à província de Niterói o professor Joaquim Felicíssimo de Almeida Louzada, a fim de que obtivesse uma adequada formação profissional e, por ocasião do seu retorno, regesse a Escola Normal, em Cuiabá.

Essa disposição governamental foi descrita no relatório proferido pelo Presidente Estêvão Ribeiro de Rezende e enviado à Assembléia Legislativa Provincial, em 1º de março de 1840:

No último Relatório comuniquei o que então ocorria sobre o aproveitamento do cidadão Joaquim Felicíssimo de Almeida Louzada, que, por contrato com o Governo, foi instruir-se na Escola Normal da cidade de Niterói para vir reger uma outra nesta Capital: tenho, pois, agora a acrescentar que, havendo-me ele participado dever ultimar os seus estudos em princípios do corrente ano e regressar para esta Província em abril próximo seguinte, mandei-lhe dar um tempo no Rio de Janeiro a ajuda de custo, que lhe garantiu o contrato celebrado para as despesas da sua viagem. (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1840)

Com a volta do Professor Louzada, pretendia-se, então, implantar a Escola Normal; no entanto, não foi o que aconteceu.

A precariedade de profissionais habilitados para atuarem nos diversos setores públicos e administrativos da província de Mato Grosso fez com que esse professor, por seu prestígio e formação adquiridos na Corte, passasse a responder pela Secretaria do Governo da Província, deixando de lado aquele projeto.

Mesmo sem contar com a administração de Louzada, a Escola Normal de Cuiabá foi instalada em 1840, e foi extinta quatro anos depois, por não haver um quadro de professores capacitados para o exercício do cargo, por falta de espaço físico adequado para o funcionamento da escola, e por não haver verbas provinciais suficientes para a manutenção da instituição.

A extinção da Escola Normal de Mato Grosso foi descrita pelo Presidente da Província, Ricardo José Gomes Jardim, da seguinte forma:

Lei Provincial de 5 de maio de 1837, que regulou o modo de inspeção sobre as escolas e a habilitação, concurso, preferência, provimento e demissão dos professores. Muitas das cadeiras criadas de primeiras letras estão vagas e quase nenhuma das providas é freqüentada por grande número de discípulos, o que tudo explica-se pelos diminutos ordenados marcados aos professores, e pela falência de pessoas versadas nas matérias que eles devem ensinar e cabe aqui participar-vos que a Escola Normal estabelecida nesta cidade com o fim de acautelar este obstáculo, habilitando candidatos ao professorado das escolas públicas, deixou de existir no dia 9 de novembro do ano passado próximo, em que se

findara o prazo contratado pelo respectivo professor que, por doente e desgostoso do pequeno número de discípulos aplicados, não desejou continuar, como aliás lhe seria facultado de ulterior deliberação Vossa. (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1845)

Com essa extinção, a instrução elementar na Província passou a enfrentar obstáculos cada vez mais sérios para subsistir. A falta de habilitação necessária ao exercício da profissão era acompanhada de baixos salários e precárias condições de trabalho. Nas palavras de Gomes Jardim, os principais problemas “consistem principalmente na falta de pessoas dedicadas e habilitadas para o ensino primário, na insuficiência dos ordenados marcados para os mestres, que demais não podem hoje ser pagos pontualmente” (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1846).

O Presidente sucessor, Joaquim José de Oliveira, declarou que a deficiência do Cofre Provincial fazia com que a Instrução Pública não tivesse “apresentado desenvolvimento algum por falta de mestres” devido aos “mesquinhos ordenados”, e aos “pagamentos sempre atrasados” (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1848).

A inexistência de uma Escola Normal fazia com que pessoas sem qualificação na área de educação fossem designadas para o cargo de professor, bastando que apresentassem alguma experiência empírica das seguintes habilidades: saber ler e escrever e realizar alguns cálculos.

Também em decorrência dessa falta, o professor ensinava o que sabia e fazia-o em local improvisado, chegando, em muitos casos, a utilizar como escola um cômodo de sua própria casa.

Para o Presidente da Província, o Capitão de Fragata Augusto Leverger, na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, “Alguns professores há que mal sabem aquilo que devem ensinar”. Porém, Leverger ponderava se não seria preferível os alunos receberem a pouca instrução que os docentes transmitiam a viverem em “ignorância absoluta” (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1851).

Diante das necessidades que impediam no provimento das cadeiras de primeiras letras, o governo não podia ou sentia-se constrangido em exigir desempenho maior por parte do professorado:

Os atuais Professores Públicos, com poucas exceções, não têm todos os conhecimentos necessários para o Magistério; exigi-los, porém, desde já para o provimento das Cadeiras que forem vagando, seria o mesmo que deixá-las sem concorrentes, e a mocidade privada do Ensino Primário, sempre útil, ainda quando dado imperfeitamente. (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1862)

Os editais de concursos para cadeiras de primeiras letras eram fixados pela Assembléia Legislativa e pela Presidência da Instrução Pública, porém muitas delas deixaram de ser providas por falta de professores, pois os poucos que atuavam ainda sofriam com a falta de pagamento. Dessa forma, os concursos avaliavam e consideravam mais o grau de moralidade e de idoneidade dos candidatos do que seu nível de instrução.

Quanto a tal grau de idoneidade, o Inspetor Joaquim Gaudie Ley afirma que “se os professores existentes em sua maioria não têm habilitações que fora para de-

signar-se, ao menos, considero todos idôneos pelo lado da moralidade e dedicação aos seus deveres” (MATO GROSSO, Inspeção Geral da Instrução, 1866).

Em relatório elaborado no ano seguinte, Gaudie Ley aponta que dois terços dos professores não possuíam habilitação necessária ao exercício do magistério, pois lhes faltavam vocação e indispensável instrução para “ensinar aos menos ler e escrever corretamente”. Contudo, convinha mantê-los nos cargos para que houvesse instrução, mesmo que realizada de modo imperfeito. Na realidade, esses professores só eram nomeados pela falta absoluta de pessoal e por causa dos baixos salários a que se submetiam (MATO GROSSO, Inspeção Geral da Instrução, 1867).

O Regulamento de 4 de julho de 1873, em conjunto com o Regimento interno das escolas públicas, datado de 7 de dezembro do mesmo ano, previa que a Província fornecesse aos mestres da capital casas com acomodações para o desenvolvimento das aulas e para moradia, pelas quais se pagariam mensalmente. As demais localidades que foram excluídas dessas importantes vantagens tinham que se ocupar das despesas dessa natureza.

No relatório apresentado ao Presidente da Província de Mato Grosso, José de Miranda Reis, o Inspetor dos Estudos, Pe. Ernesto Camilo Barreto, em 14 de abril de 1874, denuncia que tanto a falta de edifícios apropriados às escolas quanto a falta de mobília prejudicavam o avanço educacional da Instrução Pública de Mato Grosso, pois, a “falta deles não só prejudica uma grande parte da questão do ensino, como

a higiene, o ensino obrigatório, a Educação Física e o método, e torna-se um dos maiores obstáculos à marcha e desenvolvimento da mesma instrução” (MATO GROSSO, Inspeção Geral da Instrução, 1874).

O Inspetor ainda alega que cada professor ensinava “pelo modo por que aprendeu, e cada um aprendeu pelo que mais lhe convém” (MATO GROSSO, Inspeção Geral da Instrução, 1874).

Com a implantação do método simultâneo, através do Regulamento de 1873, sanou-se em partes a carência de professores, pois os alunos mais adiantados auxiliavam-nos quando os mestres se ocupavam de outra atividade.

Em 1874, foi sancionada a Lei n. 13, autorizando a criação do Curso Normal na Província de Mato Grosso, cujo funcionamento deveria ocorrer em imóvel com instalações adequadas (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 79-80).

Conforme o Presidente da Província, Brigadeiro Alexandre Manuel Albino de Carvalho, a “Escola Normal: Acha-se instalada nesta capital desde o dia 3 de fevereiro último, a Escola Normal criada pela Lei Provincial n. 13, de 9 de julho de 1874, a qual funciona no edifício provincial sito à rua do Coronel Peixoto, e para esse fim destinado” (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1875).

No relatório acima descrito, o Presidente utilizou o termo “Escola Normal” para designar o “Curso Normal”. Silva (2000, p. 23) adverte, porém, que ambas as designações diferem entre si. Para a autora, a Escola Normal é entendida como o “estabelecimento de ensino que oferece o curso de

formação de professores”. Já o Curso Normal é concebido como “o conjunto de matérias, com a finalidade de formar professores”. Nos relatórios de dirigentes da época, opta-se em geral pelo termo “Curso” para caracterizar as duas situações, indistintamente, enquanto na legislação educacional a distinção procede.

Inaugurado em fevereiro de 1875, o Curso Normal passou a funcionar em prédio próprio, período em que o currículo foi organizado e definida a duração de três anos para o seu cumprimento. As cadeiras que compunham as disciplinas de ensino eram Gramática da Língua Nacional, Pedagogia, Matemáticas Elementares, Geografia e História. O corpo discente era formado por alunos ouvintes e alunos mestres, sendo o quadro de professores integrado por Antônio Catilina da Silva, Dormevil José dos Santos Malhado, José Estevão Corrêa e José Roberto da Cunha Bacelar (SILVA, 2000, p. 22).

Nesse sentido, o General Hermes Ernesto da Fonseca afirma que,

Enquanto a Escola Normal não der número suficiente de professores habilitados, e que estes se resignam a aceitar o magistério nos confins da Província é de necessidade aceitar-se quem possa ensinar o que sabe: ensine-se ao menos a ler, escrever e fazer as quatro operações ordinárias da aritmética, embora sem preceito; antes isto do que deixar analfabeta a geração que se está desenvolvendo. (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1877)

Dessa forma, enquanto a Escola Normal não preparava bons professores, os dirigentes da Província mato-grossense teriam que aceitar, para o exercício do magistério, pessoas que soubessem ao menos os

rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo.

O Liceu de Línguas e Ciências, criado em 3 de dezembro de 1879 e inaugurado no dia 7 de março de 1880, compreendeu o primeiro estabelecimento público secundário da Província de Mato Grosso (SIQUEIRA, 2000, 185), o qual era composto por dois cursos de humanidades, a saber:

O Curso Normal, que se restringe à gramática da língua nacional, filosofia e literatura pátria, pedagogia e metodologia, matemática elementar, geografia geral e história do Brasil; e o Curso chamado de Línguas e Ciências preparatórias, que abrange, além das disciplinas que constituem o curso Normal, com exceção de pedagogia e metodologia, as seguintes matérias: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, retórica, e história universal. O primeiro destes dois cursos tem por fim preparar professores e professoras para o magistério do ensino primário; o segundo habilitar os aspirantes à matrícula nos cursos superiores do País. (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1880)

O fortalecimento do Curso Normal, por meio da junção dos cursos Normal e de Línguas Preparatório, coincidiu com a implantação do ensino misto no cenário mato-grossense, momento em que “foi dada preferência, na regência das escolas mistas, às mulheres”. Contudo, “durante todo o Império, à mulher coube transitar apenas no espaço do ensino primário, sendo que o secundário era território masculino por excelência” (SIQUEIRA, 2000, p. 146).

Siqueira (2000, p. 160) esclarece que a presença feminina, tão rara no ensino público da década de 70, multiplicou-se na de 80, configurando uma extensão do papel doméstico: ser filha, mãe e esposa,

atribuindo à professora o status de ser dessexualizada e maternal.

O papel e o status atribuídos a essa profissional podem ser verificados nas falas dos dirigentes da época, a exemplo do que ilustram as palavras do Presidente da Província, João José Pedrosa:

Melhor seria, por certo, que as escolas mistas pudessem ser regidas por senhoras, de preferência aos homens. A mulher tem o instinto da educação, como observa Gréard (*Rapport sur l'enseignement primaire*), estuda melhor os temperamentos e as inclinações das crianças: como filha, como irmã, como esposa, como mãe, principalmente, ela está habituada à abnegação, ao sacrifício. Sua constância, impregnada de ternura, cativa às crianças. (MATO GROSSO, Presidência da Província, 1879)

Nesse momento, a discussão da co-educação estava em voga, e sobre isso Siqueira (2000, 191) esclarece que a feminilização do magistério primário coincidiu “com a introdução de competentes e vigorosos discursos favoráveis à co-educação”. Durante o século XIX e, principalmente, a partir de 1870, foi se construindo a idéia de que “a mulher tinha ‘naturalmente’ e por seu maternalismo, vocação para o magistério”.

O Curso Normal ficou incorporado ao Curso de Línguas e Ciências Preparatórias até o ano de 1889 e ganhou independência com o advento da Reforma Souza Bandeira, que designou a criação do Externato Feminino, com o objetivo de formar professores primários e cujo quadro era o mesmo que o do Liceu, sendo que esses docentes não recebiam nenhuma remuneração pela carga horária extra de trabalho (SILVA, 2000, p. 24).

Siqueira (2000, 191) informa que o “antigo Curso Normal transformar-se-ia no Externato do Sexo Feminino”, tornando-se uma instituição destinada excepcionalmente à formação de professoras. Prosseguindo em suas análises, diz que

As matérias ministradas no Externato Feminino eram: Gramática Portuguesa, Aritmética e Geografia Plana, Pedagogia, Francês, noções de História Natural, Religião, Música Desenho e Ginástica. Nesse mesmo período, as escolas primárias de Cuiabá deveriam servir de modelo para as demais no interior. Durante o período da manhã, deveriam cursar a escola primária as crianças de até 9 anos, sendo que o da tarde, era dedicado à preparação das mestras. (SIQUEIRA, 2000, p. 191)

Já em 1892, o Curso Normal retornou ao prédio do Liceu, do qual, porém, foi novamente separado, após dois anos, pelo Presidente Joaquim Murtinho, tendo interrompido o seu funcionamento, de sorte que o ideal de consolidação da Escola Normal de Mato Grosso só se tornou possível na primeira década do século XX.

Ao se esboçar a trajetória dos profissionais da educação no século XIX, fica evidente que o processo de profissionalização do trabalho do professor primário da Província de Mato Grosso apresentou contradição em relação à forma de construção de saberes. A Escola Normal, que seria a instituição formadora do quadro docente da época, não conseguiu manter um funcionamento efetivo, prejudicando os avanços da Instrução Pública. E, embora não houvesse a devida capacitação dos professores quanto aos conhecimentos requeridos para o exercício do magistério, foram considerados os princi-

pais agentes do Estado na inculcação de valores políticos e morais da época, bem como na difusão de práticas civilizatórias apregoadas no século XIX. Ademais, mesmo não sabendo instruir bem os alunos, eles ingressavam na carreira do magistério inventando um fazer pedagógico junto aos educandos e evitando que a profissão fenece. Na realidade, havia um espaço de contradição entre os valores comunais expressos pelos professores leigos e aqueles que a escola deveria propagar para impor a

civilização e com isso combater a barbárie.

Nesse sentido, a permanência dos profissionais leigos na Instrução Pública de Mato Grosso foi importante para o processo de profissionalização docente, pois as “falhas” em suas práticas fizeram com que a discussão acerca da questão sempre estivesse em voga nas pautas das políticas administrativas do Governo, abrindo espaço para sua consolidação no século seguinte, sem que se operasse uma imposição unilateral dos valores dominantes.

Referências

CASTANHA, André Paulo. Pedagogia da moralidade: o Estado e a organização da Instrução Pública na Província de Mato Grosso (1834-1873). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Traduzido por Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, n. 1, p. 9-38, 2001.

MATO GROSSO. Inspeção Geral dos Estudos. Relatório. O Inspetor Pe. Joaquim Gaudie Ley apresenta relatório ao Presidente da Província, Coronel Antônio Pedro de Alencastro. Cuiabá, 29 jan. 1859. APMT – Caixa 1859.

_____. Relatório. O Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, apresenta relatório ao Presidente da Província, Tenente Coronel Albano de Souza Osório. Cuiabá, 12 dez. 1866. APMT – Lata 1866 D, n. 23, não paginado.

_____. Relatório. O Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, apresenta relatório ao Presidente da Província, Dr. José Vieira Couto Magalhães. Cuiabá, 28 mar. 1867. APMT – Livro n. 227.

_____. Relatório Inspeção. In: _____. Presidência da Província. Relatório. O presidente apresenta relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1874. Anexo 3. APMT – Microfilme 1865-1875.

_____. Presidência da Província. Discurso. O Presidente da Província, Ricardo José Gomes Jardim, apresenta discurso na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1 mar. 1845. NDIHR – Microfilme rolo 1 (R.P.P.), 1835-1864, p. 17-19.

_____. _____. Discurso. O Presidente da Província, Ricardo José Gomes Jardim, apresenta discurso na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 10 jun. 1846. NDIHR – Microfilme rolo 1 (R.P.P.), 1835-1864.

_____. _____. Fala. O Presidente da Província, General Hermes Ernesto da Fonseca, apresenta fala de abertura da 2ª sessão da 21ª Legislatura da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1877. APMT.

_____. _____. Relatório. O Presidente da Província, Estevão Ribeiro de Rezende, apresentava relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1 mar. 1840. NDIHR – Microfilme, rolo 1 (R.P.P.), 1835-1865, p. 6-9.

_____. _____. Relatório. O Presidente da Província, Joaquim José de Oliveira, apresenta relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 30 set. 1848. NDIHR - Microfilme rolo 1 (R.P.P.), 1835-1864.

_____. _____. Relatório. O Presidente da Província, Augusto Leverger, apresenta relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 10 maio 1851. NDIHR – Microfilme rolo 1 (R.P.P.), 1835-1864, p. 22-24.

_____. _____. Relatório. O Presidente da Província, Herculano Ferreira Penna, apresenta relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1862. NDIHR – Microfilme, rolo 1 (R.P.P.), 1835-1864.

_____. _____. Relatório. O Presidente da Província apresenta relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1875. APMT – Microfilme Relatórios Presidentes de Província, 1875, p. 7-8.

_____. _____. Relatório. O Presidente da Província, João José Pedrosa, apresenta relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1 out. 1879. APMT – Microfilme 1879, p. 134-148.

_____. _____. Relatório. O Presidente da Província de Mato Grosso, General Barão de Maracaju, apresenta relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1 out. 1880. ACBM – Biblioteca. MATOS, Ilmar Rohloff de. A formação do povo. In: O tempo saquarema. São Paulo: HUCITEC; [Brasília, DF]: INL, 1987. (Estudos Históricos).

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Leis e regulamentos da instrução pública do império em Mato Grosso. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000. 203 p.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. Escola Normal de Cuiabá (1910-1916): contribuição para a história da formação de professores em Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000. 120 fl.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP; COMPED; EdUFMT, 2000. 282 p.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 79-134.

Recebido em 30 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense

Teachers and school institutions in the context of the Mato Grosso region

Marisa Bittar*

Amarílio Ferreira Jr**

* Dra. em História Social pela USP. Professora do Departamento de Educação da UFSCar.
e-mail: bittar@ufscar.br

** Dr. em História Social pela USP. Professor do Departamento de Educação da UFSCar.
e-mail: ferreira@ufscar.br

Resumo

Este artigo discute a relação entre regionalismo, disputas políticas entre as elites agrárias de Mato Grosso e as instituições escolares na primeira metade do século XX. Aborda a influência das “professoras cuiabanas” na educação do sul do Estado e a percepção dos professores sobre dois momentos políticos na história de Mato Grosso: 1- a adesão de Campo Grande a São Paulo na insurreição de 1932; 2- o período de 1946 a 1965, quando a oligarquia pecuarista do sul se torna hegemônica na política estadual, estabelecendo a polaridade partidária entre a UDN e o PSD. Nos dois momentos, nossa intenção é revelar como eles influenciaram a vida das instituições escolares no sul de Mato Grosso e a percepção dos professores sobre a relação desses dois contextos políticos com o regionalismo que culminaria na divisão de Mato Grosso.

Palavras-chave

Instituições escolares. Professores. Regionalismo.

Abstract

This article discusses the relationship between regionalism, political disputes between the agrarian elite of Mato Grosso and the educational establishments of the first half of the twentieth century. It discusses the influence of “cuiabanas teachers” education in the southern State and the perception of teachers on two significant political moments in the history of Mato Grosso: 1- the accession of São Paulo to Campo Grande in the uprising of 1932, 2- the period from 1946 to 1965, when the oligarchy pastoralist southern becomes hegemonic policy in the state, setting the party polarity between the PSD and UDN. On two occasions, the intention of this article is to reveal how they influenced the life of educational establishments in the south of Mato Grosso and the perception of teachers on the relationship of these two political contexts with the regionalism that culminate in the division of Mato Grosso.

Key words

Educational institutions. Teachers. Regionalism.

Introdução

Tendo sido fator determinante na história de Mato Grosso, durante o século XX até a data da divisão do estado (1977), o regionalismo moldou a cultura política mato-grossense da época e influenciou a criação ou não de instituições escolares, tanto na Região Norte quanto na Sul. Elemento intrínseco da formação do sul de Mato Grosso, o regionalismo sulista acabou se convertendo em demanda da classe dos grandes proprietários de terras dessa região do antigo estado que, na disputa estabelecida com a elite nortista, acabou reivindicando a secessão de Mato Grosso de modo a satisfazer seus interesses de classe. O sul de Mato Grosso, desde a ocupação do solo por mineiros, paulistas e gaúchos, no final do século XIX, caracterizava-se pelo agrarismo, pela pecuária, pelos grandes latifúndios estendidos na imensidão do território, classificado de “vazio” pela geopolítica da época. Essa ocupação foi discrepante em relação à do norte, que datava do século XVIII e que, portanto, já havia sedimentado um núcleo povoador em Cuiabá e cercanias, região esta que, na verdade, não se situava no norte, mas no centro do antigo Estado.

Ocorreu, porém, que, no jargão sulista, o que se convencionou chamar de norte, era nada mais nada menos do que a capital, pois a disputa das elites agrárias sulistas pelo poder político tinha em Cuiabá o seu alvo: arrebatar a sua condição de capital passou a ser obsessão sulista. Desse modo, a disputa simplificou e cristalizou no termo “norte” toda a rejeição da elite sulista de ser governada por Cuiabá. Na década de 1940,

com o sul economicamente superior ao norte, a rivalidade se acentuou, prenunciando a divisão.

Em meio a esse aspecto histórico, as instituições sociais, culturais e políticas foram incorporando elementos de regionalismo que impregnaram todo o tecido social. Inicialmente, nascido da hegemonia econômica e, depois política, da elite latifundiária sulista, o regionalismo moldou a psicologia social das populações do sul e do norte, marcando as esferas da vida pública do Estado, inclusive da educação. No que diz respeito às instituições escolares, a Região Norte, por sediar a capital, foi mais precoce na sua criação, fato que ocorreu mais tardiamente no sul, gerando um sentimento de que o governo estadual não tinha interesse pela educação pública dessa região, o que se tornou um ingrediente a mais no antagonismo norte-sul.

As escolas criadas nas primeiras décadas do século XX e o ambiente em que atuaram os seus professores refletiam a cultura regionalista que dominava o sul de Mato Grosso. É sobre esta questão que trataremos neste artigo focalizando principalmente a cidade de Campo Grande, antagonista de Cuiabá na saga divisionista, para mostrarmos essa relação entre instituições escolares e vida política no então Mato Grosso uno em dois momentos históricos distintos: 1- a primeira metade da década de 1930, quando Campo Grande aderiu ao movimento paulista contra Getúlio Vargas e gerou uma nova elite política que passou a reivindicar a divisão do estado; 2- o período de 1946 a 1965, quando a elite política sulista se torna hegemônica no Estado,

suplantando a força da elite nortista, fato comprovado pelos resultados eleitorais do período.

De que maneira este contexto foi percebido pelos professores que atuaram nas instituições escolares do sul? Para elucidarmos este aspecto, adotamos o seguinte procedimento teórico-metodológico: partimos do princípio segundo o qual as instituições escolares do sul do Estado foram criadas sob o contexto político geral do regionalismo, que se refletia na disputa entre as elites do sul e do norte pelo poder estadual. Este poder, mais sensível às demandas da capital, retardou a criação de escolas públicas no sul, o que gerou duas conseqüências: a) a iniciativa particular para fundar escolas, suprimindo a ausência do poder público; b) a criação relativamente tardia de escolas públicas no sul, o que ocorreu inclusive por iniciativa de professores que já atuavam no setor público, como foi o caso do Ginásio Campo-Grandense. Essa segunda tendência ficou consagrada na iniciativa de Maria Constança de Barros, que sintetizou um outro traço da criação dessas instituições no sul de Mato Grosso: o papel das professoras cuiabanas. Desse modo, não deixa de ser interessante o fato de que, mesmo sob forte regionalismo que estigmatizava Cuiabá, a educação da época foi beneficiada pela ação enérgica, competente e marcante das professoras cuiabanas.

Para demonstrarmos essa relação entre as instituições escolares da época e o ambiente regionalista, optamos por utilizar depoimentos dos próprios professores que atuaram na região entre 1910 e 1970, pois nossa hipótese é a de que eles exerceram

papel de mediação entre os dois fenômenos. Portanto, por meio de sua atuação, aspectos de regionalismo poderiam ou não estar presentes nas instituições escolares. Buscamos conhecer o seu pensamento e a sua atuação, recorrendo ao livro *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*, de Maria da Glória Sá Rosa, que contém 29 depoimentos na íntegra, sem interpretação da autora. Em seguida, nós os estudamos de acordo com os temas que nos interessavam e os submetemos ao cotejamento entre memória e história, pois, a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual baseada na representação seletiva do passado, portanto nunca é absolutamente segura. Consideramos ainda que a memória nunca é somente individual, mas de um indivíduo inserido num contexto social; assim, toda memória é, por definição, coletiva. De acordo com James Fentress e Cris Wickham (1992, p. 41-42), a memória social como expressão da experiência coletiva, quando necessário, deve ser confrontada com fontes documentais. Neste sentido, a memória social é uma fonte de conhecimento. Respaldados nessa teoria, analisamos os depoimentos de forma a responder à indagação que propusemos: de que maneira os professores viveram e interpretaram esses dois momentos políticos na história de Mato Grosso?

“Nem um livro e nem um tinteiro do Estado”

A precocidade da formação histórica do chamado norte de Mato Grosso, que, na designação dos divisionistas compreendia

simplesmente Cuiabá, explica a antecedência das instituições escolares naquela região do Estado em relação ao sul, cuja ocupação por mineiros, paulistas e gaúchos ocorreu pelo menos um século mais tarde. Cuiabá, tendo sido fundada no século XVIII, estava à frente nessa e em outras questões, o que fez com que, tão logo se formassem os primeiros núcleos povoadores no sul de Mato Grosso, no século XIX, os seus habitantes se sentissem negligenciados pelo poder estadual, gerando antagonismo com a capital. O fato, porém, se explica pelo hiato entre uma formação e outra, além da extrema dificuldade de comunicação entre as duas partes de um território cuja configuração era totalmente alongada no sentido norte-sul. O isolamento de uma em relação à outra propiciou o regionalismo como elemento intrínseco à própria formação histórica do sul de Mato Grosso. Nessa história, sul e norte jamais foram termos fictícios, e essa mesma história mostra que a projeção econômica do sul faria com que ele acabasse logrando êxito em fazer de sua principal cidade a capital de um novo estado.

Mas muito antes disso, Paranaíba, Nioaque e Miranda eram os raros núcleos urbanos do sul. Corumbá também figurava nesse rol, embora, historicamente, pelos laços de afinidade cultural com Cuiabá, não tenha se integrado ao antagonismo entre sulistas e nortistas. Campo Grande ainda não existia. Fundada em 1872, transitou de arraial perdido no sertão, vila caipira, entreposto comercial de gado e cidade que ganhou impulso com a chegada dos trilhos, começando a sobrepujar Nioaque, o principal centro político e urbano do sul de Mato

Grosso, na segunda década do século XX. Seu destino, segundo escreveu José de Melo e Silva em 1947, era promissor, portanto, não se poderia medir Campo Grande pelo que ela era, mas, sim, pelo que ela viria a ser. No início dessa mesma década, visitando a cidade, Getúlio Vargas havia declarado que ela já se tornara o centro econômico de todo o estado. A “profecia” de Melo e Silva começava a se concretizar e seria culminada em 1977, quando a cidade viesse a se tornar a capital de Mato Grosso do Sul.

Um dos traços de nascença de Campo Grande foi o fato de ela ter sido vista como negligenciada pelo poder público, desde a sua fundação até a divisão de Mato Grosso. Este fator – verdadeiro ou não – se constituiu em um dos elementos fundamentais da própria divisão. Observatório privilegiado desta ausência do poder público era a educação, sempre citada em discursos das lideranças sulistas para atacar o governo “de Cuiabá”, tal como denominavam o governo estadual que, segundo eles, relegava o sul do estado ao esquecimento e abandono. O primeiro mestre-escola de que se tem notícia na cidade, por exemplo, foi José Rodrigues Benfica, um gaúcho remanescente da Guerra do Paraguai (1865-1870), o primeiro que alfabetizou no “povoado abandonado nos sertões” e cuja permanência na freguesia só foi possível porque os seus moradores, por meio de um abaixo-assinado de 15 de setembro de 1895, mostraram interesse “pela educação da mocidade campo-grandense” (apud RODRIGUES, 1980, p. 64) conforme registrou José Barbosa Rodrigues no livro História de Campo Grande¹. O teor do do-

cumento é o seguinte:

Os abaixo assinados interessando-se pela educação da mocidade campo-grandense, uns por terem seus filhos, outros por terem parentes ou órfãos a quem lhes cabe o dever sagrado de educá-los e sem que possa ao menos dar-lhes as primeiras luzes de instrução por falta de um professor que, sendo os vencimentos que o Governo autoriza insuficientes para sua subsistência, não se sujeitam a aceitar o emprego, resolvem unanimemente a promoverem a presente subscrição que em auxílio a tão justo fim subscrevem com as quantias adiante declaradas que serão pagas mensalmente ao atual professor, Sr. José Rodrigues Benfca. Campo Grande, 15 de setembro de 1895. (apud RODRIGUES, 1980, p. 64)

Conforme lemos, ficou consignada a intenção dos próprios moradores arcarem com uma parte dos vencimentos do primeiro professor de Campo Grande, pois o que o governo pagava era insuficiente para a sua subsistência. Neste, e em outros documentos da mesma época, observamos a mesma iniciativa de suprir a ausência do poder público, o que começou a definir a imagem que a cidade tinha de si mesma como um lugar “abandonado” pelo governo “de Cuiabá”, embora devamos cogitar até que ponto essa imagem era verdadeira, pois, na mesma época, a construção da ferrovia Noroeste do Brasil, não atingiu Cuiabá, mas integrou o sul de Mato Grosso a São Paulo e à Bolívia, favorecendo principalmente Campo Grande e gerando sentimento de frustração na capital. Jornais da época revelam apreensão dos cuiabanos com este “abandono” e favorecimento do sul.

Quando Campo Grande foi elevada à condição de cidade, em 1918, discursou o seu primeiro juiz de direito, Arlindo de Andrade, recém-chegado do Nordeste, enaltecendo as possibilidades do “povoado”. Em meio a grandes festas comemorativas, realizadas nos dias 26 de agosto e 7 de setembro, no palanque armado no Jardim (atual Praça Ari Coelho), exaltou o progresso da cidade que nascia:

Festejamos hoje um acontecimento memorável, para nós habitantes deste município, feliz recanto da Pátria, nas terras avançadas da Fronteira. Fomos um povoado abandonado nos sertões até 1911; vila que fez-se graças à boa vontade de seus moradores, somos a cidade de hoje com um grande futuro decorrente da sua situação topográfica dominadora (...) a civilização marchando com o trem de ferro (...) transformou o vilarejo dos caboclos, dos catiras e mutiruns plantado no dorso da serra de Maracaju, nesta alegre cidade, banhada de sol e perfumada de flores de laranjeiras, que nós muito queremos por ser uma obra nossa (...). O progresso de nossa cidade depende de nós. (apud MACHADO, 1988, p. 38-40)

Observemos as expressões: “feliz recanto da pátria”, “terras avançadas da fronteira”, “povoado abandonado nos sertões”, “obra nossa”, “depende de nós”, todas elas denotando o sentimento de que Campo Grande não deveria esperar nada do governo estadual, mas fazer-se por si mesma, por obra de seus moradores. Neste sentido, Arlindo acrescentava que no futuro ela seria o “que fizemos por ela”, tanto nos serviços urbanos quanto na questão rural.

A cidade adentrou o século XX enfrentando problemas no setor educacional

e embalada pelo mesmo discurso sobre o seu abandono em contrapartida às ações públicas que privilegiavam unicamente Cuiabá. Em 1921, exercendo Arlindo de Andrade a intendência (cargo de prefeito), o problema era sério. Segundo Paulo Coelho Machado, havia quase dois mil candidatos às escolas e Campo Grande contava

com funcionamento apenas de seis estabelecimentos estaduais com 197 alunos, 3 municipais com 67 alunos e dois colégios particulares, além do Instituto Pestalozzi, subvencionado pela municipalidade, com 306 alunos, a Escola Republicana com 157, e onze escolas primárias particulares, espalhadas pela campanha com 206 alunos. Na cidade, a frequência total era de 727 alunos. Um déficit superior a mil vagas. (MACHADO, 1988, p. 45)

Ainda segundo o autor, Arlindo começou a enfrentar vários setores da administração, “num esforço enorme, diante dos exíguos recursos (...) e a completa indiferença do governo estadual” (MACHADO, 1988, p. 44-45). Havia então, segundo seus registros, pouco mais de 10 mil habitantes na cidade e cerca de 50 mil moradores em todo o município, que contava com dois jornais, O Sul e O Correio do Sul e “outros sinais de progresso”, como um cinema permanente, um banco e inúmeros estabelecimentos comerciais, além de dois colégios com curso secundário (MACHADO, 1988, p. 41).

Considerando o déficit educacional, o intendente contratou a construção do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, na Avenida Afonso Pena, que se tornaria uma das escolas mais emblemáticas da cidade. Desde 1912, na presidência de Costa Marques,

o Grupo Escolar estava criado, mas não saía do papel, ou melhor, não saía da “pedra fundamental”, que havia sido lançada em 1918, na intendência de Arnaldo Estevão de Figueiredo, quando da visita do presidente D. Aquino a Campo Grande, de onde, durante dez dias, “governou Mato Grosso da Avenida Afonso” (RIBEIRO, s/d, p. 297). De acordo com o intendente, D. Aquino discursou afirmando que naquele ato “estava sendo sepultada a ignorância e erigida nova fase cultural do Estado”, enquanto ele próprio enfatizou que “naquela laje, sob frondosa árvore, como última resistência do sertão à obra de civilização”, dava “como enterrado o analfabetismo em Campo Grande” (RIBEIRO, s/d, p. 297). Constatamos que os políticos da elite dirigente sulista relacionavam “civilização” a “alfabetização”, no entanto, estava longe se ser enterrado o analfabetismo em Campo Grande.

Coube à administração municipal seguinte, exatamente a de Arlindo de Andrade, contratar a construção do Grupo Escolar, conforme escreveu Paulo Coelho Machado, enaltecendo a sua iniciativa e estabelecendo o contraste da situação do sul com a do norte. Conforme podemos ler, cidades do norte já estavam dotadas de instituições escolares, enquanto o sul achava-se carente delas:

Nossa população era bem maior na época do que Rosário Oeste, Poconé e Cáceres, cidades já dotadas dessas modernas unidades de ensino. Para não perder tempo, o intendente alugou um prédio particular, antes da construção, e o Grupo foi instalado provisoriamente. No seu relatório de fim de ano, Arlindo alude à necessidade de ser criado um instituto para o curso

secundário completo e Escola Normal, com instalações modernas, equiparado ao Liceu Cuiabano, devendo ter auxílio dos cofres públicos. (MACHADO, 1988, p. 45)

Para termos uma idéia mais precisa sobre a educação mato-grossense da época, lembremos que, até 1914, só havia um ginásio em Mato Grosso: o Liceu Cuiabano. O sistema de ensino de então era tão seletivo que o ginásio representava um grau de escolaridade ao qual pouquíssimos estudantes chegavam. Em Campo Grande, por exemplo, existiam poucas escolas primárias para as quais afluíam crianças de famílias abastadas e mestres normalistas recém-formados que foram, também, os primeiros a lecionar nos ginásios criados nos anos 1920 e, mais tarde, nos raros secundários de que a cidade dispunha. Quem eram esses mestres? Relembramos um pouco de suas vidas, do seu ofício e das suas escolas para que possamos compreender a educação da época.

Inicialmente, tratemos da divergência sobre ter sido ou não “as professoras cuiabanas” as pioneiras da educação campo-grandense. A literatura sobre a educação mato-grossense registra essa presença, mas, discordante desse pioneirismo, o professor Luis Alexandre de Oliveira, que, em 1923, fundou em sua própria casa, em Campo Grande, o Instituto Rui Barbosa, faz questão de citar Arlindo Lima, vindo do Nordeste para Aquidauana e que fundou, em 1915, o Instituto Pestalozzi. Esse Instituto foi transferido para Campo Grande em 1917. Ele lembra ainda que, no ano seguinte, Arlindo Lima foi a São Paulo contratar professoras para lecionar no Instituto, o qual funciona-

va numa casa alugada onde hoje é o Colégio Dom Bosco. Por essa razão, ele foi a semente desse importante colégio bem como dos cursos secundários que se seguiram. Constatamos até aqui que a iniciativa particular vinha atuando para suprir a ausência do poder público.

Que São Paulo tenha dado sua contribuição para o início da educação campo-grandense não resta dúvida, pois essa presença já vinha acontecendo muito antes, em Cuiabá. Quem nos relata é Maria Constança de Barros Machado, ao lembrar a sua trajetória escolar na capital mato-grossense. No livro *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul*, de Maria da Glória Sá Rosa, ela conta que aprendeu a ler na Escola Barão de Melgaço, pelo método moderno, introduzido com as reformas do governador Pedro Celestino Correa da Costa:

A professora começava por frases, que eram decompostas em palavras, escritas no quadro-negro. Quando recebíamos o livro, já conhecíamos uma parte dele. Antes, as crianças aprendiam a ler pelo método sintético, da soletração, decorando letras, repetindo sílabas. (ROSA, 1990, p. 62)

Depois do primário, cursado com professoras “cotadas”, ela prestou exame de admissão para o curso complementar, que constava de dois anos, e preparava para a Escola Normal. Maria Constança ia parar por aí não fosse o empenho do então diretor da Escola Normal Pedro Celestino, professor Leovigildo Martins de Melo, que interveio junto à sua família argumentando que aquilo não podia acontecer de jeito nenhum com uma aluna tão aplicada. E foi graças a ele que a menina Constança fez

um curso que lhe deu excelente base para toda a vida, segundo suas palavras. “Isso graças à visão do governador Pedro Celestino Correa da Costa, que consciente da precariedade dos métodos de ensino da época, contratou seis ou oito normalistas em São Paulo para reformar a educação em Mato Grosso. O mais famoso deles foi o citado professor Leovigildo Martins de Melo, nomeado depois diretor da Escola Normal, fundada pelo governador Pedro Celestino, em 1910. Com muita coragem, renovou o sistema de alfabetização, mandando buscar uma cartilha em São Paulo, que introduzia as crianças diretamente na leitura. Participou da fundação da Escola Normal de Cuiabá e da inauguração de um grupo escolar em cada cidade de Mato Grosso” (ROSA, 1990, p. 62), afirma Maria Constança.

Se, de fato, foram fundados Grupos Escolares “em cada cidade de Mato Grosso”, como ela assevera, não nos foi possível averiguar. Quanto à participação paulista, se ela se fez presente na reforma da educação no norte de Mato Grosso, como não teria acontecido no sul, muito mais próximo de São Paulo geograficamente?

Mas o certo é que a influência de Cuiabá não ficou atrás na formação dos primeiros estabelecimentos de ensino de Campo Grande. Na capital mato-grossense, em 1917, recém-formada pela Escola Normal Pedro Celestino, “ansiosa para ser uma professorinha”, chegou a Campo Grande aquela que se tornaria um dos maiores nomes da educação de Mato Grosso: Maria Constança de Barros Machado. No livro já citado, ela relatou que, ao comentar com

parentes e amigos sobre a sua decisão de “tentar a sorte em Campo Grande”, eles se assustaram: “Você está louca? Em Campo Grande, todo dia matam gente na rua, em plena luz do dia. Ao que eu respondia: não vou para Campo Grande para andar na rua. Vou lecionar para crianças numa escola”. (ROSA, 1990, p. 63). Coincidentemente, ela desembarcou em 1918, ano em que a vila de dez mil habitantes, um matagal, segundo suas palavras, foi elevada à categoria de cidade. O inspetor do ensino primário, Arlindo de Andrade, deu-lhe posse como professora primária na primeira escola pública isolada do sexo feminino, em Campo Grande.

Depois de quatro anos, foi designada para o Grupo Escolar Joaquim Murinho, que havia sido inaugurado em junho de 1921. Junto ao Grupo Escolar foi criada, em 1930, a Escola Normal Joaquim Murinho, destinada à formação de professores. Para que ela funcionasse como convinha, o governador Aníbal de Toledo “contratou 8 a 10 professores em Cuiabá. Foram eles que constituíram o primeiro corpo docente da instituição: Simpliciana Correa, Helvecina Reveilleau, Ana Luísa Prado Bastos, Ovídio Correa, entre outros” (ROSA, 1990, p. 64). Todos esses professores trabalharam com “uma abnegação fora do comum” sob a sua direção, nos anos 1930, já que, em 1937, Maria Constança foi nomeada pelo interventor Júlio Muller vice-diretora do Grupo Escolar, passando a diretora no ano seguinte “pelo grau de confiança que o Governo depositava em meu trabalho” (ROSA, 1990, p. 64). Em 1939, ela propôs ao interventor a criação de um ginásio

estadual que pudesse resolver os problemas dos que precisavam continuar estudando e não tinham meios de pagar, pois na época, havia apenas três ginásios em Campo Grande: Osvaldo Cruz², Dom Bosco, e Colégio das Irmãs. Todos os três particulares.

A obtenção da autorização sinalizou o grau de prestígio de que já desfrutava a educadora cuiabana nessa época. A criação do Ginásio Estadual Campo-Grandense, primeiro ginásio público da cidade, se deveu à sua dedicação ao ensino público e capacidade de iniciativa, além, é claro, às relações políticas que ela mantinha. De 1939 a 1954, o Ginásio funcionou no prédio do Grupo Escolar Joaquim Murtinho e foi durante esse período que passou de Ginásio a Colégio (1952), um novo feito que Maria Constança conseguiu graças à reputação de que gozava com o governador do estado, Fernando Correa da Costa. Muito dedicada aos alunos, pois “tudo que eu podia fazer em benefício deles, principalmente se eram pobres, eu fazia” (ROSA, 1990, p. 64), ela conta que, sensibilizada pela situação dos que desejavam prosseguir estudos mas, não tinham condições de pagá-los, foi “ao Dr. Fernando” e expôs o seu plano, ao que ele lhe fez ver que não dispunha de recursos para nomear novos professores. Foi então que Maria Constança disse que “daria um jeito” (ROSA, 1990, p. 67). O “jeito” consistiu no seguinte: ela conseguiu dos professores do Ginásio que eles se comprometessem a lecionar no curso colegial sem qualquer acréscimo em seus vencimentos, o que fizeram durante dois anos, denotando um perfil de professor que se sujeitava a trabalhar além de

sua jornada normal sem qualquer remuneração adicional.

Ainda de acordo com Maria Constança, o Colégio Estadual funcionava otimamente na parte de ensino e no relacionamento entre professor e aluno, mas as instalações eram péssimas. Prédio velho, carteiras quebradas, banheiros precários, o que tornava um sacrifício o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos. Em 1954, quando Campo Grande já era a cidade mais populosa do estado, foi inaugurado o prédio novo, dentro dos modernos princípios da arquitetura, com projeto de Oscar Niemeyer, que se tornou orgulho do patrimônio público da cidade. Além de preciosidade arquitetônica, ele logo ganhou fama de ser o melhor estabelecimento de ensino secundário da cidade e, segundo Maria Constança, isso se deveu aos seus professores, “de modo que havia briga entre as famílias para conseguirem uma vaga”; ela gostava de citar também que “muita gente que ocupa cargos importantes passou pelos bancos do Estadual, como Juvêncio César da Fonseca, João Leite Schimidt, Ricardo Brandão, Alan Pithan, Suely Neder, Ricardo Bacha e tantos outros” (ROSA, 1990, p. 65). A inauguração do Colégio Estadual Campo-Grandense foi um acontecimento memorável na vida de Campo Grande, com a presença de Fernando Correa da Costa, que havia acompanhado a diretora Maria Constança em várias etapas da construção, conforme seu relato:

Dr. Fernando era muito simples, dinâmico, não tinha etiquetas, ia pessoalmente, sem guarda-costas ou assessores inspecionar

serviços e obras. Comentei que o banheiro das meninas não ficava bem, pois estava localizado em frente ao dos meninos, ao que ele retrucou: Ora, Constança, essas coisas não existem mais. Estamos no século XX, meninos e meninas precisam conviver sem os tabus do passado. (ROSA, 1990, p. 67)

Maria Constança imprimiu nessa escola e em toda a educação da época a sua marca de educadora enérgica e extremamente dedicada, constituindo-se, talvez, em um caso raro de identidade entre um profissional e uma instituição escolar. A identidade era tanta que, no futuro, aquela instituição, que se conectou com a sua própria vida, haveria de mudar o seu nome para “Escola Estadual de 1º e 2º graus Maria Constança de Barros Machado”. Esse acontecimento, em 30 de abril de 1971 coincidiu com a reforma educacional do regime militar, que promoveu a expansão quantitativa da educação pública criando, em conseqüência, uma nova categoria docente. Além disso, 1970 é o marco cronológico final da atuação dos professores cujos depoimentos estamos utilizando.

“Formamos o batalhão Visconde de Taunay e nos aquartelamos na Escola Normal”

Conforme assinalamos na introdução, elegemos o momento político de 1932 para evidenciar a influência do regionalismo na vida das instituições escolares no sul de Mato Grosso porque os episódios que aquele ano gerou configuraram uma nova elite política que passou a reivindicar a divisão do estado.

Do ponto de vista nacional, 1932 constituiu-se numa tentativa paulista de fazer voltar ao poder da República as forças desalojadas pela Revolução de 1930. São Paulo, com o até então inabalável domínio de sua oligarquia cafeeira foi o estado que mais se sentiu prejudicado com a ruptura político-institucional promovida com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, o que inaugurou uma nova ordem político-econômica no Brasil. Conforme Vargas foi nomeando interventores para assumir o poder estadual em cada unidade federativa, e com isto, desarticulando as oligarquias regionais, São Paulo ia erguendo a bandeira da “constitucionalização” do país, uma vez que a Constituição de 1889 se tornara letra morta tão logo Vargas assumira a presidência. Os paulistas viram nisso claros indícios de autoritarismo: Vargas começa a ser chamado de ditador e uma “revolução” passa a ser a saída paulista para derrubá-lo. Foi assim que eclodiu o 9 de julho de 1932.

Para a sua “revolução”, os paulistas estavam certos de que não ficariam sós. De Mato Grosso, esperavam-se cinco mil homens que se juntariam aos paulistas, mas o fato é que, de terras mato-grossenses, partiram bem menos do que o esperado e isto porque apenas o sul do estado aderiu a São Paulo, enquanto Cuiabá permaneceu legalista. O mais interessante é que, na eleição de 1930, a candidatura de Vargas, que se opunha à oligarquia agrária representada por São Paulo e Minas Gerais, foi apoiada por Campo Grande enquanto Cuiabá ficou com o candidato da situação. Depois que Vargas assumiu o poder, entretanto, as

elites nortistas mudaram de posição, passando a apoiá-lo abertamente. Esse episódio distinguiu claramente as posições políticas divergentes entre as duas elites do estado: o sul se alinhando a São Paulo e o norte permanecendo legalista, fiel ao governo federal. Foi o divisor de águas na política mato-grossense, pois a partir daí, o regionalismo recrudesciu.

Se a tropa de cinco mil homens que deveria marchar com a “revolução paulista” nunca chegou a São Paulo, isto não significa que Mato Grosso tenha se ausentado da luta: batalhões deixaram Campo Grande e seguiram em auxílio dos paulistas. Entre esses batalhões encontrava-se o Gato Preto, comandado por Henrique Barbosa Martins, cujo filho, Wilson Barbosa Martins, lembrou o episódio declarando que, contaminado pelas pregações dos revolucionários, fugiu do internato e correu para a estação ferroviária na esperança de embarcar com os soldados, mas ganhou um “pito” do pai e teve de ficar. Referindo-se a Campo Grande, lembra-se de que, atrás dos combatentes, ficou “uma grande praça revolucionária”, pois havia enorme mobilização na cidade e o engajamento era total: “Até os professores davam aulas uniformizados” (MARTINS, 1995, p, 4). As tropas sulistas, sob o comando de Vespasiano Barbosa Martins, se juntaram às paulistas, mas a superioridade de forças getulistas era crescente, o que determinou a sua vitória em pouco mais de dois meses: em outubro, a insurreição estava debelada e Vargas mais fortalecido do que antes. A derrota paulista foi humilhante, mas a adesão de Campo Grande a esse movimento distanciou a eli-

te política do sul em relação a Cuiabá e deu ao regionalismo o tom de divisionismo: foi após o malogro de 1932 que se criou a Liga Sul-Mato-Grossense, que, pela primeira vez, pleiteou em documento a divisão de Mato Grosso. Nascia aí uma nova elite política, parte dela divisionista.

Mas, como repercutiu o movimento de 1932 no ambiente escolar de Campo Grande que, segundo as lembranças de Wilson Barbosa Martins, ficara uma “praça revolucionária” na qual “até os professores davam aulas uniformizados”?

Um desses professores “uniformizados” era Múcio Teixeira Júnior, o então diretor da Escola Normal que funcionava no Grupo Escolar Joaquim Murinho e que nos conta que, na época, era “da política de Washington Luís”, o presidente deposto em 1930 por Getúlio Vargas. Ele, que “não tinha medo de morrer”, se engajou totalmente, escondendo-se em casas alheias, dormindo debaixo de chuva, pulando muros, sempre de fuzil na mão, conforme relatou:

Em 1932, quando rebentou a revolução, eu era diretor da Escola Normal, para a qual fora nomeado em 1929 pelo Interventor do Estado, Antônio Mena Gonçalves. Junto com o comandante da 9ª Região Militar, Bertoldo Klinger, formamos o batalhão Visconde de Taunay e nos aquartelamos na Escola Normal. Dali, saímos para o combate. (ROSA, 1990, p. 48)

Faziam parte desse batalhão Vespasiano Barbosa Martins, que, durante o movimento, instalou um governo paralelo em Campo Grande e conclamava todos os mato-grossenses, do norte e do sul, a se juntarem na luta contra a “ditadura”. Sua intenção implícita era transformar Campo

Grande em capital de todos os mato-grossenses, caso o movimento fosse vitorioso.

Quanto a Múcio, foi exonerado do cargo de diretor da Escola Normal após a derrota de 1932, mas não foi a demissão que o indignou e, sim, a atitude de “um tenentinho idiota” que foi à escola recolher armas sem ao menos lhe falar, conforme lembrou no livro de Maria da Glória Sá Rosa:

Nunca aceitei imposições. Quando a Revolução de 32 terminou, um tenentinho idiota entrou no prédio da Escola Normal e, sem falar comigo, deu ordem a um sargento para pegar as armas que estavam recolhidas e levá-las para o Quartel General. Aí eu reagi: o senhor não leva arma nenhuma! (ROSA, 1990, p. 50)

Outro professor que tomou consciência dos fatos relacionados a 1930 e 1932, embora sem a participação engajada de Múcio Teixeira, foi Luís Alexandre de Oliveira. Ele narrou que, na Revolução de 1930, a sua atuação consistiu principalmente em fazer discursos, assim como outras lideranças de Campo Grande favoráveis a Getúlio Vargas. Em seu entendimento, 1930 trouxe conseqüências duradouras e definitivas para Mato Grosso. Sintetizando seu significado, assinala que:

a grande vantagem da revolução de 30 foi tornar Campo Grande uma cidade tão forte quanto Cuiabá. A partir de então, Cuiabá não conseguiu mais fazer política independente de Campo Grande porque tomou consciência da potência desta cidade. (...). O Norte passou a reconhecer a hegemonia do Sul, que repercutia na vida política de todo o Estado. De sorte que a divisão do Estado não foi essa coisa ab-

surda ou prematura como querem alguns. (ROSA, 1990, p. 36)

A maioria dos professores da época, porém, embora tenha sido contemporânea desses decisivos acontecimentos, não se envolveu, deixando de perceber o seu significado político para a cidade. O fato é mais instigante no que diz respeito à adesão de Campo Grande a São Paulo, em 1932, pois praticamente todos os professores da cidade sabiam dela, até porque o Quartel General, na Avenida Afonso Pena, situava-se em frente à principal escola pública campograndense: o Grupo Escolar Joaquim Murtinho. A propósito, eis o que relatou a professora Luísa Vidal:

Em matéria de acontecimentos políticos, vivíamos alienados, à margem dos fatos, tomando parte em festas e competições, sem discutir, nem comentar o que estava se passando na esfera social, suas causas e conseqüências. Na época da Revolução Constitucionalista, participávamos de todas as festas, desfiles alusivos ao fato, mas nunca pensamos no que ela significou. (ROSA, 1990, p. 58)

Percebemos uma auto-crítica contida neste depoimento, especialmente considerando que Luísa Vidal declarou que estavam “sempre dentro do Quartel” e que até seu marido havia sido “soldado constitucionalista”, mas tanto professores quanto alunos não tinham “senso crítico para analisar os fatos”. São suas as palavras:

Mato Grosso foi o primeiro estado do Brasil a tomar parte na Revolução Constitucionalista e por isso estávamos sempre dentro do Quartel General, de suas festas, ou no Rádio Clube, nas muitas manifestações que ali se faziam. Mas era algo de aparências, não tocava o nosso íntimo, nem o

dos alunos, porque nos faltava senso crítico para analisar os fatos. (ROSA, 1990, p. 58)

Da mesma maneira, Maria Constança confirma essa percepção ao afirmar que “os professores daquelas longínquas décadas de 30, 40 e 50 participavam pouco ou nada de política. Os movimentos de 30 e 32 passaram por nós sem deixar marcas em nossas lembranças” (ROSA, 1990, p. 66).

De fato, a alusão a festas, comemorações cívicas, maratonas culturais, está presente em quase todos os depoimentos dos 29 professores entrevistados no livro *Memória da cultura e da educação de Mato Grosso do Sul*. A própria Maria Constança deu muito valor a essas atividades em seu relato, inclusive na época da ditadura Vargas (1937-1945), conforme lemos:

Eu me preocupava com a parte cultural do Ginásio Campo-Grandense. Estimulei a criação do Grêmio Literário Machado de Assis, que promovia festas, com cantos, discursos, declamações. Como estávamos em plena ditadura de Getúlio Vargas, essas festas costumavam terminar com as crianças dando vivas ao presidente e à diretora. No final, a caixa escolar do Grêmio oferecia sanduíches e doces aos alunos e convidados. Tudo terminava em festa. (ROSA, 1990, p. 66)

Quanto à ausência de posição política, talvez se possa estabelecer uma relação dessa característica com o perfil da profissão na época. Nessa perspectiva, a primeira frase do seguinte excerto de Maria Constança é emblemática:

O professorado daqueles anos 30 era de uma abnegação fora do comum. O grupo constituído por Helvecina Reveilleau, Elisa

Silva, Maria Rita de Oliveira, Benedita Vaz, Vitália Antônia da Silva deixou em todo o Estado uma grande tradição de competência e de responsabilidade. Cada uma cumpria seu dever, independente de solicitação do diretor, de variação de tempo, do baixo salário. Como resultado, o curso primário fornecia uma base que deixava a criança segura para continuar os estudos, dispondo de conhecimentos gerais, de cultura. Essas professoras todas trabalharam sob minha direção no Grupo Escolar Joaquim Murtinho. (ROSA, 1990, p. 64)

Outro fator relevante para a alienação política pode ter sido a instabilidade na qual viviam os professores, sempre dependendo de nomeações dos governantes do momento, conforme lemos no depoimento de Ayd Camargo César:

Formei-me em 1934, mas só consegui ser nomeada em 1938. Enquanto isso, fiquei em casa dando aulas particulares. Consegui uma vaga no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, onde convivi com excelentes colegas, como dona Elisa Silva, Dona Maria Rita de Oliveira, Dona Augusta Cunha Chaves (Zizinha), Dona Joana Daubian Ferreira, Dona Simpliciana Correa, todas cuiabanas e competentes. (...) Nosso salário era de cento e sessenta mil réis por mês. As professoras andavam bem vestidas: iam à aula de sapato de salto, vestido de seda. Dona Elisa usava roupas de opala, blusas de cambraia-de-linho. Anos depois, vi professoras dando aulas de chinelo de borracha, com o declínio de nosso padrão orçamentário. Só consegui ser nomeada para o Joaquim Murtinho e infiltrar-me na turma das professoras cuiabanas porque era praticamente sobrinha do prefeito. Elas formavam um reduto privilegiado, protegido pela política do Norte. (ROSA, 1990, p. 40)

Ainda com relação ao regionalismo, ela acrescenta interessante informação:

O diretor da Escola Normal Joaquim Murtinho era o professor Múcio Teixeira. Se a Escola Normal de Cuiabá era modelo, a nossa deixava a desejar. Tanto o aprendizado quanto o material didático eram extremamente deficientes. Havia professores esforçados e outros que estavam ali só porque tinham influência política". (ROSA, 1990, p. 40)

Não dispomos de elementos para concluir sobre a distinção de qualidade das duas escolas, mas o fato é que a Escola Normal Joaquim Murtinho foi fechada em 1940, só voltando a funcionar em 1947, para lamento de outros professores, como Múcio Teixeira Junior e Maria Constança. Mas, voltando ao relato de Ayd Camargo César, ainda tratando da capital, ela afirma: "Cuiabá não cobrava nada de nós, mas também não fornecia qualquer tipo de ajuda. Se a gente escrevia pedindo orientação ou qualquer opinião, recebia o silêncio em troca" (ROSA, 1990, p. 42).

Tal como no seu depoimento, a recorrência à política do "norte" está presente em outros relatos, como o do professor Luís Alexandre de Oliveira. Ele conta, por exemplo, que, em 1930, iria prestar um concurso para professor de Geografia na Escola Normal, em Campo Grande. Mas, sendo "oposição", recebeu um recado do governador da época, Leônidas de Matos, de que nada adiantaria se inscrever porque, mesmo se passasse, não seria nomeado. Ele, porém, avisou que faria o concurso de qualquer maneira, quer fosse aproveitado ou não. E o resultado foi a não realização do concurso, por medo de o enfrentarem. Ainda

segundo ele, as candidatas eram "a professora galega (Ana Luísa Prado Bastos) e a professora Noêmia Freire, ambas cuiabanas e muito bem calçadas na política" (ROSA, 1990, p. 33). Luís Alexandre guardou consigo a tese que preparara abordando aspectos da Geografia Astronômica e, desgostoso com a situação, vendeu o Instituto Rui Barbosa e foi para o Rio de Janeiro, onde lecionou e estudou Direito, regressando a Campo Grande em 1937. Quando relatou esses fatos, confessou que ter sido barrado no concurso de 1930 foi uma benção em sua vida, pois lhe permitiu "conhecer novos horizontes e escapar à mediocridade provinciana da época" (ROSA, 1990, p. 33).

Quem sabe o ambiente provinciano ao qual ele se refere possa ser compreendido pelas palavras de Joana Evangelina de Mattos Martins, nascida em Rosário Oeste, que estudou na rigorosa Escola Normal Pedro Celestino, de Cuiabá, e depois se transferiu para Corumbá e Três Lagoas. Ela afirmou que "em 1932, vivia as ilusões do meu tempo de moça e não me lembro do movimento separatista, só mais tarde é que vim conhecê-lo através da história" (ROSA, 1990, p. 145).

A história, para a qual a professora Joana não estava atenta, registra que, após o fracasso de 1932, foi criada a Liga Sul-Mato-Grossense, que postulou a divisão de Mato Grosso argumentando que toda as vezes que o sul "tentou entender-se com os poderes públicos no sentido de obter equidade (...) só viu crescer contra a si o arbítrio e a intolerância do governo" (Liga Sul-Mato-Grossense, 1934, p. V) . No documento intitulado Resposta ao General

Rondon, de 1934, os divisionistas denunciavam o desprezo e o esquecimento a que o sul era relegado pelo Estado, que não lhe trazia “auxílio algum” e criticavam veementemente a situação “da instrução pública”, pois, enquanto o governo aparelhava o centro-norte de escolas, o sul se encontrava sem “um móvel do Estado (...) nem um livro, nem um tinteiro do Estado. E os professores? São técnicos? Nunca. Um ou outro com alguma competência” (RONDON, 1934, p. 21-24).

“A tradição do sobe e desce em Mato Grosso, de acordo com os partidos políticos”

Terminada a ditadura Vargas em 1945, o Brasil voltou a conviver com os partidos políticos, mas a democracia política logo foi limitada pelo contexto internacional da Guerra Fria que dividiu, ideologicamente, o mundo em dois blocos. Este foi o traço político definidor da época, que culminou, no Brasil, com outro golpe de Estado: o de 31 de março, que instaurou a ditadura militar. E seria exatamente sob esta ditadura que Mato Grosso viria a ser dividido, contemplando os seculares interesses da elite pecuarista do sul.

Durante esse período, que começou com o fim da uma ditadura e terminou com a instauração de outra, o nacional-populismo chegou ao auge, isto é, o modelo getulista de desenvolvimento econômico baseado no nacionalismo tendo o populismo como traço da vida política nacional. No sistema partidário, o nacional-populismo estava representado pelo Partido Social

Democrático (PSD) e pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ambos getulistas. Já os contrários a Getúlio se organizaram na União Democrática Nacional (UDN). Em Mato Grosso, de forma simplificada, podemos dizer que o PSD era forte no norte porque concentrava a elite dirigente de Cuiabá, que, portanto, havia apoiado Getúlio Vargas desde 1930. Já no sul, a UDN se organizou entre os grandes proprietários de terras, a elite latifundiária sul-mato-grossense, anti-getulista desde 1932. No que diz respeito ao regionalismo, essa classe se dividia entre aqueles que queriam a divisão de Mato Grosso e os que eram anti-divisionistas. Portanto, não havia unidade quanto a esta questão, pois o divisionismo nunca uniu os grandes fazendeiros sulistas³.

Exerceu também significativa importância no sul o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que se organizou principalmente na região de Dourados, por influência de gaúchos getulistas, arregimentando lideranças próximas à esquerda. Durante todo esse período, o PTB funcionou como uma espécie de pêndulo, pois, com a polaridade entre UDN (sul) e PSD (norte), os seus votos decidiam os pleitos eleitorais em Mato Grosso. Por essa razão, era sempre cobiçado por um dos dois partidos principais em todas as eleições. Além disso, por ter abrigado militantes comunistas do PCB depois que este partido foi posto na ilegalidade (1947), ficou conhecido no período como o partido da esquerda em Mato Grosso.

Outra importante característica da política mato-grossense da época foi que a elite do sul do estado suplantou definitivamente a do norte tanto no poder

legislativo quanto no executivo. Para confirmar esta hegemonia sulista, basta observarmos que, dos quatro governadores que Mato Grosso elegeu nas eleições de 1947 a 1965, apenas João Ponce de Arruda (PSD) era do norte. Os outros três foram do sul: Arnaldo Estevão de Figueiredo (PSD), Fernando Correa da Costa (UDN, dois mandatos) e Pedro Pedrossian (PSD). Além disso, há mais uma peculiaridade que evidencia a força da oligarquia agrária sulista: as duas vitórias de Fernando Correa da Costa – a primeira em 1950 e a segunda em 1960 – ocorreram sobre a candidatura de Filinto Müller, cuiabano, o político mais poderoso de Mato Grosso e homem da confiança de Getúlio Vargas, cuja maior aspiração era ser governador de seu estado. Essa hegemonia poderia desmontar o discurso divisionista da elite sulista sobre a sua alegada sub-representação no cenário político mato-grossense, entretanto, o discurso tantas vezes repetido sobre a sua discriminação pela “política do norte” foi se tornando uma espécie de verdade, aceita pelo senso comum e pelos professores também, o que revela ausência de posição própria por parte deles e adesão às idéias veiculadas pela elite da época. Mesmo o fato de que o sul de Mato Grosso, desde a década de 40, superava economicamente o norte não desfez a representação dos separatistas segundo a qual a região continuava abandonada pela política de Cuiabá. Esses ingredientes formaram, desde os anos 30, a ideologia divisionista encabeçada pela classe dos grandes proprietários rurais do sul de Mato Grosso e, embora quase sem chances de ser vitoriosa, acabaria se conjugando à geopolítica

do regime militar, que, finalmente, em 1977, promoveu a divisão do estado sem qualquer consulta às partes interessadas.

Mas voltemos ao objetivo central de nosso artigo. De que maneira a dualidade política entre a UDN e o PSD se expressaram na vida educacional do sul de Mato Grosso? Que elementos do divisionismo podem ser captados na compreensão que os professores da época tinham da política estadual? Se nos reportarmos às entrevistas que estamos utilizando, constataremos que todos os professores mencionaram a rivalidade entre os dois partidos como o traço político marcante da época. Entretanto, não identificaram nessa dualidade os reais interesses dessa classe, incluindo a obsessão pela divisão de Mato Grosso.

Lembremo-nos inicialmente de Maria Constança, para quem, naquelas longínquas décadas de 1930, 1940 e 1950, os professores trabalhavam muito e ganhavam pouco, mas mesmo assim participavam pouco ou quase nada da política. Ainda segundo ela:

a vida do professor era feita de insegurança: financeira, política e emocional. Entrava-se no magistério através da influência de algum pistolão, mais tarde, se mudava o governo, quem era contra, lia no jornal a sua exoneração. Todo mundo era interino – não se falava em concurso de efetivação, nem tampouco em aumento. Não se tinha direito a previdência social (...). Apesar disso, ninguém fazia greve, ninguém se revoltava. (ROSA, 1990, p. 66)

Para exemplificar o ambiente de instabilidade e a forma pela qual os professores eram tratados pelos governos, ela relembra um episódio de 1954 em que um

grupo de professores enviou diretamente ao governador Fernando Correa da Costa um abaixo-assinado solicitando efetivação. Segundo ela, “Dr. Fernando devolveu o documento à direção da escola sem dar qualquer satisfação aos professores. Naquele tempo, tudo tinha de ser controlado pela direção. Se o documento não passava pelos canais, retornava ao emissor” (ROSA, 1990, p. 66).

Maria Constança era udenista declarada e tinha do governador Fernando Correa da Costa total apoio em todas as suas decisões, asseverando que ele nunca nomeou ninguém sem a consultar, nem deixou de nomear os que ela indicava. Em 1954, logo depois da inauguração do Colégio Estadual, chegava ao fim o primeiro governo de Fernando Correa da Costa a quem ela era vinculada politicamente, conforme seu relato:

Como membro ativo da UDN, trabalhei muito pelo partido, indo a todos os comícios, visitando os bairros, ajudando a cadastrar eleitores. Na escola, não permitia que ninguém fizesse política, falasse de seus candidatos com os alunos, como acontece hoje. Infelizmente, a UDN não conseguiu a vitória, nosso candidato Rachid Saldanha Derzi foi derrotado pelo João Ponce de Arruda do PSD. (ROSA, 1990, p. 69)

Mas o seu líder político voltaria a governar Mato Grosso, pois venceria a eleição de 1960 derrotando pela segunda vez Filinto Müller. Tal como Maria Constança, o professor Luis Alexandre de Oliveira também pertencia aos quadros da UDN, tendo sido eleito deputado pela legenda em 1947. Ele assinala:

Meu partido era a UDN. Era engraçado. UDN e PSD sempre se revejavam, mas

quando o PSD subia, Dr. Fernando fazia uma reunião a portas fechadas com o João Ponce e dava a ele a lista dos protegidos da UDN, que ele não queria ver demitidos. Se a UDN ganhava, João Ponce fazia o mesmo com o Fernando. Quer dizer, cada um deles tinha sua corriola que nunca saía do Governo. Os protegidos dos governadores nunca eram demitidos. (ROSA, 1990, p. 36)

Seu depoimento esclarece o fato de que alguns professores permaneciam sempre nas instituições em que já trabalhavam enquanto outros, sem essa “proteção”, ficavam à mercê do jogo político-eleitoral, como descreve, por exemplo, a professora Esmeraldina Malhado, que, nascida em Cuiabá, depois de ter ensinado em Coxipó do Ouro e Cáceres, transferiu-se para Aquidauana, onde, primeiramente lecionou na margem direita do rio, mas depois a política a jogou para o lado esquerdo do rio (Anastácio). Essa sofrida professora, que não escolheu a profissão, mas foi “empurrada para ela”, por ser cuiabana foi discriminada nos dois momentos históricos que aqui estamos analisando. Em 1932, foi insultada, sua casa alvejada por tiros, seguidos de “viva Getúlio Vargas”, certamente porque o sul de Mato Grosso aderiu a São Paulo na insurreição anti-getulista enquanto Cuiabá permaneceu com Getúlio. Finda a ditadura Vargas, ela foi alvo das perseguições políticas da UDN, segundo conta:

Os políticos nunca dedicaram atenção ao ensino. Só se preocupavam em perseguir professores que não eram do partido deles. Eu pertencia ao PSD, era ligada à política do governador João Ponce de Arruda e, por causa disso, fui perseguida pelo pessoal da UDN”. (ROSA, 1990, p. 97)

Já a professora Magali Baruki, para quem “a política imperava naquele tempo”, (ROSA, 1990, p. 113) pertencia a uma família influente de Corumbá, seu pai era filiado ao PSD, e ela havia subido ao palanque de Filinto Müller na campanha de 1950 na qual vencera Fernando Correa da Costa (UDN), ato que resultou em sua demissão do Ginásio Dois de Julho e do Grupo Escolar Afonso Pena, em Três Lagoas, e na sua volta à sua cidade natal. Entretanto, já em Corumbá, acabou alçada à condição de diretora do Grupo Escolar Luís de Albuquerque, em 1951, por indicação do Diretório da UDN, com a qual concordou o governador eleito. Segundo ela, Fernando Correa da Costa foi o melhor governador que os professores tiveram, pois ele os respeitava e os aquinhoava com um abono que correspondia ao décimo terceiro salário e que, enquanto ele fosse governador, ninguém a tiraria do cargo por ela estar correspondendo à sua confiança, o que revela o grau de dependência a que os professores eram sujeitos, sem que tivessem, na maioria dos casos, consciência disso.

Em meio a um jogo político tão acirrado, aqueles que não tivessem posição definida pela UDN ou pelo PSD, mesmo não dependendo desse embate para se manter em suas escolas, sofriam grande pressão do ambiente político e tentavam não ficar contra nenhum dos dois partidos, como foi o caso de Irmã Bartira Constança Gardés, de família rica, nascida em Cuiabá, que se transferiu em 1931 para Campo Grande, onde foi trabalhar no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Ela relatou que nunca torceu por nenhum governo ou partido

e que tinha amigos em todos eles, citando políticos de partidos opostos no cenário mato-grossense e concluindo: “cada um com sua ideologia e eu com a minha” (ROSA, 1990, p. 91). Referindo-se à rivalidade dos campo-grandenses com Cuiabá, ela acrescentou ainda que, quando chegou a Campo Grande, apesar de ser cuiabana, não foi hostilizada. Ao contrário, como professora das filhas de Vespasiano Barbosa Martins, o líder político de 1932 que se tornou identificado com o divisionismo, ela ganhou o afeto de toda a família. Em raro depoimento que mencionou o episódio e relacionou Vespasiano à divisão, ela relatou que a sua esposa certa vez lhe perguntou de modo apreensivo: “Irmã Bartira, se Campo Grande se separar de Cuiabá, a senhora fica conosco? É claro que não saio daqui [Campo Grande]”, respondeu Irmã Bartira. “Ainda bem, porque meu maior medo é que com a divisão, a senhora quisesse voltar para Cuiabá”, concluiu Celina Barbosa Martins (ROSA, 1990, p. 91).

Em outros momentos o antagonismo do sul contra o norte era percebido nas escolas como Cuiabá representando um poder ausente delas, como, por exemplo, quando Maria Constança expôs as dificuldades de nomeação para a Escola Normal e para o Colégio Estadual, justificando que, mesmo assim, não havia interrupção das aulas, pois ela providenciava logo um substituto que aguardava a nomeação dando aulas meses sem receber, e, por causa dessa demora “o pessoal do sul reclamava muito do norte, havia uma rivalidade incrível entre Cuiabá e Campo Grande, que foi crescendo até explodir na divisão” (ROSA, 1990, p. 91).

O fato é que, na época, a docência não era encarada como uma profissão, com seus direitos assegurados, e, por isto, os professores viviam a instabilidade constante, “a neurose da perda do emprego”, conforme palavras de Flora Thomé. Ela havia sido indicada para lecionar no Ginásio Dois de Julho, em Três Lagoas, e confirma que:

assim que mudava o governo, mudavam todos os cargos de confiança (...). Fui indicada para trabalhar no Estado, em 1961, pela UDN, quando Dr. Fernando Correa da Costa assumiu o poder. Já nesse tempo, quem fosse partidário da situação tinha o seu lugar assegurado. Durante quatro ou cinco anos a pessoa podia ficar tranqüila. À medida que as eleições iam-se aproximando, crescia a neurose da perda do emprego porque quando o poder se revezava, revezavam-se os cargos, quem não comungava da cartilha do poder vigente ia pra rua (...). Em 1965, quando Pedrossian foi eleito, o grupo de professores do Ginásio Dois de Julho, que era filiado à UDN, foi todo demitido. Ninguém reclamava, o fato era aceito até com certa naturalidade. O professor era realmente um porta voz do poder. O governador era o senhor todo poderoso, o mandão, cabendo ao professor cumprir à risca toda a orientação que vinha de Cuiabá. (ROSA, 1990, p. 139)

Constatamos que a instabilidade e a humilhação das demissões que atendiam meramente a interesses político-partidários das elites políticas eram vistas “com naturalidade” pelas próprias vítimas da injustiça. Enquanto isto, essas mesmas elites iam fortalecendo a sua hegemonia no cenário político estadual, aprofundando a rivalidade com Cuiabá e postulando a divisão de Mato Grosso para atender, principalmente, aos seus interesses de classe. E, como a ideo-

logia da classe dominante se torna também a ideologia dominante de toda a sociedade, o discurso regionalista acabou sendo incorporado por grandes parcelas da sociedade como se representasse também o interesse delas. A própria divisão do estado, uma causa sempre incerta e que nunca unira os grupos políticos sul-mato-grossenses, acabou sendo percebida como uma expectativa geral da sociedade, segundo notamos no depoimento da professora Adélia Krawieck, para quem, a divisão “era o nosso grande sonho” (ROSA, 1990, p. 85).

Já aposentada quando concedeu a entrevista, depois de ter trabalhado durante três décadas de manhã, à tarde e à noite, Adélia fez duras críticas ao tratamento de “tia” que presenciava nos anos 1980 para designar os professores. Depois de sua aposentadoria, lembrando da luta de tantos anos de estudos para ser professora, como aceitar tal tratamento? “Não admito que me chamem de tia. Lutei tanto para conseguir meu diploma, que quero o meu título de professora” (ROSA, 1990, p. 85). Guerreira, ela enfrentou a discriminação por ser negra, mas acabou ingressando como aluna normalista em Corumbá, quando, certo dia, perguntou diretamente à Irmã Anita, que ia saindo do Colégio Imaculada Conceição: “Irmã Anita, tenho muita vontade de estudar aí, será que posso?”, ao que ela respondeu que sim, bastava fazer a matrícula. Mas a menina insistiu: “Gente preta assim como eu pode estudar aí?” E a Irmã arrematou: “Claro, aqui não fazemos diferença de cor” (ROSA, 1990, p. 81). Foi de seu depoimento que escolhemos o sub-título desta parte de nosso artigo, “o sobe e desce” na política

mato-grossense, pois ela enfatizou:

Fui sempre demitida por motivos políticos. Fiquei como diretora quatro anos no governo João Ponce de Arruda. Quando mudou a política e entrou o Dr. Fernando Correa da Costa, fiquei quatro anos fora da direção. Voltei a ser diretora no governo do Pedrossian. Como já se estabeleceu em Mato Grosso essa tradição do sobe e desce, de acordo com os partidos políticos, ninguém reclamava, o que valia não era a competência e sim os tempos eleitorais. Todo mundo se acomodava, não havia união de classe, não adiantava gemer. (ROSA, 1990, p. 83)

Conclusão

As instituições escolares da primeira metade do século XX no sul de Mato Grosso viveram dois momentos políticos significativos de sua história, mas produziram percepções parciais deles. No primeiro, os episódios de 1932 não foram percebidos pelos professores da época como uma posição clara de equidistância do sul em relação ao norte, ou pelo menos de Campo Grande em relação à política estadual. Poucos acompanharam e compreenderam o que se passava na cidade, apesar de estarem cotidianamente presentes no Quartel General ou muito perto dele, isto é, no Grupo Escolar Joaquim Murinho. Nenhum dos professores entrevistados percebeu conexão divisionista no movimento de 1932, nem mesmo os que dele participaram, como foi o caso de Múcio Teixeira Júnior. Para eles, tratava-se de uma oposição às ações ditatoriais de Getúlio Vargas. Também não foi mencionado por nenhum deles que Campo Grande tivesse sediado um governo

próprio durante o episódio. Os professores dessa época viveram mais engajados em festividades cívicas, desportivas e culturais do que se interessando por política. As suas instituições escolares, isoladas umas das outras pelas enormes distâncias e dificuldades de comunicação que marcavam a vida em Mato Grosso, convertiam-se em pequenos mundos nos quais os professores passaram anos a fio unicamente envolvidos com a tarefa de ensinar, planejar aulas e corrigir os cadernos de seus alunos, sem qualquer apoio ou estímulo do governo estadual. Conforme fica claro em seus depoimentos, Cuiabá era simplesmente ausente.

Já a época seguinte, que culminou com o golpe de Estado de 31 de março de 1964, foi mais percebida em seus contornos políticos, porém, naquilo que era mais aparente: a disputa renhida entre os dois principais partidos da época (UDN e PSD) e as suas conseqüências diretas na vida das escolas. Ficaram claras as percepções de que eles, os professores, eram vítimas desses embates eleitorais e que nada poderiam fazer contra isso, pois lhes cabia “seguir a cartilha” de quem governava, de quem mandava no estado. Além disso, percebermos também o conformismo por parte da maioria, que até aceitava as demissões como fato natural. A elite dirigente contava com seus partidos políticos, mas os professores apenas com suas instituições escolares, sem qualquer entidade que os representasse. Somente em 1952 foi fundada a Associação Campo-Grandense de Professores (ACP) que, inicialmente, além de ter caráter mais recreativo do que político, foi pouquíssimo citada nos depoimentos. As-

sim, contavam eles unicamente com as suas instituições escolares, nas quais suas vidas transcorriam, dia a dia, ano a ano, trinta, quarenta, cinqüenta anos de dedicação ao ensino, sem comunicação efetiva entre eles próprios, sem reconhecimento por parte do Estado.

Tristes e melancólicos, muitos depoimentos demonstraram ex-professores amargurados pelo esquecimento por parte de todos, incluindo até mesmo as suas queridas instituições escolares, como narrou Adélia Krawieck:

Apesar de ter dedicado toda uma vida ao ensino, nunca fui convidada para qualquer solenidade nas escolas em que trabalhei, nem mesmo na que dirigi durante tantos anos [General Malan]. Parece que o professor é um parafuso na engrenagem – quando não se precisa dele é jogado fora. Também nunca colocaram meu nome em qualquer escola. Gente que nada fez pela educação, é nome de escola. Eu que, durante anos, trabalhei de graça para o Estado (em Jardim, no Território de Ponta Porã), nunca fui lembrada para uma homenagem sequer. (ROSA, 1990, p. 85)

Na mesma linha, lembrou Ayd Camargo: “Não sou chamada para nenhuma atividade nas escolas em que trabalhei. Há uma profunda indiferença por parte do poder público em relação aos aposentados. Depois que deixamos as escolas, ficamos totalmente esquecidos, marginalizados” (ROSA, 1990, p. 85). Com exceção de Múcio Teixeira e Maria Constança, todos os depoentes revelaram a tristeza de se sentirem esquecidos pelas instituições escolares para as quais dedicaram as suas vidas, magoados por nunca serem convidados para qualquer solenidade educacional, e pelo fato de

os seus nomes nunca terem sido dados a uma escola. Raro foi o caso da professorinha cuiabana que chegou a Campo Grande em 1918 para, muitas décadas depois, ver o nome “Maria Constança de Barros Machado” ser conferido à escola que tanto amou, a maior homenagem de sua vida e a que mais lhe comoveu e gratificou. Inversamente, já quase totalmente cego quando concedeu seu depoimento, relatou Luis Alexandre de Oliveira:

Trabalhei mais de 50 anos na educação deste Estado e pouco recebi em troca. Nunca recebi, por exemplo, um convite para qualquer solenidade na Universidade Federal, apesar de dois reitores de lá terem sido meus alunos: Hércules Maymone e Edgard Zardo (...). Também não tenho nenhuma escola com o meu nome. (ROSA, 1990, p. 83)

Isolados em suas escolas, sobrecarregados pelas suas jornadas de trabalho, empobrecendo ano a ano, os professores do sul de Mato Grosso não perceberam que, subjacente às disputas políticas que marcaram a época, havia fortes interesses de classe que transformaram uma causa tênue e quase sem possibilidades de vitória numa ideologia que justificaria a divisão do estado. Mas as instituições escolares e seus professores não tomaram parte no concerto que culminou no dia 11 de outubro de 1977, consagrando vitória à elite agrária sul-mato-grossense que durante todo esse período dispôs da escola, principal instituição social da época, como espaço de legitimação de sua hegemonia. Além disso, a divisão, ao se efetivar, criando o estado de Mato Grosso do Sul, provocou ainda mais depauperamento salarial a esses profes-

res que participaram ativamente da criação das suas primeiras instituições escolares, mas, em vez de reconhecimento, foram desvalorizados perante a nova categoria docente criada na nova unidade federativa, continuando a receber suas parcas aposentadorias pelo estado do qual acabavam de ser apartados.

Notas

¹ Não tivemos acesso ao documento original, por isto utilizamos a transcrição de José Barbosa Rodrigues que menciona os seus signatários, entre os quais os nomes de Bernardo Franco Baís e Manoel da Costa Lima, dois dos maiores fazendeiros do sul de Mato Grosso, que ficariam identificados com o início da história de Campo Grande, fundada em

1872 por José Antônio Pereira. É interessante notar que duas mulheres assinaram o abaixo-assinado: Maria Cláudia de Freitas e Guilhermina de Freitas. ² O Colégio Osvaldo Cruz chegou a ser dirigido, na década de 1930, por Wilson Barbosa Martins e José Fragelli, que eram sócios e amigos. Os dois se tornariam políticos marcantes de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sendo que o segundo deixou a escola para ingressar na vida política, enquanto o primeiro retardou um pouco mais essa decisão, de acordo com depoimento de José Fragelli: “depois veio a guerra e o Dr. Wilson foi ser soldado [...]. Quase que se pode dizer que vendemos o colégio para entrar na política. Pelo menos foi o meu caso. Não tanto o dele, que já tinha boa advocacia” (BITTAR, 1997, v. 2, p. 409).

³ Sobre o assunto, consultar: BITTAR, Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído, 1997; BITTAR, Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a capital, 1999.

Referências

BITTAR, Marisa. Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído. São Paulo: USP, 1997, 548 p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1997. v. 2.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amálio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antonio Maia da (Coord.). Campo Grande: 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999. p. 169-194.

BITTAR, Marisa. Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a capital. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999. (Coleção Fontes Novas. Especial 100 anos de Campo Grande).

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. Memória social. Tradução: Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

LIGA SUL MATOGROSSENSE. Pela divisão do estado de Mato Grosso: representação dos sulistas ao Congresso Nacional Constituinte. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Cruzeiro do Sul, 1934.

MACHADO, Paulo Coelho. Arlindo de Andrade. Primeiro juiz de direito de Campo Grande. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1988.

MARTINS, Wilson Barbosa. Divisão foi um sonho que mobilizou o Sul. Correio do Estado. Campo Grande, 10 out. 1995, p. 4. (Entrevista).

MATO GROSSO. Poder Legislativo. Lei n. 3027, de 28 de abril de 1971. Concede denominações aos Estabelecimentos de Ensino que menciona e revoga a Lei n. 2603, de 28 de janeiro de 1966. Diário Oficial, Cuiabá, 30 de abril de 1971.

MELO e SILVA, José de. Canaã do Oeste (sul de Mato Grosso). Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1989.

RIBEIRO, Lélia Rita de Figueiredo. O homem e a terra. s/d, s/l.

RODRIGUES, José Barbosa. História de Campo Grande. São Paulo: Editora Resenha Tributária, 1980.

RONDON, Antônio et al. A divisão de Mato Grosso: resposta ao general Rondon. Maracajú: Liga Sul-Mato-Grossense, 1934. 35 p.

ROSA, Maria da Glória Sá. Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.

Recebido em 30 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

O trabalho didático nos grupos escolares Joaquim Murtinho e Luis de Albuquerque (Mato Grosso, 1910-1950)

The didactic labor in two primary schools: Joaquim Murtinho and Luis de Albuquerque (Mato Grosso, 1910-1950)

Silvia Helena Andrade de Brito

Doutora em educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Ciências Sociais da (UFMS).
e-mail: shbrito@terra.com.br.

Resumo

O objeto deste artigo são os Grupos Escolares Joaquim Murtinho e Luis de Albuquerque, situados no sul do antigo estado de Mato Grosso, em Campo Grande e Corumbá, respectivamente, e tem como objetivo analisar a organização do trabalho didático nos dois grupos escolares, entre os anos de 1910 a 1950. Visando reconstituir a história destas instituições, além de fontes secundárias, foram utilizados dados primários (Livros de Atas, Livros de Matrícula, Registros de Matéria, entre outros) e entrevistas com ex-professores e ex-alunos. À guisa de conclusão, pôde-se perceber em que sentido os grupos escolares representaram, para a escola estatal mato-grossense, a materialização da forma/conteúdos mais acabados, em termos de organização do trabalho didático, da escola graduada. Em outras palavras, da instituição que, na sociedade capitalista, seria responsável pela difusão da educação para todos, principalmente crianças e jovens.

Palavras-chave

Grupos escolares. GE Joaquim Murtinho, MT. GE Luis de Albuquerque, MT.

Abstract

The object of this article are two schools, Joaquim Murtinho and Luis de Albuquerque, situated in the south of the erstwhile state of Mato Grosso in Campo Grande and Corumbá, respectively, and has for its objective the analysis and organization of didactic labor in the two schools, between the years 1910 and 1950. With the aim of reconstituting the history of these institutions, besides secondary sources, primary sources [such as Act Registers, Matriculation Ledgers, Registers of Subject Matters, among others] and interviews with ex-professors and former students were used. As a conclusion, the meaning the school groups represented for the Mato Grosso do Sul state schooling, the materialization of the more furnished form/content in terms of didactic labor was perceived. In other words, the type of institution that in capitalist society was responsible for the diffusion of education for everyone, principally children and youth.

Key words

Primary State Schools. Joaquim Murtinho School [MT]. Luis de Albuquerque School [MT].

Introdução

O objeto deste artigo são os Grupos Escolares Joaquim Murtinho e Luis de Albuquerque, situados no sul do antigo estado de Mato Grosso¹, nas cidades de Campo Grande e Corumbá, respectivamente. É importante ressaltar que o grupo escolar é aqui tratado na sua condição de uma das modalidades de instituição escolar que materializou, na história da educação no Brasil, a escola moderna, a saber, aquela que se organizou no interior da sociedade capitalista e que, junto a essa última vai assumindo diferentes nuances, em distintos momentos históricos dessa mesma ordem social. Nesse sentido, foi privilegiado o período que abrange a primeira metade do século XX – 1910-1950 – visto que, nesses anos, as referidas instituições escolares foram implantadas nas principais cidades daquela região (Campo Grande, Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas e Ponta Porã), assumindo as características peculiares a uma determinada forma de organização do trabalho didático.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar a organização do trabalho didático nos grupos escolares em questão, considerando o papel que essas instituições assumiram neste momento de expansão do ensino público em Mato Grosso, e como era importante, para tal, que essa nova modalidade de escola estivesse presente na região. Tem-se em vista, ainda, que o grupo escolar, por um lado, expressava a forma mais adequada de organização do trabalho didático produzida na sociedade capitalista, a escola graduada, principalmente diante da ne-

cessidade de universalização do acesso à escola primária. Por outro, representou ainda o momento histórico em que o ensino simultâneo começou a se tornar hegemônico no interior da escola estatal, pressuposto para que o citado processo de universalização se efetivasse.

Visando reconstituir a história dos grupos escolares mencionados, além de fontes secundárias², foram utilizados dados primários³ – documentos ainda existentes em acervos regionais (Livros de Atas, Livros de Matrícula, Registros de Matéria, Portarias e Offícios Expedidos e Recebidos, entre outros), bem como entrevistas com ex-professores e ex-alunos – analisados à luz das categorias escola moderna e organização do trabalho didático.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira, é realizada uma rápida recuperação do contexto histórico no qual se deu o surgimento e consolidação dos grupos escolares em Mato Grosso, como parte da história das instituições escolares nesta região do Brasil, entre 1910 e 1950. Destaca-se, entre os municípios que naquele momento histórico conformavam a região sul de Mato Grosso, as cidades de Campo Grande e Corumbá. Posteriormente, na segunda parte do trabalho, serão apresentadas as informações pertinentes aos Grupos Escolares Joaquim Murtinho, em Campo Grande, e Luis de Albuquerque, em Corumbá, com o intuito de problematizar a organização do trabalho didático no interior dessas instituições escolares mato-grossenses.

1 Surgimento e consolidação dos grupos escolares em Mato Grosso

Remontando à história e à história da educação em Mato Grosso, no período que vai dos anos 1910 à década de 1950, trar-se-á à luz alguns elementos para a reconstrução do papel da educação e dos grupos escolares em Mato Grosso, naquele momento histórico.

Considerando-se a situação de Mato Grosso entre a década de 1870 e os anos 1910 – esse último, representando o momento histórico em que surgiram os grupos escolares no cenário educacional do estado – pode-se perceber que a região vivia uma situação peculiar. Por um lado, a pecuária extensiva paulatinamente se afirmara como a principal atividade econômica em Mato Grosso, com o esgotamento da atividade de mineração, em princípios do século XIX (ALVES, 1984, p. 85 et seq.), e continuava tendo uma presença significativa no estado, o que fazia da região um território ainda marcado pela presença de grandes latifúndios, ocupado por uma população rarefeita, principalmente em se tratando de sua zona rural.

Por outro, graças à diversificação das atividades econômicas regionais, também possuía importante fração de sua classe dominante ligada às usinas de açúcar, à indústria extrativa (principalmente a ervamate, a borracha e a poaia) e ao beneficiamento da carne bovina; ainda mais, contraditoriamente, criara as condições para o aparecimento de um homem cosmopolita, como os proprietários de estabelecimentos comerciais em Corumbá, situada na fron-

teira oeste do estado, afeitos, graças à sua atividade profissional, aos contatos estreitos e permanentes com os principais centros econômicos e sociais do Brasil, da região platina e do continente europeu. Já no começo do século XX, também no sul do estado de Mato Grosso, Campo Grande transformou-se em um significativo centro comercial, principalmente após a instalação da rede ferroviária Noroeste do Brasil, em 1914. Este processo fez deste município um importante entroncamento ferroviário e, posteriormente, rodoviário, que passou a atrair grande número de imigrantes (árabes, japoneses, espanhóis, portugueses e italianos), além de comerciantes e fazendeiros nacionais, desencadeando, assim, um processo de modernização e de aumento populacional desta parte da região sul do estado (OLIVEIRA, 2006).

Foi nesse contexto sócio-econômico, quando a segurança pública e a posse da terra, bem como a infra-estrutura viária, ainda eram as grandes preocupações dos sucessivos governos estaduais (JACOMELI, 1998), que o presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa, a partir do ideário republicano da “[...] modernidade e civilização, [pensado como contraponto] [...] ao estigma da ‘barbárie’ predominante nas representações sobre o estado na época” (AMÂNCIO, 2000 apud SOUZA, 2004, p. 121), começou novo período de reestruturação e reorganização do ensino primário e secundário em Mato Grosso. Ainda segundo a justificativa que embasava a reforma iniciada em 1908, nos primeiros vinte anos do regime republicano, a instrução em Mato Grosso continuava incerta e descuidada, com poucas diferenças

em relação à época do Império. O grupo escolar, assim, foi pensado como uma possível solução para esses problemas, funcionando como pólo irradiador de um movimento de modernização da educação primária no estado. Por esse motivo, e em função do alto custo de sua instalação e manutenção, os grupos escolares foram criados apenas nas cidades econômica, populacional e culturalmente mais significativas de Mato Grosso: em Cuiabá (1908), Cáceres, Poconé e Rosário Oeste (1912), no norte do estado, e em Corumbá (1908), Campo Grande (1912), Aquidauana, Miranda, Três Lagoas e Ponta Porã, no sul de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1978 apud OLIVEIRA, 2006), sendo que, nas quatro últimas cidades, foram criados nos anos seguintes, até 1927.

Concomitantemente, uma das primeiras medidas da reforma previa a renovação do quadro de professores, com a criação de uma nova Escola Normal, junto com a Escola-Modelo Barão de Melgaço, na capital do estado, Cuiabá, a fim de habilitar professores capazes de dirigir e ministrar o ensino reformado que se desejava. Para a direção desses estabelecimentos foram contratados dois normalistas paulistas, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kulhmann (POUBEL E SILVA, 2006, p. 218), que chegaram ao estado em 1910. O Regulamento de 1910 também reorganizou a regulamentação pedagógica, a qual emanaria por todo o estado, estabelecendo novos critérios para a instrução pública. Segundo esta legislação, o ensino primário deveria ser leigo, alunos de ambos os sexos poderiam freqüentar a escola, estabelecen-

do-se a obrigatoriedade para as crianças de 7 a 10 anos de idade. Estabelecia-se ainda que as escolas não poderiam ultrapassar os 60 alunos e o sistema de decuriões e monitores (ensino mútuo), bem como os castigos físicos, estavam proibidos (JACOMELI, 1998).

Além disso, o mesmo texto legal normatizou a ação dos grupos escolares e seu funcionamento, naqueles distritos que os tivessem. Os grupos escolares seriam escolas com oito classes seriadas (quatro para meninos e as restantes para meninas) e ficariam subordinados ao Diretor Geral da Instrução Pública e aos inspetores escolares. Complementarmente, os grupos escolares seriam fiscalizados e inspecionados pelo Presidente do estado, com a ajuda do Conselho Superior de Instrução Pública e Diretoria Geral da Instrução. Estes órgãos estabeleciam a duração das aulas (cinco horas diárias), o período de funcionamento (período único) e a contratação de professores formados, efetivada mediante concurso público.

Verifica-se, contudo, que essa política de expansão das práticas educacionais a partir do grupo escolar no estado não se deu de forma linear, e as descontinuidades na ação pública sempre estiveram presentes, expressas, por exemplo, na morosidade para a instalação dos estabelecimentos ou na grande dificuldade de se impor uma fiscalização da malha educacional. Nesse sentido, o Grupo Escolar de Corumbá⁴, criado em 1908, só foi instalado e começou a funcionar em 1924 (SENA, 2006). O mesmo se deu com o Grupo Escolar de Campo Grande: a Resolução n. 616, de 17 de julho de 1912, autorizou o executivo estadual a criar

um grupo escolar nesta cidade ou no ponto mais indicado no sul do estado, sem especificar, claramente, onde se localizaria a sede da escola. Assim, o Grupo Escolar de Campo Grande⁵ só foi instalado em 13 de junho de 1922, após ter sido autorizado pela Resolução n. 866, de 03 de novembro de 1921 (MATO GROSSO, 1978 apud OLIVEIRA, 2006).

Na continuidade desses processos, a depressão que se abateu sobre a sociedade capitalista entre o final dos anos 1920 e a década de 1930, acrescidas às conseqüências da Segunda Guerra Mundial, contribuiu para dar continuidade ou iniciar algumas modificações na base produtiva do estado, sobretudo na região sul de Mato Grosso, relacionadas ao melhoramento do plantel bovino e à introdução de novas formas de criatório (cercamento e divisão das fazendas, o abandono da organização familiar e a incorporação de alguns padrões empresariais, utilização de espécies gramíneas cultivadas nas pastagens etc). Nesse contexto, a cidade de Campo Grande terminou por se afirmar como um novo pólo de desenvolvimento no sul de Mato Grosso (BRITO, 2001).

Concomitantemente, a mesma crise econômica ofereceu as condições necessárias para o soerguimento da região fronteira: assim, um conjunto de condicionantes, ocorridos entre os anos 1930 e 1950, – como as mudanças provocadas pela crise dos anos 1930 no setor pecuário, combinada a condições climáticas favoráveis e ao aumento de vendas no período de guerra; o movimento em torno da construção do ramal ferroviário Brasil-Bolívia, a partir de

1938, além da instalação de novas indústrias na cidade, como a Sociedade Brasileira de Mineração (SOBRAMIL) – provocaram um efeito multiplicador sobre as atividades produtivas em Corumbá (OLIVEIRA, 1998). De forma combinada, esses processos acabaram alavancando o surto industrial que o município conheceu a partir da segunda metade dos anos 1940, reforçado posteriormente pela chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Noroeste à cidade, na década de 1950. Esta incipiente industrialização, tendo sido decisiva na conformação de uma nova composição social no município, acabou por diversificar a própria malha urbana, colaborando para a expansão do ensino, público e privado, em Corumbá.

Foi dentro desse momento histórico, quando o grupo escolar, como modalidade de escola primária, já se encontrava consolidado em Mato Grosso, que se deu a criação de mais três grupos escolares em Campo Grande, a saber: General Malan (1934), Vespasiano Martins e Nicolau Fragelli (1955) (OLIVEIRA & GONÇALVES, 2007) e, em Corumbá, o Grupo Escolar do Círculo Operário Dom Bosco (1954) (BRITO, 2001; COELHO, 1978).

2 A organização do trabalho didático nos Grupos Escolares

Joaquim Murtinho e Luis de Albuquerque

A fim de problematizar as informações já coletadas sobre a organização do trabalho didático nas duas instituições escolares em foco, quais sejam, os Grupos Escolares Joaquim Murtinho, situado em Campo

Grande e o Luis de Albuquerque, sediado em Corumbá, é necessário inicialmente remeter-se a análise ao desvelamento da categoria organização do trabalho didático. Assim, Alves (2005), ao se referir a esta categoria, lembra que:

- no interior da ciência da história⁶, organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, uma vez que se refere e é produzida no campo da educação. Nesses termos, localiza-se nos limites entre duas outras categorias centrais dentro dessa perspectiva teórico-metodológica, a saber, “[...] trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica” (ALVES, 2005, p. 10);
- assim, sendo a categoria trabalho é fundamental para a compreensão de como se organizam as relações sociais em dada sociedade, e considerando que as formas e conteúdos assumidos pelo trabalho são históricas, da mesma forma se pode dizer que cada modo de produção produz formas históricas de organização do trabalho didático, correspondentes às funções assumidas pela educação em dado contexto histórico;
- nesses termos,

[...] no plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro,
- b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os

conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,

c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (ID., p. 10-11. Os grifos são do autor)

Considerando esses três aspectos, qual a organização do trabalho didático inscrita nos grupos escolares mato-grossenses, particularmente nas duas instituições em apreço, neste momento histórico? Em se tratando de relação educativa, o que marcou e marca a escola moderna, aquela que se efetivou na sociedade capitalista, é o ensino simultâneo. Nela são confrontados uma dada forma histórica de educador, o professor, e uma dada forma histórica de educando, o aluno médio, ou seja, pensado como coletivo relativamente homogêneo (LANCILLOTTI, 2008). Essa proposta, expressa, desde o século XVII, na obra de João Amós Comenius, foi imprescindível para permitir que a escola chegasse a todos, visto que o ensino simultâneo pressupunha o barateamento da escolarização em dois sentidos: tornava desnecessária a figura do preceptor, o educador típico do mundo medieval, e possibilitava a utilização de um profissional cuja formação e trabalho seriam simplificados, uma vez que se dirigiriam a um coletivo de educandos/alunos, simultaneamente, com economia de tempo, espaço físico e esforços (ALVES, 2001). Por isso o grupo escolar, como materialização mais desenvolvida do ensino simultâneo, espalhou-se, inclusive em Mato Grosso. É interessante notar ainda que, por força das necessidades impostas pela universalização da escola estatal, tanto no Joaquim Murtinho (OLIVEIRA, 2006) como no Luis

de Albuquerque funcionaram, desde a sua implantação, as quatro séries do ensino primário (SENA, 2006), posteriormente incluindo a 5ª série, também conhecida como curso de admissão ou curso complementar. Além disso, apesar da proposta inicial enfatizar que os grupos escolares funcionariam em apenas um turno, os dois grupos escolares já contavam com três turnos (Joaquim Murtinho) e dois turnos (Luis de Albuquerque), em meados dos anos 1950, o que naturalmente supunha uma flexibilização para menos da carga horária de ensino, visando atender a uma clientela cada vez mais abrangente.

Continuando a tratar do ensino simultâneo, no Luis de Albuquerque as atividades escolares eram conduzidas conforme as disposições da pedagogia tradicional⁷ – com presença marcante em todo esse período – onde se destacava a figura do professor que expunha e interpretava a matéria, tendo como principal recurso a palavra (exposição oral). O ato de fazer exercícios repetitivos destinava-se a que os alunos pudessem gravar o conteúdo, que depois seriam avaliados nas provas: o professor falava em voz alta e os alunos repetiam, ou seja, recebiam as informações e tinham como tarefa decorá-las (BRITO & SENA, 2006)⁸.

Sentados em carteiras duplas enfileiradas e fixadas no chão, os alunos escutavam a exposição oral do professor, enquanto este último procurava sempre partir da exploração do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, conforme dispunha o método intuitivo⁹, já em uso nas instituições paulistas (SOUZA, 1998, p. 158).

Apesar de o método intuitivo ser uma das diretrizes pedagógicas que marcou o momento de criação dos grupos escolares, ainda era predominante o caráter verbal da aprendizagem, e por isso os recursos mais utilizados em sala de aula eram basicamente o quadro negro e o giz (BRITO & SENA, 2006).

Neste ponto pode-se destacar o segundo aspecto da organização do trabalho didático nos grupos escolares, isto é, os materiais didáticos. Remetendo a discussão novamente a Comenius, a preocupação de ensinar tudo a todos que dirigia os esforços daquele educador morávio implicou, como visto anteriormente, na simplificação e objetivação do trabalho didático, originando a figura do professor. Ora, esse processo incluiu, por um lado, a instauração da divisão do trabalho no interior da escola (um professor especializado, que veio atender um determinado coletivo de alunos, agrupados em séries) e, por outro, levou também à simplificação dos instrumentos de trabalho do professor, principalmente pela criação do manual didático. Mais uma vez Comenius lembrava a necessidade de barateamento dos custos da instalação das escolas, visto que o manual didático permitiria a qualquer homem mediano assumir as tarefas do professor, sem pressupor a demorada e onerosa preparação que fora exigida para o preceptor medieval (ALVES, 2001). Nos grupos escolares, contudo, segundo Souza (1998, p. 167),

[...] o método intuitivo implicou a necessidade de vasto material didático. Porque a concepção de ensino-aprendizagem pressuposta no mesmo, considerando-se a

natureza infantil, os sentidos e o ensino concreto, reclamava outras linguagens para transmissão do conhecimento além da usual “palavra do mestre”. Surge o imperativo da imagem, da manipulação de objetos, isto é, de uma nova “pedagogia do olhar”, uma nova “pedagogia dos sentidos”.

Nestes termos, é interessante notar que:

1. conforme é destacado pelos insistentes apelos de diferentes diretores das duas instituições ao longo de todo este período, tanto no Luis de Albuquerque (MATO GROSSO, 1932), como no Joaquim Murtinho (MATO GROSSO, 1931), era premente a falta de outros materiais didáticos que o giz, quadro-negro e o livro didático. Como expressão da escola moderna, portanto, o grupo escolar vinha ao encontro do pressuposto comeniano e do necessário barateamento da escolarização, por meio de um trabalho didático simplificado e objetivado. Frente às prioridades da ação estatal nesse período histórico, o livro didático ainda era adquirido pelo aluno¹⁰, caso possuísse recursos para tal; ou, simultaneamente, manuseado pelo professor e repassado ao aluno sob a forma de pontos, copiados na lousa para os alunos das séries iniciais, ditados para os alunos das séries finais, como relatam ex-professores do Luis de Albuquerque (ENTREVISTAS A; B; D, 2005). Dessa forma, o ensino nesses estabelecimentos permaneceu “[...] nos moldes da memorização, do partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, no qual os alunos deveriam apenas aprender e o profes-

sor, ensinar” (ALVES, 1994, p. 103), não sendo de se estranhar que o material didático disponível no grupo escolar tenha se resumido ao quadro-negro, giz e, principalmente, ao livro didático;

2. mesmo a insistência do uso da “pedagogia do olhar” ou “pedagogia dos sentidos”, implícita nos pressupostos do método intuitivo e que depois também seria preocupação do escolanovismo com os métodos ativos, não parece ter abalado, no contexto do trabalho didático, a centralidade da “palavra do mestre”, ou a importância de sua autoridade na condução do processo de aprendizagem do aluno. Essas preocupações, que implicariam em alguma medida num ajustamento do ensino às características individuais dos alunos, não alcançaram o eco desejado nos limites do ensino simultâneo. Nas palavras de uma ex-professora do Luis de Albuquerque, o professor era a “autoridade máxima do saber” (ENTREVISTA A, 2005), pois ele representava o profissional habilitado a atuar na escola agrupada. Além disso, no contexto de um trabalho didático crescentemente objetivado e simplificado pela mediação do livro didático – e não por acaso sua importância vai crescendo para o trabalho do professor – pode-se dizer que essa suposta autoridade foi arrebatada na medida mesma em que se intensificava a presença do livro didático em sala de aula.

Ainda sobre o processo de objetivação e simplificação do trabalho didático, é importante lembrar de outros componentes, como os currículos e programas. Esses pas-

saram, de forma progressiva, das mãos dos agentes educacionais – professores, diretores e supervisores escolares – para a responsabilidade e decisão do Estado, por meio da padronização dos currículos e programas, bem como de controle do material didático, sobretudo o livro escolar, como declara uma ex-diretora do Luis de Albuquerque (ENTREVISTA B). Tal tendência, contudo, se esboçará com mais clareza na organização do trabalho didático em Mato Grosso, nos anos vindouros, já em meados dos anos 1950, como aconteceu em todo o país.

Quanto ao espaço físico, uma das premissas para a instalação dos grupos escolares, e um dos itens que tornou mais onerosa a sua expansão, essa se expressava exatamente na necessidade de construção de um prédio próprio, ou melhor, especialmente destinado à atividade educacional, que até então se fizera, majoritariamente, em espaços físicos adaptados ou mesmo na casa do professor. Assim, não é fortuito, como observa Oliveira (2006), que o regime disciplinar identificador do grupo escolar estivesse presente na própria estrutura do prédio da instituição escolar, como foi o caso no Joaquim Murtinho, segundo atesta o depoimento de uma de suas diretoras, Maria Constança de Barros Machado:

Naquele tempo, a disciplina era fundamental. A separação entre alunos e alunas era tão rígida que até o prédio era construído em forma de U, de modo a abrigar de um lado as classes do sexo masculino e do outro as do sexo feminino. O recreio dos meninos era de um lado, o das meninas de outro. O encontro entre os meninos e meninas dava-se apenas nas festas li-

terárias e esportivas, que eram realizadas no salão nobre da escola. Só se admitiam classes mistas, quando havia número insuficiente de alunos para separá-los. E olhe que naquele tempo as classes tinham até 50 e 60 alunos. Quando havia uma classe mista, os meninos e as meninas eram muito vigiados, para que não se comunicassem entre si. (ROSA, 1990, p.65-6).

Da mesma forma, a edificação do Luis de Albuquerque se destaca entre as outras construções contemporâneas em Corumbá, com sua arquitetura neoclássica francesa. Localizado no centro da cidade, em frente à Praça da República e próximo à Igreja Nossa Senhora da Candelária, ele se inseriu naquele espaço como uma escola tipicamente urbana, como um dos mais significativos prédios públicos¹¹ do município. Da mesma forma

Seu prédio foi construído em forma de “L”, abrigando o porão e dois pavimentos, um térreo e outro superior. Com salas de aula amplas, com boa iluminação e ventilação, proporcionada pelas longas janelas predispostas na fachada principal e lateral do prédio. Nas paredes das classes pinturas decorativas semelhantes aos desenhos das classes do Palácio da Instrução de Cuiabá. Os corredores são amplos, o que facilitava a circulação dos alunos. [...] No nível térreo destinava-se às salas para meninas e no nível superior aos meninos. (SENA, 2006, p. 26)

Note-se, contudo, que o aspecto portentoso desses edifícios, afora sua presença marcante no espaço público citadino, também representou, na escolha do estilo arquitetônico neoclássico, uma preocupação em tornar essas construções mais adequadas a uma utilização para programas de grande porte, visando obter melhores resultados em termos de circulação, ventilação e

iluminação dos espaços (CORDEIRO, 1995). Em outras palavras, adequá-los a essa nova necessidade de atender a coletivos de alunos, na perspectiva que se impunha com a escola agrupada. Esse espaço físico, contudo, não era ainda aquele que se ajustaria à escola moderna, principalmente quando se intensificou o seu processo de universalização, a partir de meados dos anos 1970: dada a imperiosa determinação de propiciar o acesso de todos à escola estatal, impõe-se um estilo arquitetônico padronizado, passível de aliar grandes dimensões aos imperativos de edificações simplificadas em termos de processo construtivo, “[...] uma tendência para a produção em série e sofisticação tecnológica (IDEM).”

Conclusão

Pelo exposto, pôde-se perceber em que sentido os grupos escolares, na região sul de Mato Grosso, representaram, para a escola estatal, a materialização da forma/conteúdos mais acabados, em termos de organização do trabalho didático, da chamada escola moderna. Em outras palavras, da instituição que, na sociedade capitalista, seria responsável pela difusão da educação para todos, principalmente crianças e jovens.

Assim, foi nesse momento histórico, com a implantação da escola graduada: 1. que se fincou de forma gradativa na região, em termos de ensino estatal, a organização do trabalho didático que tornou específica a relação educativa na escola moderna, com a objetivação e a divisão do trabalho didático, que esteve também na base do

processo de organização dos grupos escolares; 2. que se implantou, no ensino estatal mato-grossense o que, desde o final do século XIX e início do século XX já vinha acontecendo, por exemplo, nas maiores instituições salesianas de ensino do sul de Mato Grosso, situadas em Corumbá (Colégio Santa Teresa, implantado em 1899 e Colégio Maria Auxiliadora, criado em 1904), ou seja, o ensino graduado.

Notas

¹ Esta região conformará, a partir de 1979, o atual estado de Mato Grosso do Sul.

² O Grupo Escolar Joaquim Murtinho, situado em Campo Grande, foi objeto de pesquisa em trabalhos apresentados por Oliveira (2006) e Oliveira & Gonçalves (2007), utilizados neste artigo.

³ Trata-se de pesquisa documental realizada no acervo do extinto Grupo Escolar Luis de Albuquerque, de Corumbá, entre os anos de 2004 a 2006, pelo então bolsista de iniciação científica Divino Marcos de Sena (2006).

⁴ “Depois de instalado, o Grupo Escolar, por meio do Decreto Presidencial n. 669, de 5 de junho de 1924, passou a denominar-se Luis de Albuquerque, uma menção ao fundador da cidade de Corumbá” (SENA, 2006, p. 23).

⁵ O nome da escola foi alterado para Joaquim Murtinho (1848-1911), numa homenagem a esse mato-grossense nascido em Cuiabá que foi médico, professor, senador e Ministro da Viação e Fazenda na gestão presidencial de Campos Sales (MENDONÇA, 1971), pelo mesmo Decreto n. 669, de 5 de junho de 1924 (MATO GROSSO, 1978 apud OLIVEIRA, 2006).

⁶ “Mesmo sendo discutível essa denominação conferida por Marx e Engels (1986) em especial porque, depois de utilizá-la, a suprimiram quando da revisão do texto de *A ideologia alemã*, ainda é preferível em face de outras expressões alternativas como marxismo ou materialismo histórico. Marxismo insinua as idéias de adesão incondicional a uma escola e fidelidade absoluta aos textos de Marx, enquanto materialismo histórico surgiu já no bojo

do processo de emergência do materialismo vulgar e como sua expressão mais acabada. Só para problematizar a dificuldade que cerca o emprego dessa expressão, afirma-se que Marx jamais a utilizou em seus escritos. Ciência da história, por seu turno, implica a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir conhecimento que lhe é pertinente." (ALVES, 2005, p. 3. Os grifos são do autor).

⁷ De acordo com Saviani (1985, p. 9-11; 47-49) a pedagogia tradicional, constituída historicamente após a Revolução Industrial, implicava uma determinada forma de organização da escola centrada na figura do professor, o qual teria o papel de transmitir, "(...) segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos." Na prática escolar, a memorização era utilizada como uma das formas de assimilação do conhecimento. Esta foi a mais difundida teoria pedagógica que fundamentou a escola brasileira, até os anos 1930, e mesmo depois, apesar da grande difusão do escolanovismo.

⁸ Entre os recursos utilizados para reforçar a memorização dos pontos pelo aluno ainda estava a palmatória, que também fazia parte da rotina, segundo afirma Magali Baruki, aluna da escola nesse período, apesar dos castigos físicos terem sido proibidos na educação pública mato-grossense, desde

o Regulamento da Instrução Pública de 1896 (JACOMELI, 1998, p. 134): "A escola fazia parte do sistema autoritário de então. Eu me lembro da palmatória que ficava pendurada perto da lousa, para ser usada nas competições entre meninos e meninas." (ROSA, 1990, p.112)

⁹ O método intuitivo vinha sendo difundido em Mato Grosso, desde o final do século XIX, constituindo-se inclusive orientação oficial de diversos regulamentos que nortearam a instrução pública na Região. Baseava-se no entendimento de que as lições de cousas deveriam sobrepor-se sobre o verbalismo, devendo o professor ater-se mais ao caráter prático, concreto da aprendizagem, e menos ao seu aspecto intelectual. Cf. Jacomeli, 1998, p. 88 et. seq.

¹⁰ Deve-se recordar que não se colocava ainda, nesses anos, a questão do fornecimento de material didático para o aluno via Estado, que hoje aparece como atividade indutora importante para a manutenção das atividades produtivas de uma dada parcela do mercado, a indústria gráfica. A esse respeito cf. ARRUDA & SILVEIRA, 2003.

¹¹ Segundo Souza (1998, p. 124 apud Sena, 2006, p. 26), "aliás, essa era a característica que estava ocorrendo em todo o Brasil, onde a construção dos grupos escolares se dava próximo à câmara municipal, igrejas, praças (muita das quais com denominação de Praça da República), cadeia e palacetes, destacando como um dos mais bonitos prédios públicos".

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2001.

_____. Mato Grosso e a História: 1870-1929 – ensaio sobre a transição do domínio da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 61, p. 5-81, 2.sem.1984.

_____. O trabalho didático na escola moderna: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Laci Maria Araújo. O processo de expansão escolar em Mato Grosso (1910-1946): uma abordagem histórica. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Cuiabá, 1994.

AMÂNCIO, Lázara N. B. Ensino de leitura na escola primária de Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional do século XX. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Unesp/Marília, 2000.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; SILVEIRA, Giovani Silveira da. O impacto da expansão escolar no mercado de material didático-pedagógico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6. 2003, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2003.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2001.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de; SENA, Divino Marcos de. Rituais escolares e civismo no Grupo Escolar Luis de Albuquerque, Corumbá/MT (1930-1970). In: ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 8. 2006. Anais... Cuiabá: UFMT, 2006. p. 1-15.

COELHO, Walmir. Incidências educacionais no desenvolvimento histórico de Corumbá nos últimos 200 anos. Corumbá: 1978.

CORDEIRO, Caio Nogueira H. Arquitetura escolar de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: primeiras aproximações. Intermeio, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 16-24, 1. sem. 1995.

ENTREVISTAS A; B; D (depoimentos orais). Entrevistador: Divino Marcos de Sena. Corumbá: UFMS, 2005. 8 fitas cassetes (480 minutos).

JACOMELI, Mara Regina Martins. A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. A constituição histórica do processo de trabalho docente. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MATO GROSSO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Projeto Levantamento e Arrolamento de Fontes. Catálogo n. 1, Grupo Escolar e Escola Normal Joaquim Murtinho. Cuiabá: 1978.

_____. Governo do Estado. Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo professor Franklin Cassiano da Silva, Diretor Geral da Instrução Pública, em 29 de agosto de 1931. Cuiabá: 1931.

_____. Grupo Escolar Luis de Albuquerque. Livro de Registro de Cópias de ofícios e ofícios circulares, expedidos pelos diretores do GELA: período: 27/2/1924 a 07/5/1932. Corumbá: 1932.

MENDONÇA, Rubens de. Dicionário biográfico mato-grossense. 2.ed. Cuiabá: 1971.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Uma fronteira para o pôr-do-sol: um estudo geo-econômico sobre uma região de fronteira. Campo Grande: UFMS, 1998.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Os grupos escolares no sul do estado de Mato Grosso como parte da política educacional (1910-1950). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7, 2006, Campinas, SP. Anais... Campinas: HISTEDBR; Unicamp, 2006. p. 1-25.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de; GONÇALVES, Arlene da Silva. A educação primária no sul do estado de Mato Grosso: organização e expansão dos grupos escolares em Campo Grande – 1910-1950. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande, MS. Anais... Campo Grande: HISTEDBR, 2007. p. 1-20.

POUBEL E SILVA, Elisabeth. O florescer de uma cultura escolar no ensino mato-grossense. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 215-32.

ROSA, Maria da Glória. Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 6.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SENA, Divino Marcos de. A organização do trabalho didático-pedagógico no Grupo Escolar Luis de Albuquerque (1950-1970). Corumbá: 2006. Relatório de Iniciação Científica/PIBIC/UFMS-CNPq.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-61.

_____. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

Recebido em 30 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Iniciativas de modernização escolar em Mato Grosso: grupos escolares e formação docente - o sul do estado (1910-1950)¹

School modernization initiatives in Mato Grosso: school groups and teacher training – the south of the state (1910-1950)

Regina Tereza Cestari de Oliveira*

Arlene da Silva Gonçalves**

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação/UCDB.
e-mail: reginacestari@hotmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação/UCDB.
e-mail: goncalvesarlene@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as iniciativas de modernização escolar pública em Mato Grosso, com a criação de grupos escolares, e, em decorrência, as ações voltadas à formação docente, destacando a organização desses grupos no sul do Estado de Mato Grosso – atual Estado de Mato Grosso do Sul (MS), de modo específico, no município de Campo Grande – atual capital do estado de MS –, nas primeiras décadas do século XX. A investigação baseou-se em fontes primárias constituídas por leis, decretos, regulamentos, mensagens presidenciais, relatórios, além de jornais da época. O novo modelo de escola fez parte da política educacional empreendida pelos governos do período, estreitamente associada aos ideais republicanos.

Palavras-chave

Organização escolar pública. Grupos escolares. Formação docente.

Abstract

The aim of this article is to analyze the government school modernization initiatives in Mato Grosso, with the formation of school groups, and, due to this, actions directed towards teacher training, giving emphasis to the organization of these groups in the south of the State of Mato Grosso – the present State of Mato Grosso do Sul (MS) and specifically in the municipality of Campo Grande – the present capital of the State of MS – in the first decades of the 20th. century. The investigation is based on primary sources made up of laws, decrees, regulations, presidential messages, reports, as well as newspapers of that time. The new school model was part of the educational policy put into practice by the governments of the period, strictly associated to republican ideals.

Key words

Organização escolar pública. Grupos escolares. Formação docente.

Introdução

Este artigo tem como foco a educação primária em Mato Grosso, a partir da criação de grupos escolares, e, em decorrência, a formação docente, no âmbito da política educacional, destacando o sul do estado (atual estado de Mato Grosso do Sul)², de modo especial, o município do Campo Grande³, no período de 1910 a 1950. Para isso, considera-se necessário, inicialmente, configurar o movimento republicano e nele situar o papel da educação.

A proclamação da República no Brasil, em substituição ao regime Imperial, aprofundou os conceitos de modernidade e progresso do país e atribuiu à educação da população um lugar de destaque, na medida em que era condição necessária para o novo modelo de sociedade que se almejava construir.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas, no campo econômico e social, pela ideologia liberal fundamentada nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Assim, a noção de que o respeito a desigualdades “naturais”, se substanciava numa sociedade hierarquizada, porém justa e para tanto “aberta”, “[...] desembocou na defesa da ‘Escola Pública, Universal e Gratuita’, como condição indispensável para garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social ‘justa’ porque ‘natural’” (XAVIER, 1990, p. 60-61).

As dificuldades econômico-financeiras estavam associadas à falta de patrio-

tismo de um lado, e de cultura ‘prática’ ou de formação técnica, de outro. Assim sendo, a escolarização era considerada insubstituível como formadora do espírito nacional, isto é, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como inigualável matriz que transformava simples indivíduos em força produtiva. Nessa perspectiva, a luta pela reconstrução nacional assentava-se na seguinte constatação: a miserável situação do ensino no país, sendo a sua difusão a mais importante obra nacional, uma vez que se constituía o grande problema nacional (NAGLE, 2001, p. 146).

Em outros termos, “[...] diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade” (NAGLE, 2001 p. 165).

O movimento de transformação da sociedade provocou mudanças na própria natureza da escola primária. O estado de São Paulo, que detinha a hegemonia econômica pelo fato de ser o principal produtor e exportador de café, assim como a hegemonia política, por ter o controle do aparelho do Estado, foi o pioneiro no processo de implantação e organização da instrução pública que se empreendeu por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial.

A reforma da instrução pública paulista, portanto, implementada entre 1890 e 1896, foi pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares criados pela Lei n. 169, de 7 de agosto 1893 e Decreto n. 248, de 26 de

julho de 1894 (SOUZA,1998, p. 45).

Esses estabelecimentos de ensino foram criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (2 km para o sexo masculino e 1 km para o feminino, distantes da escola). Essa reunião de escolas era feita a critério do Conselho Superior. Em cada Grupo Escolar existia um diretor e tantos professores quantas fossem as escolas (classes, como mais tarde serão chamadas) reunidas. Além desses funcionários existiam também os adjuntos, professores auxiliares, em número variável de acordo com as necessidades, a critério do diretor do Grupo Escolar (REIS FILHO, 1981, p. 119).

O modelo escolar paulista disseminou-se para os demais estados da federação e, conforme Souza (2004, p.118-119), não se deve somente à hegemonia política e econômica de São Paulo, mas, principalmente, “a visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação pública, sintonizada com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos, estreitamente associados aos ideais de modernização da sociedade brasileira”.

Assim, a reforma que instaurou um novo modelo de organização escolar e se estendeu para outros estados da federação, no decorrer das duas primeiras décadas do século XX, entre 1900 e 1920 (MDAL, 2006, p. 7), marcou “[...] a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do nosso ensino fundamental. Com certeza é esse o principal legado educacional que a fase inicial do ‘longo século XX’ nos deixou” (SAVIANI, 2004, p. 29).

A Organização da Instrução Pública em Mato Grosso: a institucionalização dos grupos escolares

No caso do estado de Mato Grosso, os governantes buscaram inserir-se no projeto nacional desencadeando a modernização das cidades, sua urbanização, a implantação de serviços de encanamento de água, melhoria da iluminação, construção de estradas, ferrovias, pontes, entre outros, com a intenção de propiciar o desenvolvimento do Estado.

Pedro Celestino Corrêa da Costa, presidente do estado (12/10/1908 a 15/8/1911) apresentou um programa governamental com o objetivo de industrializar o estado, oferecendo a infra-estrutura necessária. No entanto, vinculou o alcance desse objetivo à necessidade de reformar o sistema escolar, investindo na reorganização da instrução primária e na formação de professores. Em mensagem à Assembléia Legislativa, ao instalar-se a 2ª sessão, em 13 de maio de 1910, o referido presidente referiu-se à reforma da instrução primária, destacando a falta de professores nas diferentes localidades do estado e a importância de sua formação:

Nenhuma reforma eficaz é possível na instrução primaria sem a conveniente habilitação das escolas dessa categoria, e sem o mais que se reger para a proficuidade dellas. Está o governo aparelhado para melhorar a parte material da instrução, proporcionando-lhe todos os recursos necessários, mas faltam-lhe bons professores para todas as localidades, como é para desejar, e isso só se conseguirá com o tempo, preparando moços para o

magistério público que deve tornar-se atrahente e de real proveito para a sociedade. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1910b)

Desse modo, autorizou a reorganização da Instrução Pública de Mato Grosso por meio da Lei n. 533, de 4 de julho de 1910, com as seguintes especificações:

- a. Desmembrar a Diretoria Geral do Liceu Cuiabano que passará a ter sua própria diretoria;
- b. Criar na capital um curso normal misto, tendo dependentes duas escolas primárias e um jardim de infância;
- c. Sujeitar os institutos particulares de ensino a Diretoria da Instrução Pública, quanto a 'estatística, higiene e moral';
- d. Promover acordo com os governos municipais, para fins de propaganda e fiscalização da instrução primária;
- e. Extinguir o curso complementar primário;
- f. Restabelecer as gratificações adicionais de antiguidade, aos professores que tivessem mais de dez anos de efetivo serviço no magistério, até o máximo de 50% dos respectivos vencimentos;
- g. Dar nova organização ao Conselho Superior de Instrução Pública. (Apud LEITE, 1971, p. 116).

No entanto, foi o Regulamento para a Instrução Primária de Mato Grosso, expedido por meio do Decreto n. 265 de 22 de outubro do mesmo ano, a ser observado a partir de 1911, que estabeleceu: o ensino primário deveria ser leigo, gratuito, ministrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem (Art. 1º); as escolas primárias seriam criadas em todas as cidades, vilas e povoados do Estado que

tivessem 25 meninos nas condições para freqüentar a escola; a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete aos 10 anos de idade (Art. 5º); a obrigação da escola primária restringir-se-ia aos meninos residentes no círculo traçado pelo raio de um quilometro médio da sede da escola (Art. 9º); as escolas se dividiriam em escolas do sexo masculino, regidas de preferência por professores e escolas do sexo feminino, regidas por professoras; podendo também haver nas pequenas freguesias e povoações, escolas mistas regidas, de preferência, por professoras (Art. 10º) e nenhuma escola primária poderia ter mais de setenta alunos matriculados (Art. 16º) (MATO GROSSO, 1910a).

Além disso, essas escolas se dividiriam em dois graus e nelas deveriam ser ministradas as seguintes disciplinas:

- Escola do 1º grau: leitura, escrita, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais e trabalhos manuais apropriados a idade e ao sexo dos alunos;
- Escola do 2º grau: as mesmas do 1º e mais, gramática elementar da língua portuguesa, leitura de prosa e verso, escrita sob ditado, caligrafia, aritmética, até regra de três, inclusive sistema legal de pesos e medidas, morfologia geométrica, desenho a mão livre, moral prática e educação cívica, geografia geral e história do Brasil, cosmografia, noções de ciências físicas, químicas naturais e leitura de música e canto (Art. 4º)

O ensino nas escolas primárias deveria ser prático e intuitivo, devendo o professor partir nas suas lições do conhecido para o desconhecido e do concreto para o

abstrato, evitando perturbar a inteligência da criança com o estudo de regras e definições e esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem tivessem interesse pelos assuntos tratados (Art. 12º), sendo absolutamente proibido o castigo corporal, ou qualquer outro que pudesse abater o brio à criança (Art. 29º).

Com a adoção do método intuitivo, segundo Valdamarin (1998, p. 80),

[...] pretende-se educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, que têm sua origem numa nova concepção sobre o conhecimento, que postula a origem das idéias nos sentidos humanos e que, aplicada ao ensino, pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprios como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades práticas.

Não poderiam, também, ser admitidos nas escolas públicas do Estado outros livros e compêndios que não fossem os aprovados e mandados adaptar pelo Conselho Superior da Instrução Pública (Art. 29º) e, quanto ao mobiliário, em cada uma das escolas primárias, além da mobília própria fornecida pelo Estado, haveria também um relógio de parede, um armário envidraçado, uma coleção de cartas geográficas, modelos de escrita, cabides para chapéu, talha e copos para água e finalmente quaisquer outros objetos indispensáveis para serviço interno da escola, conforme Art. 212º (MATO GROSSO, 1910a).

A principal inovação da Reforma foi a criação do grupo escolar que teve como característica fundamental o fato de reunir em um só local várias escolas avulsas ou

isoladas. Segundo o Regulamento de 1910, o grupo escolar deveria reunir em um só prédio seis escolas, no perímetro fixado para obrigatoriedade de ensino (de dois quilômetros quadrados, distantes da escola) ter oito classes, quatro para meninos e quatro para meninas, sendo que cada classe deveria ter entre 16 e 45 alunos (MATO GROSSO, 1910a). Porém, no mesmo ano, a Lei n. 580 alterou a redação quanto à exigência do número de escolas, passando a ser de no mínimo três e no máximo seis escolas.

O ensino nos grupos escolares teria a duração de quatro anos e o aluno deveria, obrigatoriamente, ter idade de sete anos e provar, com atestado médico, que era vacinado e não sofria de nenhuma moléstia contagiosa (Art. 15º). Os professores deveriam ministrar o ensino da música, do desenho, dos trabalhos manuais e da ginástica (art. 46º).

Os professores deveriam, ainda, ser nomeados de acordo com as normas regulamentares que estabeleciam, por sua vez, o concurso realizado perante a Diretoria Geral da Instrução. Somente quando não se inscrevessem alunos-mestres habilitados pela Escola Normal, se admitiria outros candidatos para o concurso (Art. 121º).

Cada grupo teria um diretor, um professor auxiliar para cada classe, um porteiro e dois serventes. (Art. 41º). Além disso, em sua organização com alunos em uma única classe, sob a autoridade do professor, que substituiu as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, introduziu-se a figura do diretor, considerado a peça fundamental para o sucesso da nova Instituição e subordinado hierarquicamente aos

administradores da Instrução Pública (MATO GROSSO, 1910a).

O cargo de diretor de grupo escolar seria de comissão, nomeado pelo governo do estado na seguinte ordem (Art 48º): em primeiro lugar, um normalista; em segundo, um bacharel em ciências e letras; e, em terceiro, qualquer cidadão de provada competência e aptidão (MATO GROSSO, 1910a). Com efeito,

O trabalho executado por ele compreendia, além da função de professor, também a burocrática, o que obrigava a apresentar, anualmente, um relatório no qual descrevia minuciosamente as condições da escola, as atividades desempenhadas pelos professores, a justificativa das ações implementadas, além de denúncias, reclamações e reivindicações, que nem sempre se davam em condições amigáveis [...]. (REIS e SÀ, 2006, p. 58)

Embora cada grupo escolar funcionasse sob uma única direção, teria divisão completa de sexos (Art. 39). Assim, deveriam ter oito classes, quatro para meninos e quatro para meninas, sendo em cada classe entre 16 e 45 alunos (MATO GROSSO, 1910a).

O artigo acima evidencia que a Reforma de 1910 atendeu o princípio da igualdade da educação entre os sexos, ao estabelecer o mesmo número de classes para meninos e meninas. No entanto, limitou a co-educação ao separar os dois sexos, impedindo a sua convivência. A esse respeito, Jacomeli (1998, p. 131-32) assinala que, no Regulamento de 1910, estavam presentes os princípios da escola pública, tais como a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade, a co-educação (com restrições) e a liberdade

de ensino, exceto a laicidade. Em sua análise, “[...] provavelmente, a Igreja tenha influenciado tal decisão, pois ficou clara a sua participação ativa na política mato-grossense”. Enfatiza, também, “que apesar do ideário republicano postular a laicidade na instrução pública, o Estado brasileiro incorporou uma atitude de conciliação, no decorrer dos anos, entre a ideologia liberal e a católica”.

Para iniciar a prática das modernas idéias contidas no novo Regulamento, a primeira providência adotada foi à contratação de professores normalistas, na qualidade de técnicos. Nas palavras do presidente do estado:

Convencido da necessidade urgente que há de cuidarmos do futuro da instrução popular (...) e convencido também que o primeiro passo a dar para esse fim é a formação de bons professores, mandei contractar dois normalistas em São Paulo, com o fim de crear aqui uma Escola Normal de que havemos mister para a realização desse importante objectivo: esperando que me habilitareis para levá-lo a effecto nas condições desejáveis. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1910b)

Dessa forma, chegaram ao estado, em outubro de 1910, os professores Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann e assumiram imediatamente a Reforma Educacional do Ensino Primário, começando com a criação da Escola Normal e de dois grupos escolares na capital, sendo nomeado diretor da Escola Normal e Modelo anexa o Professor Leowigildo Martins de Mello (REIS e SÀ, 2006, p. 43). Na definição do referido professor:

O Grupo Escolar é um curso primário, seriado em quatro classes distintas para ambos os sexos. Por essas classes, primeira,

segunda, terceira e quarta distribuem-se gradativamente, os conhecimentos que constituem a instrução primária, propriamente dita. As matérias ensinadas da primeira à quarta classe obedecem a um plano uniforme, de tal natureza que o educando, ao iniciar seu curso na primeira classe, recebe conhecimentos dosados pedagógicamente, de todas as disciplinas consagradas no programa geral do Grupo Escolar. O Grupo Escolar apresenta uma uniformidade perfeita em suas aulas e impossibilita completamente o desenvolvimento maior de uns em prejuízo de outros conhecimentos. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1911, p. 9-10)

A instalação de grupos escolares foi permitida nas cidades mais prósperas do estado em 1910, Grupo Escolar do Primeiro Distrito de Cuiabá e Grupo Escolar do Segundo Distrito também em Cuiabá. Em 1912, Grupo Escolar de Cáceres, de Poconé e de Rosário Oeste e D. Pedro II em Cuiabá. De modo específico, no sul do estado, Grupo Escolar de Corumbá e Grupo Escolar de Campo Grande, ambos em 1912. Além dos grupos escolares de Aquidauana, Três Lagoas e de Ponta Porã (MATO GROSSO, 1978).

Em decorrência, o funcionamento do primeiro grupo escolar no estado foi autorizado pelo Decreto n. 258, de 20 de agosto de 1910, inaugurado em 23 de setembro de 1910 em Cuiabá, e conferiu a este tipo de estabelecimento, em caráter provisório, o regulamento e o programa adotados no estado de São Paulo (MARCILIO, 1963, p. 133).

No governo do presidente Mário Corrêa da Costa (1926-1930), um novo Regulamento da Instrução Pública foi expedido por meio do Decreto n. 757, de 22 de

abril de 1927 classificando as escolas da seguinte forma: escolas isoladas rurais, localizadas a mais de 3 km da sede do município; escolas isoladas urbanas, localizadas até 3 km da sede do município; escolas isoladas noturnas, destinadas aos meninos maiores de 12 anos que não pudessem frequentar cursos diurnos; escolas reunidas, funcionando num raio de 2 Km, três ou mais escolas isoladas, com uma frequência total de 80 alunos, reunidas num só estabelecimento com o máximo de sete classes e o mínimo de três (MATO GROSSO, 1927a).

Além disso, segundo o Regulamento de 1927, o ano letivo começava em primeiro de março e terminava em 30 de novembro (Art. 81) com um intervalo de vinte dias que seria determinado a juízo do governo (Art. 82). As aulas aconteceriam com duração de quatro horas e meia diárias, nos estabelecimentos que funcionassem em um único turno, com interrupção de 40 minutos para o recreio dos alunos ao ar livre. Para aqueles que funcionassem em dois turnos, haveria uma interrupção de apenas 30 minutos para recreio (Art. 83), também, ao ar livre, enquanto os prédios deveriam atender, tanto quanto possível, as condições de: capacidade; situação em relação ao solo e à vizinhança: ventilação; iluminação; instalações sanitárias (Art. 86).

Quanto aos grupos escolares, a exigência passou a ser de que fossem criados com pelo menos 250 crianças em idade escolar, num raio de dois quilômetros, e com, pelo menos, oito classes (Art. 34) e estabeleceu o funcionamento anexo a cada Escola Normal, de um grupo escolar modelo destinado à observação e prática

pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino (Art. 35).

No seu trabalho educativo, portanto, os professores deveriam observar as seguintes normas:

- passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;
- farão o mais largo emprego da intuição;
- conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução;
- conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor caminho para alcançá-la;
- empregarão, no ensino da leitura, o método analítico;
- estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com a capacidade de cada um;
- promoverão pela instrução, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis;
- transformarão os seus alunos em colaboradores;
- tornarão as suas lições interessantes;
- educarão pela palavra e pelo exemplo;
- evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica (Art. 91).

Esse artigo evidencia que o método de ensino intuitivo continuou sendo preconizado pela legislação, trazendo a necessidade de material didático, em função da concepção de ensino-aprendizagem subjacente a esse método.

Os materiais didáticos difundidos neste período compreendem caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções,

objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis, etc. em substituição ao velho livro de textos para serem memorizados. Mas a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método: concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo ...]. (VALDEMARIN, 1998, p. 68)

No que se refere aos docentes, o referido Regulamento definia, em seu Art. 58, que as classes de grupos escolares deveriam ser preenchidas por professores que contassem com: um ano de exercício efetivo em escola urbana; dois anos em escola rural; e por professores normalistas com três anos de exercício interino (MATO GROSSO, 1927a).

Ao iniciar a década de 1930, a mensagem do Presidente do estado, Dr. Aníbal Toledo (22/1/1930 a 30/10/1930) assecurava que:

O ensino é um dos serviços públicos mais efficientes no nosso Estado. Iniciada em 1910 a adopção dos métodos pedagógicos modernos com a introdução de professores paulistas, a semente se desenvolveu nesta capital, como em terreno fértil, e propagou pelas cidades principaes em grupos escolares que vão apresentando resultados compensadores do esforço e dos encargos que impõem ao Thesouro [...].

O ensino primário é ministrado em Matto-Grosso por grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas, divididas estas em urbanas, rurales e ambulantes.

Grupos escolares temos 11, sendo 2 na capital e 1 em cada um dos seguintes municipios: Rosário Oeste, Poconé, Cáceres, Corumbá, Aquidauana, Miranda, Campo Grande, Três Lagoas e Ponta-Porã, nos quaes se matricularam o anno passado

3.391 alumnos. Os mais freqüentados foram os de Cuyabá, Campo Grande e Corumbá, com 1.423, 480 e 304 alunos cada um respectivamente, e o de menos número de matrículas foi o de São Luiz de Cáceres com 143 apenas.

Os de Cuyabá, Corumbá, Ponta Porá e Campo Grande estão installados em prédios especialmente construídos. Para o de Aquidauana, o meu antecessor deixou contractada a construcção do edificio respectivo. E os demais estão em prédios alugados. (MATO GROSSO, 1930)

Como se verifica, os grupos escolares, construídos a partir da Reforma de 1910 foram instalados, até 1927, somente nas principais cidades do estado, em função de seu número de habitantes e maior desenvolvimento econômico. Na análise de Jacomeli (1998, p. 143-4):

[...] numa região como a mato-grossense, com uma população em 1927 de 296.968 pessoas, onde existiam grandes latifúndios nas mãos de poucas pessoas, onde o poder político, também concentrado nas mãos de poucos, era representado por frações de classes ligadas ao comércio, às usinas de açúcar ou aos latifúndios (criação de gado; extração de eva-mate), uma pressão popular por escolas era praticamente insignificante. A maioria dos trabalhadores, esparramada pelo vasto território mato-grossense, desenvolvia seu trabalho nas fazendas. A parcela de trabalhadores urbanos era relativamente pequena em relação aos trabalhadores rurais. Dessa forma, foram criados grupos escolares justamente nas cidades mais desenvolvidas economicamente e, também, naquelas que serviam como reduto eleitoral, por ingerência de algum 'coronel', marca do clientelismo político no Estado.

Ao assumir o governo do estado de Mato Grosso, na função de interventor⁴,

Julio Strubing Muller (1937-1945), iniciou um novo período no ensino mato-grossense. Criou, pelo Decreto n. 53, de 18 de abril de 1941, cem escolas de instrução primária. "Ficariam essas escolas, mais tarde, conhecidas pelo nome de 'As Presidentes Vargas', em virtude das determinações do art.2º daquele decreto, que mandava se desse a uma das que fossem distribuídas em cada município, a denominação de 'Presidente Vargas'. Delas, receberam esse nome, dezoito estabelecimentos" (MARCILIO, 1963, 163).

No entanto, o relatório do Interventor federal encaminhado à Assembléia Legislativa refere-se à tentativa de substituição de professores leigos por professores normalistas para assumir a função, ou seja, professores formados pela Escola Normal e, por isso, considerados aptos, para o exercício do magistério⁵.

Tem-se procurado substituir os professores leigos por normalistas, e êsse objetivo se vai conseguindo, plenamente, exceção feita de algumas escolas rurais, cujo afastamento dos centros de população, torna difícil o seu preenchimento por normalistas, o que, não obstante, se fará pouco a pouco, aproveitando-se para tanto, cada oportunidade que se oferecer. (MATO GROSSO, Relatório..., 1939-1940, p. 14).

A formação de professores continuou objeto de preocupação do Executivo e, em 1950, a mensagem do governador Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo à Assembléia Legislativa assinalava que houve [...] "um crescimento no corpo docente primário proporcional à criação de escolas". Assim, em 1º de janeiro de 1947, havia 479 professores estaduais e, em 1º de janeiro do

corrente ano, esse número era de 1.136 (MATO GROSSO, Mensagem..., 1950).

Na gestão seguinte, o governador Fernando Corrêa da Costa (1951 a 1956), em mensagem à Assembléia Legislativa, em 1952, destaca a importância do professor, cuja tarefa era preparar os cidadãos republicanos.

(...) à escola cabe a função de instruir e de educar, isto é, preparar na infância homens aptos para a vida, então, o seu problema culminante que é o do professor a quem cabe a execução dessa magna tarefa.

Porque ensinar, mesmo que sejam noções apenas dos programas de ensino implica ter conhecimentos que não se cifram somente à leitura, à escrita e à contabilidade, mas de higiene, saúde, domínio da terra e dos assuntos sociais mais de interesse da coletividade em que atua o professor, a quem também não se dispensa o senso psicológico. Recrutar elementos portadores desses predicados, numa terra onde as aptidões são chamadas a atividades mais atraentes, quer sob o aspecto da labuta quer sob o prisma econômico, é o crucial trabalho que se depara à administração. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1952, p.26).

Nesse sentido, apresentou como estratégia para introduzir os professores leigos aos conhecimentos pedagógicos, assim como atualizar os professores diplomados, o oferecimento de “cursos de férias”, na capital (Cuiabá), assim como nos municípios de Dourados e de Campo Grande, localizados no sul do estado.

Somos forçados a reconhecer que o ensino em Mato-Grosso está sofrendo uma perigosa involução, um resultante retrocesso.

É verdade que para as escolas das cidades especialmente das que oferecem melhores condições de conforto e de pro-

gresso, ainda se obtêm professoras, o que não se registra quando se trata do preenchimento das unidades rurais.

Diante dessa contingência, as mais das vezes vimos guindados à posição de professores criaturas semi-alfabetizadas.

Para adestrar leigos nos conhecimentos pedagógicos e atualizar os dos diplomados, foram instituídos cursos de férias, que se iniciaram em julho passado na capital, Campo Grande e Dourados e prosseguiram nas férias de fim de ano. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1952 p. 26)

Os Grupos Escolares em Campo Grande, no Sul do Estado de Mato Grosso

É preciso dizer, inicialmente, que a proximidade dos centros mais adiantados do país levou à expansão e a modernização, com rapidez, da cidade de Campo Grande, devido, principalmente, à ampliação da rede ferroviária, que aumentou o fluxo migratório de estrangeiros (árabes, japoneses, espanhóis, portugueses, italianos), além de fazendeiros nacionais, intelectuais e artistas diversos, vindos de São Paulo e de Minas, transformando-se no maior centro comercial da região e promovendo, dessa forma, sua modernização e aumento populacional⁶. “A maioria era proveniente de Corumbá, cujo comércio começava a declinar com a perda dos aliados comerciais que se serviam da Cidade Branca e passaram a abastecer-se em Campo Grande” (COSTA, 1999, p. 74).

Registra-se que, em 31 de agosto de 1914, quando a cidade já contava com cerca de 1.800 habitantes, realizou-se o

encontro dos trilhos da estrada de ferro que, dos respectivos pontos de início das construções - Bauru, no Estado de São Paulo e Porto Esperança em Mato Grosso, projetaram-se até a junção, que se deu ao córrego Taveira, não distante de Campo Grande, e que, pelo ocorrido, passou a chamar-se 'ligação' (BRASIL, 1958, p.117).

No final da década de 1920, os ares de modernidade estavam presentes e a cidade já ganhava projeção:

[...] a vocação urbana de Campo Grande já estava delineada com 21.360 habitantes, o que revelava a acelerada dinâmica populacional da cidade. Por essa mesma época ela substituiu a luz dos '30 lampeões oferecidos pelo comércio', que ficavam colocados nas esquinas. Veio, então, a luz elétrica sendo a segunda localidade mato-grossense a dispor desse serviço [...] Os seus traços citadinos vão se mesclando á matriz rural [...]

A luz elétrica e as locomotivas integram a paisagem cotidiana, mas isso não significa o banimento das charretes, das carroças e dos animais de serviço. Quanto às ruas sem calçamento, no inverno lançam a poeira vermelha, que fez Campo Grande ser a Cidade Morena [...]

Sintonizada com o seu tempo, aberta às novidades, já em 1924, conta com a possibilidade de captar as ondas do rádio: é fundado o Rádio Clube, inicialmente voltado para a reunião noturna, quando se ouviam emissoras de rádio nacionais e estrangeiras. Uma sensação! (BITAR, 2004, p.10).

Nesse contexto, D. Francisco de Aquino Correa, Bispo de Prusiade, Presidente do estado de Mato Grosso, em 3 de novembro de 1921, sancionou a Resolução n. 846, criando três grupos escolares, no sul do estado, da seguinte forma:

Art 1 – Em comemoração ao centenário da nossa Independência, ficam creados com a mesma organização dos actuaes, três grupos escolares com sede nas cidades de Campo Grande, Três Lagoas e Aquidauana.

Art 2 – O Governo providenciará sobre a sua instalação provisória e os fará inaugurar no começo do piodo letivo do anno centenário si as municipalidades daquellas cidades contribuirém com os prédios necessários ao bom funcionamento delles, enquanto não construídos os próprios.

Art 3 – Ficam desde já abertos os créditos necessários à aquisição do mobiliário escolar respectivo e à execução desta lei (MATO GROSSO, 1921).

Assim, o primeiro grupo escolar em Campo Grande⁷, foi instalado em 13 de junho de 1922, apesar de ter sido autorizado pelo Executivo, pela Resolução n. 616, em 17 de julho de 1912 e após ter sido autorizado pela Resolução n. 866, de 3 de junho de 1922.

Obedecendo ainda ao programa do levantamento do nível da instrução publica do estado foram inaugurados os grupos escolares de Campo Grande e Três Lagoas, a 13 de junho passado, devendo ser installados neste anno mais os de Corumbá, Aquidauana e Miranda, tão logo se consiga o aparelhamento necessário. Algumas outras cidades, como as de Ponta Porá e Bella Vista, reclamam também a adopção desses institutos de ensino, com os quaes opportunamente serão servidos. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1923, p.35)

O Grupo Escolar de Campo Grande funcionou, inicialmente, em uma casa alugada na avenida Afonso Pena, sendo transferido definitivamente para seu prédio, em 18 de julho de 1926, na mesma

avenida, na área central da cidade, dia em que foi solenemente inaugurado⁸. (REVISTA FOLHA DA SERRA, 1933). Foram seus primeiros diretores os srs. Bartolomeu Lopes dos Santos, Evaldo Coelho, Estácio Correa Trindade e Alrio Reveilleau. Em 1930 assumiu a direção do Grupo João Tessitore Jr. (JORNAL ENFOQUE, 1986).

Seu nome foi alterado para “Joaquim Murtinho”⁹ por meio do Decreto n. 669, de 5 de junho de 1924 (MATO GROSSO, Mensagem, 1925, p.25-26).

O Presidente do Estado de Matto-Grosso, considerando que os grupos escolares, quando algum titulo recebam, devem tirar-o dos annaes pátrios;

Considerando que a denominação recommendavel para taes estabelecimentos de educação e culto do civismo é a dos varões notáveis, que se tenham imposto à veneração da posteridade, de preferência a de personagens cuja benemerência ainda esteja sujeito a revisão crítica dos contemporâneos.

Considerando que entre os primeiros sobre Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres Caetano Pinto de Miranda Montenegro, capitães generaes que, em fecunda magistratura, fundaram Corumbá e Miranda: Augusto Leverger, consummado geographo e hábil defensor de Cuiabá, em grave conjuntura, que se lhe perpetuou na fé de olheiro, nobilitando com o titulo de Barão de Melgaço, Dr. Affonso Augusto Moreira Penha, em cujo governo a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil tomou considerável impulso, desviando-se para Três Lagoas, onde por seus esforços, tiveram então início os trabalhos preliminares. Drs. Joaquim Duarte Murtinho, Antonio Corrêa da Costa e Manoel Esperidião da Costa Marques, mattogrossenses que se nobilitaram, além

de outros serviços relevantes prestados à Pátria, por se terem dedicado ao magistério, o primeiro no ensino superior e os outros no secundário, que o segundo reformou efficientemente.

Decreta

Art. 1º A Escola Modelo desta capital passará a denominar-se, de 13 de junho corrente em diante, Escola Modelo “Barão de Melgaço”, continuando annexa à Normal, o Grupo Escolar de S.Luiz de Cáceres denominar-se-à Grupo Escolar “Esperidião Marques”; o de Corumbá, Grupo Escolar “Luiz de Albuquerque”; o de Miranda, Grupo Escolar “Antonio Corrêa”; o de Campo Grande, Grupo Escolar “Joaquim Murtinho”; e o de Três Lagôas, Grupo Escolar “Affonso Penna”.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Presidência do Estado em Cuiabá, 5 de junho de 1924, 36º da República.

Pedro C. Corrêa da Costa.

Virgílio Alves Corrêa Filho

No ano de 1927, conforme relatório presidencial, estavam matriculados 2.712 alunos nos grupos existentes em Mato Grosso, sendo 276 alunos no Grupo Escolar “Joaquim Murtinho”, 148 do sexo masculino e 128 do sexo feminino (MATO GROSSO, 1927, p. 142).

A década de 1930 registrou crescente processo de urbanização do município de Campo Grande. O censo de 1940 contou 49.629 habitantes, distribuídos, quase igualmente, entre as zonas rural e urbana. São 24.479 (49,3%) na cidade e 25.150 (50,7%) no campo. No entanto, considerando-se somente a população do distrito da sede, isto é, do atual município, excluindo-se os

distritos que formavam Campo Grande, tem-se uma população de 35.170 moradores, dos quais 13.054 (65,6%) na zona urbana e 12.116 (34,2%) na rural.

Essa precocidade do processo de urbanização da futura capital, consolidado na década de 30, surpreende não só por ser, em si, um movimento de vanguarda, antecipando em trinta anos uma tendência, mas, também, e principalmente, porque isso acontecia em meio a um sertão ermo, distante das principais cidades e dos focos mais ativos da economia brasileira [...]. (CABRAL, 1999, p. 42)

O aumento da população provocou, em decorrência, o aumento da demanda escolar e a ampliação de matrículas no Grupo Escolar “Joaquim Murtinho”.

Mesmo assim, com a impossibilidade de prover suficientemente as coisas do ensino, a nossa população escolar foi notavelmente accrescida, sendo que, em alguns casos, como aconteceu nos grupos escolares “Antonio Correa” e “Joaquim Murtinho”, esse accrescimento foi de mais de 70 por cento. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1929, p. 88)

O relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo professor Franklin Cassiano da Silva, Diretor Geral da Instrução Pública, em 29 de agosto de 1931, de “sua viagem de inspecção aos diversos estabelecimentos de ensino da zona Sul do Estado”, descrevia as condições do prédio do Grupo Escolar “Joaquim Murtinho”, onde funcionava também a Escola Normal, instalada no dia 21 de abril de 1930, pelo presidente do estado, Dr. Aníbal Toledo (22/1/1930 a 30/10/1930).

[...] A situação geral do ensino naquela zona, é lastimável, pela falta quasi que

completa de material didactico assim como pela desorientação em relação ao emprego de metodos. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1931).

[...] Em péssimo estado de conservação se encontra o edificio da Escola Normal onde funcionam também a escola modelo e o curso annexo. A impressão que se tem ao penetrar-se nelle é desoladora. Urge uma limpeza geral, assim como a reparação das vidraças das janelas que se acham todas quebradas.

Edificio acanhado, sem lotação suficiente para nelle funcionar um grupo escolar, pois somente seis salas de aula, sente-se a direção do estabelecimento em sérios embaraços para nele fazer funcionar as duas outras escolas annexas.

No próximo anno, com a promoção dos alunos do 1º anno para o 2º anno normal, não terá a Directoria, uma sala para collocar esses allunos.

Funcionando já em dois turnos, para satisfazer constantes pedidos de matrícula no grupo [...] construam com urgência mais duas salas.

A lotação actual do edificio é para 240 allunos e só na Escola Modelo a matrícula é de 541, com frequência de 434 se juntarmos ainda 24, da Escola Normal e 17 do Curso Complementar [...] um total de 582 allunos, freqüentando um edificio com lotação para 240 ou 480, com funcionamento em dois turnos. (MATO GROSSO, Relatório..., 1931).

Como se pode observar, o prédio do Grupo Escolar “Joaquim Murtinho” estava em precário estado de conservação, além de seu espaço ser insuficiente para atender aos alunos matriculados nos diferentes graus de ensino, situação agravada com o funcionamento da Escola Normal no mesmo espaço.

Possuía o Grupo Escolar “Joaquim Murtinho”, agora transformado em Escola Modelo, 77 carteiras para 414 alunos, frequentes, o que já trazia sérios embaraços à Directoria dos Estabelecimentos.

Mais se accentuou agora essa excasses de material com a criação da Escola Normal e Curso Complementar, pois não foi fornecido pelo Governo, até esta data, novo material aquelle Estabelecimento.

Não possui ainda gabinetes de Physica e Química e História Natural, o que aliás não nos causa tanta admiração, pois a própria Escola Normal da Capital se acha desprovida de gabinetes.

É seu Director o Dr. Múcio Teixeira Filho (MATO GROSSO, Relatório..., 1931).

[...] O mobiliário existente no grupo é insufficiente. Há falta de carteiras, mesas e cathedras para professores e as que existem estão em mau estado de conservação.

É de necessidade adaptar-se esse estabelecimento de novos mobiliários de accordo com sua importância. Na situação em que se encontra, pois até os moveis modestos do gabinete da Directoria são de propriedade particular, fica o estabelecimento em posição humilhante diante dos collegios particulares, superiormente installados.

Embora esteja o Estado atravessando uma phase dolorosa em sua vida econômica, mesmo assim urge attender com carinho as necessidades dessa escola. Os moveis velhos existentes poderão ser aproveitados em escolas isoladas ruraes. (MATO GROSSO, Relatório..., 1931).

Além de criticar as condições inadequadas do prédio e do mobiliário, o referido professor expôs também a sua crítica à contratação de docentes, considerando-os despreparados para o desempenho da função, uma vez que não tinham a formação

específica para o exercício do magistério, condição indispensável para o novo modelo de ensino.

Entregue geralmente as direcções dos estabelecimentos às pessoas leigas, sem tirocinio no magistério, transformou-se assim o cargo de director de Grupo, de uma função essencialmente tecnica para a de simples burocracia.

[...] na maioria dos Grupos Escolares, o corpo docente é quasi todo constituído de pessoas sem preparo tecnico, necessario, dahi a confusão, a falta de orientação segura, que se note, geralmente nos referidos estabelecimentos. (MATO GROSSO, Relatório..., 1931)

Ainda enfatizava que a contratação de professores leigos comprometia o processo ensino-aprendizagem, pelo desconhecimento e uso inadequado do método didático, outro requisito exigido pelo modelo de ensino.

[...] O emprego do methodo analytico synthetico no ensino de linguagem produz grande resultado quando o professor conhece o processo e o emprega com entusiasmo, mas é de effeito nullo quando empregado por um professor que o não conheça perfeitamente.

Dahi a razão por que se escolhe para os primeiros annos os professores mais dedicados, mais aptos, mas entusiastas pela profissão.

No Sul do Estado fazem justamente o contrario. Aos professores leigos e menos habilitados se entregam as classes dos primeiros annos! Urge uma reforma geral nos processos de ensino empregados pelos nossos professores. (MATO GROSSO, Relatório..., 1931)

Diante da situação relatada, o Diretor da Instrução Pública finalizava o seu rela-

tório, propondo algumas medidas, entre as quais destacavam-se a necessidade de um plano de carreira no magistério e a formação e experiência profissional de cinco anos como professor, para assumir o cargo de direção escolar.

Entre outras medidas tomo a liberdade de propor a V. Excia. o seguinte:

- a. Seja estabelecida carreira no magistério, exigindo-se condições especiais para as promoções.
- b. Effectividade nas direcções dos grupos escolares que só poderão ser dirigidos respeitadas os direitos adquiridos, por professores com cinco annos de exercício em grupos escolares.
- c. Os cargos de inspectores de ensino devem ser de promoção e preenchidos por pessoas que tenham exercido o cargo de direcção nos estabelecimentos de instrucção.
- d. Creação de Almoxarifado da instrucção, afim de se attender com mais presteza aos pedidos de material.
- e. Creação de uma delegacia regional dependente da Directoria Geral, para attender as necessidades do ensino no Sul.
- f. Augmento de attribuições da Directoria Geral que poderá transferir, conceder licenças para tratamento de saúde até três meses, nomear professores interinos para as escolas ruraes, etc.
- g. Seja permitido aos leigos a inscrição ao concurso, em falta de professores diplomados, para preenchimento effectivo das escolas ruraes;
- h. Creação de uma secção de estatística annexa à Directoria Geral;
- i. Dotação de uma verba especial, destinada às despesas com a publicação da "Revista do Ensino" do Estado.

São estas Exm^o Snr. As medidas mais urgentes que tomo a liberdade de propor a

V. Excia. Continuando ao seu dispor para pessoalmente fornecer-lhe todos os informes que V. Excia julgar convenientes.

Saudações,

Franklim C. Oliveira.

De acordo com o relatório de 1939-1940 elaborado pelo interventor Federal de Mato Grosso, Bel. Júlio Strúbing Muller (11/9/1937 a 30/10/1945), o prédio foi ampliado "para a instalação do Liceu Campograndense, foi edificado um pavilhão nos terrenos do Grupo Escolar 'Joaquim Murtinho' em Campo Grande, com o qual se despenderam cinquenta e seis contos de réis (56:000\$000)" (MATO GROSSO, Relatório..., 1940).

Segundo Marcílio (1963, p. 184), os prédios do Grupo Escolar "Joaquim Murtinho" receberam melhoramento apenas no ano de 1956, no governo de João Ponce Arruda (31/01/1956 a 31/01/1961), ou seja, vinte e cinco anos depois do relato contundente das condições precárias para o seu funcionamento.

A criação de um segundo Grupo Escolar, em Campo Grande, atendeu solicitações provenientes da Câmara e do Comando da nona região do município, tendo em vista o aumento da população infantil, no bairro Amambal¹⁰ do município, conforme apontou o interventor federal Capitão Manoel Ary da Silva Pires (9/3/1937 a 13/9/1937) em sua mensagem à Assembléia Legislativa, na abertura da 3^a sessão ordinária da sua 1^a Legislatura, em 13 de junho de 1937.

Ainda uma providencia que me cumpre sugerir: a criação de um segundo grupo escolar em Campo Grande, no bairro

Amambahy, conforme solicitações que me foram dirigidas pelo snr. Presidente da Câmara daquelle município e pelo snr. Cmte. da nona região solicitações essas motivadas pela verificação do constante crescimento da população infantil naquella prospera zona sulina. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1937, p. 15)

A população de Campo Grande atingiu, em 1950, 57.033 habitantes, mais de dois habitantes por quilômetro quadrado, sendo 29.276 homens e 22.757 mulheres. Desse total, 16.275 pessoas eram analfabetas, sendo 7.381 homens e 8.894 mulheres (BRASIL, 1958, p. 126).

Nesse ano, em função do aumento do número de alunos no Grupo Escolar Joaquim Murtinho¹¹ foi autorizado, excepcionalmente, o funcionamento da instituição em mais um turno.

A duração do período escolar dos Grupos Escolares de quatro anos, funcionando em dois turnos, a matutino e o vespertino, exceção feita ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho, da Cidade de Campo Grande, que devido ao grande número de alunos matriculados, superior à capacidade de suas instalações vem funcionando três-dobrado, de acordo com horários especiais atendendo de modo excepcional às necessidades locais. (MATO GROSSO, Mensagem.. , 1953, p.39)

Cabe assinalar que, nos anos 1950, foram instaladas mais duas escolas em Campo Grande, implantadas como grupos escolares: "Vespasiano Martins" e "Nicolau Fragelli". Este último, em 25 de maio de 1955, pelo governador do estado Fernando Corrêa da Costa. Sua instalação foi registrada em ata, relacionando-o diretamente à necessidade do combate ao analfabetismo.

Coube a realização de mais êsse empreendimento magnífico à administração do Dr. Fernando Corrêa da Costa, que com alta visão, inteligência e patriotismo vem desenvolvendo um programa de incentivo do Ensino primário a todos os recantos do Estado. Administrador de grande vulto é, a ele a quem devem ser endereçados todos os aplausos e todos os agradecimentos por esse ato de verdadeiro civismo de combate ao analfabetismo neste rincão do nosso Brasil. (ATA DE INSTALAÇÃO GRUPO ESCOLAR NICOLAU FRAGELLI, 1955, p. 1-2)

Enfim, para acompanhar o ensino criou-se um Departamento Municipal de Educação. O primeiro município a implantar esse Departamento foi Campo Grande, conforme palavras do governador.

Nota-se em todos os municípios do Estado, grande preocupação a respeito da montagem do ensino primário municipal, consoante prescrição da Constituição Federal e Estadual. O Departamento da Educação e Cultura ainda não possui dados sobre esse animador movimento educativo, a não ser do município de Campo Grande, que criou o Departamento Municipal de Educação aparelhado devidamente, e manteve no município, em 1947, cerca de dezenove escolas. Campo Grande foi o único município a entrar em contato com o Departamento de Educação e Cultura a respeito na louvável iniciativa constitucional do estabelecimento do ensino primário municipal.

As demais unidades municipais de Mato Grosso tem aquele Departamento dirigido a respeito da matéria, a fim de organizar um controle geral, de indiscutível importância pedagógica. (MATO GROSSO, Relatório., 1948, p. 64)

Considerações finais

Em síntese, pode-se dizer que a política educacional instaurada no Brasil a partir do final do século XIX teve como principal direção à organização da educação primária pública em torno dos grupos escolares, ao lado da Escola Normal para formar professores, ancorada no projeto político republicano, cuja prioridade era a erradicação do analfabetismo no País.

Pode-se afirmar que Mato Grosso seguiu a tendência nacional, buscando a modernização das cidades e do ensino pela implantação dos grupos escolares como forma de organização da educação escolar primária pública, em contraposição ao estigma do “estado atrasado”. Porém, essa implantação aconteceu somente nas cidades que mais se destacaram economicamente, vinculada à expectativa de progresso e desenvolvimento econômico do estado, como é o caso de Campo Grande, localizada no sul do estado e, de modo geral, foi lenta e parcial. Isso, de certo modo, se explica pelo fato de que:

Naquelas regiões brasileiras em que acumulação de capital se iniciava, embora de modo incipiente, como no caso de São Paulo, as inovações aos poucos iam encontrando suporte sócio-econômico para se concretizar. As outras regiões fechavam-se dentro de seu próprio atraso, marginalizando-se pelo processo de modernização. (REIS FILHO, 1981, p. 188)

O novo modelo de escola, que reunia em um mesmo prédio alunos, professores e outros funcionários (porteiro, serventes), sob a orientação e a administração de um diretor, era considerado um projeto inova-

dor para a época, na medida em que representava “(...) a materialização do ideal de renovação pedagógica, defendido por intelectuais e administradores do ensino público mato-grossense e entendido como condição para a modernização da escola pública, responsável pela formação do cidadão republicano” (REIS e SÁ, 2006, p. 39), o que exigia, por sua vez, professores formados pela Escola Normal.

No caso de Campo Grande, apesar de o prédio do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, transformado em Escola Modelo, ter sido construído especialmente para o seu funcionamento, caracterizou-se como uma edificação modesta e suas condições físicas não corresponderam, ao novo modelo de ensino adotado, na medida em que os espaços para atividades administrativas (diretoria, secretarias, sala de professores) e pedagógicas (biblioteca, sala de aula, pátio) eram deficientes e insuficientes. Esse modelo de escola exigia elevados recursos financeiros para construção e manutenção de edifícios próprios, conhecidos como “Palácios da instrução” com características determinadas (estrutura, forma, ventilação), ou seja, com padrões de conforto e higiene almejados pela escola republicana, além de mobiliário moderno, material didático adequado e professores habilitados, como aconteceu em São Paulo e em outros estados brasileiros, que, por sua vez, representavam a forma mais avançada da economia brasileira, assentada em bases industriais.

Finalmente, apesar de a implantação dos grupos escolares no estado de Mato Grosso ter acompanhado o desenvolvimento urbano e aumento populacional,

a expansão do ensino primário foi lenta e dependente das escolas isoladas e particulares¹², atendendo, portanto, necessidades sociais e culturais, condicionadas às particularidades econômicas e políticas de um estado criador de gado e marcado pela exploração de grandes latifúndios.

Notas

¹ A pesquisa contou, também, com a participação de Lucélia Gonçalves Cavalcante, bolsista PIBIC CNPq/UCDB, no período de 2005-2006.

² O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado, a partir da divisão do estado de Mato Grosso, no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979), por meio da Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977. A instalação do Governo Estadual de Mato Grosso do Sul ocorreu em primeiro de janeiro de 1979. Situa-se na Região Centro-Oeste e faz fronteira, a sudoeste, com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia; a Sudeste, com os Estados de Minas Gerais e São Paulo; ao Sul, com o Paraná; e, ao norte, com Mato Grosso e Goiás. Possui 78 municípios distribuídos numa área de 358.158,7 Km e conta com uma população de 2.075.275 habitantes, conforme censo do IBGE (2000).

³ O município de Campo Grande foi criado pela Resolução n. 225, de 26 de agosto de 1899. A elevação da vila à categoria de cidade deu-se no ano de 1918, de acordo com a Lei estadual n. 772, de 16 de julho. Situa-se na região central de Mato Grosso do Sul, nas imediações do encontro das bacias dos rios Paraguai e Paraná. Tem uma área de 8.096 Km², dos quais 4,3% são considerados região urbana. Sua população, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em julho de 2005, atingiu um total 749.768 habitantes. Com a divisão do Estado de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977 e a instalação do governo estadual de Mato Grosso do Sul, o município tornou-se a capital do novo estado.

⁴ Assinala-se que no decorrer dos anos 1930, ao instaurar o golpe de Estado em 1937, o presidente Getúlio Vargas (1930-1945), por meio do Decreto n. 1.468, de 6 de março de 1937, determinou “a Inter-

venção Federal no Estado de Matto-Grosso, nos termos do Art. 12, § 6, letra B, ultima parte da Constituição da Republica” (MATO GROSSO, Mensagem..., 1937, p.15).

⁵ Cabe lembrar que a Escola Normal sofreu muitas interrupções e esteve desativada por vários anos, prejudicando a formação de um quadro regular de professores.

⁶ Conforme Alves (2003, p.70) “Em definitivo até 1914, quando da chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil a Porto Esperança, Corumbá era, basicamente, o grande entreposto comercial do Estado, onde aportavam navios de médio calado, procedentes de Buenos Aires, Montevideu e Assunção. As mercadorias transportadas por via fluvial abarrotavam os armazéns de suas casas comerciais para seguirem em barcos de pequeno calado, oportunamente, para o norte e para o interior do estado [...].”
⁷ Esse Grupo foi o sétimo de uma lista de onze estabelecimentos criados em Mato Grosso no período de 1910-1927, a partir das reformas da instrução pública empreendidas na primeira gestão de Pedro Celestino Correa da Costa. (MATO GROSSO, 1978).

⁸ Junto ao referido Grupo Escolar, em 21 de abril de 1930, instalou-se a Escola Normal pelo presidente do estado, Dr. Aníbal Toledo (22/1/1930 a 30/10/1930), sendo a primeira instituição sul-matogrossense dessa natureza e a segunda do estado, antecedida somente pela Escola Normal Pedro Celestino de Cuiabá.

⁹ Joaquim Murtinho (1848-1911), nasceu em Cuiabá, estudou Medicina no Rio de Janeiro, dedicou-se ao tratamento homeopático. Foi professor, ingressando na política como senador por Mato Grosso, em 1891 (MACHADO, 2000).

¹⁰ Ressalta-se que o Grupo Escolar “Amambaí” passou a denominar-se Grupo Escolar “General Malan”, por meio do Decreto n. 746, de 12 de setembro de 1949 (MATO GROSSO, 1949).

¹¹ Vale registrar que o Decreto n. 1.517, de 18 de junho de 1973, integrou a Escola Normal “Joaquim Murtinho” à Escola Modelo “Joaquim Murtinho”, passando a denominar-se Escola Estadual de I e II graus “Joaquim Murtinho”. Além disso, o prédio do Grupo Escolar “Joaquim Murtinho” foi demolido no governo de José Fragelli (1971-1974).

¹² Conforme dados do IBGE (BRASIL, 1958, p. 126), em 1956, em Campo Grande, havia 73 estabelecimentos de ensino, dos quais 29 estaduais, 26 municipais e 18 particulares, ocupando 262 profes-

res. Segundo as categorias eram: quatro grupos escolares estaduais, três escolas reunidas municipais, 15 escolas particulares equivalentes a grupos escolares e 51 escolas isoladas.

Referências

ALVES, Gilberto Luís. Mato Grosso do Sul: o universal e o singular. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2003.

ATA DE INSTALAÇÃO. Grupo Escolar "Nicolau Fragelli, 1955, p. 1-2.

BITTAR, Marisa. Dos campos grandes à capital dos ipês. Campo Grande: Editora Alvorada. 2004.

BRASIL INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Enciclopédia dos municípios brasileiros. Planejada e orientada por Jurandyr Pires Ferreira. v. XXV. Rio de Janeiro, 1958.

CABRAL, Paulo Eduardo. Formação étnica e demográfica. Campo Grande: 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, p. 27-62.

COSTA, Celso. Evolução urbana. In: Campo Grande: 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

JORNAL ENFOQUE. Joaquim Murtinho. (1986). Campo Grande, ano I, n. 1, jun. 1986.

MACHADO, Paulo Coelho. Pelas ruas de Campo Grande: a grande avenida. Campo Grande (MS): Prefeitura Municipal de Campo Grande, FUNCESP – Fundação Municipal de Cultura Esporte e Lazer, UBE – União Brasileira de Escritores (MS), 2000.

MARCILIO, Humberto. História do ensino em Mato Grosso. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. Decreto n. 265 de 22 de outubro de 1910. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso. Livro 213, p. 119-53. 1910^a.

_____. Mensagem do Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa ao instalar-se a 2^a sessão, em 13 de maio. Rolo n. 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1910b.

_____. Mensagem do Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa ao instalar-se a 2^a sessão, em 13 de maio. Rolo n. 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1911.

_____. Resolução n. 846, de 1921. Cuiabá: Typographia Official, 1921.

_____. Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, presidente do Estado de Mato Grosso, em 21 de maio. Rolo n. 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1923.

_____. Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Sr. Dr. Estevão Alves Corrêa. 1º vice-presidente do Estado, em 13 de maio. Rolo n. 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1925.

_____. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso. Fls. 163-227, 1927a.

_____. Mensagem dirigida a Assembléia Legislativa pelo Sr. Dr. Mario Corrêa da Costa, lida na abertura da sua 1ª sessão ordinária da 14ª legislatura, em 13 de maio. Rolo n. 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. 1927b.

_____. Mensagem do Presidente do Estado Sr. Dr. Mário Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa, em 13 de maio de 1929. Rolo n. 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1929.

_____. Rolo n. 061 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Dr. Annibal Toledo, Presidente do Estado de Mato-Grosso e lida na abertura da 1ª Sessão Ordinária de sua 15ª Legislatura. Cuiabá, 13 de maio de 1930.

_____. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo professor Franklin Cassiano da Silva. Diretor Geral da Instrução Pública. Cuiabá, 29 de agosto. Rolo n. 061 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1931.

_____. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Interventor Federal Manoel Ary da Silva Pires e lida na abertura da 3ª sessão ordinária da sua 1ª Legislatura. Cuiabá, 13 de junho de 1937. Rolo n. 061 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1937.

_____. Relatório do Interventor Federal em Mato Grosso Bel. Julio Strúbing Muller à Assembléia Legislativa - 1939-1940. Rolo n. 063 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1940.

_____. Relatório do Governador do Estado Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo à Assembléia Legislativa em 13 de junho de 1948. Rolo n. 063 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1948.

_____. Relatório do Governador do Estado Fernando Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa em 1952. Rolo n. 063 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB, 1952.

_____. Mensagem, apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1952. Imprensa Oficial. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1952.

_____. Mensagem, apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa Da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1953. Imprensa Oficial. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1953.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Projeto Levantamento e Arrolamento de Fontes. Catálogo n. 1, Grupo Escolar e Escola Normal Joaquim Murtinho. Cuiabá, 1978.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. 2. ed. São Paulo: DP&A.

REIS, Rosinete Maria; SÁ, Nicanor Palhares (2006). Palácios da Instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá: Central de Texto: Ed. UFMT, v. 3. 2001.

REIS FILHO, Casemiro. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

REVISTA FOLHA DA SERRA. Campo Grande-Mato Grosso. Ano II n. 23. Ago. 1933.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do 'longo século XX' brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, p. 11-57, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: Souza, Rosa Fátima et al. O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 19-62.

_____. Lições da escola primária IN: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, p. 109-61, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: Souza, Rosa Fátima et al. O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 63-105.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e Recriado memória) da Escola primária e da Infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org). Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. Capitalismo e educação no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papyrus, 1990.

Recebido em 12 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 25 de maio de 2008.

Los Orígenes del *Hogar de Cristo* en Chile¹

The origins of El Hogar de Cristo in Chile

Jaime Caiceo Escudero*

* Doutor em Ciências da Educação. Prof. da Universidad de Santiago de Chile e da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Santiago de Chile.
e-mail: jcaiceo@hotmail.com.

Resumo

El sacerdote jesuita Alberto Hurtado¹ se doctoró en Pedagogía en la Universidad de Lovaina en 1935, defendiendo la tesis El sistema pedagógico de Dewey ante las exigencias de la doctrina católica. Al regresar a Chile (1936) se dedicó a la educación y realizó una investigación sobre el catolicismo en el país, y la publicó en un libro ¿Es Chile un país católico? (1941). En este trabajo dio cuenta de las diferentes lacras sociales existentes en el país, lo que lo llevó a recorrer por las noches los puentes del Río Mapocho que atraviesa la ciudad de Santiago, dónde encontró muchos niños y jóvenes abandonados, que dormían bajo los puentes. Ello lo llevó a fundar el Hogar de Cristo en 1944 con el objeto de darles acogida. Para concretar su obra acudió a familias con recursos, las cuales realizaron los aportes necesarios para iniciar esta hermosa obra que ya tiene 62 años de vida y se ha extendido a otras zonas del país. El Hogar de Cristo se circunscribe al ámbito de la educación social, pues en ese lugar no sólo se acoge a los niños y jóvenes de calle, y se les da una buena cama, adecuada alimentación, higiene, ropa y afecto, sino que además, se les ofrece educación, a la cual tienen libre acceso para completar su educación regular (básica y media en Chile), la cual se complementa con formación moral, humana, cultural y con un oficio. El objeto de esta ponencia es dar a conocer los orígenes de esta institución, analizar el contexto histórico social de Chile a mediados del siglo pasado y la educación social entregada en ella con el objeto de insertar a los niños y jóvenes de calle a la sociedad con reales perspectivas de superación e integración. La metodología utilizada es la propia de las investigaciones históricas, es decir, se recurrirá a fuentes primarias y secundarias, especialmente documentales.

Palavras-chave

Educación Social. Alberto Hurtado. Instituciones educacionales religiosas.

Abstract

The Jesuit priest Alberto Hurtado², was doctorated in Pedagogy by The Lovaina University. He presented his thesis project called The Dewey's pedagogical system and the demands of the catholic doctrine. When he came back to Chile in 1936, he dedicated his life to education and carried out a research on Catholicism in Chile. After that, he published his book Is Chile a catholic country? (1941). This research deals with the different social classes existing in this country. This situation made him to walk along the bridges of "the Mapocho River" – the most important river in Santiago – to meet abandoned children and youth who slept under the bridge. These sad events made him found El Hogar de Cristo in 1944 in order to give them shelter. As he wanted to make his dream come true, he talked to wealthy families which gave the needed economic support. Nowadays, this institution is 62 years old, and at the same time it has been extended to the rest of the country. El Hogar de Cristo is related to the social education because of the fact that this place, not only gives shelter to homeless children and youth, but also offers free access instruction to

complete their primary and high school education (básica and media in Chile), apart from the moral, human, cultural and professional education. The object of this lecture is to enlighten about the origins of this institution and analyze the social and historical context of Chile in the previous century, and the social education to insert street children and youth to the society with real perspectives of improvement and integration. The methodology used in this research is based on the typical methodologies used in the historical research; therefore, we are going to use primary and secondary sources, especially documentaries.

Key words

Social education. Alberto Hurtado. Religious educational institutions.

I Introducción

A lo largo del siglo XX, la Iglesia Católica Chilena tuvo una activa participación en la vida republicana del país. En efecto, en las dos primeras décadas se dedicó, especialmente desde la Universidad Católica de Chile, fundada en 1888, a difundir el pensamiento social del Papa León XIII, expresado en su Encíclica *Rerum Novarum*; el Rector Martín Rucker³ entre 1915 y 1919 se destacó en ello; estuvo respaldado en esta labor por el Arzobispo de Santiago, Mons. Juan Ignacio González Eyzaguirre, quien ejerció su cargo entre 1908 y 1918. El sacerdote Julio Restat en 1915 fundó la Asociación Nacional de Estudiantes Católicos – ANEC – en donde ayudó en su formación religiosa y social a un sinnúmero de connotados jóvenes, futuros dirigentes en la propia Iglesia y en el mundo social y político chileno⁴. Mons. Crescente Errázuriz Valdivieso, Arzobispo de Santiago entre 1919 y 1931 por su parte, tuvo un rol preponderante en la separación Iglesia-Estado que se produjo en 1925 con la nueva constitución política propuesta por el Presidente Arturo Alessandri Palma. En 1931 se fundó la Acción Católica⁵ a partir de un Congreso de Jóvenes realizado en Valdivia;

a este evento, dirigido por los sacerdotes Oscar Larson y Carlos Casanueva, asistieron delegados de Valparaíso, Iquique, Los Andes, Santiago, Chillán, Concepción, Temuco, Valdivia y Osorno⁶. Esta misma organización dirigirá entre 1941 y 1944 el sacerdote Alberto Hurtado, extendiendo su actividad a lo largo del país⁷; por desavenencias en cuanto al rol de la Acción Católica con el Obispo Auxiliar de Santiago, Mons. Augusto Salinas⁸, renunció.

En el ámbito educativo sobresalió la Semana de la Educación realizada en la Universidad Católica de Chile en 1930 a propósito de la Encíclica *Divini Illius Magistri*, promulgada a fines de 1929, por S.S. Pío XI. En esa jornada académica se discutió la posición de los católicos frente al pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva que representantes del mundo laicista habían introducido en el país desde comienzos del siglo⁹; la mayoría de los expositores miraba con reserva esa pedagogía¹⁰, salvo la Srta. Luisa Joerissen, de origen belga, quien señaló textualmente:

Ante todo queremos dejar constancia de que ella en su substancia no es anticristiana, como lo es y lo fue la educación moderna oficial en muchos países. La Educación Nueva prescinde muchas veces,

es cierto, de manifestaciones religiosas, pero no pone obstáculo a que sus innovaciones se reúnan con las bases más profundas del cristianismo¹¹.

Esta problemática será de mucha importancia, pues será una de las motivaciones que tendrá Alberto Hurtado para efectuar su tesis doctoral en Lovaina, titulada *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica*¹², en la cual concluyó que existen 14 principios pedagógicos del educador norteamericano conciliables con el catolicismo¹³.

II Contexto Histórico Chileno alrededor de 1940

La preocupación social de los jóvenes católicos, gracias a la acción de la Iglesia, tal como se indicó precedentemente, llevará a que no aceptaran lo que algunos miembros de la jerarquía establecían en el sentido que los católicos debían necesariamente militar en el partido conservador; el nuevo Arzobispo de Santiago, Mons. Horacio Campillo Infante (1931/1939), adhería a tal posición; la situación fue zanjada por la denominada Carta Pacelli (1934) del Secretario de Estado del Vaticano, Cardenal Eugenio Pacelli, futuro Pío XII, quien señalaba que no es posible que un partido político interprete a todos los fieles. Ello condujo a que los jóvenes católicos, miembros de la juventud conservadora, se separaran de la misma en 1938, fundando la falange nacional, futuro partido demócrata cristiano (1957)¹⁴.

El mismo año 1938, en Chile triunfó el Frente Popular, una alianza política encabezada por el partido radical y

apoyada por los partidos socialista y comunista; la nueva falange también apoyó al grupo que dirigía Pedro Aguirre Cerda, nuevo Presidente de Chile. Mons. Campillo no pudo establecer buenas relaciones con el gobierno del Frente Popular y fue reemplazado por Mons. José María Caro Rodríguez (1939/1958), quien se había destacado por su preocupación social y por el diálogo con los trabajadores en la nortina ciudad de Iquique como Vicario Apostólico (1911/1925) y, posteriormente, como Obispo de La Serena (1926/1939). Ello permitió que la Iglesia Católica restableciera el diálogo con el gobierno de tendencia laicista.

Tan pronto regresó a Chile con su Doctorado en Educación (1936), el P. Hurtado se dedicó a la educación formal, tanto en la Universidad Católica de Chile – como profesor de pedagogía –, como en el Colegio San Ignacio de Santiago – como profesor de religión –; pero, al mismo tiempo, se dedicó a la formación de los jóvenes, realizando retiros y asistencia espiritual. Este contacto lo llevó a preocuparse por la práctica del catolicismo en el país y realizó una investigación científica con los párrocos de toda la nación (respondió el 25%), y plasmó sus lamentables conclusiones en su obra *¿Es Chile un País Católico?* (1941). Para poder entender los resultados, hizo previamente en su libro, un análisis de la realidad chilena, subrayando:

la miseria de nuestro pueblo, que tiene como primera causa la falta de educación, más otros factores de orden moral y económico... No podemos en Chile obtener reforma alguna sin dar antes solución al

problema de la ignorancia y falta de educación de nuestro pueblo. Graves son los problemas de salario, los problemas políticos, la desorganización de la familia, la lucha de clases tan apasionada en estos últimos años, pero todas ellas encierran la más profunda de sus raíces en la falta de una verdadera cultura de nuestro pueblo¹⁵.

Por lo mismo, analizó el analfabetismo (25%), la constitución de la familia (70% de las mujeres eran analfabetas), la debilidad de la constitución de la familia (niños abandonados y el 50% de hijos ilegítimos nacidos fuera del matrimonio), mortalidad infantil (225 por 1.000 nacidos), el problema de la vivienda obrera (verdaderas casas callampas o piezas insalubres para 8 personas), el problema económico del pobre (sueldos miserables), el alcoholismo, la amargura del pueblo y el consiguiente abandono de la Iglesia¹⁶. El propio sacerdote jesuita concluyó lapidariamente: "El pueblo, por desgracia, no ha visto en los sectores que se llaman católicos el ejemplo que tenía derecho a esperar por la doctrina que profesaban. El escándalo de los malos cristianos es uno de los grandes responsables de la pérdida de la fe en las masas"¹⁷.

Por ello, era esperable la conclusión que arrojaron los resultados de la encuesta: "Simplificando los resultados llegamos a la conclusión que 9% de las mujeres y 3% de los hombres van a misa los domingos; y que cumplen con la Iglesia en un 14% de los fieles"¹⁸.

Con esta situación detectada no fue extraño, por lo tanto, que el Frente Popular triunfara en 1938, pues los gobiernos anteriores de tendencia liberal o conservadora

(principales partidos políticos desde el inicio de la República, con un porcentaje importante de personas llamadas "católicas") habían logrado la trágica situación descrita. Los jóvenes católicos percibían esta situación y por esa razón deseaban cambiarla, motivados por la doctrina social de la Iglesia; he ahí una explicación para la formación de la falange nacional y la separación desde el partido conservador.

Esta misma situación de los pobres de Chile, tanto adultos como jóvenes y niños, motivará al P. Hurtado a fundar el Hogar de Cristo.

III El Origen del Hogar de Cristo

1 Antecedentes Fundacionales

Entre las múltiples actividades que desarrollaba el P. Hurtado estaban los retiros a jóvenes y adultos de ambos sexos. El 17 de octubre de 1944 inició uno a cincuenta señoras en el Convento de la Congregación del Apostolado Popular en la calle Lord Cochrane en Santiago, cercano a la Residencia de los Jesuitas ubicada en Alonso Ovalle con San Ignacio, lugar en que vivía el sacerdote¹⁹. Al segundo día del retiro, es decir, el 18 de octubre, mientras explicaba el trozo del evangelio atingente a la multiplicación de los panes, de pronto se detuvo y les indicó que debía decirles algo; de esta forma pasó a relatarles lo que había vivido la noche anterior, camino a su casa: Un hombre en mangas de camisa, a pesar de la lluvia, con fiebre, con las amígdalas inflamadas y tiritando le pidió ayuda para poder alojarse en alguna parte. Este hecho le rompió el corazón y se preguntó:

¡Este hombre es otro Cristo y qué hacemos nosotros como partes de la Iglesia Católica para buscar solución a este drama! Nada, se contestó; en cambio, los protestantes ya han abierto hospederías para ayudar a gente necesitada, como la descrita. Así terminó su prédica. Sin embargo, minutos antes había dicho con mucha vehemencia:

Tanto dolor que remediar. Cristo vaga por nuestras calles en la persona de tantos pobres dolientes, enfermos, desalojados de su mísero conventillo. Cristo acurrucado bajo los puentes en la persona de tantos niños que no tienen a quien llamar 'padre', que carecen hace muchos años del beso de una madre sobre la frente. Bajo los mesones de las pérgolas en que venden flores, en medio de las hojas secas que caen de los árboles; allí tienen que acurrucarse tantos pobres en los cuales vive Jesús. ¡Cristo no tiene hogar! ¿No queremos dárselo nosotros los que tenemos la dicha de tener hogar confortable, comida abundante, medios para educar y asegurar el porvenir de los hijos?...²⁰

Las señoras muy angustiadas y preocupadas reunieron dinero y se lo dieron al sacerdote. Impresionado y pensando que todo esto era Providencial, habló con su Superior, quien lo autorizó, previa consulta al Arzobispo de Santiago, para que hiciera algo al respecto. En 48 horas contaba con ambas aprobaciones y, además, la bendición del Pastor. Mandó un artículo al diario *El Mercurio*, proponiendo una obra en grande con el objeto de "dar posada al mendigo, darle alimento, darle educación, si fuese posible iniciar a algunos en un trabajo que los haga escapar de su horrible miseria"²¹.

Rápidamente consiguió un terreno que le donó la familia Covarrubias Valdés en calle Bernal del Mercado, cerca de la Estación Central de la capital; era un barrio de gente humilde. Allí, el 21 de diciembre de 1944, Mons. José María Caro, Arzobispo de Santiago, bendijo la primera piedra del Hogar de Cristo, nombre que el sacerdote jesuita le dio a la nueva obra que comenzaba. Sus pretensiones, sin embargo, eran de largo aliento y de querer abarcar varios puntos de la ciudad y a los diferentes tipos de pobres. Por ello, pronto se tomó conciencia que el lugar antes mencionado era muy pequeño y se optó rápidamente por un terreno aledaño a la Parroquia de Jesús Obrero que dirigía la Compañía de Jesús en la Avenida General Velásquez²² esquina de Chorrillos -hoy Padre Hurtado-. En 1945, en la calle López 535, del barrio Independencia, se adquirió una casa para instalar en ella un Hogar para niños en situación de calle; lo mismo sucedió prontamente con un nuevo Hogar para mujeres indigentes y sus hijos, creado gracias a una donación de una casa en la calle Tocornal 315 del centro de Santiago.

Al visualizar el proyecto futuro del Hogar de Cristo y por la necesidad de mantenerlo en el tiempo, el P. Hurtado planteó la necesidad de que se creara una Fundación de Beneficencia²³ dirigida por laicos²⁴ y que él sólo sería el capellán²⁵. Como complemento se creó un "Comité de Aprovisionamiento" con el objeto de que se encargaran de conseguir los productos necesarios para recibir a cada uno de quienes llegaran al Hogar, otorgándoles comida, baño caliente, cama adecuada, ropa, salud

y educación. A su vez, se ideó la categoría de voluntario para todas aquellas personas que desearan destinar algún día o algunas horas para colaborar, atendiendo a los "huéspedes" en los diferentes Hogares. También se creó una sección de Viviendas con el objeto de construir mediaguas que ayudaran a paliar las construcciones tan deficientes de los pobres (verdaderas pocilgas); esto partió en 1948, pero el mayor impulso se tuvo con la llegada desde Bélgica del P. Josse van der Rest, s. j. a partir de 1959.

En la Revista *Ercilla*, el P. Hurtado escribió su concepción sobre el pobre, lo cual escandalizaba a muchos:

Yo afirmo que nuestro pueblo es grande, patriota, generoso, altruista, trabajador, piadoso. Es la miseria, son los harapos, los bajos salarios, las pocilgas y las enfermedades las que anidan toda su amargura, causa de todas sus tragedias... Nosotros, el resto de la sociedad, tenemos la culpa del analfabetismo, de los vicios, de la vagancia y de la delincuencia... Yo sostengo que cada pobre, cada vago, cada mendigo es Cristo en persona que carga su cruz. Y como a Cristo debemos amarlo y ampararlo²⁶.

Ya en 1946 hubo que comenzar a organizar los diferentes lugares en que se había establecido el Hogar de Cristo. De esta forma, surgieron las Hospederías para dar alojamiento a los adultos, tanto hombres como mujeres, en General Velásquez con Chorrillos²⁷, la Escuela Granja en Colina²⁸ -lugar situado a 30 minutos al norte de Santiago- para niños de 9 a 14 años y el Hogar de la calle López para jóvenes de 15 a 20 años²⁹, lugar transformado en su casa y durante el día salían a trabajar. A cargo de la Escuela Granja quedó en una

primera etapa el sacerdote diocesano Alfredo Ruiz Tagle, pero a contar de 1948, se responsabilizaron los religiosos Siervos de la Caridad, conocidos como Don Guanella³⁰; permanecieron a cargo de la obra hasta 1976, ayudados por las Franciscanas Misioneras.

Junto a los Programas de Hospederías, pronto surgió la necesidad de atención médica. De esta forma, en la misma calle Chorrillos un grupo de profesionales de la salud (enfermeras, médicos, dentistas y auxiliares), dirigidos por el Dr. Ricardo Benavente, comenzó el Programa de Salud a contar de 1951. En 1959, el equipo, dirigido en ese año por el Dr. Jorge Darrigrande, constaba de ocho médicos y seis dentistas, además de las auxiliares y las enfermeras.

2 El Hogar y los Niños y Jóvenes en Situación de Calle

Preocupados por los niños en situación de calle, el propio sacerdote jesuita salía cada noche a recogerlos a los lugares en que más se juntaban: bajo los puentes del Río Mapocho, en donde hacían fogatas para pasar el frío; la Piscina Escolar, que tenía paredes calientes, ideales para pasar la noche; en la Alameda frente a Ejército y en la Plaza Italia, arriba de un transformador que les transmitía calor; y en las arcadas de la Vega Central. Al comienzo salía a pie y, a partir de 1946, en una camioneta Ford verde, que le regalaron con el objetivo que pudiera recoger más niños en situación de calle diariamente; iba con café y cigarrillos, a fin de atraerlos; se sentaba a conversar con los grupos o "patotas", ofreciéndoles un

mejor lugar para pasar la noche o para vivir, si así lo deseaban con el objeto de recibir educación y tener un verdadero Hogar. Al comienzo los niños o muchachos no querían acompañarlo, pero finalmente empezaron a hacerlo y, entre ellos mismos, difundían el Hogar de Cristo. Algunos aceptaban ir si se les permitía llevar a sus fieles acompañantes de la noche, sus perros.

Tal como se indicó precedentemente, al comienzo todos los niños y jóvenes eran llevados a la casa de la calle López a dormir, pero pronto se les permitió a quienes lo deseaban permanecer allí por todo el día, a fin de evitarles los peligros de la calle; de esta forma la Hospedería se transformó en Hospedería-Hogar. En las primeras semanas había 25 niños, pero en 1946 se llegó a 140, de los cuales 50 permanecían todo el día y el resto iba sólo a dormir.

3 La Educación Social y el Hogar de Cristo

El P. Hurtado había concluido que la educación era la principal causa de la pobreza en Chile; por ello, no se contentó sólo con darles alojamiento a los niños y jóvenes desamparados; deseaba, además, entregarles educación, haciéndoles tomar conciencia de su dignidad humana y entregándoles un oficio; pretendía formar “ciudadanos útiles” a la patria. Por lo mismo, desde la Hospedería-Hogar, los niños eran enviados a estudiar a los centros del Consejo de Defensa del Niño³¹ y los adolescentes a la Escuela Pública n. 11 o al Patronato³².

Pero aquello no bastaba; era necesario algo mejor y con claro objetivo

formativo y de instrucción; motivado por esa inquietud, el P. Hurtado comenzó a solicitar ayuda para abrir una escuela agrícola e industrial, a fin de “recuperar a los niños para una vida honrada y les enseñe a trabajar”³³. De esta forma surgió la Escuela Granja, la cual se inauguró el 18 de mayo de 1947, albergando a 57 niños y pronto se llegará a 120.

En ese lugar los niños complementaban sus estudios primarios con talleres que los capacitaran para algún oficio (labores técnicas) y, además, colaborando en labores del campo, aprendían, a su vez, esas labores.

Con los jóvenes el sacerdote jesuita tenía un gran sueño: Construir un pabellón para albergarlos y enseñarles los oficios de la construcción. Él no pudo verlo realizado, pero al año de su muerte, el 18 de agosto de 1953, se inauguró en el mismo sector de Chorrillos la Casa del Adolescente con capacidad para 150 menores, seis talleres³⁴, una piscina para uso de los residentes y un teatro, el cual también se abrió a la comunidad. Este lugar reemplazó al Hogar de la calle López.

A las mujeres que alojaban en Chorrillos 3828 se les ofrecía en la tarde de los miércoles y viernes clases de corte y confección.

Después del deceso del sacerdote jesuita (18 de agosto de 1952) la labor a favor de los niños desamparados continúa. Así, pues, el 18 de julio de 1953 se inauguró el primer Hogar de Niñas, obra muy deseada por el P. Hurtado, a cargo de las Religiosas del Amor Misericordioso, en calle Amengual 418. Desgraciadamente, en 1958

un incendio destruyó ese Hogar, pero, al año siguiente (18 de agosto de 1959) se inauguraron dos Hogares en la chacra Los Aromos de la zona de Conchalí: Villa Teresita y Villa Bernardita, a cargo de las Religiosas Oblatas Canadienses. Surge, de esta forma, una concepción más familiar de los Hogares: Recintos más pequeños. Allí se les prepara para oficios domésticos y las señoritas con más aptitudes, estudian comercio.

A partir de 1956³⁵, se inició una nueva política con los Hogares de los niños y jóvenes. En efecto, se integró ese año a la Dirección del Hogar de Cristo el P. Carlos Hurtado Echeverría s.j., en calidad de Vice-Capellán, quien, como educador introdujo la práctica del Hogar Familiar; en esa política lo respaldará el P. Josse van der Rest s.j., a contar de 1958. De esta forma, los Hogares masivos son reemplazados por Hogares Familiares; esta idea, sin embargo, se concretó sólo a contar de 1962. La nueva política apuntaba a que un matrimonio con tres o más hijos, recibiera a doce más, como hijos adoptivos, en un ambiente familiar en que se diera afecto y cariño; el papá podía trabajar fuera de la casa y a la mamá se la contrataba por el Hogar de Cristo para que se preocupara de educar a los doce hijos adoptivos, mandarlos a la escuela, preocuparse de sus ropas y comidas. Se deseaba borrar el ambiente de institución que tendía a estigmatizar al menor o aislarlo de sus padres; se perseguía que los menores crecieran en un ambiente lo más normal posible y que adquirieran experiencias que no habían vivido en su propia realidad; se pensaba que esta estrategia conseguiría de mejor forma

la rehabilitación de los niños y jóvenes. El trasfondo de esta política era técnico-pedagógica, respaldada por teorías propias de la educación social. La primera experiencia comenzó en la población Rosita O'Higgins de la ciudad de Chillán con un matrimonio de cinco hijos propios; luego continuó en otras ciudades: Arica, Antofagasta, Los Ángeles, Concepción y Santiago. Para operar, se ubicaban empresas que construyeran poblaciones y se adquirirían en diferentes lugares tres casas pegadas, se unían y se transformaban en una gran casa que pasaba a ser un Hogar Familiar. Hasta 1967 se mantuvo tal política, pero a contar de ese año, por razones presupuestarias, se elevó, por parte del Directorio del Hogar de Cristo, el número de niños por Hogar de doce a veinte, lo cual produjo la renuncia del sacerdote impulsor de esa política.

Esta experiencia significó que el P. Carlos Hurtado fuera invitado a tres Congresos de Menores efectuados en Europa (España, Italia y Francia) para que expusiera la política de los Hogares Familiares antes descrita, la cual fue muy bien acogida.

IV Evolución Histórica de la Institución

La situación del Hogar de Cristo se fue manteniendo de la misma forma descrita en los años siguientes en todas sus obras (hospederías, hogares, viviendas, salud), pero extendiendo su accionar especialmente a las Regiones, llegando a tener al año 2005 el 80% de sus actividades fuera de la capital y a lo largo de todo el país.

Ello significó que la institución se fuera haciendo cada vez más compleja y necesitando más socios que aportaran mensualmente una cantidad de dinero para el sustento de la misma, pues ésta es la mayor fuente de financiamiento.

Un hecho relevante en la historia institucional lo constituyó la visita de S.S Juan Pablo II a la sede central del Hogar de Cristo y a la tumba del P. Hurtado en su viaje a Chile en 1987.

El 23 de octubre de 2005, el Papa Benedicto XVI concretó solemnemente en Roma la canonización del P. Alberto Hurtado, logrando así formalizar lo que en Chile se tenía por seguro: la santidad del fundador del Hogar de Cristo. Por lo mismo, este hecho fue relevante no sólo para la institución por él fundada y para la Compañía de Jesús, de la cual era miembro, sino que para todo el país. Para tener una visión del avance de la institución en sus casi 61 años de vida, a esa fecha, se mostrará a continuación un detalle de las obras a lo largo del país en sus diferentes tipos de atención³⁶ (enfermos terminales; adultos mayores; personas con discapacidad física o mental; atención a personas sin techo; atención a personas con vulnerabilidad social; y hombres, jóvenes y niños en situación de calle albergados diariamente o atendidos con apoyo educativo).

El Directorio de la Fundación del Hogar de Cristo estaba compuesto por: Antonio Tusset, Presidente; P. Agustín Moreira, sj, Capellán; Marcos Lima, 1er. Vice-Presidente; Oriana Zanzi, 2ª Vice-Presidenta; José Zabala; Javier Beytía; Jorge Carey; Enrique García y Mónica García de la Huerta, Directores.

Para cumplir objetivos complementarios a su labor inicial, el Hogar de Cristo ha creado otras Fundaciones dependientes de ella; entre ellas se destacan:

1. Fundación Viviendas, nacida en los primeros años de vida institucional, cuyo objetivo es construir mediaguas para dar soluciones habitacionales rápidas y de bajo costo a los sin techo.
2. Fundación "Ayuda y Esperanza", creada en 1966 con el objeto de entregar microcréditos a personas pobres que desean emprender actividades a fin de superar su situación económica. También se apoya a jóvenes emprendedores en situación de pobreza costeándoles carreras técnicas.
3. Fundación para la Discapacidad Física "Esperanza Nuestra", creada en 1970 por el P. Aldo Giachi sj, con el propósito de acoger y entregar rehabilitación integral a adultos con discapacidad física en situación de pobreza.
4. Fundación Educacional "Padre Álvaro Lavín", creada en 1993, a fin de centralizar en ella, la integración social de niñas, niños y jóvenes entre 11 y 17 años de edad, con acentuado retraso pedagógico, en situación de pobreza o de riesgo social; se persigue darles educación de calidad y una formación integral con recuperación de estudios formales y capacitación laboral a fin de integrarlos a la sociedad con competencias laborales.
5. Fundación para la Discapacidad Mental "Rostros Nuevos", creada como un compromiso de un importante voluntario del Hogar de Cristo que falleció, Rodrigo Zaldívar; en ella se acoge y rehabilita a

personas de extrema pobreza con discapacidad psíquica, integrándolos a trabajos remunerados.

- Fundación Paréntesis, creada con el objeto de integrar programas y acciones de personas en vulnerabilidad social, tales como: alcohólicos, drogadictos, exconvictos.

La institución en sus años de existencia se ha extendido a lo largo de Chile, a través de sus 13 Regiones, teniendo en cada una de ellas sedes³⁷, de las cuales han surgido filiales y localidades. Al año 2005, la situación era la siguiente³⁸:

Sedes (13)*	Filiales (46)	Localidades (85)
I Región: Tarapacá	Arica Iquique	Alto Hospicio
II Región: El Loa	Tocopilla Calama Antofagasta	Taltal Mejillones
III Región: Atacama	Copiapó Tierra Amarilla Valleparaiso	Chañaral Caldera Los Loros El Salvador Huasco Domeyko Fisefina
IV Región: Norte Verde	La Serena Ovalle Cholpa	Coquimbo Illapel Salamanca Los Vilos
V Región: Mar Andes	Valparaíso Aconcagua San Antonio	Villa del Mar Villa Alemana La Calera Quilpué Casablanca Limache Quillota San Felipe Los Andes La Ligua
VI Región: Valle Fértil	Rancagua San Vicente San Fernando Santa Cruz	Guanacos Coltauco Rengo Codegua Pueblo de Indios Pichilemu Parralhue

Sedes (13)*	Filiales (46)	Localidades (85)
VII Región: Maule	Curepto Talca Linares Constitución Parral Cauquenes	San Javier San Clemente Curepto
VIII Región: Bío Bío	Chillán Concepción Los Ángeles	San Carlos Coelemu Cobquecura Temuco Fulnes Trehuaco Coihueco Talcahuano Tomé Curanilahue Lota Tirúa Lebu Los Álamos Florida Coronel Penco Hualqui Laja Nadimient Yumbel Cabrero San Rosendo
IX Región: Aysen	Angol Temuco Nueva Imperial Carrizavilla	Puñen Collipulli Huquén Melipeuco Victoria Cunco Curacautín Parque Las Casas Puerto Saavedra
X Región: Los Lagos	Valdivia La Unión Osorno Puerto Montt Ancud Castro Quellón	Panguipulli Futrono Río Bueno Lago Ranco Puerto Varas Achao Puelmapu
XI Región: Los Canales	Coyhaique Puerto Aysén	
XII Región: Magallanes	Punta Arenas	Puerto Natales Povungui

Sedes (13)*	Filiales (46)	Localidades (83)
XIII Región: Metropolitana	Padre Hurtado	Talagante B. Monte Melipillán Curacaví Folleñar Peñaforte
	Puente Alto	Rique
	San Fernando	Calle de Tango
	Ruin	Paine

* Los nombres de las sedes son propios del Hogar de Cristo y no necesariamente a los nombres legales de las Regiones.

V Conclusiones

Al llegar al final de este trabajo se puede concluir que los objetivos del mismo se han logrado, pues se han expuesto detalladamente los orígenes del Hogar de Cristo y, especialmente, la preocupación de la institución por los niños y jóvenes en situación de calle; se ha descrito no sólo cómo eran atendidos sino que también la forma de sacarlos de su estado, dándoles educación formal, formación humana y moral e instrucción en determinados oficios para que cuando sean adultos puedan integrarse a la sociedad formando una familia y teniendo acceso al mercado laboral; en el fondo, se ha explicitado en la acción concreta la educación social.

Especial relevancia se dio a la descripción y análisis de la situación social de Chile en la década del 40 del siglo pasado, la cual motivó al sacerdote Alberto Hurtado a fundar el Hogar de Cristo, aplicando la doctrina cristiana que señala que en el rostro de cada pobre se encuentra el rostro de Cristo. En ciertos momentos históricos aparecen personajes que están a la altura de los tiempos y son capaces de impulsar con sus ideas y acciones las respuestas a determinados problemas; el P. Hurtado es uno de ellos.

Notas

¹ Ponencia para ser presentada en ISCHE 29 a realizarse en la Universidad de Hamburgo entre el 25 y el 28 de julio de 2007.

² Canonizado en el 2005 por S.S. Benedicto XVI, transformándose en el segundo santo chileno.

³ Canonized in 2005 by S.S. Benedicto XVI. He became the second Chilean Saint.

⁴ Su mayor énfasis social le costó, sin embargo, la salida de la Rectoría, pero fue nombrado, posteriormente, Obispo de la Diócesis de Chillán.

⁵ Entre ellos cabe destacar, entre otros, a Emilio Tizzoni, Eduardo Cruz-Coke, Clotario Blest, Eduardo Frei, Manuel Larraín, Alberto Hurtado, Oscar Larson, Jaime Eyzaguirre, Guillermo Viviani, etc.

⁶ El Episcopado Nacional la formaliza en una Carta Pastoral fechada el 25 de octubre de 1931, fiesta de Cristo Rey.

⁷ Cfr. Aliaga, F. Itinerario Histórico: De los Círculos de Estudios a las Comunidades de Base, p. 65/8.

⁸ Cfr. Idem, p. 86/90.

⁹ Antiguo condiscípulo suyo en la Escuela de Derecho de la Universidad Católica de Chile.

¹⁰ Cfr. Caiceo, J. "Algunos Antecedentes de la Presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el Siglo XX" en TEBETO XVIII, p. 371/88.

¹¹ Entre ellos cabe mencionar a Monseñor Miguel Miller, don José María Cifuentes, Monseñor Gilberto Fuenzalida, Sra. Carmen Fernández, Monseñor Juan Subercaseaux, Sr. Pedro Lira Urquieta, Sr. Guillermo González Echeñique y el Presbítero Oscar Larson. Mayores antecedentes en Caiceo, Jaime "Influencia Pedagógica de Dewey en Chile" en Estudios Paraguayos, v. XVIII, n. 1-2, diciembre 1990-1995, p. 261/304.

¹² Joerissen, L. "Ideas Principales de la Educación Nueva y su Influencia en la Escuela", en Revista Universitaria, n. 8, Noviembre 1930, p. 1080.

¹³ Traducida por el autor de este trabajo y publicada por el Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas en 1990 y por la Universidad Católica Blas Cañas en 1994 en Santiago de Chile.

¹⁴ Entre ellos sobresalen: El fin de la educación es individual y social; el educando es un todo integrado en su personalidad, existiendo pensamiento y acción; los intereses del niño son el punto de partida del

proceso educativo; el profesor es sólo un guía especializado del alumno; valorar el juego y los trabajos manuales como medios pedagógicos; importancia de la educación moral; importancia de la educación de la voluntad; una concepción más amplia de la disciplina escolar; la escuela debe preparar para la vida democrática y es un instrumento de reforma social.

¹⁵ Cfr. Caiceo, J. Maritain, la Política y el Socialcristianismo en Chile.

¹⁶ Hurtado, A. ¿Es Chile un País Católico? en Obras Completas, tomo 1, p. 117.

¹⁷ Cfr. Idem, p. 117/28.

¹⁸ Idem, p. 127.

¹⁹ Idem, p. 131.

²⁰ Cfr. Magnet, A. El Padre Hurtado, p. 272/76.

²¹ Predica del P. Hurtado, citada en Rojas, H. Historia de un Milagro, p. 10/12.

²² El Mercurio, citado por Magnet, A. Op. cit, p. 275. En esa frase está explícita la noción de educación social que se practicará en el Hogar de Cristo.

²³ Había sido donado a la Iglesia Católica por un destacado intelectual conservador, don Francisco de Borja Echeverría y, posteriormente, traspasado a la Compañía de Jesús.

²⁴ El Ministerio de Justicia de Chile le otorgó la personalidad jurídica en abril de 1945 con el nombre de Fundación de Beneficencia Hogar de Cristo, estableciendo en sus estatutos "que está entregado al cuidado y dirección de la Compañía de Jesús", institución de la cual era miembro el P. Hurtado.

²⁵ El primer Consejo estuvo compuesto por el R. P. Alberto Hurtado Cruchaga s.j., Capellán, y los laicos Ramón Venegas Carrasco, Presidente; Rebeca Jullian de Franke, María Covarrubias de Irrázaval, Eugenio Browne Verluys y Rodolfo Valdés Phillips. Su primera sesión se realizó el 25 de mayo de 1945 en Alonso Ovalle 1471, Casa Provincial de la Compañía de Jesús y lugar de residencia del P. Hurtado. A partir de 1949, el número de Directores se elevó de 5 a 7. A contar de 1977, el Consejo, por una reforma a los Estatutos pasó a denominarse Directorio. Desde 1990, el Directorio ha estado recibiendo permanentemente el aporte de los Consejos de Áreas o Comités, los cuales se dedican a estudiar ámbitos específicos del trabajo que se realiza en el Hogar.

²⁶ Los Capellanes Generales en la Historia del Hogar de Cristo han sido: R.P. Alberto Hurtado Cruchaga, s.j.

(1944/1952); R.P. Guillermo Balmaceda Mackenna, s.j. (1952); R.P. Alvaro Lavín Echegoyen, s.j. (1952/1962); R.P. José Cifuentes Grez, s.j. (1963/1966); R.P. Alvaro Lavín Echegoyen, s.j. (1967/1980); R.P. Renato Hevia Rivas, s.j. (1980/1981); R.P. Renato Poblete Barth, s.j. (1982/1999) y R.P. Agustín Moreira Hudson (2000 a la fecha). Hubo un período que existieron Vice-Capellanes: R.P. Carlos Hurtado Echeverría, s.j. (1956/1966) y R.P. Josse van der Rest, s.j. (1967).

²⁷ Ercilla, citado por Magnet, A. Op. cit, p. 279.

²⁸ El 26 de octubre de 1946 se inauguró formalmente esa Hospedería para acoger diariamente a 180 indigentes: En Chorrillos 3828 para atender a 100 mujeres y en Chorrillos 3850 para acoger a 80 hombres. El P. Hurtado estableció que cada huésped hiciera un aporte diario (20 centavos de dólar por noche), pues pensaba que esa suma simbólica educaba y salvaguardaba la dignidad del pobre. Pronto se anexa una nueva construcción en Chorrillos 3715, con el objeto de aclimatar a los menores antes de llevarlo al internado; ese lugar será llamado "La Posada" o el "Aguachadero" y existirá en ese lugar hasta 1960. Allí, durante dos meses vestían sus propias ropas (harapos) y salían cuando querían; después eran vestidos con ropas nuevas y llevados a la Escuela Granja para recibir un oficio y que ése fuera su Hogar.

²⁹ Gracias a una donación de 12 cuadras de Javier Errázuriz Letelier.

³⁰ Sin embargo, al comienzo se recibían allí de todas las edades (5 a 19 años), y se les daba comida caliente, cama con sábanas limpias y desayuno, con la presencia diaria del P. Hurtado. Al cabo de dos años hubo que hacer la diferenciación por edades, pues los intereses de cada grupo eran diferentes y la preocupación por ellos también.

³¹ Esta congregación llegó a Chile traída desde Roma por el propio P. Alberto Hurtado, quien, en un viaje, se lo solicitó a su Superior General, P. Luigi Alippi.

³² Entidad pública

³³ Entidad privada, fundada en el espíritu de la Iglesia Católica de acoger a los más necesitados, desde comienzos del siglo XX.

³⁴ Citado por Rojas, H. Op. cit, p. 18.

³⁵ Entre otros, se ofrecían talleres de carpintería, hojalatería y carpintería, relacionados con la construcción. Posteriormente, se agregarán los de

mecánica (1953), desabolladura y pintura de automóviles (1960).

³⁶ Cfr. Hurtado, C. Entrevista; Rojas, H. Op. cit, p. 31/32.

³⁷ Cfr. Hogar de Cristo. Cuenta Anual de Actividades

2005.

³⁸ Cada Sede tiene su propio Directorio.

³⁹ Fuente: Hogar de Cristo. Cuenta Anual de Actividades 2005.

Referencias

ALIAGA, Fernando. Itinerario Histórico: de los Círculos de Estudios a las Comunidades de Base. Santiago de Chile: Equipo de Servicios de la Juventud, Talleres Gráficos Corporación Ltda., 1977.

BARRIOS, Marciano. Historia de la Iglesia en Chile. Santiago de Chile: Ed. Pedagógicas Chilenas, S.A., 1987.

CAICEO, Jaime. "Algunos Antecedentes sobre la Presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el Siglo XX". In: TEBETO XVIII: ANUARIO DEL ARCHIVO HISTÓRICO INSULAR DE FUERTEVENTURA, Islas Canarias, España, 2006, pp. 371/388.

_____. Influencia Pedagógica de Dewey en Chile. Estudios Paraguayos, Asunción del Paraguay: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, v. XVIII, n. 1-2, p. 261/304, diciembre 1990-1995.

_____. Maritain, la Política y el Socialcristianismo en Chile. Santiago de Chile: Ed. Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994.

HOGAR DE CRISTO. Cuenta Anual de Actividades 2005. Santiago, 2006.

HURTADO, Alberto. El Sistema Pedagógico de Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica. 2. ed. (Traducción de Jaime Caiceo). Santiago: Ed. Universidad Católica Blas Cañas, 1994.

_____. Obras Completas. 2. ed. 2 Volúmenes, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2003.

HURTADO, Carlos. Entrevista. Santiago de Chile, 4 de junio de 2007.

JOERISSEN, L. Ideas Principales de la Educación Nueva y su Influencia en la Escuela. Revista Universitaria, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, n. 8, noviembre 1930, p. 1080.

MAGNET, Alejandro. El Padre Hurtado. 4. ed. Santiago de Chile: Ed. del Pacífico, S.A., 1977.

OMEDO, Carlos. Los Obispos de Chile 1561-1978. Ed. Salesiana, Santiago de Chile, 1979.

ROJAS, Haydée. Historia de un Milagro. Ed. Fundación Hogar de Cristo, Santiago de Chile, 1995.

Recebido em 12 de dezembro de 2007.

Aprovado para publicação em 02 de fevereiro de 2008.

Os mosteiros e a institucionalização do ensino na Alta Idade: uma análise da história da educação

The monasteries and the institutionalization of the teaching in the High-Middle Age: an analysis of the history of education

Terezinha Oliveira

Dra. em História pela UNESP-Assis. Professora do Depto. de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM
e-mail: teleoliv@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo examinar o papel dos Mosteiros enquanto instituição educativa na Alta Idade Média ocidental, buscando ressaltar a sua importância. A perspectiva adotada nesse exame percorre os caminhos apontados pela história, guiando-nos nas interpretações aqui explicitadas. Com efeito, considerar a construção das leis e das instituições humanas do passado são premissas essenciais para se entender os caminhos que as leis, as instituições e a educação percorrem no presente. Assim, por entender a educação e seus diferentes lugares de realização de saberes, do passado e do presente, como espaços especiais de civilização e de construção de identidades sociais, é que analisaremos, neste trabalho, uma das principais, senão a mais importante, instituições educativas da primeira Idade Média: o mosteiro.

Palavras-chave

História da Educação. Mosteiros. Instituições Educativas. Alta Idade Média.

Abstract

This paper aims at investigating the role of the Monasteries, as centers of education of the Western High-Middle Age, trying to emphasize their relevance to education. The perspective adopted in our analysis travels all over the ways pointed out by history, thus guiding us in the interpretations reported in the present study. In fact, considering the form laws were made and ancient human institutions were constructed enable us to understand laws, institutions and education in the present days. Therefore, based on the assumption that education, and the different places for working the knowledge, either in the past or in the present days, as special spaces for being civilized and for constructing social identities, the focus of this study will be on the analysis of one of the most relevant, or perhaps the most relevant educational institution of the first Middle Age: The Monastery.

Key words

History of the Education. Monasteries. Educational Institutions. High-Middle Age.

Entre um estado histórico novo e o que o antecedeu, não há um vazio, mas sim um estreito laço de parentesco, pois, num certo sentido, o primeiro nasceu do segundo (DURKHEIM, 2002, p. 24)

Estudar a História e a Filosofia da Educação em uma dada época história implica analisar a realidade social, política e cultural que produziu um dado modelo educativo sem omitir o passado que propiciou seu surgimento. Nesse sentido, considerar a construção das leis e instituições humanas do passado é fundamental para se conhecer os caminhos que as leis, as instituições e a educação percorrem no presente.

Assim, partindo do entendimento de que a educação e seus diferentes lugares de realização de saberes, tanto no passado como no presente, constituem espaços especiais de civilização e de construção de identidades sociais, analisaremos uma das principais, senão a principal, instituições educativas da primeira Idade Média: o mosteiro. Nesse exame procuraremos salientar algumas das suas características educativas e que o tornou o espaço especial de preservação da vida, da cultura e da escrita no Ocidente medievo, após o declínio do Império Romano.

Para a análise dessa instituição educativa retomaremos, além de estudiosos da história e filosofia da educação, dois documentos do período que tratam da formação do mosteiro como lócus de preservação da vida e da cultura/ensino. São as regras de São Bento, publicadas no Brasil sob o título Regra de São Bento e o capítulo 30 das Instituições, de Cassiodoro, que versa Sobre os copistas e a recordação da ortogra-

fia. Deste documento, valer-nos-emos da tradução feita por Lauand.

Escolhemos essas duas fontes primárias por julgarmos que elas expressam, com muita clareza, as duas questões que pretendemos examinar neste trabalho: o ensino como elemento essencial à preservação do ser intelectual e a necessidade da existência de um lócus que preserve a vida e, concomitantemente, possibilite a preservação dos saberes antigos, sua memória e, por sua vez, enseje a construção de saberes novos e de novas relações sociais.

A nosso ver, os mosteiros medievais proporcionaram aos homens justamente essas duas coisas, na medida em que se preocuparam em salvaguardar a vida sob seus dois aspectos essenciais: a sua integridade física e intelectual.

Principiemos nossa discussão seguindo os passos dados pelos estudiosos dessa instituição e, com isso, permitiram que a história fosse preservada em nossas memórias.

Segundo os estudiosos da História e Filosofia da Educação, (DURKHEIM, 2002; GRABAMANN, 1949; LAUAND, 1998; PIEPER, 1973; NUNES, 1979), o mosteiro foi o primeiro espaço de organização e preservação dos saberes na Idade Média. Eles salientam que a concepção que temos de um local especialmente destinado à sistematização do ensino e do conhecimento nasceu da idéia cristã de evangelização presente no mosteiro e nas escolas cristãs dessa época. Afiançam que a palavra escolare deu origem não só a escola, mas que o conceito filosófico que norteou o ensino, ao longo do medievo, deriva dessa siste-

matização do conhecimento. Em razão disso recebeu o nome de Escolástica. Desse modo, a instituição escola, os escolares que freqüentavam essas escolas e o filosofar que emanava e, ao mesmo tempo, dirigia o sistema de ensino do período estavam imbricados a ponto de só podermos entender a existência de um em função dos demais.

O estudioso alemão do início do século XX, especialista em Filosofia Medieval, Martin Grabmann, destaca a estreita vinculação existente entre os escolares e o filosofar escolástico.

Por la apariencia y la forma externa, la filosofía cristiana de la Edad Media nos aparece, según lo indica ya el nombre de Escolástica [...]

En la Alta Edad Media scholasticus es el maestro de las artes liberales, de las siete disciplinas libres del Trivium (Gramática, Lógica o Dialéctica, Retórica) y el Cuadrivium (Geometría, Aritmética, Astronomía y Música). La palabra scholasticus tiene también a veces hasta el siglo XII la significación de discípulo o escolar. Más tarde se llama escolástico en general a todo aquel que da enseñanza en las escuelas, especialmente de Filosofía y Teología (GRABMANN, 1949, p. 34-6)

No trecho acima, Grabmann explicita que a natureza do ensino medieval encontra-se diretamente vinculada à sua sistematização na escola, seja ela monástica ou catedraliça. Além disso, é esta sistematização da escola que enseja o surgimento da filosofia cristã denominada Escolástica.

Se em Grabmann verificamos a estreita relação entre os escolares e a filosofia cristã, em Durkheim, por seu turno, na sua consagrada obra *Evolução Pedagógica*,

encontramos uma estreita relação entre as escolas cristãs e monacais da Primeira Idade Média e as escolas contemporâneas no que diz respeito à sua organização e aos seus fundamentos. Segundo o autor, o sistema escolar contemporâneo principiou a existir na Primeira Idade Média, seja pela atuação da Igreja, seja pela presença dos mosteiros. Em suma, foi engendrado pelas instituições cristãs entre os séculos V e VII.

O próprio autor estabelece um paralelo importante entre os propósitos das escolas daquele período histórico e o seu contemporâneo. Evidentemente, os propósitos teóricos das escolas no século XIX não eram os mesmos da primeira Idade Média, especialmente quanto ao caráter religioso. Contudo, a essência formadora permanece a mesma, não só até o século XIX, mas também até os nossos dias. Continuamos a entender a escola como um lócus de formação geral, de estímulo e desenvolvimento de um pensamento universalizante e reflexivo, de compreensão das questões sociais que o medeiam, em última instância, que ensine o filosofar e não somente conteúdo programático.

Ora, para inculcar práticas, um simples adestramento basta ou até é o único eficiente, mas idéias e sentimentos não podem comunicar-se senão através do ensino, quer esse ensino seja dirigido ao coração ou à razão, ou a ambos ao mesmo tempo. Por isso é que, logo que foi fundado o cristianismo, a prédica, desconhecida na Antigüidade, assumiu um lugar importante; pois pregar, é ensinar. (DURKHEIM, 2002, p. 29)

As palavras do autor exemplificam o sentido da educação que consideramos

essencial para a formação dos homens em sua totalidade, ou seja, não se deve ensinar um conteúdo de forma isolada e mecanicamente, caso pretendamos formar pessoas e não indivíduos. Na verdade, existe uma profunda diferença entre essas duas finalidades da educação. Quando procuramos formar pessoas, estamos, na verdade, buscando formar seres capazes de estabelecer premissas sociais, inquietos com os problemas que o cercam, que buscam construir identidades coletivas. Pretendemos indivíduos voltados para um bem comum da sociedade. Quando nos preocupamos em formar indivíduos, no sentido de despejar conteúdos, estamos também formando homens, mas não estamos construindo identidades coletivas, princípios universalizantes direcionados à sociedade como um todo. Enfim, não estamos integrando este ser em uma comunidade. Insistimos na máxima aristotélica, seguida por Tomás de Aquino, de que o homem é um animal político que nasceu para viver socialmente. No entanto, não damos aos nossos alunos o sentido mais importante do ser humano, o ser coletivo, o ser que só existe mediante a existência e convivência com seus pares. Em última análise, não ensinamos ou, então, o que é ainda mais grave, retiramos de nossas crianças o sentido de pertencimento social.

Reside neste aspecto a característica essencial das escolas cristãs e monacais da primeira Idade Média. Premidos pela necessidade de dar ao que restará do Império romano (instituições e homens) e aos povos do norte (migrações nômades) que assolavam esse espaço uma forma de sociedade, os teóricos cristãos viram-se diante

da urgência de sistematizar um novo modo de vida e, com ele, um sistema de ensino que possibilitasse o desenvolvimento de um sentido de pertencimento social. Em suma, precisavam construir uma comunidade social que integrasse os homens e lhes dessem um sentido de universalidade.

Essa proposta de universalidade social, de integração dos homens, é transposta para o sistema de ensino adotado nas escolas cristãs e nos mosteiros. É ele que procura dar a esses seres uma identidade e o sentido vital de pertencimento e vínculo a uma comunidade, condição *sine qua non* para a existência dos homens em qualquer período histórico. Eis como isso aparece nítido na análise de Durkheim.

Na Antigüidade, o aluno recebia sua instrução de professores diferentes uns dos outros e sem nenhuma ligação entre eles. O aluno ia aprender a gramática na casa do gramatista ou do literato, a música na casa do citarista, a retórica na casa do retor, etc. Todos esses diversos ensinamentos juntavam-se nele, mas ignoravam-se mutuamente. Era um mosaico de ensinamentos diferentes cuja ligação era meramente externa. Vimos que a situação era totalmente oposta nas primeiras escolas cristãs. Todos os ensinamentos reunidos eram dados num mesmo local e, portanto, submetidos a uma mesma influência, a uma mesma direção moral. Era a que emanava da doutrina cristã; era a que fazia as almas. À dispersão de outrora sucedia-se, portanto, uma unidade de ensinamento. O contato entre os alunos e o professor dava-se, entretanto, a todos os instantes. [...] Ora, essa concentração do ensinamento constitui uma inovação fundamental, que testemunha a profunda mudança ocorrida na concepção que se tinha da natureza e do papel da cultura intelectual. (DURKHEIM, 2002, p. 34)

Ao salientar as diferenças existentes entre o ensino na Antigüidade e o ensino nas nascentes escolas cristãs, Durkheim evidencia a preocupação que os teóricos cristãos tiveram em estabelecer uma forma de ensino que agregasse as crianças, diferentemente do que acontecia no ensino antigo. Cumpre ressaltar que essa inquietação não nasceu somente de um preceito religioso e dogmático de converter todos ao cristianismo, mas da imperiosa necessidade de se erigir uma sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar as diferenças existentes entre esses dois estados sociais. Assim, na Antigüidade (Polis grega, República e Império Romano), as instituições, as leis e o governo asseguravam a existência dos homens e, portanto, havia algo que os unia e definia a identidade coletiva, bem como o sentido de pertencimento social. Na sociedade cristã que emergia, ao contrário, a única coisa perceptível era o caos das instituições romanas e a ruína provocada pelos saques e pilhagens das migrações nômades que adentravam o espaço geográfico e social do que restara do mundo romano. Nesse cenário de crise social, a religião cristã assume o papel de governo e principia a construção de uma nova comunidade a partir daquilo que ela tem condições de erigir, ou seja, conta com os resquícios das instituições romanas, com o povo romano e os povos que emigram do norte.

Exatamente por estarem criando uma nova sociedade e novas identidades coletivas, os teóricos cristãos propõem uma forma original de ensino, bastante distinta, como nos mostra a passagem de Durkheim, do modelo greco-romano. Nessas escolas

nascentes, os escolares aprendiam, num único local e em conjunto, além dos conteúdos das sete artes liberais, as premissas fundamentais da universalidade cristã. Em última instância, apresentava-se para a sociedade um projeto de escola e de ensino no qual a preocupação primeira era agregar a pessoa dentro de um princípio geral. Desse modo, aí nasciam as raízes de uma instituição que conserva essas premissas até hoje: a de uma formação integralizadora e universal.

Os mosteiros são, pois, oriundos desse espírito de preservação, construção e integração universalista que permeava os ideais cristãos nos séculos V e VI da primeira Idade Média. Cumpre ressaltar que os mosteiros, então, expressavam, efetivamente, um momento novo e original na história do Ocidente, pois expressavam o lócus de preservação da cultura e da vida, como já foi dito anteriormente.

Segundo Pieper, os mosteiros, antes de tudo, especialmente o fundado por Bento de Núrsia, simbolizaram o início da Idade Média. O autor define o ano de 529 como um momento de transição entre as duas formas de filosofar, pois, nesse ano, Justiniano fecha a academia de Platão, expressão do filosofar antigo, e Bento de Núrsia funda o mosteiro que construiu o novo filosofar, prenhe do espírito cristão. Para ele, a escolha dessa data não é aleatória, mas uma evidência de que os homens não podem viver sem espaços destinados ao saber. No momento em que a antiga forma do saber, expressão do conhecimento greco-latino se encerra, os homens erigem um novo espaço, que possibilita o desenvolvimento dos novos saberes, portanto, do

novo filosofar, o cristão.

Naturalmente es imposible especificar un momento determinado, una fecha, para el comienzo de la Edad Media. No obstante se suele citar un año que posee un significado especial, simbólico por así decir. Es el año 529. [...] En el año 529 un edicto del emperador cristiano Justiniano cierra la Academia platónica en Atenas, [...] San Benito funda Montecasino; es decir, entre Roma y Nápoles, sobre un alto y junto a uno de las rutas estratégicas de la invasión de los bárbaros, surge el primer monasterio benedictino. Con ello se pone de manifiesto en realidad algo así como un límite en el que se tocan mutuamente dos edades, una pasada y otra que comienza. Sin embargo, la contraposición tiene un múltiple significado que no se deduce sin más de los acontecimientos del año 529, aunque éstos apunten a aquél (PIEPER, 1973, p. 19-20).

A fundação do mosteiro de São Bento é a constatação de que a nova sociedade que então emergia não sobreviveria sem um espaço próprio de preservação da vida e do conhecimento.

Durkheim, no texto já mencionado, também destaca a importância dos mosteiros da primeira Idade Média na preservação e construção dos saberes cristãos.

[...] O mundo parecia estar a ponto de acabar: orbis ruit, o mundo desaba para todos os lados, e multidões escapavam para locais desertos. Desde o início, porém, o cristão monacal distinguiu-se do hindu monacal, por exemplo, na medida em que jamais foi contemplativo. É que o cristão é obrigado a cuidar não só de sua salvação pessoal como também a da humanidade. [...] A verdade que possui não pode ser piedosa ou zelosamente conservada só para ele, mas deve ser difundida ativamente ao seu redor. Deve abrir à luz os

olhos que não vêem, deve levar a palavra de vida ao que a desconhecem ou não a ouviram, deve recrutar novos soldados para Cristo. Para isso é indispensável que não se encerre num isolamento egoísta; é preciso que, ao mesmo tempo em que foge do mundo, mantenha relações com ele. Assim é que os monges não foram simples solitários meditativos, mas sim ativos propagadores da fé, pregadores, conversores, missionários. Assim é também que ao lado da maioria dos mosteiros ergueu-se uma escola, na qual não só os candidatos à vida monacal como também as crianças de todas as condições e de todas as vocações vinham receber instrução ao mesmo tempo religiosa e profana. (DURKHEIM, 2002, p. 30 – Grifo nosso)

Acreditamos que as palavras de Durkheim contradizem determinadas definições de monges que temos da Idade Média como seres fechados e isolados em si mesmos e que viviam somente para a meditação. O autor nos descreve uma realidade contrária a essa imagem. Ao mesmo tempo em que os monges se isolam do mundo, um mundo em ruína, ressalte-se, eles também se aproximam dele para disseminar as idéias cristãs, cuidar dos povos, abrigar os viajantes, criar escolas para atender não só aqueles que pretendem seguir a regra, mas também aqueles que buscam uma formação.

Não podemos nos esquecer igualmente que os mosteiros eram considerados locais sagrados nessa primeira Idade Média, o que os protegia, em geral, dos saques e pilhagens que assolavam os demais espaços sociais. Em função dessas características, os monges conservam o sentido do viver em comum, sentimento que é essencial para a existência da sociedade. Ao

mesmo tempo em que se isolam da sociedade, criam para e nela uma possibilidade de integração social por meio da proteção e do ensino.

As palavras de Ullmann não nos deixam dúvidas acerca dessas funções dos mosteiros e, especialmente, das escolas monacais.

A atividade dos fundadores das primeiras escolas monacais e episcopais [...] estava vinculada a uma clara determinação política e religiosa, isto é, despertar na população a consciência de pertença ao império que estava surgindo. E, embora poucos tivessem acesso ao ensino ministrado, a eles se deve, contudo, o fato de o cristianismo não ter permanecido no nível quase mitológico. Pode-se dizer, também, que a formação dos Estados europeus, mais tarde, reside na consciência profana de emancipação adquirida nas escolas.

Cada convento beneditino possuía a sua biblioteca e um scriptorium ou sala de copistas, onde os monges reproduziam textos antigos. Harmonizavam sua divisa – ora et labora – com trabalho manual, intelectual e oração.

[...]

As escolas monacais e os mosteiros não viviam isolados. Além da troca epistolar, matinhavam intercâmbio de códices, os quais eram copiados para enriquecer os tesouros das bibliotecas. Salvaram-se, assim, muitas obras, que, sem o labor persistente dos monges, para sempre teriam desaparecido. Graças a eles, sobreviveram as humanidades clássicas. (ULLMANN, 2000, p. 35-37)

Ao descrever os principais papéis desempenhados pelos monges, este autor nos aponta para características que consideramos essenciais a qualquer instituição que desempenhe atividades voltadas para a

construção de uma dada sociedade e, por conseguinte, para o bem comum dos homens.

O primeiro aspecto que consideramos fundamental a essa instituição vinculasse à clareza com que cria e desenvolve um projeto político pedagógico de organização e direção social. Sob esse aspecto as escolas monacais não deixam margem para dúvidas, pois, desde o seu nascimento, estiveram direcionadas para o ensino e para desenvolver nos homens um sentimento de pertencimento social. O segundo aspecto, e de não menor relevância, foi o cuidado com que os monges se dedicaram à preservação dos conhecimentos antigos por meio do trabalho dos copistas. Essa preocupação foi essencial à conservação das obras greco-latinas, mas, fundamentalmente, despertou o espírito da leitura, da escrita, da preservação da língua latina. Como salienta Ullmann, graças a eles, “sobreviveram as humanidades clássicas”. São elementos essenciais para a preservação da cultura e condição básica para o ensino. Um terceiro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao caráter democrático (usamos esta palavra por ser a que melhor expressa o que pretendemos destacar aqui, mas não deve ser interpretada no sentido que lhe damos hoje) dos mosteiros. As escolas monacais não acolhiam somente aqueles que se destinavam à vida na Regra, mas cuidou de criar dois espaços destinados ao ensino: um para os futuros monges e o outro para a comunidade em geral.

Os mosteiros tinham um caráter paradoxalmente aberto, pois, ao mesmo tempo em que seu viver implicava isolamento,

as suas escolas abertas à comunidade, o seu papel de hospedeiros e a sua proposta política de universalização do cristianismo os tornavam instituições abertas para o conjunto da sociedade. Mais do que isso, criadora de princípios agregadores, destinados à construção de um bem comum. Esses aspectos, indubitavelmente, tornam os mosteiros locais de propagação do ensino e do viver social. Eis as razões porque os consideramos exemplos fundamentais às nossas atuais instituições de ensino.

A regra de São Bento

Para Ullmann, e seguramente ele não é o único, “O movimento monástico atingiu a culminância com São Bento (480-543), verdadeiro fundador das escolas monacais, em sentido estrito” (ULLMANN, 2000, p. 34). As palavras do autor explicitam a importância de Bento de Núrsia para a divulgação do modelo monacal em todo o Ocidente. Ao longo de toda a Idade Média, e até os nossos dias, encontramos monges beneditinos. As suas regras tornaram-se preceitos educativos para toda a Idade Média, não só no interior dos mosteiros, mas regulou relações humanas na sociedade.

O espírito de São Bento era difundir uma organização da vida baseada nos preceitos religiosos e construir, por meio da educação, da submissão e do conhecimento intelectual, a comunidade cristã, na qual o mosteiro era a sua sólida fundação. Já no Prólogo da Regra ele destaca a função dela: “Devemos, pois, constituir uma escola do serviço do Senhor” (REGRA, 1993, p. 14). Esta concepção norteou todas as regras,

desde a que cuida da oração, da propriedade, do trabalho e da submissão até a escolha do abade. Em síntese, toda a vida e as escolhas do monge e dos homens devem ser feitas a partir da idéia do conhecimento e do projeto cristão de sociedade.

Desse modo, ao definirmos como uma de nossas fontes a proposta de educação cristã presente nas regras de São Bento, no século VI, acreditamos que poderemos entender um pouco mais sobre a educação no seu sentido mais geral, pois os 73 preceitos da Regra tratam diretamente do comportamento humano.

Evidentemente essa proposta está prenhe de conteúdo religioso, pois o homem que se pretendia formar por meio dos preceitos era um ser, não só cristão, mas também um homem que se devotasse integralmente a Deus e à religião cristã. Ora, se essa proposta educativa é tão distinta das atuais, em que medida então conhecer e analisar essa proposta nos permitiria conhecer a educação em um sentido mais geral?

O argumento que podemos oferecer a essa indagação, além dos já mencionados anteriormente, quando analisamos a historiografia da educação e da filosofia, só pode ser entendido a partir de nossa compreensão dos fundamentos da educação. Ou seja, de que a educação é um acontecimento total que acompanha os homens nos seus mais diferentes momentos da vida e que, insistentemente, procura inserir a criança no meio social em que ela vive.

Não podemos nos esquecer de que a Regra de São Bento apresenta uma proposta de educação para um momento muito peculiar e particular da história do

Ocidente. O século VI, século da criação do mosteiro de São Bento, é marcado pelo processo de desestruturação das instituições romanas, pela contínua chegada de migrantes nômades que assolam o Império Romano do Ocidente, desde fins do século IV; logo, é um período de grande comoção social.

É, pois, nesse cenário de perturbações que assistimos ao nascimento do mosteiro de São Bento e de sua regra. Por conseguinte, tanto o mosteiro como a Regra (que estamos tratando como proposta pedagógica) surgem em reposta a um dado momento histórico em que os homens precisam buscar caminhos e soluções para os novos problemas que surgem. Essas soluções passam, de acordo com São Bento, pelo bem viver cristão. Já no capítulo 4 da Regra, intitulado Quais são os instrumentos das boas obras, São Bento apresenta 78 máximas que devem fazer parte do viver monástico. Nelas, ressalta atitudes comportamentais que são importantes para o convívio social.

[...]

3. Em seguida, não matar;
4. Não cometer adultério;
5. Não furtar;
6. Não cobiçar;
7. Não dar falso testemunho;
8. Honrar a todos os homens;
18. Prestar socorro na tribulação;
22. Não satisfazer à ira;
24. Não guardar a falsidade no coração;
34. Não ser orgulhoso;
36. Não ser guloso;
38. Não ser preguiçoso;
47. Ter diariamente a morte como possí-

vel diante dos seus olhos;

51. Guardar sua boca das palavras más ou depravadas;

53. Não falar palavras vazias ou que só sirvam para o riso;

73. Voltar à paz antes do pôr-do-sol com quem se teve uma discórdia;

78. A oficina onde trabalharemos com dedicação nisso tudo são os claustros do mosteiro. (REGRA, 1993, p. 23-26)

Mencionamos algumas das 78 para se ter uma idéia de que as máximas propostas por Bento tinham por finalidade educar os homens para um determinado modo de vida que, em última instância, assegurava a existência da comunidade. Afinal, não furtar, por exemplo, implica um comportamento moral que assegura a existência da propriedade e da liberdade do outro. Não dar falso testemunho é um crime até hoje punido por lei, mas que implica também não mentir, ser reto. Não falar palavras vazias implica fazer uso da razão, refletir antes de falar, ou seja, fazer uso da principal qualidade humana, o intelecto. Aliás, a máxima 78 é um exemplo típico de que Bento entendia os trabalhos no mosteiro como um elemento importante para a estabilidade da comunidade.

Ao considerarmos essas máximas que fazem parte de uma das regras e as demais regras apresentadas por Bento, podemos observar que muitas delas são importantes para o convívio de qualquer comunidade: é-lhes indiferente se viver recluso no mosteiro, se viver na Idade Média ou na atualidade. São preceitos educativos gerais que devem fazer parte da formação do homem desde o seu nascimento. Logo,

imprescindíveis a qualquer pessoa que pretenda exercer atividades pedagógicas, pois nos ensinam, antes de tudo, que o papel da escola é dedicar-se ao ensino e ao saber para formar pessoas capazes de conviver em comunidade.

Se as Regras de São Bento ensinam máximas que preparam os homens para o convívio social por meio de preceitos que devem observar enquanto integrantes de uma comunidade, as Instituições de Cassiodoro revelam a importância dos mosteiros não só como local de proteção dos homens, os viajantes, mas também como de difusão do saber, valorizando as atividades do copista (Capítulo 30).

Cassiodoro (c. 485-580) ***Instituições* - Cap. 30. Sobre os copistas e a recordação da ortografia**

De acordo com Lauand, “[...] a grande contribuição de Cassiodoro foi perceber que esse componente fundamental para a educação, a *skholé* – as condições (exteriores e interiores) de tranquilidade e abertura da alma para o estudo –, só podia dar-se, na época, no mosteiro” (LAUAND, 2006, p. 1).

Cassiodoro funda, em 555, o mosteiro de Vivarium, iniciando um intenso trabalho de preservação do conhecimento antigo e, fundamentalmente, de ensino desta cultura ao lado dos escritos sagrados do Cristianismo. Exatamente por ter em mente a preservação da cultura e do ensino, ele estimulou neste mosteiro as atividades do copista. A nosso ver, é por valorizar esta atividade que Cassiodoro dedica o ca-

pítulo 30 às atividades do copista, chamando a atenção para o fato de que, de todas as funções existentes no mosteiro, a do copista é a que mais lhe agrada.

Quanto a mim, eu vos manifesto minha predileção: entre as tarefas que podeis realizar com esforço corporal, a dedicação dos copistas, se escrevem sem erros, é – e talvez não injustamente – o que mais me agrada. Pois, relendo as Escrituras divinas, instruem de modo salutar sua mente e copiando espalham por toda parte os preceitos do Senhor. (CASSIODORO, *Instituições*, cap. 30)

Na atividade do copista, três aspectos necessários à formação do homem da primeira Idade Média se destacam. Em primeiro lugar, a valorização do trabalho. Afinal, ao copiar os escritos, os monges trabalham. Em segundo lugar, a difusão do saber: ao copiar um escrito sagrado ou profano, o monge copista divulga e conserva a memória do conhecimento produzido pelos homens. Em terceiro lugar, o copista contribui para a formação das pessoas, especialmente dentro do espírito cristão, pois dissemina o evangelho.

Ao prosseguir em sua reflexão sobre a atuação do copista, Cassiodoro salienta que ele desempenha um papel fundamental no processo de construção da identidade cristã, pois sua atividade é “[...] o pregar aos homens com a mão, abrir línguas com os dedos, dar em silêncio salvação aos mortais e – com a cana e a tinta – lutar contra as ilícitas insinuações do diabo.” (CASSIODORO, *Instituições*, cap. 30) Ao mostrar que o copista, mesmo em silêncio, divulga a palavra cristã e propicia a salvação das almas, Cassiodoro nos mostra

quanto esta atividade foi importante para a construção do ideal cristão, pois contribuiu para a difusão desta idéia tanto quanto os demais pregadores do cristianismo.

Mais à frente, em suas reflexões, Cassiodoro explicita algo fundamental no processo educativo, ou seja, a idéia de que o copista dissemina o conhecimento mesmo estando ausente e distante daquele que o recebe.

[...] Ele, permanecendo em seu lugar, percorre diversas províncias com a disseminação de suas obras. Seu trabalho é lido em lugares santos. Os povos ouvem e podem renunciar à sua vontade perversa e servir o Senhor com mente pura. Com seu trabalho, ele age, mesmo estando ausente. (CASSIODORO, Instituições, cap. 30)

Destacaremos dois últimos elementos desse capítulo de Cassiodoro acerca da atividade do copista. A primeira é quando associa a palavra livreiro à idéia de justiça “[...] Muitas coisas podem se dizer desta tão ilustre arte, mas basta chamá-los de livreiros [librarios], que se consagram à libra [balança] da justiça do Senhor” (CASSIODORO, cap. 30). O copista, ao difundir o conhecimento, estaria também contribuindo para o equilíbrio da justiça, pois os homens, de posse do conhecimento das palavras sagradas, agiriam de forma reta, contribuindo, assim, para o convívio social.

A segunda é quando valoriza a qualidade de artista do copista.

Acrescentamos a esses autores, artistas doutos na cobertura de livros para que a beleza das letras sagradas se vestisse por cima com ornato: imitando talvez de algum modo aquele exemplo da párbola do Senhor, que cobriu com vestes nupciais

àqueles que julgava que deviam ser convidados ao banquete celestial em Sua glória. (CASSIODORO, Instituições, cap. 30)

Afinal, as iluminuras que o monge fazia ao copiar as palavras, especialmente as letras iniciais, serviriam para embelezar a palavra do senhor e, com isso, valorizá-la ainda mais. Não podemos nos esquecer que naquele momento da primeira Idade Média, os homens com os quais os teóricos cristãos contavam para erigir a sociedade cristã eram os povos nômades e a plebe romana. Daí a importância de destacar o belo, inclusive como uma forma de atrair e sensibilizar esses dois povos que viriam construir a nova sociedade.

As palavras de Cassiodoro sobre os copistas, do mesmo modo que as regras de São Bento sobre o convívio diário dos monges, nos servem de grandes exemplos. Neles está presente o sentimento do que seja uma escola. Ou seja, ela precisa difundir o conhecimento como os copistas o fizeram; ela precisa estabelecer regras de convívio social como os monges o fizeram; e, acima de tudo, apresentar aos seres que a freqüentam ou convivem em suas mediações caminhos e idéias capazes de conservar, construir e consolidar ideais coletivos de sociedade/comunidade. Evidentemente não estamos nos referindo somente à escola da nossa rua, embora ela também deva desempenhar esses papéis, mas, fundamentalmente, à Instituição maior que conduz as crianças de um país, de um continente. Afinal, os mosteiros medievais, do mesmo modo que nossas escolas atuais, se difundiram por todo o Oriente e pelo Ocidente, mas foi no Ocidente que eles se

transformam na instituição formadora de bem forma a sociedade.
homens, pois que é a instituição que tam-

Referências

CASSIODORO, Sobre os copistas e a recordação da ortografia – Cap. 30. In: LAUAND (Trad.) Cassiodoro e as instituições: o Trabalho dos Copistas. Disponível em: <www.hottopos.com>. Acesso em: 13 fev. 04.

DURKHEIM, Emile. A evolução pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002.

GRABMANN, Martin. Filosofia Medieval. Barcelona: Labor, 1949.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. História da Educação na Idade Média. São Paulo: Edusp, 1979.

OLIVEIRA, Terezinha. Escolástica. São Paulo/Porto: Mandruvá/Instituto Jurídico Interdisciplinar, 2005. Coleção Nontandum – Série Libro 4.

PIEPER, Josef. Filosofia Medieval y Mundo Moderno. Madrid: Rialp, 1973.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. A Universidade Medieval. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

Recebido em 29 de abril de 2007.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Estado Romano e instituições escolares

Roman state and school institutions

José Joaquim Pereira Melo

Doutor em História pela UNESP – Assis. Prof. do Depto. de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.
e-mail: jjpmelo@hotmail.com

Resumo

Objetivou-se com o presente trabalho fazer algumas reflexões acerca das instituições escolares romanas durante a República e o Império. Nas pegadas dessas instituições, discutiu-se, primeiramente, o fenômeno educativo nas esferas familiar e militar, para, em seguida, centralizar a discussão no papel assumido pela “iniciativa privada” nesse processo, o qual se deu em três níveis: elementar, médio e superior que, influenciados pela educação grega, tiveram a mesma estrutura, programas e métodos. Ainda marcando os seus limites, o Estado esteve presente nos seus quadros formativos, quer para controlá-los quer para adaptá-los às suas necessidades práticas e imediatas. Quando o Estado assumiu a educação como encargo público, essa ação se configurou mais como uma estratégia propagandística do que uma política pública.

Palavras-chave

Instituições escolares. Ensino. Roma.

Abstract

The aim of this work was to make an analysis about the Roman school institutions during the Republic and Empire period. Following the path of these institutions, the educational phenomenon in the family and militar sphere was firstly discussed, for then, centralize the debate in the role of the “private institution” in this process, that occurred in three levels: elementary, medium, higher; which, influenced by the Greek education, had the same structure, programs and methods. The State, still marking its boundaries, was involved in the formation scene, either to control or to adapt it to its practical and immediate needs. When the State took control of the education as public charge it was more like a propagandist strategy than a public policy.

Key words

School institutions. Teaching. Rome.

O apreço romano pela tradição *mores maiorum*, costumes dos antigos, criou as condições para que a família, enquanto célula-mãe da sociedade, assumisse papel essencial na formação de crianças e jovens sob sua tutela. Mesmo quando, mais tarde, com o advento das “escolas privadas”, ela continuou tendo espaço significativo nesse processo.

Essa importância da família no fenômeno educativo, para o orador e político Cícero (106 a 43 a.C.), residia no fato de ser ela “o princípio da cidade, o seminário da república” (Dos deveres I, XVII).

Como não podia ser diferente, a importância do papel formativo da família evidenciou-se no sentido que foi dado ao seu conceito de educação: a palavra latina *educatio*, com a qual os romanos denominavam a educação, expressava um conteúdo semelhante ao termo grego *trophé*, evidente quando se tem em conta a origem do verbo *educio* e um de seus significados: “alimentar”. *Educatio* era, pois, a “criação” física e moral que tornava a criança apta a adentrar o mundo dos adultos.

A partir de determinado momento, a palavra *educatio* passou a ser acompanhada de outros termos, *educatio et disciplina* ou *educatio puerilis*, num indicativo de que a formação humana compunha-se de duas etapas: uma no lar e outra na escola.

A educação familiar

A educação romana, na sua fase republicana (509 a 27 a.C), caracterizava-se basicamente pela paulatina iniciação no modelo de vida tradicional, cujos princípios

eram o respeito e a assimilação dos costumes ancestrais: os *mores maiorum*. O instrumento de inserção nessa esfera até mesmo sagrada, ou seja, o marco que respondia por essa formação, de forte tonalidade ética, era a família, conforme consideram estudiosos do tema:

Todos los historiadores del derecho se complacen en subrayar la sólida constitución de la familia romana, la autoridad soberana de que está investido el paterfamilias, el respeto de que es objeto la madre romana: en ninguna parte el papel de esta célula social aparece con tanta evidencia como en la educación. A juicio de los romanos, la familia es el medio natural donde debe crecer y formarse el niño. (MARROU, 1988, p. 320)

Na esfera do lar, o processo formativo e os cerimoniais de passagem dos filhos das famílias aristocratas destacadas e importantes, desde os primeiros momentos, eram plenos de simbolismos: logo após o nascimento, o menino era colocado aos pés do pai, que, ao tomá-lo nos braços e levá-lo, *tollere*, *suscipere*, indicava a sua proclamação como seu filho. Esse reconhecimento por parte do pai tinha para o filho um valor para além do simbólico, visto que o gesto do pater famílias, *filium tollere* ou *suscipere*, não significava apenas o reconhecimento da legitimidade do filho, mas fazia dele o *suus heres* e, por ele, o pai se comprometia a criá-lo, educá-lo e garantir-lhe os meios de subsistência.

Aos oito dias do seu nascimento, a criança recebia o nome e, como presente, a *bullá*, uma espécie de pequena cápsula metálica, de dez a setenta e cinco cm de diâmetro, redonda ou lenticular, que guar-

dava algumas substâncias especiais a que se atribuíam certas virtudes.

Esse primeiro presente paterno era colocado no peito do menino, sobre a roupa, preso por uma corrente ou fio. O jovem somente era despojado da bulla por volta dos dezessete anos, juntamente com a toga praetexta, a roupa de gala dos meninos, momento em que ele era revestido da toga virilis. Essa cerimônia de troca de indumentária tinha o sentido de sinalizar a passagem do jovem aristocrata da infância para a adolescência, que deixava a vida doméstica para entrar na vida pública. Também era o momento em que deveria escolher sua futura carreira (REDONDO; LASPALAS, 1997).

Enquanto importante rito de passagem, comemorava-se com grande festa, conforme as exigências do momento consagradas pela tradição e o destaque da família de que o jovem fazia parte.

Durante os primeiros sete anos da vida da criança, cabia à mãe a responsabilidade por sua educação, o que envolvia os aspectos biológico, intelectual e moral. Quando ela se encontrava impossibilitada, por algum motivo, de exercer a sua função, buscava-se, entre os parentes respeitados, uma instrutora para ser a primeira mestra (PEREIRA, 2002). O recurso ao serviço de uma ama-de-leite era vigente já durante a República. No Baixo Império, com a generalização do uso da língua grega, também se tornou comum a contratação de aias e pedagogos gregos para compartilharem com os pais as tarefas próprias da educação doméstica.

A partir dos sete anos, tinha início a intervenção específica do pai na educação do filho, enquanto a filha permanecia em companhia da mãe, participando dos trabalhos domésticos. Os pobres preparavam os filhos para o trabalho, enquanto os ricos ensinavam-lhes a leitura (caso isso já não tivesse sido feito pela mãe), a escrita, o cálculo, as leis das Doze Tábuas – que todo romano devia conhecer –, os exercícios físicos e o manejo das armas, além do culto às virtudes morais e cívicas. A essa instrução rudimentar eram, às vezes, acrescentadas noções de geografia, de astronomia e de agrimensura. Como Roma nunca abandonou o ideal que consagrava o indivíduo ao Estado, em todas as suas atividades e funções, nos seus passeios e visitas, o pai fazia-se acompanhar dos filhos, a fim de, por meio da própria vida, prepará-lo para a vida.

Dessa maneira, cabia ao pai a introdução gradual do filho na vida profissional e pública. Ainda que, com o tempo, tivesse havido a participação de mestres “profissionais” na educação familiar, o verdadeiro educador era sempre o pai.

A esse respeito, o historiador grego Plutarco (45 a 125), lembrando o censor romano Catão (234 a 149 a.C), fala da incansável dedicação paterna “en la recomendable obra de formar y ensayar a su hijo para la virtud” (Vidas paralelas, “Marco Catón”, 20,9).

Rigorosamente, durante toda a vida, mesmo depois de adultos e quando haviam galgado os mais altos postos públicos, os filhos ficavam submetidos ao pátrio poder. Considerando-se então essa organização familiar e jurídica, é compreensível a

ausência do Estado romano em matéria educacional. A liberdade de ensino era completa e nada se sobrepunha ao poder da família na formação das novas gerações.

A conclusão da etapa doméstica da educação ocorria entre os 16 e 17 anos e era marcada por um cerimonial em que o adolescente, conforme já mencionado, despojando-se da túnica com uma franja colorida, toga praetexta, e das insígnias que simbolizavam a infância, envolvia-se com outra, completamente branca, a toga civilis, com a qual fazia sua apresentação no foro. Era este um sinal de seu reconhecimento como cidadão e de integração à vida pública. Isso não significava que a sua formação havia terminado, pois antes de dar início ao serviço militar, o jovem deveria dedicar-se por um ano ao tirocinium fori, a “aprendizagem da vida pública”. Salvo exceção, o pai já não participava diretamente e recomendava o filho a algum ancião notável, próximo da família (PEREIRA, 2002), que gozasse de experiência e das honras que a idade proporcionava. Findo o ano do tirocinium fori propriamente dito, sem que isso afetasse a continuidade da “aprendizagem da vida pública”, o jovem engajava-se no exército.

A educação militar

A aprendizagem prática da vida militar era gradativa: num primeiro momento, o jovem prestava serviço como soldado sem distinção, quando aprendia a obedecer, podendo até mesmo obter algum ferimento glorioso ou realizar alguma façanha heróica, o que somaria pontos para uma futura

carreira política. O segundo momento era dedicado à prestação de serviço como oficial do Estado Maior, tribunus militum. A fase final da formação era realizada com o assessoramento de algum alto personagem, ou do seu próprio pai, cujos passos o jovem aristocrata devia seguir e a quem devia prestar respeito e veneração.

A condição de soldado foi uma necessidade criada pela produção da vida: era preciso conquistar novas terras cultiváveis, tendo em vista que os recursos eram insuficientes para atender à população, que crescia dia após dia. À medida que seus domínios se expandiam, fazia-se necessário defendê-los de possíveis invasores – daí o espírito de sacrifício, a disciplina, a audácia e a energia serem qualidades ensinadas no exército.

Assim sendo, a educação, como qualquer outro aspecto da vida, era, em geral, controlada pelas necessidades práticas mais imediatas. Tudo era uma questão de sobrevivência, pois a utilidade constituía o fim principal dos atos do cidadão. A vida lhe fora concedida para que fosse colocada a serviço da pátria e da sociedade, não para ser desfrutada com prazeres im procedentes (VIEIRA, 1984).

À medida que a influência da paidéia grega foi se efetivando na educação romana, a educação informal foi perdendo terreno para a educação escolar.

A educação escolar

Importa lembrar que a escola, em Roma, nasceu com um caráter particular e por longo tempo permaneceu na esfera do privado e livre, como instituição subsidiária

da ação educadora da família que seguiu assumindo plenamente – agora também por meio da escola – sua função educadora. Em todo o caso, no período republicano, a educação era privada e livre. A esse respeito Cícero fez algumas considerações:

Considerai agora, além disso, de que modo se procurou assegurar aos cidadãos uma vida pura e honesta na sociedade, vida que é sua primeira causa, e o que os indivíduos da República devem esperar das instituições e das leis. Pelo que se refere ao primeiro de educação das crianças de condição assíduos dos gregos, e ponto em que o nosso hospede Políbio acusa as nossas instituições de negligência, não se quis que se fixasse pelas leis, nem que fosse público o ensino, nem que para todos fosse o mesmo. (Da República, IV, 3).

Os estudos literários e científicos, a *enkyklios paidéia*, eram constituídos por três níveis: elementar, médio e superior. Influenciados pela educação grega, tinham a mesma estrutura, os mesmos programas e os mesmos métodos da Hélade.

Respondem por essas escolas três categorias de educadores “profissionais”: o mestre elementar, o gramático e o retórico.

Elucidativa, nesse sentido, foi a caracterização feita por Apuleio (século II), para demonstrar a efetividade e a contribuição desses ‘profissionais’ no processo formativo.

Se cita a menudo la frase que pronunció un sabio a propósito de un banquete: “La primera copa es para aplacar la sed; la segunda, para la alegría; la tercera, para el placer; la cuarta, para la locura”. En cambio, invirtiendo los términos, la copa de las Musas, cuantas más veces se apura y más puro es su vino, tanto más ayuda a la sabiduría del alma. La primera copa, la que nos brinda el maestro de escuela,

nos saca de la ignorancia; la segunda, la del gramático, nos provee de conocimientos; la tercera, la del rétor, nos proporciona las armas de la elocuencia. La mayoría se contenta con beber hasta éste límite. Yo he apurado además otras copas en Atenas: Poesía, henchida de límpida transparencia; la de la música, llena de dulzura; la de la Dialéctica, un tanto austera; y, sobre todo, la de la Filosofía universal, rebosante siempre de inagotable néctar. (Flórida, 20, 1-4)

Mesmo destacando a importância desses profissionais do ensino no processo formativo, o escritor latino lembra que, a exemplo da *enkyklios paidéia* grega, havia necessidade da dedicação pessoal no cultivo dos conteúdos mais complexos, durante toda a vida.

Escola elementar

A primeira escola elementar – o *ludus, a schola* – de que se tem notícia em Roma, apareceu por volta de 449 a. C, destinada a alunos dos 7 aos 12 anos. Era atendida pelo *pimus magister*, *ludimagister* ou *litterator*, um similar do gramatista grego. Os professores responsáveis por essas escolas podiam ser antigos escravos, velhos soldados ou ainda indivíduos que haviam perdido todas as suas propriedades. Eles alugavam um pequeno ambiente chamado *pergula* para instalar a sua “loja de instrução”. Semelhantemente a outros “negócios”, essas lojas eram instaladas no Foro, entre tantas outras tendas de “mercadorias” ali existentes. Com essa localização, era comum que todos os ruídos da rua chegassem até elas. As suas precárias instalações compunham-se de alguns bancos para os

alunos e de uma cadeira para o professor. O deficitário material didático era constituído por algumas esferas, alguns cubos e poucos mapas. Com o recurso da vara, o professor obrigava seus alunos a repetirem interminavelmente lições referentes ao texto das Doze Tábuas.

A condição de professor, em relação a qualquer outra que recebia salário, situava-se num plano de inferioridade e sofria o menosprezo do cidadão romano. Além disso, a insignificância do salário obrigava o educador a ampliar a sua jornada de trabalho com outras atividades, como a de copista, por exemplo.

Outro complicador do seu ofício, pelo menos no princípio, era a falta de autorização legal para a cobrança do serviço, mesmo quando se tratava de presentes ofertados pelos alunos. Mesmo que, com o tempo, os presentes se convertessem em salário fixo, recebido das famílias dos alunos, as leis não se modificaram e continuaram ignorando a existência desse pagamento. Assim, até o final do Império, não era possível reclamar juridicamente contra pais que se negassem a pagar os ensinamentos recebidos pelos seus filhos. O quadro foi um pouco diferente em relação aos professores do ensino médio e aos do ensino superior.

Enquanto as dimensões do Império Romano ainda eram pequenas, os setores dominantes contentavam-se com essa educação deficitária; porém, à medida que o comércio e as guerras avançaram e os romanos foram tendo contato com outros povos, criaram-se novas necessidades e aquela instrução precária deixou de atender aos seus interesses.

A escola média

O ensino secundário latino teve início tardiamente e pode ser explicado pela influência grega que veio a sofrer, a qual fundava seu processo educativo na explicação de grandes poetas, particularmente Homero e Hesíodo. No caso de Roma, não havia uma literatura nacional para dar respaldo à educação, como na Grécia. Com a importância que isso assumiu, pode-se até pensar que a poesia latina resultou dessa exigência, ou seja, ela surgiu para substituir o material grego utilizado, bem como para responder a uma exigência do nacionalismo romano, provavelmente insatisfeito com um conteúdo educativo exclusivamente grego (MARROU, 1998).

Importa lembrar que nem todos os jovens participavam desse modelo de ensino, pelo fato de o caráter aristotélico da sociedade romana fazer do saber privilégio dos setores dominantes. Essa característica tornou a escola secundária menos difundida que a escola elementar.

Em face desse perfil, as escolas secundárias eram freqüentadas por jovens aristocratas, com idade entre 11 e 16 anos, que ficavam a cargo do *grammaticus* ou *litteratus*, cuja respeitabilidade e remuneração eram maiores que a do *ludimagister*.

Cabia a esses “profissionais” do ensino a formação de seus discípulos, a qual compreendia o estudo da gramática e da literatura, bem como da exposição, análise e comentários dos autores privilegiados. A esse ensino eram agregados os da música, geometria, astronomia e a oratória.

No ensino literário, destaque era dado

aos seus aspectos gramaticais e filológicos, a partir de obras gregas e latinas, por meio da *lectio* (leitura), da *enarratio* (exposição, explicação), da *emendatio* (correção) e do *judicium* (avaliação) (CAMBI, 1999), conforme fora consagrado desde a sua fundação, portanto, deveriam ser preservados para garantir a efetividade da tradição.

A escola superior

O ensino superior, na sua forma predominante, a retórica, de orientação latina, surgiu em Roma, no século I da era cristã.

A primeira escola de retóricos latinos remonta ao ano de 93. No ano seguinte à sua fundação, foi fechada por um édito censório, acusada de ser uma inovação contrária aos *mores maiorum*. O espírito que animava a nova escola inquietava setores conservadores romanos. Afinal, idealizadores/teóricos desse modelo de ensino “moderno” mostravam-se opostos à retórica clássica das escolas gregas, e mesmo quando nela buscavam inspiração, posicionavam-se contra a acumulação de regras, o que resultava no estabelecimento de relações entre ensino, prática e vida.

Exemplo disso pode ser tirado do fato de temas tradicionais, como a declamação, serem constituídos de conteúdos da vida cotidiana de Roma: questões relativas ao direito marítimo e sucessório e, particularmente, debates que versavam sobre a vida política daquele momento histórico.

Não resta dúvida de que nem todos os temas abordados diziam respeito à atualidade romana de então, ou de que todas as questões discutidas eram favoráveis aos

populares. Também não há dúvida de que o clima geral dessas escolas refletia os interesses ideológicos de seus idealizadores/teóricos.

Ademais, o ensino tradicional da retórica, pela sua relação direta com a língua grega que exigia estudos longos e detalhados, ia ao encontro dos setores conservadores da sociedade romana. A proibição do ensino retórico latino tinha, para eles, o sentido de preservar para seus filhos os benefícios da prestigiada arte do falar, que agora estava sendo posta ao alcance de jovens ambiciosos dos segmentos populares (MARROU, 1998).

Essa modalidade de escola estava sob a responsabilidade do rhetor, que tinha a incumbência do ensino da retórica e da dialética, e de outros “profissionais” versados em direito e Filosofia.

A respeitabilidade social e as condições econômicas de “profissionais” desse porte era variada, importando lembrar que nunca foi expressiva, salvo exceções, como foi o caso do mestre da retórica Quintiliano (35-95).

Ao ensino da gramática e da retórica agregava-se o da história, cujos objetivos eram o estudo dos modelos de estilo, assim como a memorização de uma gama de exempla destinadas a favorecer a memória do orador.

Especificamente, o Direito e a Filosofia constituíam-se especialidades, e requeriam, sobretudo a Filosofia, uma vocação particular.

A orientação dada à oratória, no sentido de buscar um setor da vida prática, o exercício do direito, expressou a

originalidade romana. Nesse caso, o fim da formação retórica era preparar para a carreira do foro e para altos cargos na estrutura administrativa do Estado Romano (REDONDO; LASPALAS, 1997), vocação que trouxe consigo uma alta especialização dos “profissionais” dessa área do conhecimento.

Collegia Iuvenum

Com o novo perfil assumido pelo Império (27 a.C. a 476 d.C), coube a Augusto (23 a.C a 14 d.C) dar à efébia grega a sua equivalente romana, os *collegia iuvenum*, colégios juvenis, cujos palcos principais foram muitas cidades do ocidente do Império, o que significa uma demonstração do esforço despendido para a restauração dos valores patrióticos, já desgastados entre os romanos.

Ao que tudo indica, a preocupação de Augusto era a juventude dos setores senatorial e eqüestre, a qual deveria ser novamente despertada para o gosto pela preparação militar, pelos exercícios físicos e, em especial, pela equitação, atividades aparentemente deixadas de lado no período de Cícero. Colocam-se “em destaque as qualidades físicas, e a educação é, antes de tudo, utilitária. Nesse sentido, os exercícios não têm como fim a beleza do corpo, mas formar o soldado” (MEIRA, 1984, p. 104).

O seu alunado era composto de jovens oriundos das melhores famílias do Império, objeto dos favores dos imperadores de origem aristocrática. Com o tempo, mudanças de conteúdo foram efetuadas pelos soberanos não procedentes da no-

breza, motivadas, ao que parece, pelo receio de que os colégios pudessem albergar uma oposição aristocrática.

Não há dúvida de que estes colégios de jovens tiveram um papel político, mesmo que isso tenha ocorrido apenas na esfera das cidades.

Em decorrência da sua origem itálica, os *collegia iuvenum* ofereciam atividades de ordem religiosa. Muitos deles consagravam seus cultos a uma divindade, a Hércules, em especial (MARROU, 1998). Não é de estranhar que seus cultos, procissões, sacrifícios e banquetes rituais tivessem um caráter de festa e de acontecimento profano, porém, a atividade fundamental destas escolas, a exemplo da efébia grega, era a desportiva. Não eram jogos de estádio, mas de circo e anfiteatro.

Durante o Império, o caráter paramilitar, ou pré-militar, dos *collegia iuvenum* foi modificado: eles passaram a ser, antes de tudo, clubes aristocráticos (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1969), onde a juventude se iniciava na vida social e nos desportos tidos como elegantes e próprios para a nobreza. Essa nova orientação dos *collegia iuvenum* não se aplicou a outras instituições que surgiram a partir do século II, nas regiões ao longo do Reno e do Danúbio e na África.

O Estado e a política escolar

A expansão do sistema educacional trouxe consigo a necessidade de adoção, por parte do Estado romano, de uma política de intervenção e patronato nas escolas. Ao contrário do que acontecia nas cidades helenísticas, não existia em Roma um órgão

– “magistratura” – especial, responsável pela supervisão ou inspeção dos estabelecimentos de ensino.

Os incentivos fiscais adotados por César (100-44 a.C.) ou por Augusto foram direcionados aos mestres estrangeiros, num esforço para atrair docentes gregos para Roma.

Não obstante, foi Vespasiano (9-79) quem elaborou uma verdadeira política de isenção fiscal que beneficiou os mestres do ensino secundário e superior. Iniciais semelhantes foram tomadas por outros imperadores, mas a prática se consolidou apenas com o Código de Constantino. Entretanto, como outras profissões tidas igualmente como de utilidade pública também foram beneficiadas, após esse período foram sendo criadas medidas para restringir a esfera de abrangência dessa política. Antonino (86-161) normatizou a questão, estabelecendo números para os quadros públicos, embora as cidades tivessem a prerrogativa de deliberar sobre os seus beneficiários.

el emperador distingue tres categorías de importancia creciente que el jurisconsulto Modestino identifica con las metrópolis de provincia, las sedes de un distrito judicial y, en último término, las ciudades ordinarias. Según las categorías respectivas se admiten 10, siete o cinco médicos; cinco, cuatro o tres retóricos y el mismo número de gramáticos. (MARROU, 1998, p. 411)

A política de isenção fiscal foi deixando de ser adotada quando, depois da era Caracala (188-218), foi estendida aos alunos. Entre os que deixaram de ser beneficiados estavam os mestres primários, os do ensino técnico, os de direito fora de Roma e, em alguns casos, os filósofos (REDON-

DO; LASPALAS, 1997). A imunidade fiscal que Caracala concedeu aos estudantes desencadeou uma situação de abusos, a qual, por sua vez, deu origem ao severo regulamento de 370. Segundo essa peça jurídica, os jovens das províncias que fossem estudar em Roma deveriam obter uma autorização prévia da autoridade competente da sua região, com a qual eram recenseados na capital. Entre as exigências, constava a obrigatoriedade de comparecer periodicamente no gabinete da autoridade responsável por essa migração. Sujeito a uma severa vigilância, o estudante podia ser expulso da capital, caso seu comportamento não fosse compatível com as normas estabelecidas.

O limite máximo de idade para permanecer estudando em Roma era até os vinte anos. Essa restrição parece contraditória quando se tem em conta que, no Baixo Império, o curso de retórica exigia longos anos de estudos e o de direito dificilmente seria concluído antes dos vinte e cinco anos.

Outro aspecto da política educacional dos imperadores refere-se às cátedras oficiais. O primeiro a pôr essa política em prática foi Vespasiano, criando as cátedras oficiais de retórica latina e grega, subvencionadas pelo fisco imperial, mas apenas para Roma, e não para o restante do Império.

Vespasiano foi imitado por Marco Aurélio (121-180), em Atenas, onde foi criada, a expensas das arcas imperiais, uma cátedra de retórica e quatro de filosofia, correspondentes às quatro linhas filosóficas: platônica, aristotélica, epicurista e estóica. Segundo Henri Marrou, a remuneração dos mestres ocorria de acordo com a

importância da sua área de atuação: “Los filósofos recibían anualmente una remuneración de 60000 sextercios; el retórico 40000” (MARROU, 1998, p. 412).

Existem indicativos de que a dinastia antonina adotou uma política em benefício dos jovens. Destacam-se as instituições alimentares fundadas por Trajano (53-117), as quais eram mantidas pelos tributos de beneficiários de um sistema de crédito imobiliário e cujo objetivo era promover a educação de um certo número de crianças, sem distinção de sexo. Acrescente-se a isso a preocupação em reagir, no plano econômico e demográfico, à decadência romana.

De imperadores mecenas ao estado interventor

Apesar das iniciativas já mencionadas, não se observa, por parte dos imperadores, uma disposição para que a educação fosse assumida pelo Estado. O Alto Império não conheceu uma educação estatal. Mais do que uma política destinada ao bom funcionamento de um serviço público, as iniciativas dos imperadores, quase como um mecenato, eram propagandísticas, representavam formas de autopromoção. Posteriormente, o Estado passou a necessitar de maneira especial da ciência dos administradores e, ao se integrarem jurisconsultos ao Conselho do Imperador, revelava-se, de maneira clara, qual era o perfil de especialistas necessário à burocracia estatal (PONCE, 1991). Por extensão, coloca-se a necessidade de uma ação nesse sentido.

O mesmo pode ser dito das cátedras oficiais, que eram criadas pelo Imperador em sua condição de mecenas, e não enquanto responsável pelo bem público. Assim, a criação das primeiras cátedras estatais pode ser relacionada ao conjunto de ações que conferem a Vespasiano o caráter de um mecenas, protetor das artes e das letras. Adriano (76-138) não fugiu à regra: suas iniciativas não indicam preocupação com a reforma do ensino, mas sim, a de conceder, enquanto mecenas, pensões a retóricos célebres e favores aos grupos epicuristas de Atenas.

Na época do literato Plínio, o Moço (61-112) (GUILLEMIN, 1946), inúmeras cidades mantinham escolas públicas, gramáticos e retóricos como titulares das cátedras públicas. Esse quadro não foi uma característica apenas do Ocidente latino, mas era comum também no mundo grego, conforme se pode constatar na cidade de Atenas, onde Antonino, antecipando-se a Marco Aurélio, criou uma cátedra pública de eloquência. Apesar desse aspecto mecenático ou burocrático estatal que cercou a organização do sistema educacional em Roma, pode-se dizer que, à medida que a preocupação educacional do mundo helenístico disseminou-se no Império Romano, ela se caracterizou como uma tendência geral. Esse clima favorável à educação ampliou-se a ponto de parecer cada vez mais necessário que toda cidade importante mantivesse uma escola pública. No século IV, esse tipo de escola, então mantido com maior ou menor regularidade pelo orçamento público, surgiu praticamente em todos os lugares: era a *schola publica* ou *municipalis*.

Apesar da expansão do ensino público em Roma, nem todas as escolas chegaram à condição de oficiais, pois continuou a vigorar o ensino privado. Como o modelo de ensino era baseado na livre concorrência, muitos professores, mesmo gozando de notoriedade, viveram uma situação econômica precária.

Desde Antonino, os imperadores vinham intervindo mais constantemente na educação, objetivando despertar nas autoridades municipais o interesse por abrir escolas públicas em suas cidades, bem como fixar o valor dos honorários docentes (GAL, 1968).

Não obstante, essa intervenção somente se efetivou no Baixo Império, com Juliano (332-363). Esse imperador, ao que parece, sabia exatamente o que pretendia: preocupado em impedir que os cristãos assumissem o ensino do Império, tomou a decisão de nomear professores. A partir desse momento, o imperador passou a intervir na educação de modo oficial e regular, tornando o ensino, pela primeira vez na história da humanidade, um encargo do Estado (PONCE, 1991).

Um decreto de Juliano determinava que o exercício da docência só era possível por meio da aprovação prévia do conselho municipal, devidamente referendada pelo Imperador. Dessa forma, ele assumiu a supervisão do ensino em todo o Império. Leis datadas de 376 determinavam que as grandes cidades selecionassem os melhores retóricos e gramáticos para a educação dos jovens. Ao que parece, com essas medidas, o Imperador não tinha por objetivo restringir o direito das demais cidades de escolher seus mestres, mas sim, fixar, entre outros aspectos, o valor

de sua remuneração.

con cargo al presupuesto municipal debían abonarse 24 anonas a los retóricos, 12 a los gramáticos, latinos o griegos, en la capital de Têveris estas cifras se elevan a 30 y 20 (para el gramático latino; su colega griego, en el supuesto de que hubiera alguien capaz de remplazarle, debía conformarse con 12 anonas). (MARROU, 1998, p. 418)

Essa política de intervenção teve seu ponto alto com a constituição de 27 de fevereiro de 425, por meio da qual Teodósio II (401-450) fundou uma universidade estadual em Constantinopla, monopolizando também o ensino superior.

Os cursos deveriam ser oferecidos nos recintos dispostos em êxedras, ao norte da praça do Capitólio, sendo que aos mestres era vedado ministrar aulas particulares. O corpo docente tinha a seguinte composição: “tres retóricos y 10 gramáticos para atender la enseñanza de las letras latinas; cinco retóricos y 10 gramáticos para las letras griegas y, en materia de estudios superiores, un profesor de filosofía y dos de derecho” (MARROU, 1998, p. 419).

Com Teodósio e Valentiano (425-455), o monopólio do ensino chegou ao extremo de proibir qualquer iniciativa que não fosse a estatal.

Segundo Anibal Ponce (1991), oficializando-se a tutela estatal do ensino, de forma que o imperador escolhia cuidadosamente professores do mesmo modo que escolhia seus oficiais, não tardou a aparecer a comparação do ensino com o exército: o quadro de professores era um regimento que defendia, como o militar, os interesses do Estado, ou seja, caminhava na mesma

marcha e em busca dos mesmo objetivos. À medida que os exércitos romanos ocupavam um novo território, os professores instalavam suas escolas perto das tendas dos soldados. Do mesmo modo que o professor seguia as pegadas do general vitorioso, o general acompanhava as pegadas dos comerciantes.

Assim, ao estabelecer a comparação entre professores e capitães, o Estado direcionava a ação dos primeiros, colocando-os a serviço dos setores dominantes romanos, quer para docilizar os inimigos externos do Império conquistador, quer para desarticular, internamente, movimentos rebeldes (PONCE, 1991) que pudessem comprometer ainda mais a segurança e a ordem do Império nesse processo de transformação.

Dessa forma, consagra-se a convocação da educação para resolver os problemas que se colocavam na sociedade. O interesse do poder público romano pela educação pode ser entendido, em certa medida, como parte do processo de burocratização que marcou o desenvolvimento do Império. Promovia-se uma educação para a formação de “funcionários”, os quais deveriam atender às demandas do Império burocratizado, principalmente em termos de conquista, expansão do império e desenvolvimento do comércio. Nesse quadro de necessidades, o ensino progressivamente perdeu a sua preocupação com um *cursum honorum* de magistratura, direcionando-se, por conseguinte, para uma formação condizente com a possibilidade de se fazer carreira na burocracia imperial.

Em decorrência da necessidade de formar funcionários para o Estado, as dis-

posições imperiais previam, além de escolas voltadas para a preparação dos altos escalões, escolas especiais destinadas a uma categoria de funcionários mais modestos, os “escrivães” (taquígrafos), cujo status cresceu paulatinamente.

Importa considerar que, nesse momento, a prodigiosa influência grega na formação do cidadão romano, com toda a riqueza e complexidade de suas exigências formativas, já havia sido abandonada; todavia, os seus reflexos ainda se faziam presentes, pois não se negava o ideal de uma formação total e harmoniosa. Os critérios para se considerar uma educação como sendo de qualidade e os métodos educacionais aproximavam-se cada vez mais daquilo que caracterizava a educação do “escriba”, com a valorização e o predomínio, mais do que no passado, da mnemotecnica, dos exercícios mecânicos e da disciplina coercitiva (REDONDO; LASPALAS, 1997). Apesar disso, o ideal clássico conseguiu sobreviver o suficiente para deslumbrar os bárbaros invasores, haja vista a preocupação que demonstravam os reis bárbaros com a promoção da cultura clássica, o que se cristalizou na educação refinada que davam a seus filhos.

Muito provavelmente, o que restou da estrutura educativa escolar, estatal e “municipal” do Império Romano pode ser incluído entre os fatores que tornaram possível, no Ocidente, a formação dos chamados reinos bárbaros. Com a derrocada final do Império, liquidou-se também toda a tradição da educação laica. A educação somente sobreviveu com a força do exercício de universalização da mensagem cristã.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. Historia de la pedagogia. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.
- APULEYO. Florida. Madrid, Gredos, 1980.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.
- CÍCERO, Marco Túlio. Da República. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.
- FONTÁN, Antonio. Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura en tiempos de Cicerón. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.
- GAL, Roger. História de la educación. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968. 19.
- GUILLEMIN, Anne-Marie. La culture de Pline le Jeune. Paris, 1946.
- MARROU, Henri-Iréné. Historia de la educación en la Antigüedad. Buenos Aires: Eudeba, 1970.
- PEREIRA, Maria Helena Rocha. Estudos de História da cultura clássica. Cultura romana. v. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbendian, 2002.
- PLUTARCO 'Marco Catón'. Vidas paralelas. Barcelona: Vegana, 1962.
- PONCE, Anibal. Educação e luta de classe. São Paul: Cortez Editora, 1991.
- REDONDO, Emilio, LASPALAS, Javier. Historia de la educación: Edad Antigua. Madrid: Dykinson, 1997.
- MEIRA, Mara Rodrigues. Educação na Roma antiga. Calíope. Presença clássica, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, p. 103-9, jul./dez, 1984.

Recebido em 18 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação do Conselho de Pareceristas da Revista.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial da Revista selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m);
 - Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e abstract fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e key words, ambas em número de três;
 - Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR

10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70). (SAVIANI, 1987, p. 70);

- As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes da referência bibliográfica.
 - A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em seqüência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.
- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
 - 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
 - 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
 - 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
 - 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.
 - 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço:
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Conselho Editorial da Revista Série-Estudos
AV. Tamandaré, n. 6000
Bairro Jardim Seminário
Campo Grande-MS 79.117-900

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiáí-SP
- 3) Asas da Palavra / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) Aveso do Aveso / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) Biomassa e Energia / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) Bolema – Boletim de Educação Matemática / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) Caderno Brasileiro de Ensino de Física / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) Caderno Catarinense de Física / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) Caderno de Estudos e Pesquisas / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais / Faculdades do Brasil-UniBRasil / Curitiba-PR
- 12) Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 13) Cadernos da Graduação / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 14) Cadernos de Educação / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 15) Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas-UFPeL / RS
- 16) Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 17) Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 18) Caderno de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 19) Cadernos de Pesquisa - Turismo / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 20) Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES
- 21) Cadernos do Centro Universitário São Camilo / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 22) Cadernos de Psicologia Social do Trabalho / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 23) Cadernos do UNICEN / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT

- 24) Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 25) Caesura / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 26) Cesumar Saúde / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 27) Cesur em Revista / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis-MT
- 28) Ciências da Educação / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 29) Conhecendo a Enfermagem / Universidade do Sul de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 30) Diálogo / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Canoas-RS
- 31) Diálogo Educacional / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 32) Educação – Revista de Estudos da Educação / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 33) Educação & Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 34) Educação e Filosofia / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 35) Educação e Pesquisa / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 36) Educação em Debate / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 37) Educação em Foco / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 38) Educação em Questão / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 39) Educação em Revista / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 40) Educação UNISINOS / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 41) Educar em Revista / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 42) Educativa / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 43) Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 44) Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 45) Ensaio / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 46) Ensino em Re-vista / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 47) Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo / RS
- 48) Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 49) Estudos - Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 50) Foco – Revista do Curso de Letras / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 51) Fragmentos de Cultura / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) Gestão e Ação / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 53) Ícone / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 54) Inter-ação / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 55) Intermeio – Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 56) Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 57) Letras Contábeis / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 58) Letras de Hoje / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS

- 59) Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 60) Linhas Críticas / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 61) Métis / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 62) Movimento / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 63) Natureza e Artificio / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 64) Nuances / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 65) Os Domínios da Ética / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 66) Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 67) Paradoxa / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 68) PerCurso: Curitiba em Turismo / Faculdades de Curitiba / PR
- 69) Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 70) Philósofos – Revista de Filosofia / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 71) Phrónesis – Revista de Ética / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 72) Poiésis – Revista Científica em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 73) Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 74) Pró-Discente / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES
- 75) Pro-Posições / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 76) Psicologia Clínica / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 77) Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 78) Publicações ADUFPB / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 79) Revista 7 Faces / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 80) Revista Alcance / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 81) Revista Ambiente e Educação / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 82) Revista Anamatra / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 83) Revista Baiana de Educação Física / Salvador-BA
- 84) Revista Brasileira de Educação Especial / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 85) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 86) Revista Brasileira de Gestão de Negócios / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 87) Revista Brasileira de Tecnologia Educacional / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 88) Revista Caatinga / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 89) Revista Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 90) Revista Cadernos de Campo / Universidade de São Paulo-USP / SP

- 91) Revista Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 92) Revista Ciências Humanas / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 93) Revista Científica / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 94) Revista Ciência e Educação / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 95) Revista Científica da Unicastelo / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 96) Revista Colloquim e Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 97) Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação / Universidade do Vale do Itajaí-SC
- 98) Revista da Educação Física / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 99) Revista da Faculdade Christus / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 100) Revista da Faculdade de Educação / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 101) Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 102) Revista da FAPA / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 103) Revista da Faculdade de Santa Cruz / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 104) Revista de Administração / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 105) Revista de Ciências Sociais e Humanas / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 106) Revista de Contabilidade do IESP / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 107) Revista de Direito / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 108) Revista de Divulgação Cultural / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 109) Revista de Educação / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 110) Revista de Educação CEAP / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 111) Revista de Educação Pública / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 112) Revista de Letras / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 113) Revista de Negócios / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 114) Revista de Psicologia / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 115) Revista do CCEI / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 116) Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 117) Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 118) Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE

- 119) Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 120) Revista dos Expoentes / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 121) Revista Educação / Porto Alegre-RS
- 122) Revista Educação e Movimento / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 123) Revista Educação e Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 124) Revista Ensaios e Ciências / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 125) Revista Espaço / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 126) Revista Estudos Lingüísticos e Literários / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 127) Revista Fórum Crítico da Educação / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 128) Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 129) Revista Horizontes / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 130) Revista Idéias & Argumentos / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 131) Revista Informática na Educação – Teoria e Prática / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 132) Revista Intertemas / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 133) Revista Integração / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 134) Revista Jurídica da FURB / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 135) Revista Jurídica – FOA / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 136) Revista Jurídica da Universidade de Franca / Universidade de Franca / Franca-SP
- 137) Revista Jurídica Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 138) Revista Mimesis / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 139) Revista Montagem / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 140) Revista O Domínio da Ética / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 141) Revista O Eixo e a Roda / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 142) Revista Paidéia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 143) Revista Pedagogia / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 144) Revista Plures / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 145) Revista Prosa / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 146) Revista Psicologia Argumento / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 147) Revista Quaestio / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP

- 148)Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 149)Revista Reflexão e Ação / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 150)Revista Semina / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 151)Revista Sociedade e Cultura / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 152)Revista Tecnologia da Informação / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 153)Revista Teoria e Prática / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 154)Revista Trilhas / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 155)Revista UNIABEU / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 156)Revista Unicsul / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 157)Revista UNIFIEO / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 158)Scientia / Centro Universitário Vila Velha-UW / Vitória-ES
- 159)Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 160)T e C Amazônia / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 161)TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 162)Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 163)Tópicos Educacionais / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 164)UNESC em Revista / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 165)UniCEUB em Revista / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 166)UniCiência - Revista Científica da UEG / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 167) UNiCiências / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 168) Unimar Ciências / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 169)UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 170)Universa / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 171)UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 172)Ver a Educação / Universidade Federal Pará-UFGA / Belém-PA
- 173)Veritas – Revista de Filosofia / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 174)Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 175)Zetetiké / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) AILA – International Association of Applied Linguistic / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación / Universidad de Medellín / Medellín – Colômbia
- 03) Anthropos – Venezuela / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) Cuadernos de Administración / Pontificia Universidad Javeriana / Bogota – Colombia
- 06) Infancia en eu-ro-pa / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona – España
- 07) Revista de Investigaciones de la Unad / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 08) Learner Autonomy: New Insights / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 09) Lexis / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colombia
- 10) Nexos / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 11) Padres/Madres de alumnos/alumnas / CEAPA / Madrid – España
- 12) Política y Sociedad / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 13) Proyección investigativa / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 14) Revista Contextos Educativos / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 15) Revista de ciencias humanas / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 16) Revista de La CEPA / Comisión Economica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 17) Revista de pedagogía / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 18) Revista Universidad EAFIT / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 19) Revolución Educativa al Tablero / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogota – Colombia
- 20) Salud Pública de México / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 21) Santiago: revista de la Universidad de Oriente / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 22) Signos Universitarios / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 23) Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

