

ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE
PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

NÚMERO 26
Set/Dez 2008

Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/aspheQuadrimestral>

História da Educação	Pelotas	v. 12	n. 26	p. 1-294	Set/Dez 2008
----------------------	---------	-------	-------	----------	--------------

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ASPHE

Presidente: Maria Stephanou
Vice-Presidente: Beatriz Daudt Fischer
Secretário: Claudemir de Quadros

Conselho Editorial Nacional

Dra. Denice Cattani (USP)
Dr. Dermeval Saviani (UNICAMP)
Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara (UFPEL)
Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFSM)
Dr. José Gonçalves Gondra (UERJ)
Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)
Dr. Lúcio Kreutz (UCS)
Dr. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
Dra. Maria Helena Bastos (PUCRS)
Dra. Marta Maria de Araújo (UFRGN)

Conselho Editorial Internacional

Dr. Alain Choppin
(INRP, França)
Dr. Antonio Castillo Gómez
(Univer. de Alcalá – Espanha)
Dr. Luís Miguel Carvalho
(Univer. Técnica de Lisboa)
Dr. Rogério Fernandes
(Univer. de Lisboa)

Comissão Executiva

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara
Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos

Editoração eletrônica e capa

Flávia Guidotti
flaviaguidotti@hotmail.com

Consultores *Ad-hoc*

Rita Grecco (Furg)
Giana Lange do Amaral (UFPEL)
Claudemir de Quadros (Unifra)
Berenice Corsetti (Unisinios)

Imagem da capa

Deux mères de famille
Elizabeth Gardner
Le Salon de 1888
Paris

História da Educação

Número avulso: R\$ 15,00

Single Number: U\$ 10,00 (postage included).

História da Educação / ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL. n. 26 (Set/Dez 2008) - Pelotas: ASPHE - Quadrimestral.

ISSN 1414-3518

v. 1 n. 1 Abril, 1997

1. História da Educação - periódico I. ASPHE/FaE/UFPEL

CDD: 370-5

Indexação:

CLASE (Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades)
Bibliografia brasileira de Educação – BBE.CIBEC/INEP/MEC
EDUBASE (FE/UNICAMP)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: RELEITURAS HISTÓRICAS
DO ENSINO SECUNDÁRIO _____ 5

O ENSINO SECUNDÁRIO MILITAR NA CONTRAMÃO DAS
TENDÊNCIAS DO IMPÉRIO
SECONDARY MILITARY EDUCATION IN THE 19TH CENTURY
AGAINST THE GENERAL TREND
Claudia Alves _____ 13

MANUAIS ESCOLARES FRANCESES NO IMPERIAL COLÉGIO
DE PEDRO II (1856-1892)
FRENCH SCHOOLAR MANUALS IN THE IMPERIAL
COLLEGE OF PETER II (1856-1892)
Maria Helena Camara Bastos _____ 39

“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY CROWN’D”:
ENSINANDO INGLÊS AOS ESTUDANTES BRASILEIROS
“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY CROWN’D”:
TEACHING ENGLISH TO BRAZILIAN STUDENTS
Eduardo Arriada Letícia Stander Farias _____ 59

A FORMAÇÃO DO *ESPRIT DE SION*
FORMATION OF SION’S SPIRIT
Angela Xavier de Brito _____ 91

O ENSINO SECUNDÁRIO LAICO E CATÓLICO NO RIO
GRANDE DO SUL, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO
XX: APONTAMENTOS SOBRE OS GINÁSIOS PELOTENSE E
GONZAGA
SECULAR AND CATHOLIC SECONDARY TEACHING IN RIO
GRANDE DO SUL, IN THE FIRST DECADES OF THE 20TH
CENTURY: WRITTEN RECORDS ABOUT PELOTENSE AND
GONZAGA SCHOOLS
Giana Lange do Amaral _____ 119

A FORÇA DA TRADIÇÃO: EX-ALUNOS DO COLÉGIO CATARINENSE EM DESTAQUE E EM REDE THE FORCE OF TRADITION: EX-STUDENTS OF COLÉGIO CATARINENSE IN FOCUS AND IN NETWORK Norberto Dallabrida _____	141
LYSIMACO FERREIRA DA COSTA E O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO LYSIMACO FERREIRA DA COSTA AND SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL Geysa Spitz Alcoforado de Abreu _____	165
A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA FEMININA: UMA HISTÓRIA CATARINÁ (1935-1947) WOMEN'S HIGH SCHOOL EDUCATION: CATARINA HISTORY (1935-1947) Letícia Cortellazzi Garcia _____	191
A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA (1930-2000) THE HISTORY OF TEACHING THE HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCH (1930-2000) Décio Gatti Júnior _____	219
Resenha	
MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO Rita de Cássia Grecco dos Santos _____	249
Documento	
NOTAS SOBRE O ENSINO PÚBLICO Sílvio Romero _____	257
ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES _____	293

APRESENTAÇÃO: RELEITURAS HISTÓRICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação tem se pautado por um trabalho sério, criterioso e organizado. Em 1997, com o surgimento de sua Revista – História da Educação – pôde socializar diversos trabalhos e pesquisas de estudiosos da área. Para além dos diversos artigos, resenhas e traduções de intelectuais reconhecidos, essa revista também reproduziu uma seção denominada “documentos”, procurando tornar acessível a uma gama de interessados certas fontes raras e/ou inéditas. Por fim, sempre no intuito de possibilitar trocas, debates e aprofundamentos de pesquisa, em números especiais, o periódico científico da ANPHE tem procurado elaborar dossiês. A primeira tentativa coube à Revista nº 19, de abril de 2006, com o dossiê denominado “O Ensino de História da Educação nos Cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul”. Cabe a nós mantermos essa iniciativa viva, eis a razão deste segundo dossiê, que tem por tema o ensino secundário brasileiro.

Nos últimos anos, pesquisadores de diversas partes do mundo vêm se reunindo em fóruns específicos de discussão e produzindo trabalhos coletivos sobre o ensino secundário numa perspectiva histórica. Em maio de 2001 foi publicado um número especial da *Revue Histoire de l'Éducation*, organizada por Marie-Madeleine Compère e Philippe Savoie, dedicada ao ensino secundário, tendo como título “L'établissement scolaire: des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire, XVI-XX siècles” (COMPÈRE e SAVOIE, 2001). Entre 10 e 13 de julho de 2002, em Paris, realizou-se o XXIV ISCHE, que teve como tema “o ensino secundário: história institucional, cultural e social”, em comemoração ao bicentenário da criação dos liceus na França, quando foram apresentados trabalhos de vários países sobre o ensino secundário. Entre esses relatos de pesquisa, alguns

deles foram selecionados para integrar o volume 40, números 1 e 2 da revista *Paedagogica Historica*, cujo tema é *Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History* (SAVOIE, BRUTER e FRIJHOFF, 2004). Em 15 e 16 de novembro de 2002, na França, ocorreu o colóquio “Napoléon et les Lycées”, organizado pelo *Institut Napoléon* e pela *Bibliothèque Marmottann*, quando também foi discutida a criação dos liceus franceses na época napoleônica.

Por sua vez, alguns dos textos apresentados no XXIV ISCHE foram publicados no Brasil, na coletânea organizada por Ariclé Vechia e Maria Auxiliadora Cavazotti, sob o título “A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX) (VECHIA e CAVAZOTTI, 2003). Como esclarece Antônio Nóvoa na apresentação dessa obra, o congresso de Paris centrou-se no ensino secundário, esse “todo poderoso império do meio” – na expressão consagrada por Lucien Febvre. O historiador português afirma ser “a idéia de meio, em toda a sua força e ambigüidade, que melhor traduz a história de um ‘poderoso império’, que nem sempre tem sido investigado com a atenção devida”, concluindo que os estudos históricos sobre educação infantil, primária e superior são mais abundantes do que aqueles que versam sobre o ensino secundário (NÓVOA, 2003, p.2).

Essa nova preocupação com questões pouco exploradas pela historiografia da educação só tem a contribuir com um melhor e mais profundo conhecimento da escolarização entre o curso primário e o ensino superior. Um grande desafio ainda envolve o estudo e aprofundamento de determinadas questões sobre o ensino secundário, pois, mesmo com a publicação de ensaios e a realização de alguns congressos temáticos, muito ainda tem a ser dito sobre o “todo poderoso império do meio”. Na perspectiva dessas novas tendências e na tentativa “da construção a muitas mãos”, procuramos sanar parcialmente essa lacuna elaborando um “dossiê” sobre o ensino secundário brasileiro.

A partir de um levantamento historiográfico baseado em Moraes e Berrien (1949), Warde (1984), Alves (2001) e Bastos,

Bencostta e Cunha (2004), constatamos diversas lacunas. Por enquanto evidenciamos a pouca produção de trabalhos relativos ao ensino secundário referentes a alguns temas como o ensino profissional, manuais didáticos, formação docente e a alguns períodos históricos como, por exemplo, a época da redemocratização brasileira – entre o final do Estado Novo e o golpe de 1964 – e a reforma do ensino secundário implementada pelo regime militar, que resultou na criação do segundo grau. Existe, portanto, a necessidade de empreender novos estudos exploratórios e de análise sobre alguns períodos históricos e certos temas referentes ao ensino secundário, ao segundo grau e ao atual ensino médio.

O ensino secundário sempre foi considerado o nível de escolarização propedêutica dirigido às elites que ambicionam ingressar nos cursos superiores. Esse tipo de ensino plasmou-se em modelos adotados em grande parte nos países europeus, sendo transportados e adaptados no Brasil desde o período colonial brasileiro. As mais representativas escolas de estudos médios dos países ocidentais foram os antigos colégios do Antigo Regime, e, a partir do século XIX, os “lycées” na França¹, os “gymnasium” na Alemanha e as “Grammar Schools” na Inglaterra. Os currículos desses estabelecimentos de ensino secundário foram em grande parte herdeiros da tradição pedagógica clássico-humanista, estabelecida e disseminada sobremaneira pelos padres jesuítas a partir do século XVI e, posteriormente, reinventada pelo “estado educador” (COMPÈRE, 1985). Em geral, todos visavam possibilitar aos adolescentes uma formação literária e propedêutica (DURKHEIM, 1995, p.293), que os habilitasse e os preparasse para o ingresso no ensino superior.

No entanto, na história da educação ocidental, a tradição clássico-humanista começou a ser quebrada com a

¹ Em 1815, aproximadamente, nota-se o emprego, pela primeira vez, do termo “secundário” em seu sentido moderno para designar todos os estabelecimentos do tipo liceu ou colégio (CHERVEL, 1992, p. 99).

emergência de um ensino secundário diferenciado, marcado pela cultura científica e pelas línguas vivas, que se colocou, de forma tímida, nos oitocentos, e se consolidou durante o século XX. De acordo com Durkheim (1995, p. 287), Gréard compilou nada menos do que 75 modificações entre os anos de 1802 e 1887 nos programas de ensino secundário da França. Ele constatou que nos currículos do ensino secundário francês as disciplinas científicas ganhavam espaço, mas não de forma linear, pois às vezes havia restaurações do ensino literário, como parte das oscilações no jogo do poder. O século XIX foi marcado pela disputa entre a Igreja Católica, os monarquistas e os republicanos conservadores, que defendiam o ensino clássico, e os republicanos radicais e os socialistas, que pregavam um ensino científico.

No Brasil, durante o século XIX, no Imperial Colégio de Pedro II, nos liceus provinciais e mesmo nos colégios privados, predominou a tradição clássico-humanista, geralmente inspirada no modelo dos liceus franceses. Com a implantação do regime republicano e a partir de idéias positivistas, houve valorização da matemática e das línguas vivas, mas o currículo do Ginásio Nacional/Colégio Pedro II – padrão nacional para efeitos de equiparação e oficialização dos colégios de ensino secundário – manteve as línguas clássicas e não se constituiu numa ruptura significativa com a tradição clássico-humanista. Na década de 1920, o debate em torno da valorização das Ciências Naturais no ensino secundário ganhou fôlego, especialmente entre os intelectuais reformadores da educação nacional. A Reforma Francisco Campos (1931) realizou a modernização do ensino secundário no Brasil, por meio da implantação de vários elementos curriculares inovadores como a seriação compulsória, a criação de dois ciclos, a frequência obrigatória dos alunos, bem como a valorização das disciplinas científicas e do vernáculo.

O presente dossiê se propõe realizar releituras históricas do ensino secundário brasileiro. O conjunto de textos não focaliza o ensino de segundo grau – criado pela Lei 5.692, de 1971 – e nem o atual ensino médio, mas coloca o foco sobre o ensino

secundário no Brasil durante o século XIX e de boa parte do século passado. Os artigos estão organizados em certa ordem cronológica: um primeiro grupo de textos dedica-se a repensar o ensino secundário durante o Império, enquanto os outros ensaios refletem sobre esse mesmo nível de escolarização no período republicano. Eles tratam de diversificadas questões numa perspectiva histórica como o ensino militar, manuais escolares, disciplinas-saber, cultura escolar, sociabilidade e gênero e intelectuais da educação. São questões relevantes para a historiografia da educação, abordadas a partir de diferenciados referenciais teóricos, em que a história dialoga, de forma frutífera e criativa, com outras Ciências Sociais.

O ensino secundário nos oitocentos é revisitado inicialmente pelo artigo “O ensino secundário militar na contramão das tendências do império”, de Cláudia Alves, que procura mostrar como o ensino secundário militar teve formato seriado e foco nas Ciências Naturais, na segunda metade do século XIX. Essa cultura escolar, também praticada em alguns colégios confessionais, contrasta com o modelo dominante do ensino secundário no período imperial, marcado por cursos preparatórios e por exames parcelados – segundo o estudo clássico de Haidar (1972). O Imperial Colégio de Pedro II e os liceus provinciais tiveram como modelo principal o *lycée* francês. Nesta direção, no ensaio “Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II”, Maria Helena Camara Bastos apresenta a disseminação da francofonia no ensino secundário brasileiro a partir de um estudo instigante sobre manuais escolares. No período imperial, o sistema escolar brasileiro foi transversalizado pela galomania e, não por acaso, houve o predomínio das editoras francesas. No entanto, o texto de Eduardo Arriada e Leticia Stander Farias intitulado “*O thou, that with surpassing glory crown'd*: ensinando inglês aos estudantes brasileiros” chama a atenção para a importância da língua inglesa no ensino secundário brasileiro e sul-rio-grandense durante o Império, embora ela nunca tenha ameaçado a hegemonia do francês.

O ensino secundário na Primeira República é relido por dois artigos, que discutem questões distintas durante esse período histórico. O texto “O ensino secundário laico e católico no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX: apontamentos sobre os ginásios Pelotense e Gonzaga”, de Giana Lage do Amaral, analisa o confronto entre o Ginásio Gonzaga, dirigido por padres jesuítas, e o Ginásio Pelotense, vinculado à maçonaria, na cidade de Pelotas. Essa tensão, discutida em nível local, colocou-se nas primeiras décadas do regime republicano em nível nacional, sendo que a Igreja Católica logrou êxito na consolidação da maior rede confessional de ensino secundário. Ademais, a partir desses dois estabelecimentos de ensino secundário foram instituídas a Universidade Católica e a Universidade Federal de Pelotas. Na década de 1920, emergiu uma fértil problematização do regime republicano, que no campo educacional foi colocada, especialmente, pela Associação Brasileira de Educação e por suas conferências nacionais de educação. É nesta conjuntura que se insere o artigo “Lysímaco Ferreira da Costa e o ensino secundário brasileiro”, de Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, que detalha a intervenção de um intelectual paranaense que defendia a ciência aplicada e a modernização do ensino secundário. Desta forma, Lysímaco Ferreira da Costa entabulou interlocução com vários renovadores da educação nacional do eixo Rio-São Paulo.

Enfim, três artigos versam sobre estabelecimentos católicos de ensino secundário, a partir de inspiração bourdieusiana e da perspectiva de gênero. O ensaio “A formação do *esprit de sion*”, de Ângela Xavier de Brito, estuda a “cultura escolar católica de tradição francesa” no Colégio Notre Dame de Sion do Rio de Janeiro. O intuito da socióloga franco-brasileira é descortinar as estratégias explícitas e sutis da socialização escolar de adolescentes do sexo feminino de uma fração das classes abastadas da então capital do Brasil, colocadas em marcha por freiras de origem francesa. O artigo “A educação secundária feminina: uma história catarina (1935-1947)”, de Letícia

Cortellazzi Garcia, reflete sobre a socialização de alunas no Colégio Coração de Jesus, localizado em Florianópolis e dirigido pelas Irmãs da Divina Providência de ascendência germânica. Esse trabalho contribui para compreender a generificação da cultura escolar inscrita na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e, sobremaneira, nas práticas educativas dirigidas a moças de elite da acanhada capital catarinense dos anos 30 e 40 do século XX. O texto “A força da tradição: ex-alunos do Colégio Catarinense em destaque e em rede”, de Norberto Dallabrida, procura compreender a importância simbólica dos ex-alunos célebres na construção da excelência escolar de um colégio de elite e a articulação da associação de ex-alunos com o intuito de manter e atualizar capital social.

A releitura histórica do ensino secundário realizada no presente dossiê deseja contribuir com o debate contemporâneo em torno da universalização e da democratização do ensino médio brasileiro.

Referências

ALVES, Cláudia. Acervos bibliográficos para a história da educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001.

BASTOS, Maria Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000). Pelotas: Seiva, 2004.

CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino secundário? Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 18, n. 1, p.99-112, jan.-jun.1992.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. Du collègue au lycée (1500-1850): généalogie de l'enseignement secondaire français. Paris: Éditions Gallimard/Julliard, 1985.

COMPÈRE, Marie-Madaleine; SAVOIE, Philippe. L'établissement scolaire: des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire, XVI-XX siècles. *Revue Histoire de l'Éducation*. Paris, n° 90, p.1-229, mai 2001. Numéro spécial.

DURKHEIM, Emile. *A Evolução Pedagógica na França*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Haidar, Maria de Lurdes. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

MORAES, Rubens Borba de; BERRIEN, Willian. *Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Souza, 1949.

NÓVOA, António. Apresentação. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003. p.1-4.

SAVOIE, Philippe; BRUTER, Annie; FRIJHOFF, Willem. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education. Special Issue: secondary education: institutional, cultural and social history*. Carfax Publishing. Volume XL. Numbers 1 & 2. April 2004.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

WARDE, Mirian Jorge. *Anotações para uma historiografia da educação brasileira*. Em *Aberto* (23): 1-6, set-out. 1984.

Eduardo Arriada e Norberto Dallabrida
(organizadores)

O ENSINO SECUNDÁRIO MILITAR NA CONTRAMÃO DAS TENDÊNCIAS DO IMPÉRIO*

Claudia Alves

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar a trajetória de construção dos estudos preparatórios à Escola Militar, entre as décadas de 1850 e 1870, quando os esforços de preparação e qualificação de quadros, no âmbito do exército brasileiro, são potencializados pelas exigências da profissionalização própria dos exércitos do século XIX. O reforço à formação de nível superior, consubstanciado na Lei de 1850, que regulamentava a ascensão na carreira, vinculando-a aos cursos da Escola, reflete-se na organização de estudos preparatórios que, no espaço de duas décadas, tendem a transformar-se num curso seriado de três anos. Esse movimento, quando confrontado com os dados existentes para o ensino secundário do Império, encontra-se na contramão da tendência geral, que aponta para a fragmentação e pulverização desse nível de estudos.

Palavras-chave: Ensino secundário; Escola Militar; Século XIX.

SECONDARY MILITARY EDUCATION IN THE 19TH CENTURY AGAINST THE GENERAL TREND

Abstract

This article aims at presenting the steps involved in building preparatory studies for the Military School, between the decades of 1850 and 1870, when the efforts of staff preparation and qualification, within the Brazilian army, were enhanced by the demands of professional armies, in the nineteenth century. The strengthening of higher education, embodied in the Act of 1850, regulating the criteria for advancing in the military career, linking it to the School courses, reflects on the organization of preparatory studies that tend to become a three-year course, within the next two decades. This movement, when confronted with existing secondary education data on the Brazilian imperial period, goes against the general trend, pointing at the fragmentation and pulverization of such level of studies.

* Este texto resulta de pesquisa intitulada *Intelectuais, poder e formação de dirigentes: papel da intelectualidade militar na configuração da educação escolar no Brasil*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, com apoio CNPq e FAPERJ.

Keywords: Secondary school; Military School; Nineteenth century.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA MILITAR EN LA CONTRAMANO DE LAS TENDENCIAS DEL IMPERIO

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar la trayectoria de construcción de los estudios preparatorios para la Escuela Militar, entre las décadas de 1850 y 1870, cuando los esfuerzos para la preparación y calificación de cuadros, en el ámbito del ejército brasileiro, son potencializados por las exigencias de la profesionalización propia de los ejércitos del siglo XIX. El refuerzo a la formación de nivel superior, consubstanciado en la Lei de 1850, que reglamentaba la ascensión en la carrera, vinculándola a los cursos de la Escuela, se refleja en la organización de estudios preparatorios que, en el espacio de dos décadas, tienden a transformarse en un curso seriado de tres años. Ese movimiento, cuando confrontado con los datos existentes para la enseñanza secundaria del Imperio, se encuentra en la contramano de la tendencia general, que apunta para la fragmentación y pulverización de ese nivel de estudios.

Palabras clave: Enseñanza secundaria; Escuela Militar; Siglo XIX

L'ENSEIGNEMENT MILITAIRE SECONDAIRE À CONTRE-COURANT DES TENDANCES DE L'EMPIRE

Résumé

L'objectif du présent article est celui de présenter le parcours de construction des études préparatoires à l'École Militaire, entre les années 1850 et 1870, au moment où les efforts de préparation et de qualification de cadres, dans le contexte de l'armée brésilienne, sont affermis par les exigences du professionnalisme propre des armées du XIX^{ème} siècle. Le renforcement de la formation de niveau supérieur, prévu par la Loi de 1850, qui régissait l'ascension dans la carrière en la liant aux cours de l'École Militaire, se refléchit dans l'organisation des études préparatoires qui, dans l'espace de 20 ans, vont se transformer en cours sérié de trois ans. Ce mouvement, quand on le confronte avec les données concernant l'enseignement secondaire de l'Empire, se trouve à contre-courant de la tendance générale, qui indique une fragmentation et une pulvérisation de ce niveau d'études.

Mots-clés: Enseignement secondaire; École Militar; XIX^e siècle.

Os estudos de nível secundário difundiram-se, no século XIX brasileiro, sob distintos formatos, que podem ser agrupados em três modalidades principais: as Aulas Avulsas, herdeiras das Aulas Régias criadas pelas Reformas Pombalinas dos Estudos Menores¹; os cursos fornecidos em estabelecimentos de ensino públicos e particulares exclusivos desse nível, como os seminários e liceus; e as aulas preparatórias vinculadas aos cursos superiores, destinadas ao ensino das disciplinas requeridas nos exames dos candidatos a ingresso nos mesmos.

Como tem indicado a parcela da historiografia da educação dedicada ao tema, a preparação para o ingresso aos cursos das Academias, depois nomeadas de Faculdades e Escolas, constituiu-se no objetivo precípua da manutenção e expansão da oferta desse ramo de ensino. Na medida em que o critério de ingresso restringia-se à aprovação nos chamados *exames de preparatórios*, sem qualquer demanda de certificação da conclusão de um curso regular anterior, fortaleceu-se a tendência à fragmentação desses estudos que antecederiam o nível superior.

A nossa atenção, no presente trabalho, volta-se para os estudos que se organizaram, a partir da década de 1850, como preparatórios ao ingresso na Escola Militar, como parte do movimento de qualificação da formação do oficial, mas também como expressão da importância que assumia a educação escolar na segunda metade do século XIX. Por outro lado, cabe observar a especificidade do percurso dessa construção no âmbito do exército. Enquanto no conjunto do território do Império o ensino secundário tendia a fragmentar-se em *cursos de preparatórios*, voltados a uma preparação rápida que possibilitasse ao aluno enfrentar os exames de ingresso às instituições de nível superior,

¹ O Alvará de 28 de junho de 1759 instituiu as Aulas Régias em substituição aos colégios da Companhia de Jesus, na primeira etapa das reformas implementadas pelo Marquês de Pombal que, sob a designação de Estudos Menores ou Escolas Menores, abrangia o ensino primário e secundário. (CARDOSO, T. F. L., 2033, p. 200-201 e, também, CARDOSO, 2002 e CARVALHO, 1978)

no curso preparatório à Escola Militar, a tendência que se observa na documentação preservada é inversa. Os estudos ganhavam consistência e organicidade, num plano que se ampliava a cada reforma de estudos militares, entre os anos de 1856 e 1874, chegando a configurar uma proposta seriada. A escolha de conteúdos a serem ministrados resultava de um trabalho que remetia à observação e reflexão a respeito da realidade do ensino secundário no país, tal como pode ser observado nos Relatórios dos Ministros da Guerra, que constituem as fontes documentais dessa pesquisa, além da Coleção de Leis do Império e Legislação do Exército Brasileiro.

A historiografia sobre o exército imperial brasileiro tem enfatizado, de forma consensual, a importância que adquiriu a formação de nível superior, fornecida pela Escola Militar, para o exército, na segunda metade do século XIX. A Lei de 1850², que estabelecia novos critérios para ascensão na carreira militar, buscava valorizar a titulação obtida nos cursos superiores como pré-requisito ao alcance de postos mais elevados da hierarquia. Complementando esse ponto de vista, temos procurado investigar as relações que esse processo nutriu no âmbito dos estudos preparatórios ao ingresso nas Escolas de formação militar, principalmente à Escola Militar da Corte, que assumiu, durante o Império, o protagonismo da formação de oficiais em nível superior.

No quadro do exército brasileiro do século XIX, as atividades de escolarização necessárias à formação para a tarefa militar, nos seus diversos níveis, eram orientadas e implementadas por oficiais selecionados dentro da própria corporação. Dessa forma, vida militar e magistério apareciam como funções interligadas. O trabalho de construção dos cursos, condução dos lugares de ensino, seleção de professores e livros, bem como a determinação de lugares e tempos escolares levou um segmento da

² Lei 585, de 6-9-1850.

oficialidade a dedicar-se, não só ao ensino, mas à reflexão sistemática sobre aspectos da prática docente. O caso particular enfocado no presente trabalho é tomado como campo de observação das trocas ocorridas entre cultura militar e cultura escolar no movimento de construção do Estado brasileiro naquele período.

Ensino secundário no Império do Brasil

Na mesma década de 1850, em que o ensino militar passava por reformas que tendiam a acentuar sua importância na formação dos oficiais do exército, a historiografia da educação tem assinalado o aumento da preocupação dos dirigentes imperiais com o ensino secundário, que aparecia no Parlamento por meio do debate em torno do projeto de reforma do ensino primário e secundário da Corte, apresentado pelo Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz (HAIDAR, 1972, p. 27-28). Ao final daquela década, seriam formalmente extintas as Aulas Avulsas – nova denominação para as Aulas Régias, instaladas desde as Reformas Pombalinas em fins do século XVIII (CARVALHO, 1978 e CARDOSO, 2002) – na expectativa de que os estudos desse nível adquirissem um formato seriado.

Para os objetivos do presente trabalho, a referência aos debates mais gerais auxilia na compreensão de que havia, naquele momento, uma ambiência de debates em que o ensino secundário estava em pauta. Embora não se possa reduzir o interesse que se encontra nos Relatórios dos Ministros da Guerra pelo tema, pois isso significaria desprezar as condições específicas que movimentam esse trajeto das forças militares, é preciso situá-los na interface com esse ambiente intelectual.

Embora a extinção legal das chamadas Aulas Avulsas não tenha tido o efeito prático esperado³, o ato jurídico denota a intenção de incentivar a difusão de estabelecimentos que oferecessem o ensino secundário sob a forma de cursos seriados, no lugar da oferta de cadeiras isoladas. Essas aulas, sobretudo a partir da criação dos Cursos Jurídicos em São Paulo e Olinda⁴, procuravam atender ao público interessado nos exames de ingresso aos cursos superiores, concentrando-se nas disciplinas prescritas nos Regulamentos, que orientavam a organização desses cursos e os critérios de seleção dos candidatos. Por esse motivo, mas, também, pela permanência das características gerais do ensino ministrado nos colégios do Antigo Regime, sobretudo os jesuítas, predominavam as aulas de latim, retórica, filosofia, línguas francesa e inglesa, aritmética e geometria, acrescidas de língua nacional, história e geografia.

A situação desse tipo de ensino no Império do Brasil traduzia, para além das vicissitudes próprias ao Estado brasileiro na edificação da educação escolar, o momento de redefinição que atravessava a formação preparatória aos estudos superiores, após a longa trajetória de configuração dos colégios modernos. Agregados inicialmente às universidades, depois difundidos pelas ordens religiosas, esses colégios foram alvo de crítica acirrada no século XVIII, sob o crivo do pensamento ilustrado, que desfechou forte ataque ao obscurantismo associado à ótica religiosa (COMPÈRE, 1985).

A denominação *ensino secundário* difundiu-se somente no século XIX, no rastro dos anseios plantados pela Revolução Francesa com relação à construção de sistemas de ensino. Ao

³ No Relatório do Ministro do Império, apresentado à Assembléia Geral, em 1883, encontra-se um quadro geral de estabelecimentos e cadeiras em funcionamento no país, no qual ainda aparecem discriminadas *Aulas públicas avulsas de ensino secundário ou clássico e Aulas particulares do ensino secundário ou clássico* (Apud HAIDAR, 1972, p. 75).

⁴ Lei de 11 de agosto de 1827 criou os Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda.

longo do século, intensas disputas foram travadas em torno de propostas para sua inovação e, mesmo na França, cujas instituições secundárias apresentavam-se como modelos para diversos países do ocidente, as mudanças alternavam-se, muitas vezes em direções opostas (CHERVEL, 1986, p.3-8).

No Brasil, diferentemente da experiência francesa, em que o *baccalauréat* foi instituído como coroamento dos estudos concluídos nos colégios comunais e nos liceus do Estado, criados a partir de 1802, (PETITAT, 1994, p. 172), a concessão do grau de bacharel⁵ não chegou a ter o mesmo caráter. O título de bacharel em Letras conferido pelo Colégio de Pedro II, por exemplo, garantia a matrícula nos cursos superiores, sem exames, mas não foi estendido a outros estabelecimentos de ensino secundário públicos ou privados. O fortalecimento dos estudos secundários, no sistema francês, resultou, em grande parte, da importância do grau de *bachelier*, pensado como condição para *abrir portas a todas as profissões civis e tornar-se uma garantia essencial para a sociedade daqueles que ela admitirá que a sirva*⁶.

O momento inaugural com relação a uma política de difusão de estabelecimentos de ensino secundário nos moldes das instituições que se criavam em solo francês, foi aquele que se seguiu ao Ato Adicional à Constituição imperial, aprovado em 1834. Estudos clássicos sobre o ensino secundário no Império (SILVA, 1969; HAIDAR, 1972) frisaram a iniciativa de algumas províncias que, no rastro da determinação legal de competências atribuídas aos governos provinciais, dentre as quais constava o direito de legislar sobre instrução pública – excluindo os estabelecimentos criados por lei geral⁷ – providenciaram a

⁵ Apesar de um título conferido por cursos variados, a mais forte representação de bacharel ficou associada aos cursos jurídicos (ADORNO, 1988).

⁶ Decreto de 12 de setembro de 1820, apud PETITAT, *Op. Cit.*, p. 172.

⁷ Não trataremos, aqui, dos debates que atravessaram o período imperial, em torno das interpretações a respeito do Art. 10 § 2º. desse texto legal no que dizia

criação de estabelecimentos de instrução secundária, com denominação que variava pouco, pois, em geral, adotaram o nome de *liceu provincial*⁸.

Em sua pesquisa detalhada, Maria de Lourdes Mariotto Haidar relacionou as dificuldades de sobrevivência dessas instituições tanto ao estado financeiro das províncias, sem recursos para manutenção adequada de prédios, pagamento de professores ou outros investimentos que os qualificassem, quanto ao desprestígio de que se tornaram alvo, decorrente da forma de ingresso aos cursos superiores. Nem as aprovações finais nos cursos ministrados nos liceus eram suficientes para o acesso às faculdades imperiais, nem se exigia que esses cursos fossem concluídos para que o candidato prestasse os *exames de preparatórios*.

Os debates em torno de alternativas, como a possibilidade de equiparação dos cursos dessas escolas ao do Colégio de Pedro II – cujos alunos gozavam da prerrogativa de inserção direta, sem exames, em qualquer das escolas de nível superior – não chegaram a uma solução prática. A equiparação esbarrava, ora em preocupações com os limites à liberdade provincial, ora na falta de confiança na consistência do ensino oferecido nas escolas provinciais, ora em perspectivas centralizadoras ciosas de preservar os privilégios do colégio da Corte (HAIDAR, *op. cit.*, p. 25-31). Por outro lado, o investimento direto da Coroa na criação de escolas secundárias, embora aventado por alguns políticos e dirigentes imperiais, esbarrava em óbices ainda maiores (Idem, p. 32-36).

A idéia de cursos preparatórios anexos aos institutos de nível superior apareceu em 1831, no corpo dos Estatutos dos

respeito à divisão ou acúmulo de competências entre o governo central e os provinciais em relação aos estabelecimentos de instrução pública.

⁸ Em 1835, foi criado o Ateneu do Rio Grande do Norte, e, em 1836, na Bahia e na Paraíba, foram criados Liceus (HAIDAR, *Op. Cit.*, p. 22).

Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, que *previam a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames de preparatórios* (Idem, p. 48), a saber, latim, francês, inglês, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria, história e geografia. Na análise que empreendeu dos Relatórios dos Ministros do Império, Haidar (p. 48) observa:

Às queixas contra a desorganização dos cursos anexos que se reduziam a um amontoado de aulas avulsas desprovido de qualquer estrutura, somavam-se os clamores contra os desmandos de professores relapsos e de examinadores inescrupulosos.

A década de 1850 iniciou-se sob a égide do espírito reformista que parecia tentar moralizar, com novos Estatutos, os cursos superiores, dispondo minuciosamente sobre os preparatórios. Os obstáculos à implementação dessas determinações legais acarretava sua multiplicação, sem que o quadro geral fosse, de fato, modificado. O raio máximo de abrangência das ações governamentais parecia estar delimitado pelo próprio território da Corte. Mesmo ali, os dados referentes ao Colégio de Pedro II indicam que muitos de seus alunos preferiam interromper o curso assim que se tornava possível prestar os exames de preparatórios, adiantando o ingresso ao nível superior (Idem, p. 60).

Nos espaços provinciais, então, reafirmava-se a tendência à fragmentação e superficialidade da preparação ao nível superior, malgrado as medidas que tentavam aumentar o rigor nos exames, alterar seu prazo de validade ou constituir bancas locais. Os estabelecimentos que ofereciam cursos seriados tenderam a desaparecer, restando, como marca predominante, no cenário dessa preparação, as Aulas Avulsas, extintas no plano jurídico, mas ativas e hegemônicas no plano real (Idem, p. 61-94).

Estudos preparatórios na formação dos oficiais do exército

O Relatório do Ministro dos Negócios da Guerra, o então Marquês de Caxias, relativo ao ano de 1855, apresentava a preocupação dos dirigentes do exército com a Escola Militar, apontando para mais uma reforma, que deveria incluir dois pontos centrais: a mudança da denominação da escola e a *exigência de maiores conhecimentos preparatórios, condignos dos elevados graus científicos que ali se conferem ao curso geral* (p. 7).

Os dois elementos considerados centrais na proposta de reforma evidenciavam a tendência, anunciada pela Lei de 1850, no sentido de valorização da formação escolarizada dos oficiais, em contraposição à formação advinda da prática da corporação. Por outro lado, os dirigentes mais intelectualizados do exército tratavam de enfrentar o desafio de escolarizar, também, o ensino das habilidades práticas, necessárias à capacitação para a atividade bélica, ao lado do ensino teórico.

A reforma do ensino militar, aprovada em 1858⁹, respondendo, então, aos pontos indicados nos Relatórios dos Ministros, nos anos anteriores, reorganizava o ensino militar em três escolas, renomeando as duas situadas na Corte: a Escola Militar da Corte, localizada no Largo de São Francisco, no centro da cidade do Rio de Janeiro, passaria a ser chamada de Escola Central, e a Escola de Aplicação do Exército, com sede afastada da cidade, na fortaleza à beira da Praia Vermelha¹⁰, receberia o nome

⁹ Decreto 2.116, de 1 de março de 1858. *Approva os Regulamentos reformando os da Escola de Aplicação do exercito e do curso de infantaria e cavallaria da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, e os estatutos da Escola Militar da Côte.*

¹⁰ Jehovah Motta informa que o desdobramento da antiga Escola Militar do Largo de São Francisco em duas escolas distintas estava aprovado a Lei 634, de 20-9-1851, mas só se efetivou em 1855 (MOTTA, 2001: 105-106). Em verdade, o texto da lei não chega a referir-se à existência de duas escolas, mas ao aquartelamento dos alunos da Escola Militar em dois locais: na própria escola e em outro lugar dentro do município da Corte, a ser determinado. Os relatórios

de Escola Militar e de Aplicação. A terceira escola, localizada no Rio Grande do Sul, de Curso de Infantaria e Cavalaria tornar-se-ia Escola Militar Preparatória. Não se tratava de simples mudança de nomenclatura; ao contrário, as novas denominações expressavam projetos de formação que entravam em cena.

Interessa-nos frisar, por enquanto, o lugar do ensino secundário nesse novo arranjo. Na Escola Central, destinada ao *ensino das matemáticas e ciências físicas e naturais*, além das *doutrinas próprias à engenharia civil*, inseriu-se um ano de *Ensino preparatório*, composto de três aulas: 1.^a) Francês e latim; 2.^a) História, geografia e cronologia; 3.^a) Aritmética e metrologia. Elementos de álgebra até as equações de 1.^o grau inclusive. Geometria (Art. 6.^o § 1.^o). Esse estudo deveria preparar os jovens que se candidatariam aos cursos superiores, o *Curso matemático e de ciências físicas e naturais*, com quatro anos, e o *Curso suplementar de engenharia civil*, com mais dois anos. Os concluintes do primeiro curso seriam considerados engenheiros geógrafos.

Também na Escola Militar e de Aplicação da Praia Vermelha foi instalada uma aula preparatória, destinada aos alunos militares que para lá se dirigissem, com a finalidade de receberem a instrução prática das armas. Os estudos dessa aula, entretanto, estariam reduzidos aos da terceira aula da Escola Central, ou seja, os conteúdos matemáticos. Em verdade, os estudos preparatórios da Escola Militar e de Aplicação mantinham o caráter da *Aula Provisória* que ali existia desde 1856, e que compreendia aritmética, álgebra elementar, geometria elementar, metrologia, princípios de geometria analítica a duas dimensões, compreendendo a trigonometria plana. Os estudos matemáticos, portanto, naquela década, introduziam a organização dos estudos

dos Ministros da Guerra do período trazem referências à falta de espaço para internato no prédio da Escola Militar. Em 1855, abre-se a Escola de Aplicação do Exército que, inicialmente, ficou sediada na Fortaleza de São João, mudando-se, em 1857, para a Praia Vermelha.

preparatórios no exército, por conta de sua necessidade como fundamento da atividade prática.

O Regulamento de 1858, que reorganizou o ensino militar, estendia os estudos prévios para a Escola Central, tallhando-os como etapa inicial e indispensável ao nível superior. A lei estabelecia, então, que o ingresso ao primeiro ano da Escola Central exigiria, a partir de então, a aprovação naquelas matérias, além da idade mínima de quinze anos e a nacionalidade brasileira. Abria exceção para os portadores do título de bacharel em letras conferido pelo Colégio de Pedro II e os discípulos das aulas e estabelecimentos particulares que se enquadrassem no disposto no Regulamento da Instrução Pública vigente¹¹ (Art. 40). No caso dos militares, tendo sido aprovados nas aulas preparatórias, poderiam escolher se voltariam ao serviço de seus corpos, ou se permaneceriam na Corte para continuar seus estudos nas escolas. O ingresso nos cursos superiores, entretanto, estava condicionado à aprovação *plena* nas matemáticas (Art. 169).

Por outro lado, para o ingresso nas *aulas preparatórias* da Escola Central, era preciso saber ler e escrever corretamente, além de efetuar as quatro operações aritméticas, o que significava possuir o que era considerado o conteúdo das escolas de primeiras letras. Para os chamados *paisanos* – os jovens que não integravam a corporação – a idade mínima era de doze anos, sem referência à idade máxima. Para os militares, inclusive os oficiais subalternos, estabelecia-se a faixa etária que ia dos quatorze aos trinta e cinco anos para as escolas da Corte, e a idade máxima de vinte e cinco anos para a do Rio Grande do Sul (Art. 38 e 167).

Também no Rio Grande do Sul instalavam-se estudos preparatórios, substituindo o curso que antes se destinava a formar quadros de cavalaria e infantaria. O pressuposto parecia ser o de que, mesmo para as armas consideradas não científicas, para as quais o processo de escolarização era reduzido, seria necessário

¹¹ Tratava-se do Regulamento de 17-2-1854, Art. 112, § 3º.

aperfeiçoá-lo com um ensino preliminar mais consistente. Além das disciplinas que integravam as aulas da Escola Central, ali foi incluído o desenho linear e de paisagem.

Assim como nos demais cursos das escolas militares, também nos preparatórios a definição do programa de pontos para os exames ficava a cargo da corporação docente, fosse a congregação de lentes da Escola Central ou o conselho de instrução da Escola Militar e de Aplicação.

O Ministro da Guerra Jeronymo Francisco Coelho, elogiava, no relatório de 1857, a iniciativa da instituição do ensino preparatório, procurando enfatizar as vantagens para as famílias menos abastadas e que moravam fora da Corte. Seu discurso deixava transparecer a crítica aos cursos particulares que proliferavam no Império no rastro do interesse crescente pelo ingresso nas faculdades de direito e medicina. Valorizava, então, a gratuidade do curso oferecido pela Escola Central. Levando-se em conta que, embora referido ao ano de 1857, o relatório estava sendo apresentado à Assembléia Geral na abertura do ano de 1858, quando o Regulamento estava sendo discutido e aprovado, esse discurso, com certeza, era endereçado àqueles homens influentes, com assento no parlamento imperial.

Essa posição, entretanto, não era consensual entre o grupo dirigente do exército. No relatório do ano seguinte, quando o Regulamento já estava em vigor e o ministro era outro general – Manoel Felizardo de Souza Mello – viriam as críticas ao modelo implantado, tanto na escola do Rio Grande quanto nas da Corte. Seus argumentos estavam focados na necessidade de preparação profissional mais rápida, o que, na sua opinião, ficava dificultado, de um lado, pelo acréscimo de estudos nas escolas da Corte e, por outro, pela descaracterização do curso de cavalaria e infantaria da província do Sul (p. 5-9). A tensão em torno da profissionalização interferiria no formato adotado para os estudos preparatórios nas reformas seguintes, em que a instrução prática das armas seria incorporada como parte integrante de seu currículo.

No ano de 1860, novo Regulamento¹² procurava reordenar o ensino militar. Esse Regulamento parecia apresentar uma tentativa de compatibilizar a necessidade dos estudos preparatórios com os problemas enfrentados pelos candidatos às Escolas Central e Militar que se deslocavam das províncias para a Corte. Nele, aparecem as *Escolas Auxiliares*. Embora devessem estar administrativamente subordinadas ao Comandante da Escola Militar, esse novo formato de ensino preparatório anunciava uma espécie de descentralização, ao abrir a possibilidade de serem criadas essas escolas nas províncias, por iniciativa do governo geral (Art. 79), *sem prejuízo das atribuições que os presidentes de províncias exercem sobre todos os estabelecimentos existentes na de sua jurisdição* (Art. 85).

Nesse Regulamento, contraditoriamente, o ensino preparatório parece desaparecer da Escola Central, para a qual reduziram-se os requisitos dos exames de ingresso (Art. 81). O primeiro ano do seu curso passava a ser tomado como preparatório à Escola Militar e, também, a integrar o currículo das Escolas Auxiliares. Estas últimas, por outro lado, ofereceriam mais um ano de curso, com as doutrinas do primeiro ano da Escola Militar, acrescentando-se a língua francesa (Art. 65). Esses traços demarcavam, àquela altura, o desejo de distinção entre a formação militar e a do engenheiro civil que começava a se instalar no seio da oficialidade do exército. Eram os ecos do debate anunciado no relatório de Manoel Felizardo. A própria subordinação administrativa das Escolas Auxiliares à Militar, e não à Central, denotava o esforço de imprimir a esses estudos um perfil militarizado, procurando selecionar o público que a ele se destinaria.

Por isso, no Regulamento de 1863¹³, apesar do retorno da denominação *Escolas Preparatórias* (Título III)¹⁴, percebe-se

¹² Decreto n. 2.582, de 21-4-1860.

¹³ Decreto n. 3.083, de 28-4-1863.

claramente que o formato das Escolas Auxiliares foi mantido, ou seja, escolas a serem criadas nas províncias, com cursos de dois anos que incluíam disciplinas básicas aos estudos preparatórios ao ensino superior – gramática portuguesa e francesa; tradução e exercícios desta língua; história e geografia, especialmente as do Brasil; aritmética, álgebra elementar, geometria, trigonometria plana, desenho linear e geometria prática – acrescidos de administração de companhia e dos corpos (Art. 15 a 17), que caracterizava a formação profissional militar. Na Corte, a Escola Preparatória seria anexa à Escola Militar.

Também nos requisitos para ingresso a essas escolas, é possível observar o acento na carreira militar. Enquanto, no regulamento de 1860, exigia-se a idade mínima de quinze anos, a licença do Ministro da Guerra e a comprovada robustez, no de 1863, acrescentou-se o de *ter praça no exército*, retirando-se a idade mínima e introduzindo-se a máxima de vinte e cinco anos (Art. 19). Os conhecimentos da escola elementar, ou seja, o ler, escrever e efetuar as quatro operações continuavam sendo indispensáveis à frequência a essas escolas (Art. 19). Ao final, os que obtivessem aprovação em todas as matérias, seriam admitidos à Escola Militar (Art. 37).

O Ministro da Guerra José Mariano de Mattos, que assinava o relatório das atividades subordinadas ao ministério, durante o ano 1863, assinalava a grande procura pela Escola Preparatória da Corte que, por não possuir espaço físico suficiente, não pôde abrigar todos os candidatos (p. 15-16). No mesmo relatório encontra-se a informação de que o Ministério havia determinado o número de oitenta vagas para o ingresso nessa escola.

Em 1866, um novo decreto anunciava alterações no regulamento em vigor somente no que dizia respeito às Escolas

¹⁴ Evidenciando as disputas entre concepções distintas no seio dos dirigentes do exército, o Relatório do Ministro Polidoro Quintanilha Jordão, referente ao ano de 1862, anunciava a necessidade de restabelecimento das escolas preparatórias.

Preparatórias¹⁵. Na prática, extinguiu a que havia sido criada no Rio Grande do Sul e ampliava o tempo de estudos da que funcionava anexa à Escola Militar da Corte, de dois para três anos. Dedicava, a essa última, quatorze dos seus quinze artigos, detalhando não só as matérias a serem ensinadas em cada ano, mas a distribuição do tempo escolar e os procedimentos a serem adotados no ensino das diversas disciplinas.

O novo currículo mantinha as linhas gerais do anterior, incluindo somente a língua inglesa entre os conteúdos das humanidades e ampliando a parte prática com a instrução da armas distribuída em ginástica, natação e esgrima. O prolongamento dos estudos, em três anos, entretanto, permitiria maior aprofundamento em certos conteúdos, o que se exprimia no maior cuidado em organizar o tempo escolar. O inglês, o francês e o desenho linear foram as disciplinas priorizadas nessa nova distribuição, com o seu ensino previsto para os três anos (Art. 2º).

Quanto ao método de ensino, estava previsto o uso do *método simultâneo e individual* para as aulas de matemáticas elementares. O texto legal detalhava: *O Professor chamará os alunos à lição, que de véspera tiver marcado e explicado, questionando-os sobre os diferentes pontos da referida matéria, de modo que possa ajuizar o grau de aplicação e aproveitamento dos referidos alunos* (Art. 4º). Para as demais matérias, recomendava o *método mútuo e misto*, explicando: *Pelo método mútuo, os Professores se servirão dos alunos mais adiantados para instruírem os outros; e pelo misto, seguirão eles indistintamente ora o método simultâneo, ora o individual.* (Art. 5º). A predominância do método mútuo, nessas recomendações, fica evidente no artigo sexto:

Em todas as aulas, exceto na de matemáticas, serão os alunos divididos em classes, nunca menores de 6, nem maiores de 12, segundo os seus diversos graus de

¹⁵ Decreto n. 3.705, de 22-9-1866.

instrução. Cada classe será dirigida por um dos alunos mais adiantados, o qual se denominará – Monitor.

Quanto ao tempo escolar, o decreto tratava de várias unidades temporais. Com relação ao período letivo, em meses, agendava as aulas para se iniciarem em janeiro e terminarem em setembro, reservando o mês de outubro para os exames, e os meses de novembro e dezembro para a instrução e exercícios práticos, além da matrícula para o ano seguinte (Art. 10 e 11). No espaço temporal da semana, separava dois dias para a instrução prática das armas, a ser ministrada pelos instrutores da Escola Militar (Art. 7º, § 2º e 3º.) Determinava o tempo de quatro horas para as aulas em geral, mas de duas horas para as de matemáticas e de desenho linear (Art. 7º, caput e § 1º.) com a prescrição de que a última hora de cada aula fosse sempre destinada a exercícios e temas.

O cuidado com a metodologia e o tempo parecia se associar à crença de que a eficiência do ensino adviria de orientações precisas transmitidas ao corpo docente. Demonstra, por outro lado, o quanto o segmento da oficialidade envolvido com as ações de escolarização apropriava-se do discurso pedagógico que circulava na época. Ao mesmo tempo, chamava para si a tarefa de conduzir o processo pedagógico. Dizia o artigo nono do mesmo Regulamento:

No princípio de cada ano letivo, o Conselho de Instrução da Escola Militar organizará e submeterá à aprovação do Governo Imperial, não só o programa da distribuição do tempo, para combinar, do modo mais conveniente, o ensino prático e teórico, como o programa do número de lições e as matérias de cada uma delas, tudo de acordo com as presentes disposições.

Um indício de que a Escola Preparatória exerceu um poder de atração significativo sobre uma parcela da população foi o fato de que, durante a Guerra do Paraguai, mesmo com a suspensão das aulas na Escola Militar, a Preparatória permaneceu

em atividade, juntamente com a Escola Central, devido à maioria de alunos paisanos. No Relatório do Ministro da Guerra, relativo ao ano de 1870, encontra-se a informação de que, naquele ano, matricularam-se duzentos e vinte alunos na escola. Essa força, entretanto, apresentava aspectos contraditórios, na medida em que a finalidade precípua de formar oficiais militares, definida pelos dirigentes do exército, esbarrava na função de fornecimento de estudos de nível secundário, que preenchia a lacuna desses estudos na Corte. O discurso do Ministro José Maria da Silva Paranhos, no relatório de 1871, dá conta dessas contradições:

Ó curso preparatório, anexo à Escola Militar, continua a funcionar com toda a regularidade. Nele preparam-se os alunos para receber a instrução superior, firmando-se os conhecimentos secundários.

É uma casa de educação que serve perfeitamente para todas as necessidades dos filhos de famílias menos abastadas ou habitantes de províncias. Nela, recebe o aluno, além do agasalho e alimentação, instrução, educação moral, hábitos de disciplina, e prepara-se gradualmente para a carreira das armas.

Também a afluência para matrícula tem ido todos os anos em aumento, tornando-se preciso, por falta de local, deixar de atender a muitos pedidos.

Ultimamente deram-se vários casos de alunos do curso preparatório, apoiados pelos seus pais e tutores, pedirem baixa do exército depois de um certo tempo de frequência nas aulas preparatórias, ou mesmo depois de completos os seus estudos.

Assim ilude-se totalmente o fim da criação daquele estabelecimento, e fica o Estado no desembolso da quantia que despendeu para educar jovens, com proveito unicamente para suas famílias.

Ó texto deixa claro que o curso estava sendo utilizado, pelas famílias, como opção de conseguir, para os filhos, a preparação aos estudos superiores, sem o compromisso de que os

mesmos permanecessem na carreira militar. Embora não se possa precisar a que grupos sociais corresponderiam o que o Ministro chama de *famílias menos abastadas*, as condições oferecidas pelo regime do internato – descritas no relatório como *agasalho e alimentação* – deveriam, com certeza, funcionar como atrativos para as famílias que não possuíam meios de financiar os estudos de um ou mais de seus filhos em outros cursos e instituições privadas.

A reforma do ensino militar, empreendida em 1874, que desligou definitivamente a formação de engenheiros civis daquela que era destinada à dos oficiais militares¹⁶, manteve a Escola Preparatória, no singular, ou seja, pressupondo a existência unicamente da escola existente na Corte, anexa à Escola Militar da Praia Vermelha. Mantinha-se o mesmo conjunto de disciplinas num curso estruturado em três anos, tal como estabelecido no Decreto de 1866. Desenho linear permanecia como matéria comum aos três anos, mas reduzia-se a carga de estudos nas línguas francesa e inglesa, a primeira sendo estudada nos dois primeiros anos, e a segunda, nos dois últimos (Art. 16).

As indicações quanto aos métodos de ensino reproduziram fielmente os artigos existentes no decreto anterior (Art. 17 a 19). Seria precipitado inferir, no entanto, que esse era um sinal de eficácia da metodologia adotada, até porque, até o estágio atual da pesquisa, não possuímos evidências de que os procedimentos eram, de fato, adotados pelos professores na sua prática em sala de aula. A longa permanência do método mútuo nesse discurso prescritivo, que caracteriza o ato legal, instiga, por outro lado, algumas questões para a continuidade da investigação. Não se pode afastar, por outro lado, a possibilidade de simples

¹⁶ Pelo Regulamento de 1874, consubstanciado no Decreto n. 5.529, de 17-1-1874, a Escola Central foi desvinculada do Ministério da Guerra, passando à jurisdição do Ministério do Império, com a denominação de Escola Politécnica, destinada exclusivamente à formação de engenheiros civis. Os estudos militares de nível superior foram reunidos na Escola Militar da Praia Vermelha, que passou a fornecer tanto a instrução teórica quanto a prática.

acomodação a um discurso estabelecido, que poderia conferir ao regulamento uma aparência de modernidade pedagógica, numa estratégia de legitimação.

Na determinação do tempo escolar, percebe-se algumas alterações, talvez frutos da experiência docente, incorporada à reforma. O tempo das aulas era apresentado de forma mais flexível, entre duas e quatro horas, embora permanecesse a determinação de que a última hora fosse utilizada para os *exercícios e temas* (Art. 20). Para as matemáticas, sempre merecendo atenção especial no ensino militar, havia a recomendação de que as aulas não ultrapassassem as três horas (Art. 20, § 1º).

O período letivo, que antes deveria terminar ao final do mês de setembro, passava a encerrar-se oficialmente no dia seis desse mesmo mês, tendo seu início previsto para o início de janeiro, como antes (Art. 21). Um exame de suficiência foi introduzido no meio do período anual, previsto para ser realizado no mês de maio, com a finalidade de terminar que alunos estavam realmente habilitados a continuar naquele ano do curso. Esse traço denota a consolidação do regime seriado, que exigia que o estudante tivesse alcançado um nível mínimo de apreensão dos conteúdos da série anterior. Os exames finais permaneciam situados nos meses de outubro e novembro, mas esse regulamento determinava que os da instrução prática das armas se realizassem primeiramente, até o dia vinte de outubro, e, só depois, os alunos se submetessem aos exames teóricos (Art. 22).

Acenuando a formação militar, o curso da Escola Preparatória permitia que o aluno concluinte fosse incorporado ao quadro de oficiais inferiores das diversas armas, ou de oficial subalterno nas armas de cavalaria e infantaria (Art. 23). Talvez como expressão desse reforço à profissionalização – e não devemos esquecer das constantes reclamações presentes nos relatórios dos Ministros da Guerra – a faixa etária dos candidatos à matrícula também foi alterada, estreitando-se para o limite entre os dezesseis e os vinte e cinco anos (Art. 24). *Ter assentado praça no exército e obter licença do Ministro da guerra* permaneciam entre os pré-

requisitos, acrescentando-se a exigência de *ter sido vacinado ou revacinado no prazo marcado pelo governo*, ao lado da robustez verificada em inspeção de saúde (Art. 24).

Os Relatórios dos Ministros da Guerra relativos aos anos posteriores a esse regulamento continuaram denotando a grande procura por matrícula na Escola Preparatória da Escola Militar da Corte. O número informado de matriculados, a cada ano, era sempre superior a duzentos alunos.

Experiência docente e ensino secundário no exército

O percurso de construção do ensino preparatório que procuramos acompanhar, a partir das fontes analisadas, demonstra uma trajetória inversa ao que ocorria no mesmo período no Império – em que os historiadores detectaram a tendência à fragmentação e disseminação de cursos isolados. Nos estudos preparatórios à Escola Militar, entre as décadas de 1850 e 1870, consolidou-se uma proposta de curso seriado, cujo desenho final estruturava-se em três anos, com disciplinas gerais, associadas à formação específica da prática das armas.

Apesar do caráter semiprofissional, e talvez até por causa disso, a Escola Preparatória do exército tendeu a absorver um público que não encontrava alternativas, em parte por não possuir meios, de inserção no ensino secundário oferecido nos poucos estabelecimentos estatais ou nas instituições privadas e aulas particulares existentes na Corte e nas províncias. Ainda não foi possível comprovar com segurança a afluência de alunos que se deslocavam das províncias para a Corte em busca desse ensino, cruzando as informações constantes nos relatórios dos Ministros da Guerra no período com outro tipo de documentação. Apesar disso, é possível inferir que o interesse por esse ensino era bastante expressivo e atingia regiões, às vezes, bastante distantes da capital do Império.

A outra face desse processo aponta para a experiência docente consubstanciada entre os oficiais que comandavam e exerciam o magistério nessa escola. Como parte da experiência que se disseminou em vários espaços do exército, essa que se ligava ao ensino secundário, apresenta alguns aspectos que desejamos frisar. Seus contornos ficam mais definidos quando confrontados com o quadro geral do ensino secundário existente no Brasil da época.

Em todo o Império, permaneceu a influência predominante de estudos fragmentados no nível de ensino que se configurava como preparatório ao superior. A tendência acentuou-se nas décadas que enfocamos, com medidas tais como a criação de bancas examinadoras em províncias que não possuíam faculdades, o reconhecimento dos exames prestados em uma delas valendo para todas as outras e, finalmente, a própria introdução de matrículas parceladas e frequência livre no Colégio de Pedro II. Durante praticamente todo o período imperial o conteúdo dos preparatórios caracterizou-se pelo traço humanístico e literário e, somente em 1887, foram acrescentadas as ciências físicas e naturais nos exames para Medicina.

Na última década do Império cresceram as reivindicações de reformas nos estudos preparatórios, centradas na exigência do bacharelado, visando garantir estudos mais regulares e ordenados. Era o modelo prussiano que se impunha, então, após a vitória daquele país sobre a França. Projetos de reforma elaborados em 1882 e 1886¹⁷ incorporaram a proposição de que a conclusão dos cursos que concedessem o título de bacharel seria indispensável para o acesso ao nível superior de ensino. Não lograram, entretanto, ser aprovados na Assembléia Geral, permanecendo institucionalizados, na prática de seleção ao ensino superior, os exames parcelados e os estudos fragmentários.

¹⁷ Em 1882 foi apresentado o substitutivo Rui Barbosa ao projeto de Leôncio de Carvalho e em 1886, o projeto Cunha Leitão, sob os auspícios do Ministério Mamoré.

Em síntese, os estudos preparatórios aos exames para os cursos de nível superior no Império assumiram um formato fragmentário, caracterizando-se por matrículas em disciplinas isoladas, com frequência livre e tempo de duração indefinido, pois a conclusão se dava a partir da aprovação nos exames promovidos pelas Faculdades, sem que obtivessem força os certificados expedidos pelos cursos, liceus e, mesmo, o próprio Colégio de Pedro II.

A experiência dos preparatórios da Escola Militar, então, lida à luz desse quadro, emerge como resultado de uma ação particular de seus dirigentes, em que um conjunto de decisões e escolhas foi encaminhando os rumos a serem tomados, em direção a um desenho de curso seriado. Como procuramos enfatizar na parte anterior desse trabalho, os professores do ensino militar chamaram, para si, as tarefas de organizar o tempo escolar, determinar o rol de disciplinas e os conteúdos pertinentes a cada delas, assim como selecionar os métodos a serem utilizados no seu ensino.

Os Regulamentos determinavam a composição do quadro docente designado para os preparatórios, e é possível perceber a crescente autonomização dessa parcela de professores em relação aos quadros da Escola Militar propriamente dita. Da mesma forma, é evidente o processo de diferenciação de seu conteúdo em relação ao das séries iniciais dos cursos de nível superior, destinados à formação de oficiais. A nosso ver, a configuração que assume esse ensino secundário, no âmbito do exército, ao mesmo tempo, resulta e conforma uma experiência docente de contornos específicos, que se insere na construção da identidade da própria oficialidade e na sua atuação em eventos posteriores. Tomada como parte da experiência geral da oficialidade do exército brasileiro no século XIX, e confrontada com o quadro geral de desagregação dos estudos preparatórios, no período imperial, é possível conferir-lhe um significado particular.

Fontes Documentais

Coleção de Leis do Império.

Relatórios do Ministro dos Negócios da Guerra – período 1855-1888.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVES, Claudia. *Cultura e política no século XIX: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das Aulas Régias no Rio de Janeiro (1750-1834)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE; Autores Associados, n. 5, p. 195-211, jan.-jul. 2003.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva e EDUSP, 1978.

CHERVEL, André. *Les auteurs français et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris: INRP; Sorbonne, 1986.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris: Gallimard Julliard, 1985.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo; Ed. da Un. de São Paulo, 1972.

Motta, Jehovah. *Formação do oficial do exército: currículos e regimes na Academia Militar 1810-1944*. 1ª. reimpressão, Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2001.

Petitát, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Schulz, John. *O exército na política: origens da intervenção militar - 1850/1894*. São Paulo: EDUSP, 1994.

Silva, Geraldo Bastos. *A educação secundária (perspectiva histórica e teoria)*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1969.

Claudia Alves. Doutora em História Social pela USP. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Endereço para correspondência: Grupo de Pesquisa Memória, História e Produção de Conhecimento em Educação. Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, Bloco D, Sala 440. Campus do Gragoatá, São Domingos, Niterói, RJ, CEP: 24210-201. Tel: 21-2629-2676.
E-mail: claudiamaria.alves@pq.cnpq.br.

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008

MANUAIS ESCOLARES FRANCESES NO IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II (1856-1892)¹

Maria Helena Camara Bastos

Resumo

No Brasil, o século XIX é considerado como um século de francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França. Na área da educação, a influência é extremamente significativa. No campo das idéias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados. O presente estudo analisa os programas de ensino e os manuais escolares franceses adotados no Colégio D. Pedro II, de 1856 a 1892. A influência francesa está no estudo da língua francesa, nas denominações que a escola assume, nas inúmeras reformas de ensino por que passou, e, especialmente, pela adoção dos manuais escolares. Enfatiza-se a circulação dos impressos educacionais; as estratégias editoriais francesas no Brasil e a internacionalização de idéias pedagógicas e práticas educativas como *um dos padrões consistentes da modernidade* e da modernização buscada pela sociedade brasileira.

Palavras-chave: Século XIX; Ensino secundário; Livros escolares; Manuais franceses.

FRENCH SCHOOLAR MANUALS IN THE IMPERIAL COLLEGE OF PETER II (1856-1892)

Abstract

In Brazil, the XIX century is considered as a francophone century par excellence, where our culture absorbed everything or almost everything what was produced in France. In education, the influence is extremely significant. In the field of the ideas and pedagogical innovations, many French authors were translated and became part of the Brazilian educational repertoire. This study analyzes the programs of education and French school manuals adopted in College D. Peter II, from 1856 up to 1892. The French influence is noticed by the emphasis in the study of the French language, in the denominations that the school assumes, in the innumerable reforms

¹ Este estudo foi apresentado no XXIV International Standing Conference for the History of Education/ISCHE, realizado em Paris/França (julho 2002), com o título LES MANUELS SCOLAIRES FRANÇAIS AU LYCEE IMPERIAL D.PEDRO II (1856-1892).

of education that it passed, but especially for the adoption of school manuals. It is emphasized the circulation of educational printed matters; the French publishing strategies in Brazil and the internationalization of educative pedagogical and practical ideas as one of the consistent standards of modernity and the modernization searched by the Brazilian society.

Keywords: XIX century; Secondary education; School books; French manuals.

MANUALES ESCOLARES FRANCESES EN EL IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II (1856-1892)

Resumen

En Brasil, el siglo XIX es considerado como un siglo de francofonía por excelencia, adonde nuestra cultura absorbió todo o casi todo lo que se producía en Francia. En el área de la educación, la influencia es extremadamente significativa. En el campo de las ideas e innovaciones pedagógicas, muchos autores franceses son traducidos y apropiados. El presente estudio analiza los programas de enseñanza y los manuales escolares franceses adoptados en el Colégio D. Pedro II, de 1856 a 1892. La influencia francesa está en el estudio de la lengua francesa, en las denominaciones que la escuela asume, en las innumerables reformas de la enseñanza por las que pasó, y, especialmente, por la adopción de los manuales escolares. Es enfatizada la circulación de los impresos educacionales; las estrategias editoriales francesas en Brasil y la internacionalización de ideas pedagógicas y prácticas educativas como *uno de los padrones consistentes de la modernidad* y de la modernización buscada por la sociedad brasilera.

Palabras clave: Siglo XIX; Enseñanza secundaria; Libros escolares; Manuales franceses.

MANUELS SCOLAIRES FRANÇAIS AU COLLÈGE D. PEDRO II (1856-1892)

Résumé

Au Brésil, le XIX^{ème} siècle est considéré comme un siècle de francophonie par excellence, où notre culture a tout ou presque tout absorbé de ce qu'on produisait en France. Dans le domaine de l'éducation, l'influence est très significative. Dans le champ des idées et des innovations pédagogiques, l'on traduit plusieurs auteurs français et on s'en approprie. Dans la présente étude on analyse les programmes d'enseignement et les manuels scolaires français adoptés au Collège *Dom Pedro II*, de 1856 à 1892. L'influence française se fait sentir sur l'étude de la langue française, sur les dénominations que l'école va assumer, sur les innombrables réformes de l'enseignement qu'elle a subies et surtout sur l'adoption des manuels

scolaires. L'on souligne spécialement la circulation des imprimés éducationnels, les stratégies éditoriales françaises au Brésil et l'internationalisation des idées pédagogiques et des pratiques éducatives *comme des modèles consistants de la modernité* et de la modernisation cherchée par la société brésilienne.

Mots-clés: XIX^{ème} siècle; Enseignement secondaire; Manuels scolaires; Manuels français.

Introdução

Paris foi definida, por Walter Benjamin, como a capital do século XIX. Esta definição, para Cristophe Charle (1999), *remete tanto ao seu papel político na eclosão dos movimentos revolucionários europeus como ao seu esplendor intelectual, mensurável através da presença de intelectuais de distintas procedências geográficas*. Para a intelectualidade brasileira, Paris/França exercia uma imensa atração como capital cultural, com um significativo *capital simbólico* para a elite da época.

Já no século XVII, Santa Rita Durão, poeta nativista, aconselhava *“tomar a França como madrinha”*. Duzentos anos depois, o imperador D. Pedro II declarava ser a França *“a pátria de minha inteligência, e a outra (Brasil) a pátria do meu coração e do meu nascimento”*. Para Ribeiro (1998), se a metrópole portuguesa era a referência política e se a Inglaterra, desde meados do século XVII, se preparava para se tornar a principal referência comercial e financeira, a França há muito se projetava para os brasileiros letrados como modelo intelectual e estético.

A partir da segunda metade do século XVIII – com os primeiros movimentos emancipatórios e com a chegada de D. João VI (1808) - o modelo francês vai gradativamente se impor no Brasil. Assim, o século XIX pode ser considerado como um século de francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França. Vários têm sido os estudos sobre aspectos desta influência no Brasil². Na área da educação, a influência francesa é extremamente significativa. No campo das idéias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados pela elite intelectual

² Vários estudos têm sido realizados visando analisar esta influência: BARBOSA (1923); ARAÚJO (1973); Carelli (1989; 1993); Carelli; Théry; Zantman (1987); Hamburguer (1996); Peixoto (1995).

brasileira³. A necessidade de um embasamento científico para o desenvolvimento da educação faz com que os intelectuais brasileiros se apropriem das idéias de representantes da intelectualidade francesa para dar voz e força às idéias que consideram relevantes e significativas.

Também, pode-se assinalar a significativa presença de escolas francesas, principalmente no Rio de Janeiro. Agnès Guillemín (1979), afirma que a penetração francesa no ensino brasileiro foi feita em três fases. A primeira considera completamente anárquica, pois resulta de ações de franceses residentes no Brasil, que dão cursos particulares ou fundam pequenas escolas primárias e liceus, voltados principalmente à educação feminina, educação negligenciada pelo poder público. O segundo período se caracteriza por uma ação combinada de brasileiros e franceses, já instalados no Brasil e na Metrópole, e por ações de ordens religiosas ensinantes⁴, como as Irmãs de São Vicente de Paula, que vêm a convite do Imperador, em 1854. A última fase é caracterizada pela instalação da Aliança Francesa no Rio de Janeiro, em 1886, dois anos após ter sido criada na França. Para a autora, o enorme sucesso das escolas privadas laicas francesas é uma prova do domínio cultural francês, principalmente no ensino do modo de vida, de boas maneiras, da etiqueta, e também no que se refere à adoção da última moda de Paris, isto é, de artigos de beleza e perfumaria, de artigos de luxo, de roupas, visto que o comércio francês está muito ligado à vida das mulheres. No período de 1850 a 1900, a autora identifica inúmeros colégios franceses no Rio de Janeiro, cuja característica é ter um diretor francês, e, eventualmente, os professores; a ênfase da educação é no ensino da língua, da cultura e do modo de vida francês. O domínio da língua francesa era uma credencial cultural muito significativa à elite brasileira. Cabe destacar que esta

³ Ver Bastos (1999; 2000; 2002).

⁴ Ver Manoel (1996).

influência educacional não ficou restrita ao século XIX, foi profunda e durável, presente nos métodos, nos currículos, nos programas, na arquitetura, na mobília, no material e nos livros escolares adotados.

Nesse contexto, situa-se o presente estudo dos manuais escolares franceses adotados no Colégio de Pedro II. A influência francesa vai estar presente no cotidiano desta escola, não só pela ênfase no estudo da língua francesa, nas denominações que a escola assume, nas inúmeras reformas por que passou, mas especialmente pela adoção dos manuais escolares franceses no cotidiano da sala de aula. O ministro Dr. Justiniano José da Rocha, em 1851, imbuíra no Colégio de Pedro II “*muita pedagogia francesa, assim a do “concours général” seguido em ponto menor pelo palmarès ou lista de prêmios concedidos em uma escola a cabo de ano letivo*” (ESCRAGNOLLE DORIA, 1997, p. 77).

A pesquisa centrou-se na leitura dos programas de ensino adotados, “os quais contêm informações sobre o conteúdo das matérias e sua organização nas séries, podendo ou não conter o número de lições atribuídas a cada tópico e a carga horária semanal”. Também há referências aos autores e livros textos a serem utilizados em aula e nos exames (VECHIA, LORENZ, 1998, p. VIII). O estudo abarca o período de 1856 a 1892 - que corresponde ao primeiro programa de ensino organizado pelo Conselho Diretor, decorrente da reforma curricular de 1854, e o primeiro programa elaborado pelo regime republicano, instaurado em 1889 -, de significativa a influência francesa na cultura brasileira. A partir das últimas décadas do século XIX, impõe-se gradativamente a influência norte-americana⁵.

Vários trabalhos têm analisado a influência francesa nos manuais escolares do Canadá, México, Argentina, no século XIX e XX (HAMEL, 2000; AUBIN, 2000; MOCTEZUMA, 2000; BRAFMAN, 1996). O objetivo desse estudo é identificar que

⁵ Ver Mesquida (1994).

manuais escolares franceses foram adotados no Colégio de Pedro II, na segunda metade do século XIX, analisando em que medida esses manuais fazem parte das estratégias editoriais de grandes empresas francesas, na perspectiva de ampliar o mercado consumidor, ou se reproduzem a indicação que fazem os programas escolares franceses. Nossa preocupação situa-se nas questões colocadas por Brafman (1996, p.63), quando afirma que “se conhece muito mal a influência da edição escolar francesa do século XIX no exterior de suas fronteiras. Sabemos, no entanto, (...) que numerosos são os editores parisienses que publicam, durante esse período, manuais em outras línguas que o francês. A quais usos são destinadas essas publicações? Que influência têm na evolução das práticas de escolarização nesses países?”.

No Brasil, até a criação da Imprensa Régia, em 1808, não se pode falar em livros escolares brasileiros. Os primeiros livros brasileiros foram impressos devido às guerras napoleônicas, que interromperam os suprimentos normais da Europa. Para Hallewell (1985, p.144), “*não apenas o mercado era muito pequeno para interessar qualquer editora nacional como também os métodos primitivos de ensino usados por muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros escolares*”.

Algumas editoras nacionais dedicam-se a publicar e a importar *compêndios para a instrução pública*, especialmente a partir da segunda metade do século XIX: Garnier, Laemmert, Leuzinger e Lambaerts, Francisco Alves – primeiro editor brasileiro a fazer da edição escolar o principal esteio de seu negócio. Esse quadro explica em parte a utilização de autores e obras escolares editados no estrangeiro, destinados a todos os níveis de ensino, especialmente em língua francesa, oriundas da França e da Bélgica.

O estudo da influência da literatura didática francesa, significativa e de longa duração, é uma primeira aproximação com o tema, tendo em vista que, para Choppin (2002), essa literatura é um “*instrumento de pesquisa complexo e que a análise de seus conteúdos é indissociável da de seus usos, reais ou supostos*”.

Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856 – 1892)

A origem do Imperial Colégio de Pedro II⁶ está no Colégio dos Orfãos de São Pedro, criado a 8 de junho de 1739. Posteriormente, essa instituição foi transferida para a Capela de São Joaquim e transformada em seminário, extinto em 1818, por D. João VI. Em 1821, o Seminário São Joaquim é restabelecido por D. Pedro I e remodelado pelo ministro José Lino Coutinho, passando a ser administrado pelo Governo. Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, querendo dar ao Brasil o primeiro estabelecimento de ensino secundário oficial, apresentou ao então regente Araújo Lima um decreto, que o transforma no Colégio de Pedro II, a 2 de dezembro de 1837, com internato e externato, tendo por modelo o liceu francês e deveria ser padrão para os demais estabelecimentos de ensino secundário do país.

O colégio começa a funcionar em 1838, com 91 alunos, todos externos; somente em 1839 que se apresentam os primeiros alunos internos, em número de 113. Pelo decreto de criação, deveria lecionar as disciplinas: línguas latina, grega, francesa e inglesa; retórica; os princípios elementares de geometria, história, filosofia, zoologia⁷, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia.

O discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos, proferido na aula inaugural em 25 de março de 1838, afirma que a criação do Imperial Colégio de Pedro II é “*oferecer um exemplar*

⁶ O nome é uma homenagem ao jovem Imperador do Brasil – Dom Pedro II. Conforme Vechia e Lorenz (1998, p.VIII) “esse estabelecimento de ensino guarda algumas especificidades quanto à sua denominação: Collegio de Pedro II (1935); Collegio de Pedro Segundo (1838); porém, em vários documentos aparece a denominação de Imperial Collegio de Pedro II; em 1890, passou a chamar-se Gymnasio Nacional; em 1911, Collegio Pedro II e, atualmente, Colégio Pedro II. Sobre D. Pedro II e sua época, consultar Mauro (1991); Schwarcz (1998).

⁷ Sobre a disciplina Zoologia Filosófica, ver Lorenz (2007).

ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada". Quanto ao modelo seguido, afirma que *"as regras consagradas no Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade"*. Os estatutos do estabelecimento foram elaborados a partir da consulta aos estatutos dos liceus da Prússia, Alemanha e Holanda e, especialmente, o sistema de educação adotado por Napoleão I.

Os estudos do Colégio de Pedro II estavam divididos em primeira e segunda classe. Os da primeira classe são: gramática nacional; latim; francês; inglês; explicação desenvolvida dos Evangelhos e noções de moral; aritmética e álgebra até equação do segundo grau; geometria e trigonometria retilínea; geografia e história do Brasil; ciências naturais (zoologia, botânica, mineralogia, geologia, física e química); desenho e música; dança e exercícios ginásticos. Os estudos de segunda classe são: alta latinidade, grego, alemão, geografia e história antiga, geografia e história da Idade Média, filosofia racional e moral, retórica e poética, italiano. Para o título de bacharel em letras era necessário o curso completo da primeira e segunda classes, dividido em sete anos.

Escragnonle Doria (1997, p.27) afirma que, desde a inauguração do colégio, havia a preocupação com os compêndios escolares a serem adotados. Menciona que foi aprovado para o ensino de História Universal a tradução do compêndio de Poisson, para História Antiga o compêndio de Cayx, para História Romana o de De Rozoir e Dumont, que foram traduzidos e impressos pelo professor Dr. Justiniano José da Rocha. No ensino de física era recomendado adotar o compêndio de Barruel, para o estudo de geometria o de Lacroix.

Muitos professores do Colégio de Pedro II estudaram na França. Por exemplo, Joaquim Caetano da Silva, professor de gramática portuguesa e de grego, graduou-se em medicina na

Faculdade de Montpellier; Justiniano José da Rocha, professor de geografia, história antiga e romana, estudou no Liceu Henry IV; Joaquim da Silva Maia, professor de ciências naturais e aritmética, formou-se em medicina em Paris; Manoel de Araújo Porto Alegre, professor de desenho, estudou na Academia de Belas Artes de Paris. Pode-se pensar que a adoção de alguns manuais escolares franceses decorra do fato de os terem conhecido e ou utilizados enquanto estudantes na França.

Para Choppin (1986), os programas têm um papel fundamental tanto para a concepção como para a duração de utilização dos compêndios escolares, pois esses têm de se conformar com os programas. Na análise dos programas adotados no Colégio de Pedro II – 1856, 1858, 1862, 1877, 1878, 1882, 1892 (Quadro 1), observa-se uma variação dos horários, dos conteúdos das disciplinas nas séries. No entanto, há uma permanência dos compêndios e autores adotados.

Na maioria dos programas analisados há a indicação de livros recomendados pela Congregação, sendo a maioria de autores e editoras francesas (Quadro 2). Mesmo os manuais adotados para o ensino de alemão, por exemplo, são de autor ou editor francês. Observa-se que, gradativamente, há a substituição dos livros escolares franceses por manuais de autores brasileiros editados no Brasil. Muitos deles, no entanto, são traduções ou compilações de obras estrangeiras, notadamente francesas. Era freqüente os professores transformarem suas lições em compêndios, muitas vezes compilações de manuais estrangeiros, resumos da matéria, *lições elementares*, apostilas, *declarando-os para uso dos alunos do Imperial Colégio*. Muitos desses manuais foram adotados em outros estabelecimentos de ensino secundário e serviram de modelos para outras publicações de autores nacionais. Por exemplo, no programa de 1877, consta a adoção, na disciplina de filosofia, da tradução do compêndio de A. Pellissier – *Précis d'un cours complet de Philosophie élémentaire* -, realizada por Augusto E. Zaluar, como apostila do professor. Também no curso de Retórica é adotada a tradução da obra de Joseph-Victor Leclerc – *Nouvelle rhétorique*,

extraite des meilleurs écrivains anciens et modernes, suivie d'observations sur les matières de composition dans les classes de rhétorique – com o título *Nova Rhetorica de Le Clerc*, traduzida pelo Dr. Paula Menezes.

Em todo período analisado, somente na disciplina de matemática há uma única referência a um autor francês – Adrien Guilmin -, e seu compêndio - *Cours complt d'Arithmétique* (terceira edição de 1852, reeditado até 1899). Esse fato deve-se a adoção dos manuais escolares de aritmética, álgebra, trigonometria e geometria de Cristiano Benedito Ottoni (1811-1896)⁸. Em muitos programas, há somente a menção de *compêndios de aritmética e álgebra*. Valente (1999) cita a adoção no Brasil dos compêndios de geometria de Bézout, Bélidor, Legendre, Lacroix, Euler.

Nos programas de geografia; de história antiga, história da Idade Média e história moderna e contemporânea; de química constata-se uma maior aproximação com os programas adotados nos liceus franceses. O programa de química procura seguir o *Manuel du Baccalauréat en Sciences*, de J. Langlebert. Em história, os livros recomendados são o *Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres*, editado anualmente com o programa exigido no exame, e o Atlas Delamarche. Há sempre a observação de que deve ser a última edição *para uso dos liceus de Paris*.

No programa de História Pátria, de 1856, há uma nota de alerta ao docente – “*como em falta de livros especiais, o programa de história moderna vai acomodado aos compêndios franceses, cumpre que o professor de história pátria em cada uma de suas preleções sobre as épocas do Brasil, observe aos discípulos, primeiro quais eram os reis portugueses nessa quadra; segundo quais os fatos mais importantes do seu reinado*” (VECHIA; LORENZ, 1998, p.35). Em 1858, já aparece um compêndio elaborado por professores do Colégio de Pedro II: Gonçalves & Tautphoeus –

⁸ Sobre os compêndios de Ottoni, ver Valente (1999, capítulo 3).

Resumo de História moderna e contemporânea. Em 1862, são indicadas as traduções do Dr. Justiniano José da Rocha – História Antiga, tradução do compêndio de Cayx; História Romana, de Rosoir e Dumont; História da Idade Média. Em 1877, são recomendados dois compêndios de autores nacionais para o ensino de História - Compêndio de História Antiga, pelo Dr. Moreira de Azevedo; Lições elementares de História da Idade Média, pelo Bacharel Domingos Ramos Mello. No programa de 1892, já no período republicano, há uma mudança nos compêndios adotados em história, sendo recomendada a obra de Seignobos – História da Civilização, o que expressa um retorno aos autores franceses, mas com tradução para o português e editado na França, pela Guillard, Aillaud e Cie.

A maioria dos compêndios adotados no ensino do latim e do grego são antologias de autores e editoras francesas. No entanto, essa supremacia não era total, como podemos constatar na discussão ocorrida no Conselho Colegial, de 6 de dezembro de 1880, para a adoção da Gramática Latina de Clintock, que contava com dezoito edições nos Estados Unidos. Esse compêndio será recomendado no programa de 1892, evidenciando o prenúncio da substituição dos manuais de autores e editoras francesas por manuais de outros países e brasileiros - de autores e/ou traduzidos para o português, em um processo de nacionalização do livro escolar, cuja matriz francesa inspira os autores nacionais⁹. Para as disciplinas - francês, história natural, física, química, história sagrada, filosofia, retórica, música, religião - observa-se a supremacia dos compêndios franceses.

É interessante assinalar que os programas, além de fazerem menção à edição a ser adotada, geralmente indicando que é a última, fazem também distinção quanto ao formato da publicação. Por exemplo, para os manuais de Delafosse e de Gervais é mencionado o de *pequeno formato*.

⁹ Sobre a literatura e a leitura de cunho nacional, ver VERÍSSIMO (1985).

Constata-se a significativa presença de algumas editoras francesas de livros escolares: Hachette¹⁰, Delalain, Garnier¹¹, Delagrave, Belin, Armand Colin, A. Durand, H. Plon, Didier, Guillard, Aillaud & Cie., e outras. Há somente um autor com edição belga, Charles André – Cours de Littérature Française choix de morceau en prose et en vers (1854). Pode-se afirmar que há uma predominância das publicações da Hachette sobre as demais editoras. A própria Garnier, instalada no Brasil desde 1844, aparece somente com três manuais para o ensino de francês.

A presença significativa de editoras francesas de livros escolares no Brasil e em outros países, no século XIX, faz parte do projeto de expansão do comércio livreiro francês, abrindo filiais em Portugal e Espanha e, com isso, chegando aos impérios ultramarinos. Para Hallewel (1985, p.126), “antes da Revolução, o comércio editorial francês se contentara com os negócios que chegavam até ele em Paris; na realidade, as condições técnicas, econômicas e políticas limitavam sua capacidade produtiva à demanda desse único mercado. Logo no início do século XIX, uma disponibilidade maior de capital, uma série contínua de melhoramentos técnicos (o prelo de ferro, o papel feito à máquina e a estereotipia, por exemplo) e mais o abrandamento dos rígidos controles oficiais do *Ancien Régime* provocaram um aumento da produção que forçou o comércio a procurar outros mercados”. A esses fatores, devemos acrescentar que, no século XIX, afirma-se o estado educador, com expansão da educação pública e de modernização das práticas escolares, destacando-se a expansão e utilização do livro escolar como um marco desse processo.

¹⁰ Sobre a Hachette, ver MOLLIER (1999; 1988); MILSTER (1964).

¹¹ Sobre a Garnier, ver MOLLIER (1988); HALLEWEL (1985; 2005); BASTOS (2002).

Concluindo

Para Carvalho (1998, p.40), “*determinar a apropriação que educadores, editores e autores fazem dos saberes pedagógicos que põem em circulação, em suas estratégias de difusão e imposição desses saberes, é questão de interesse para uma história cultural dos saberes pedagógicos*».

Com essa intenção, tentamos cartografar a circulação dos manuais escolares franceses no ensino secundário brasileiro, no período de 1856 a 1892. Constata-se a significativa presença de autores, editores e livros escolares em língua francesa, alguns traduzidos, compilados ou adaptados para o Brasil, o que permite aquilatar a importância da circulação e da difusão da cultura escolar da França, que ainda na primeira metade do século XX, continuou uma matriz importante no pensamento pedagógico brasileiro.

A apropriação dessa literatura didática deve ser também compreendida na perspectiva “de transferência de conhecimentos ou de um saber fazer, dentro de uma hierarquia de estado de desenvolvimento de um país para outro”. O *mito* da cultura francesa fortalecia uma *dissimetria* nas relações entre os dois países (CARELLI, 1993).

A *importação em folhas* (AUBIN, 2000, p.4) apresenta-se de diversas maneiras, mas essencialmente expressa uma maneira de conceber o currículo escolar, as disciplinas a serem ministradas e os conteúdos a serem privilegiados. Assim, a adoção dos manuais escolares franceses, no Brasil e em outros países, faz parte de um projeto de expansão do mercado editorial e livreiro, mas também de *universalização* de uma cultura escolar identificada com a modernidade.

Para Bosi (1992, p.364), « as idéias trazidas de fora deixam de ser inertes dependendo da correlação oportuna que as adotou. Filtradas por novos receptores, passam a animar, às vezes por longo tempo, as instituições que nelas se inspiraram. (...) à medida que essas idéias vão sendo adaptadas ao movimento que as

escolheu e as solicitou, a mundialização da cultura toma formas novas e singulares ». Assim, é importante que se compreenda que a viagem das idéias pedagógicas, das práticas educativas e escolares insere-se como um dos padrões consistentes da modernidade (SEPÚLVEDA, 1988) e da modernização buscada pela sociedade brasileira.

Referências

ARAÚJO, Carlos da Silva. L'Influence française sur la culture brésilienne, sur la pharmacie et sur la médecine en particulier. Rio de Janeiro: Gráfica Olimpia Ed, 1973.

AUBIN, Paul. La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Um cas-type: les frères des Écoles chrétiennes, XIX – XX siècles. Histoire de l'éducation. INRP/Paris, n.85, p.3-24, janvier 2000.

BARBOSA, M. de Lima. Os franceses na História do Brasil. Rio de Janeiro: Briguet, 1923.

BASTOS, M.H.C. O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, M.H.C e FARIAS, L.M. (Org). *A Escola Elementar no século XIX. O Método Monitorial/Mútuo*. Passo Fundo: EdUPF, 1999. P.95-118.

BASTOS, M.H.C. Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). Revista História da Educação. ASRPHE/UFPel. Pelotas, v.4, n.8, setembro de 2000. P. 79-109.

BASTOS, M.H.C. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). Revista Brasileira de História da Educação, n. 3, jan/jun. 2002. Pp.67-112.

BASTOS, M.H.C. Leituras das famílias brasileiras no século XIX: O *Jornal das Famílias* (1863-1878). Revista Portuguesa de Educação. Minho, v.15, n.2, p. 169-214, 2002.

BRAFMAN, Clara. Les manuels scolaire de lecture d'origine française en Argentine dans la deuxième moitié du XIX siècle. Histoire de l'éducation. Paris, n.69, p.63-80, janvier 1996.

BRASIL. Atas e Pareceres Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

_____. Exposição pedagógica. Guia dos Visistantes. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

_____. Carta ao Jury da Exposição Pedagógica por Victor Guillard. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CARELLI, Mário. France-Brésil: cinq siècles de séduction. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1989.

CARELLI, Mário; THERY Hervé; ZANTMAN Alain. France-Brésil: bilan pour une relance. Paris, Ed. Entente, 1987.

CARELLI, Mário. Cultures croisées: histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la Découverte aux Temps Modernes. Paris, Nathan, 1993, 250 p.

CARVALHO, Marta M. C. de. Por uma história Cultural dos saberes pedagógicos. IN: SOUSA, C. e CATANI, D. B. (org) Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

CHARLE, Christophe. Paris Métropole Culturelle. Essai de comparaison avec Berlin (1880-1920). Mélanges de l'École Française de Rome. Italie et Méditerranée. Roma, t.III. n. 1, 1999. P. 455-476.

CHOPIN, Alain. Le livre scolaire. IN: MARTIN, H-J, CHARTIER, R. et VIVET, J-P. Histoire de l'édition française. Tome IV. Le livre concurrencé 1900-1950. Paris: PROMODIS, 1986. P. 281-305

_____ L'Histoire des manuels scolaires: une approche globale. Histoire de l'éducation. Paris, n.9, p.-25, décembre 1980.

_____ Manuels scolaires: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992.

_____ O Historiador e o livro escolar. História da Educação. ASPHE – UFPEL. Pelotas, v.6, n.11, abril 2002.

CHOPIN, Alain. (dir) Les manuels scolaires en France de 1789 à nous jours. 1. Les manuels de grec (1987); 2. Les manuels d'italien (1987); 3. Les manuels de latin (1988); 4. Textes officiels - 1791-1992 (1993); 5. Les manuels d'allemand (1993); 6. Les manuels d'espagnol (1995); 7. Bilan des études et recherches (1995); 8. Les manuels d'anglais (2000). Paris: INRP.

ESCRAGNOLLE, Dória. Memória Histórica do Colégio D. Pedro II. Brasília: Instituto Nacional de estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais, 1997.

FARIA, José Joaquim S. A Instrução Pública em 1875. Os livros, os autores, os currículos e os conteúdos pedagógicos. IN: MAGALHÃES, Justino e ESCOLANO, Augustin. Os

Professores na História. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

FRANÇA. Ministère de l'Instruction Publique et des beaux-Arts. Catalogue Général des livres imprimés de la Bibliothèque Nationale. Auteurs. Paris: Imprimerie Nationale, 1924-1981. 231 volumes.

GUILLEMIN, Agnès. Un aspect de l'influence culturelle française au Brésil: Les écoles françaises à Rio de Janeiro de 1808 a 1915. Paris: Université Paris III, 1979. (Memoire Maîtrise)

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil (sua história). São Paulo: EDUSP, 1985.

HAMEL, Thérèse. Transferências culturais entre metrópole e colônia: o livro escolar como instrumento de formação do cidadão em Quebec no século XIX. História da Educação. ASPHE. Pelotas, v.4, n.8, pp.123-140, setembro de 2000.

HAMBURGUER, Amélia I. e outros (org). A Ciência nas relações Brasil-França (1850-1950). São Paulo: EDUSP; FAPESP, 1996.

LIMA, Affonso Herculano de. Educação Nacional. IN: Atas e Pareceres Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

LORENZ, Karl. Zoologia Filosófica no Brasil: explorando as modernas correntes de pensamento científico no Collegio de Pedro II em meados do século XIX. Revista História da Educação/ASPHE. Pelotas, v. 11, n.21, 2007. p. 133-158.

MANOEL, Ivan. Igreja e educação feminina (1859-1919). Uma face do conservadorismo. São Paulo: Ed.UNESP,

MAURO, Frédéric. O Brasil no tempo de D. Pedro II (1831-1889). São Paulo, Cia das Letras, 1991.

MESQUIDA, Peri. Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MILSTER, Jean. La Librairie Hachette. Paris: Hachette, 1964.

MOACYR, Primitivo. A Instrução e o Império. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940.

MOCTEZUMA, Lucia Martínez. El modelo francés en los textos escolares mexicanos en finales del XIX. XXII ISCHE. El Libro et la education. Alcalá de Henares, 2000. (mimeo.16p).

MOLLIER, Jean-Yves. L'Argent et les Lettres. Histoire du capitalisme d'édition (1880-1920). Paris: Fayard, 1988.

MOLLIER, Jean-Yves. Louis Hachette. Paris: Fayard, 1999

NÓBREGA, Vandick Londres. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro:

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. L' influence des idées étrangères sur l'enseignement au Brésil. Histoire de l'éducation. Paris, n.65, p.3-26, janvier 1995.

RIBEIRO, Marcus Venicio Toledo. Na Biblioteconomia, modelo e madrinha. Revista Abigraf. São Paulo, p. 4-9, março 1998.

SCHWARCZ, Lilia M. As barbas do Imperador. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SEPÚLVEDA, Carlos. A Influência da Literatura Francesa na Literatura Brasileira: um breve inventário. Revista ABIGRAF. São Paulo, p.12-16, março 1998.

VALENTE, Wagner R. Uma história da Matemática escolar no Brasil (1730-1930). São Paulo: AnnaBlume/FAPESP, 1999.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (org) Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (3. Ed).

<p>Maria Helena Camara Bastos é Doutora em História e Filosofia da Educação; Professora no PPGE/PUCRS; Pesquisadora do CNPq. Felicíssimo de Azevedo, 770/601. Porto Alegre/RS – 90.540-110. E-mail: mhbastos@puers.br</p>

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008

“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY CROWN’D”¹: ENSINANDO INGLÊS AOS ESTUDANTES BRASILEIROS

Eduardo Arriada
Leticia Stander Farias

Resumo

O presente estudo procura caracterizar as origens da implantação do ensino de inglês nos colégios brasileiros, particularmente no século XIX. Nesse intuito analisamos os programas do Colégio Pedro II, bem como os diversos programas do Liceu D. Afonso na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Estudamos ainda, quais manuais e textos eram utilizados na escola brasileira. O que nos permite afirmar que embora a hegemonia da cultura francesa, o inglês, enquanto disciplina escolar não teve um papel secundário, ao contrário, as marcas e pertinências do idioma anglo-saxão sempre estiveram presentes na “boa formação” das elites.

Palabras clave: ensino de inglês; manuais escolares; disciplinas escolares.

“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY CROWN’D”: TEACHING ENGLISH TO BRAZILIAN STUDENTS

Abstract

This paper aims at characterizing the origins of the implementation of the teaching of English in Brazilian schools, particularly in the nineteenth century. In this sense, besides analyzing the programs of *Colégio Pedro II*, we analyze the various programs of *Liceu D. Afonso* in the Province of *São Pedro do Rio Grande do Sul*. We also analyzed which manuals and texts were used in the Brazilian school. This allows us to say that although there was the hegemony of the French culture, the English language, as a school subject did not have a secondary role, on the contrary, the marks and relevance of the Anglo-Saxon language have always been present the “good formation” of the elites.

¹ Trecho do canto IV do poema “O Paraíso Perdido” de Milton. “Tu, que, de glória amplíssima coroado”, tradução de Antonio José de Lima Leitão. O Paraíso Perdido, epopéia de João Milton. Rio de Janeiro: B.L.Garnier, Livreiro-Editor, 2 tomos, 1870.

Keywords: English teaching, school manual, school subjects

**“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY
CROWN’D”: ENSEÑANDO INGLÉS A LOS
ESTUDIANTES BRASILEROS**

Resumen

El presente trabajo busca caracterizar los orígenes de la implantación de la enseñanza de inglés en las escuelas brasileras, particularmente en el siglo XIX. Con esta intención además de analizar los programas del Colégio Pedro II, analizamos los diversos programas del Liceo D. Afonso en la Provincia de San Pedro del Rio Grande del Sur. Estudiamos aún, que manuales y textos eran utilizados en la escuela brasileras. Lo que nos permite afirmar que apesar de la hegemonia de la cultura francesa, el inglés, encuancto disciplina escolar no tuvo un papel secundario, por lo contrario, las marcas y pertinencias del idioma anglo-saxón siempre estuvieron presentes en la “buena formación” de las elites.

Palabras clave: enseñanza de inglés; manuales escolares; disciplinas escolares.

**“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY
CROWN’D”: L’ENSEIGNEMENT DE L’ANGLAIS AUX
ÉTUDIANTS BRÉSILIENS**

Résumé

Le présent travail cherche à caractériser les origines de l’établissement de l’enseignement d’anglais dans les écoles brésiliennes, surtout au XIX^{ème} siècle. Pour ce faire, outre l’analyse des programmes du Collège *Pedro II*, nous présenterons l’analyse des divers programmes du Lycée *D. Afonso*, dans la province de *São Pedro do Rio Grande do Sul*. L’on étudie encore les manuels et les textes utilisés par l’école brésilienne, ce qui nous permet d’affirmer que, malgré l’hégémonie de la culture française, l’anglais en tant que discipline scolaire n’a pas eu de rôle secondaire, les marques et les pertinences de la langue anglo-saxonne ayant toujours été présentes à la “bonne formation” des elites.

Mots-clés: enseignement d’anglais; manuels scolaires; disciplines scolaires.

Introdução

Diversos escritores confirmam que nos dias atuais o inglês posiciona-se como a segunda língua em número de falantes e a primeira no âmbito das relações internacionais. Sua difusão atual não se baseia na conquista territorial, mas no peso político, comercial e cultural. Entre todas as línguas, seja positivamente ou não, o “Standard English” parece, nas condições de hoje, uma opção para a língua de uso comum no mundo todo. Não apenas por ser falado por um grande número de nações (como língua oficial, ou língua de uso), mas também pela hegemonia imposta pelo poderio econômico norte-americano (RÓNAI, 1970; BERLITZ, 1988; WALTER, 1997).

Por conta desse domínio, o inglês acabou se convertendo na língua internacional por excelência. As invenções léxicas contemporâneas, rapidamente difundidas pelos meios de comunicação de massa, acabam sendo incorporadas de maneira rápida por diversas pessoas. Desse modo, palavras como “phone”, “bike”, “bus” e “pub”, anteriormente conhecidas como: telephone, bicycle, omnibus, public house, que eram consideradas há alguns anos atrás como “slang”, hoje fazem parte do uso corrente do inglês.

Nos últimos anos uma infinidade de palavras e expressões do inglês tem sido introduzida no mundo, tais como: “brain drain” (fuga de cérebros); “cassette”; “mouse”; “gear” (excelente); “microwave” (microondas); “cult”; “smart card”; “video”; “CD (compact disc)”; etc.

Essa realidade não é diferente do contexto brasileiro. A língua inglesa desde muito cedo esteve presente na nossa sociedade, acentuando-se quando da chegada de D. João VI ao

Brasil. Entre as diversas medidas tomadas pelo príncipe regente, criava-se uma cadeira de língua inglesa na Academia Real Militar².

Embora a força e o inquestionável domínio da cultura francesa, a língua inglesa justificava-se pelas intensas relações comerciais entre as duas nações, do que é revelador o seguinte prefácio:

Animado pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compêndio³, considerando o tráfico e as relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, e a falta de um Compêndio da Gramática de ambas, para iniciar e facilitar a mocidade ao uso das suas línguas, com a clareza, justeza e simplicidade possível; e penso que os pais de família, desejosos de melhor conhecimento, e, em parte, de mais civil e moral educação para seus filhos, aprovarão este meu desígnio. (Prefácio, 1820).

Nos primeiros anos da jovem nação não havia em relação ao ingresso nas Academias de Direito e Medicina, a obrigatoriedade do inglês. Essa situação em breve muda, pois de acordo com a Resolução de 7 de novembro de 1831, ficava determinado: “Para o estudo das matérias dos exames preparatórios exigidos para matrícula serão incorporados à Academia Jurídica as seguintes cadeiras: latim; francês; inglês; retórica e poética; lógica, metafísica e ética; aritmética e geometria; história e geografia” (MOACYR, 1936, p. 352).

Desse modo, o inglês passa a fazer parte das disciplinas de caráter obrigatório para o ingresso no ensino superior. Por sua vez, a Lei de 03 de outubro de 1832, estabelecia que: “o estudante que se matricular para obter o título de doutor em medicina deve: 1º ter pelo menos 16 anos completos; 2º saber latim, qualquer das

² Decreto de 30 de maio de 1809. (Moacyr, 1936, p. 51).

³ Compêndio da grammatica ingleza e portugueza. Para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras. Composta por Manoel José de Freitas. Rio de Janeiro. Imprensa Régia, 1820, 102 p. (MORAES, 1958, p.280).

duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria” (MOACYR, 1936, p.402).

As disciplinas escolares

Como poderiam ser compreendidas no século XIX, as disciplinas escolares? Os conceitos utilizados nessa época, tais como: cadeiras, matérias ou lições, teriam significados similares? Essas denominações utilizadas nos diversos Estatutos e Regulamentos podem ser consideradas próximas do conceito de disciplina?

Buscando esclarecer essa questão do conceito de disciplina escolar, pesquisamos diversos dicionários. Antônio de Moraes Silva⁴ (1831) designa, quanto à *matéria*: “O traslado da escrita nas escolas”; *lição*: “A porção que o discípulo deve dar sabida, em qualquer estudo de ciências”, e ainda *dar lição*: “fazer explicação, ensinar certa parte de algum estudo”. Em relação à cadeira, somente a idéia de assento.

Por sua vez, o dicionário de Fonseca e Roqueté⁵ (1848), definem: *cadeira*: “cátedra do professor, o seu exercício”; *lição*: “instrução que dá o mestre a seus discípulos, o que lhes dá para estudarem d’uma vez”; *matéria*: “assunto; cópia de escrita”.

Quase ao findar o século XIX, o dicionário de José de Carvalho e João de Deus⁶ (1895), contempla um conceito próximo ao uso atual de disciplina, para *cadeira*: “disciplina a cargo do professor”; *lição*: “o que o aluno estuda cada dia para dar conta ao professor”; *matéria*: “assunto, cópia, traslado”. Agora sim, o

⁴ Antonio de Moraes Silva. Dicionario da Língua Portuguesa. 4º edição. Lisboa: na Impressão Regia, 1831.

⁵ Dicionario da Língua Portuguesa. Paris; Lisboa: Guillard, Aillaud & Cia, 1848.

⁶ Dicionário Prosódico de Portugal e Brasil. Porto; Rio de Janeiro: Lopes & Cia, 1895.

conceito de disciplina se aproxima ao de conteúdo, matéria. Consta, nesse dicionário, para disciplina: “cada um dos estudos”.

O estudo das disciplinas escolares, na interpretação de Chervel (1990, p. 184), não se restringe apenas às práticas docentes de sala de aula, mas também aos debates e discussões, as grandes finalidades que marcaram a sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. As disciplinas escolares “são criações espontâneas e originais do sistema escolar”.

Para Chervel (1998), a disciplina escolar deve ser analisada historicamente, levando-se em conta as diversas relações de poder existentes dentro do âmbito escolar e, não apenas, dos agentes e das influências exteriores à escola. As disciplinas escolares estruturadas dentro da cultura escolar, muitas vezes possuem objetivos específicos da escola, e estão equidistantes das “ciências de referência”, expressão que o autor utiliza em vez de conhecimento científico.

Seus argumentos a favor da autonomia da disciplina escolar implicam conceber a escola como uma instituição escolar, que embora permeada por agentes internos e externos, produz um saber próprio. Deixando de serem assim, meras “metodologias”, na concepção da “transposição didática”. Nessa concepção de escola, como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser estudadas como componentes da cultura escolar.

Agora, importa estabelecer as finalidades de cada uma das disciplinas, quais conteúdos devem ser ensinados e definir por sua vez os métodos que garantirão tanto a apreensão desses conteúdos como a avaliação da aprendizagem. Como esclarece Chervel:

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura [...]. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao

esquema educacional que governa o sistema escolar. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (1990, p. 188)

As diversas disciplinas escolares formulam seus objetivos específicos, entretanto, eles também são moldados de acordo com objetivos mais amplos da escola, finalidades culturais diversas reservadas à escola como: formação humanista tradicional, passando pelas ciências, as artes, as técnicas. Finalidades mais sutis, de socialização, de aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes (CHERVEL, 1990, p. 188).

Outro aspecto fundamental das disciplinas escolares, muitas vezes o mais perceptível, repousa sobre os “ensinos explícitos”, que constituem apenas uma parte da educação escolar. Às vezes as finalidades do ensino não estão forçosamente inscritas nos textos. É elucidativo o questionamento levantado por Chervel: pode a escola ensinar, sem tomar consciência do que ensina? O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinos reais; ao contrário, esse estudo deve ser conduzido simultaneamente sobre dois planos: o dos objetivos fixados e o da realidade pedagógica. Para isso, cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura freqüentemente abundante.

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, a exposição feita pelo professor, o conteúdo dos manuais, bem como, os programas dos cursos, são dados fundamentais para o pesquisador. O estudo dos conteúdos pode-se valer dos informes registrados principalmente nos programas anexos aos regulamentos, e dos manuais.

Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a

organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. (CHERVEL, 1990, p. 203)

Devemos ter presente que a análise dos programas escolares, bem como a valorização maior ou menor de uma disciplina em relação às outras, dentro do repertório cultural de uma sociedade, deve ser completada com o estudo do próprio estabelecimento em questão, assim como elas são trabalhadas em sala de aula, na medida em que existe uma diferença entre o que se pretende e o que é ensinado. “Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar” (FORQUIN, 1992, p. 32).

Na constituição das disciplinas escolares, podemos perceber que métodos tradicionais são seguidamente confrontados por métodos novos, assim como “um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe” (CHERVEL, 1990, p. 204).

Contudo, se os “conteúdos explícitos” constituem o eixo central da disciplina ensinada, os “exercícios” são a contrapartida quase indispensável. Os exercícios correspondem a um elemento fundamental das relações entre professores e alunos que se opera no interior da escola. Os exercícios estão ligados ao conceito de controle e aprendizagem, os quais variam desde simples memorização, repetição, recitação, até práticas mais complexas de formulação de argumentos, sínteses e exposição oral dos conteúdos. “Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina” (CHERVEL, 1990, p. 204).

Um último ponto importante de acordo com Chervel, na arquitetura das disciplinas, são os exames. A necessidade de avaliação dos alunos gera dois fenômenos que pesam sobre as

disciplinas ensinadas. Primeiro, é a especialização de certos exercícios, são exercícios de controle. Um exemplo típico é o ditado. O segundo fenômeno é o peso considerável dos exames finais.

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207)

O estudo das disciplinas escolares deve evidentemente levar em conta todos esses elementos (finalidades, conteúdos, métodos), sem esquecer nenhum deles. Sem desconsiderar os conteúdos ensinados, nunca é tarde para dizer da importância que existe em articular os conteúdos com os métodos e as práticas, se realmente queremos entender o que se passa na sala de aula. Entretanto, trata-se de algo difícil e, muitas vezes, negligenciado, visto que essas práticas quase não deixam registro, devendo freqüentemente ser identificadas de maneira hipotética (JULIA, 2002, p. 59).

O ensino de inglês na escola brasileira

Sem negar o papel hegemônico desempenhado pelo francês na formação da elite brasileira, queremos ressaltar que o inglês não teve um papel secundário; ao contrário, as marcas e pertinências do idioma anglo-saxão sempre estiveram presentes na “boa formação” das elites.

Durante um largo período de tempo (1549-1759), grande parte da educação da elite brasileira esteve sob a direção da Companhia de Jesus. Duas atividades fundamentais eram por eles

desenvolvidas: uma era a catequese dos índios, a outra eram os colégios criados nos centros urbanos, onde ministravam o ensino de primeiras letras, o secundário e muitas vezes o ensino superior⁷. Esses estabelecimentos tinham várias funções; entre outras, formar padres para as atividades missionárias, formar os quadros burocráticos, bem como ministrar aulas para os filhos dos grandes proprietários de terras e os filhos dos agentes metropolitanos.

Embora adotassem a *Ratio Studiorum* como modelo, existia uma enorme flexibilidade de adaptação a cada realidade. Os jesuítas tinham o bom senso de não admitir regras absolutas na direção e educação da humanidade, e, “fora dos pontos constitucionais, fundamentos da sua organização, usavam, seguiam, ou acomodavam-se aos costumes das sociedades, povos e civilizações em cujo meio viviam” (ASSUMPCÃO, 1982, p. 476).

Quando da expulsão da ordem no Brasil (1759), era perceptível um crescimento dos Colégios: “nos meados do século XVIII os alunos dos Cursos de Artes deviam orçar por 300. Só o da Bahia chegou a ter mais de 100, logo diminuídos pela nuvem da perseguição que se avizinhava; e no do Rio de Janeiro, com o afluxo das Minas Gerais, já então era de frequência avultada; e, além destes dois Colégios principais, nos outros, desde S. Paulo ao Pará” (LEITE, 1949, p. 218).

Ao estudarmos o papel da Companhia de Jesus, devemos levar em conta o contexto cultural e pedagógico em que a mesma atuou. Os jesuítas procuraram desenvolver um “sistema escolar tendo como objetivo inculcar a sua doutrina, mas ele também correspondeu ao desejo de grande número de pessoas, que viram nos seus colégios uma forma de adquirirem um saber que lhes

⁷ Sobre a polêmica de terem os Jesuítas estabelecidos instituições de ensino superior no Brasil, leia-se o trabalho de: CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: da colônia à era Vargas*. 2º edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

possibilitasse melhorar a sua condição social” (FERREIRA, 2004, p. 59).

Com a expulsão dos jesuítas, Portugal procura implementar a política pombalina, ou seja, o fortalecimento do Estado. A essência dessa prática foi a secularização, desse modo, no plano educacional, a substituição de uma mentalidade escolástica, por outra de caráter laicizante. O ideário pombalino relativo às reformas aplicadas na educação estiveram alicerçadas principalmente em três autores: Luis da Cunha, Luis Antônio Verney e Ribeiro Sanches. O grande papel desempenhado pelas obras desses autores, não reside particularmente no seu conteúdo, mas no impacto causado na sociedade portuguesa. Nessas obras existe uma crítica ao ensino que vigorava em Portugal, atingindo todos os níveis. Elas apontam o enorme atraso do país em relação às grandes nações capitalistas. Quanto ao ensino das línguas, prega ao lado do ensino do latim e do grego, a introdução das línguas vivas no currículo nacional.

No Brasil, adotou-se o modelo de aulas régias, isto é, aulas subsidiadas pelo Estado, e que eram ministradas isoladamente. Assim temos aulas de grego, filosofia, teologia, retórica, poética, desenho, aritmética, geometria, francês, etc. A expressão “aulas régias” permaneceu de 1759 até 1822, quando passam a serem denominadas “aulas públicas”; mesmo assim, a antiga denominação permaneceu no uso e registro documental. “O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de Humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias. [...] As Aulas Régias significavam as aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja”. (CARDOSO, 2004, p. 182).

A vinda da Corte (1808) irá alterar substancialmente a educação brasileira. A elevação do Brasil à condição de Reino Unido, e a própria vinda do Príncipe Regente D. João VI, forçou a criação e o estabelecimento de diversas instituições de ensino

superiores, que em longo prazo tiveram repercussões na estrutura educacional brasileira.

A chegada de D. João VI ao Brasil, no entender de Pires de Almeida, “mudou completamente as condições do país, sob todos os aspectos e, com a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, começa verdadeiramente a constituição da nacionalidade brasileira” (2000, p. 41).

Embora toda a estrutura privilegiasse o ensino superior, e estivessem voltadas para uma elite, as escolas secundárias, conhecidas como “aulas avulsas” ou “aulas menores”, pela primeira vez, e de caráter oficial, estabeleciam a implantação na escola brasileira do ensino de inglês.

Por uma carta real, registrada e conservada nos arquivos da Câmara Municipal, verifica-se que no dia 9 de setembro de 1809, o Pe. Jean Joyce, irlandês, foi nomeado professor de inglês, com ordenado de 400.000 réis por ano. Lê-se na nomeação: era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública (ALMEIDA, 2000, p. 42).

O papel atribuído aos estudos secundários, no século XIX, vistos quase que exclusivamente como cursos preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, levava a organização dos programas a voltar-se a preparar adequadamente os jovens para as Faculdades.

No Brasil, com exceção do Colégio Pedro II, onde o ingresso era automático, os demais estabelecimentos, tanto públicos como particulares, procuravam adequar-se ao que era cobrado pelas bancas examinadoras. Os conhecimentos cobrados, isto é, as “disciplinas-saber” exigidas dos estudantes, tanto para os Cursos Jurídicos, como Cursos Médicos, em 1832, eram: “saber latim, qualquer das duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia

racional e moral, aritmética e geometria” (MOACYR, 1936, p. 402).

Posteriormente, por influência das reformas decretadas por Couto Ferraz (1854), ampliaram-se as “disciplinas-saber” requeridas para matrícula nos cursos superiores. Para medicina, por exemplo, exigiam: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, história e geografia, aritmética, geometria e álgebra (HAIDAR, 1972, p. 51).

Desse modo, limitavam-se as Províncias, tanto nos poucos Liceus em funcionamento, como nos diversos Colégios particulares, a oferecer as disciplinas fixadas nos Estatutos dos cursos superiores; afinal seriam essas disciplinas as cobradas nos exames preparatórios.

Buscando superar esse modelo, em determinados momentos, o Liceu D. Afonso, na Província do Rio Grande do Sul, tentou organizar estudos seriados e regulares nos moldes do Colégio D. Pedro II. Contudo, não conseguindo ao longo dos anos a “sonhada” equiparação, acabavam as autoridades locais reconhecendo o desinteresse da maior parte dos alunos em cursar um longo e cansativo Liceu, que não habilitava ao ensino superior. Isso ocasionava inoperância, descaso, abandono, ou busca dos colégios particulares.

O caráter elitista desse tipo ensino, no geral freqüentado por jovens de famílias abastadas, e a consciência de que os Liceus públicos não habilitavam diretamente para os cursos superiores, acabava direcionando parcelas significativas desse grupo a buscarem um viés mais prático, rápido e simples de ingresso. Assim, a elite sul-rio-grandense acabava matriculando seus filhos nos colégios do centro do país, ou então, nos colégios particulares da Província.

Quando do estabelecimento do Liceu D. Afonso, em 1846, o primeiro Estatuto organizado no governo do Conde de Caxias, estabelecia as seguintes disciplinas: latim, francês, inglês, geografia, astronomia, história, aritmética, geometria, álgebra, retórica e poética, filosofia, desenho e música.

O Liceu D. Afonso, teve ao longo de sua existência seis estatutos (Quadro n.º. 1), em todos eles a língua inglesa esteve presente. Observando o Quadro n.º. 1^s, podemos constatar que além do inglês, o latim e o francês estiveram presentes. As demais línguas, caso do alemão e do próprio português, nem sempre foram oferecidas.

Quadro n.º. 1. (Cadeiras na área das línguas).
Estatutos de 1846, 1851, 1857, 1859, 1870, 1872.

DISCIPLINA	1846	1851	1857	1859	1870	1872
Latim	X	X	X	X	X	X
Gramática Portuguesa			X	X		X
Francês	X	X	X	X	X	X
Inglês	X	X	X	X	X	X
Alemão		X		X	X	X

Analisando o Quadro n.º. 2, onde o ensino de inglês ocorria no segundo e terceiro anos, a carga horária, ao longo de todo o curso, superava o alemão e aproximava-se do português, demonstrando a importância dessa língua na boa formação dos jovens.

Quadro n.º. 2.
Percentual das disciplinas lingüísticas no Programa de 1872.

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	% do total do curso
Português	16,66%	14,28%			07,73%
Latim	16,66%	14,28%	12,50%	12,50%	13,98%
Francês	16,66%	14,28%	12,50%		10,86%
Inglês		14,28%	12,50%		06,69%
Alemão			12,50%	12,50%	06,25%

Esse modelo de ensino estava estruturado como um curso secundário humanístico, preparatório ao ensino superior, com uma difusão de cultura não-profissional. Sua maior ou

⁸ Nesse quadro apenas arrolamos as disciplinas da área lingüística.

menor abertura para as ciências, não altera em nada sua função precípua, de ser um curso de preparação não profissional e alicerçado nas atividades intelectuais em detrimento das atividades consideradas manuais.

De acordo com Snyders (1977), os colégios do século XIX não valorizavam a contemporaneidade do aluno, ao contrário, a Antigüidade clássica é que servia de modelo e ideal pedagógico. Os trechos escolhidos não eram selecionados por acaso, havia toda uma intencionalidade de intervenção no saber discente. Daí circularem, na escola brasileira as diversas seletas: “Crestomatias”, “Select Passagens”, “Selection of Choise Passages”, “Parnasos”, “Morceaux choisis”, que reúnem os autores considerados fundamentais para uma boa formação, mas “expurgados” das partes consideradas impróprias para os jovens.

Em suas memórias, Visconde de Taunay (1948, p. 21), recordava que na época estudava-se latim, inglês, alemão, grego, princípios de história natural, geografia e “não sei mais o que”. Quanto aos autores, estudava-se Marcial, Apulêio, Petrônio, Luciano, Racine, Molière, Corneille. As Fábulas de La Fontaine, “então, as sabia às dezenas” (p. 67).

Parte essencial da boa formação, o estudo das línguas modernas compunha, junto com o ensino do latim, da história e geografia, assim como da filosofia, retórica e literatura, a base “humanista” que os estudantes da época não podiam prescindir.

O Colégio D. Pedro II⁹, modelo para os demais colégios provinciais, desde o primeiro programa estabelecia a obrigatoriedade do inglês.

Por sua vez, no Liceu D. Afonso, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, desde o primeiro programa de

⁹ Para análise dos programas do Colégio Pedro II, usamos o trabalho de: VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

1846¹⁰, o inglês esteve presente. O último programa de 1872, além do inglês e francês, incorpora o alemão. Ao longo de sua existência, o Liceu D. Afonso sempre teve uma carga horária bastante elevada para essas “disciplinas-saber”.

O Programa de 1846, com duração de seis anos, estabelecia: 2º ano: francês, 5 lições por semana; 3º ano: francês, 3 lições por semana; inglês, 5 lições; 4º ano: francês, 2 lições; inglês 3 lições; 5º ano: inglês, 1 lição.

Por sua vez, o de 1851, além do francês e inglês, estabelecia o alemão. Esse regulamento não esclarece a carga horária. O Regulamento de 1857 determinava o ensino de francês no 1º ano, com aulas de duração de uma hora, todos os dias letivos¹¹. No 2º ano: francês, segunda, terça e sexta; inglês: segunda, quarta e sábado; 3º ano: francês, terça e sexta; inglês, segunda, quarta e sábado; 4º ano: inglês, terça e sexta. Ao longo dos quatro anos de curso existe uma leve proeminência do francês em relação ao inglês. O primeiro na grade curricular ocupa 10 horas aulas semanais ao longo dos quatro anos, o inglês ocupa 8 horas aulas semanais no mesmo período.

Pela reformulação feita em 1859, além do francês e do inglês, acrescenta-se o ensino do alemão. O curso passa de quatro anos para seis anos, ficando assim distribuídas essas disciplinas: 1º ano: francês e alemão; 2º ano: francês, alemão e inglês; 3º ano: francês, alemão e inglês; 4º ano: francês, alemão e inglês; 5º ano: francês, alemão e inglês; 6º ano: francês, alemão e inglês. Nesse novo currículo, o ensino de alemão ganha um enorme espaço, ficando equiparado ao francês e ambos com carga horária superior

¹⁰ Para a leitura dos diversos programas do Liceu D. Afonso, consulte-se: ARRIADA, Eduardo. A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, dezembro de 2007. (Tese de Doutorado).

¹¹ No Liceu de Porto Alegre, como em diversos Colégios no século XIX, a quinta-feira era considerada dia não letivo.

ao do inglês. Com certeza o forte pronunciamento do Presidente da Província, Ângelo Moniz da Silva Ferraz, deve ter influenciado as modificações no quadro das disciplinas e a valorização do alemão, pois defende: “A necessidade de uma cadeira de língua alemã, em uma Província onde a emigração alemã tem feito e vai fazendo tantos progressos é evidente” (RPP, 1858, p. 76).

O novo Plano de Estudos de 1870, mantém um equilíbrio dessas três línguas. Com duração de cinco anos, o curso do ensino do francês no 1º, 2º e 3º ano; do inglês no 2º, 3º e 4º ano; do alemão no 3º, 4º e 5º ano. Com três anos para cada língua, um equilíbrio em absoluto.

Por fim, o Regulamento de 1872, com quatro anos de duração, determinava: 1º ano: francês; 2º ano: francês e inglês; 3º ano: francês, inglês e alemão; 4º ano: alemão. Nesse novo programa o francês reassume uma leve hegemonia.

Das três línguas ministradas durante o funcionamento do Liceu, o francês teve sempre um papel relevante; apenas nos regulamentos de 1859 e de 1870, o ensino de alemão teve o mesmo espaço. O inglês embora importante, jamais ameaçou a supremacia do francês.

Metodologicamente, o ensino do inglês seguia os princípios gerais do francês. Estudava-se a gramática e a leitura dos autores considerados mais fáceis, em geral, primeiro de textos históricos, depois textos literários em prosa. Logo passavam para a tradução, do mesmo modo que a leitura, dos mais fáceis até os mais difíceis, primeiro historiadores, depois literatos em prosa, por fim poetas. Ao final do curso, sobressai a conversação.

Para o ensino do inglês, o Programa de 1851 indicava: Constâncio para a Gramática e para leitura e tradução; Fénelon, “The Adventures of Telemakus”. O Programa de 1859, não indica o autor da Gramática, subentendendo continuar a de Constâncio. Para leitura e tradução, Goldsmith, “History of Rome”; Blair “Class Book”, e Milton, “Trechos Escolhidos”. O Programa de 1870, apenas indica “tradução e análise” de “History of Rome”, sem arrolar o autor (certamente deve ser a de

Goldsmith), e para tradução de “prosa difícil”, trechos de Milton. Por sua vez, o Programa de 1872, determinava Gramática de Motta; “History of América” de Robertson; e o Guia da Conversação Inglesa e Portuguesa, de Glifton e Duarte para o primeiro ano. No segundo ano, além da Gramática de Motta, e do Guia de Conversação, de Glifton e Duarte, usava-se para leitura e tradução Pope, “Essay on Criticism”; e de Milton, “Paradise Lost”.

Basicamente, eram os mesmos autores indicados para o Colégio D. Pedro II. De acordo com o Programa de 1850, estudava-se Milton, Paraíso Perdido (Canto 2º); Pope, Ensaio sobre a Crítica; Seleta de Blair; Goldsmith, História Romana. O único autor que não consta no programa do Liceu é a Seleta de Ermeler. O Programa de 1856 mantém quase os mesmos autores; de Blair, “Class Book”, aponta que sejam os “trechos mais fáceis”; o de 1858 apresenta como novidade Robertson, “Curso de língua inglesa”. O de 1862, indica, Murray: “English Spelling Book”; Hillard’s First Class Reader; Goldsmith; e Clifton¹².

¹² Diversas seletas foram usadas nos Colégios brasileiros no século XIX, tais como: A Selection of Choice Passages from Longfellow’s. Adopted by the board of public instruction of Brazil for the examination in english, organised by Corinne Coaracy. 2º edição. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1879; Select Passages prose and poetry. From Lingard, Macaulay and Milton, designed a text-book for the examinations in english, before the boards of public instruction the brazilian empire edited by Nicoláo Alves. 2º edição. Revised and corrected by M. Neville. Rio de Janeiro: Nicoláo Alves’s Classical Library, 1875; L. Herrig. The British Classical Authors. Select specimens of the national literature of England and America. Poetry and Prose. Brunswick, Printed and published by George Westermann, 1892; Gonçalves Vianna e J.C. Berkeley-Cotter. Selecta de Leituras Inglesas Fáceis. Ensino Secundário Oficial. Paris/Lisboa: Guillard, Aillaud & C^a, 1897.

As primeiras gramáticas¹³, utilizadas para o estudo do inglês, com certeza não deviam estar devidamente adaptadas aos jovens estudantes brasileiros, pois tanto a de P. Sadler, Tollstadius, Graeser, Robertson, como a de Constâncio que chegou a ser usada no Liceu, logo foram substituídas pela Gramática Inglesa de Felipe da Motta Azevedo Correa¹⁴. No prólogo da 4^o edição, o autor justificava a qualidade da obra:

A rapidez com que se vão sucedendo as edições deste livro é prova incontestável do seu mérito. Fruto de longos anos de experiência, é ele escrito de forma que satisfaz a todas as condições de um ensino rápido e eficaz, e adapta-se a qualquer dos métodos geralmente usados.

Não é que faltassem gramáticas inglesas, por onde pudéssemos formular as nossas lições; - muitas, e de sobejo, existem, - nenhuma, porém, infelizmente, podia ser adotada com proveito do ensino [...] Os copiosos exercícios, que se seguem a cada parte da oração, e os trechos que rematam a obra, formam um curso completo

¹³ Existiu uma enormidade de gramáticas usadas no Brasil Império, as principais foram: Francisco Solano Constâncio. Novo Mestre Inglês ou Gramática da língua inglesa para uso dos portugueses ensinada em 25 lições. Paris: Aillaud, Monlon & C, 1860; Percy Sadler. Gramática Teórica e Prática da Língua Inglesa ou método fácil para aprender a língua inglesa. Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1878; E. Robertson. Novo Curso de Língua Inglesa, prático, analítico, teórico e sintético adaptado ao ensino da mocidade brasileira por Cyro Cardoso de Meneses. B.L.Garnier, 1878; H. G. Ollendorff. Novo método para aprender a ler, escrever e falar a língua inglesa em seis meses. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1876; Nicolau James Tollstadius. Sistema prático e teórico da língua inglesa. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1871;

¹⁴ Desde a primeira edição de 1862, teve diversas outras edições, como a 4^o edição pela Nicolau Alves (1873); a 7^o edição pela Sucessores Alves & C^a (1885); 12^a edição da Livraria Francisco Alves (1906). Além de seu complemento a Chave dos Exercícios da Gramática da Língua Inglesa, com 1^o edição feita em 1870 pela B.L. Garnier. Essa obra foi largamente usada por diversos educandários brasileiros ao longo do século XIX e inclusive início do século XX.

de temas, que dão um perfeito conhecimento da língua e do seu complicado mecanismo. (MOTTA, 1873)

Numa série de artigos escritos na Revista Partenon Literário sobre o estudo da língua inglesa, Kraemer Walter teceu críticas sobre o ensino do inglês na Província de São Pedro.

Uma grande lacuna se faz sentir em nossos estabelecimentos secundários de compêndios apropriados ao ensino gradual da língua. Nada direi da gramática de Motta, que me parece adequada em todos os sentidos ao estudo gradual, mas quanto a livros para leitura e tradução assim como para a versão, estamos ainda atrasadíssimos. O que dizer por exemplo principiar-se a ensaiar a leitura e tradução simultaneamente em obras como a história de Roma, da Grécia ou de Inglaterra de Goldsmith, obras destinadas a leitura dos estudantes de história da Inglaterra [...] diremos o mesmo da história da América de Robertson [...]. (1874, p. 186).

Para ele, deveríamos copiar o modelo dos ingleses quanto aos livros adotados, principiando com o “Spelling Book” de Mavor para a leitura e tradução fácil, passando depois, “sempre por graduações”, para o “Class Book”, de Blair, ou quem sabe para outro “livro elementar de menos difícil composição” para depois chegar ao “British Authors” de Herrig, obra cujo plano “é perfeito e o mais conducente a iniciar o estudante na marcha da literatura inglesa” (1874, p. 186).

Se confessarmos que mesmo nestes livros, livros elementares, compostos com a mira no desenvolvimento gradual do ensino, é necessário que o lente use da maior discricão na escolha dos trechos a ler ou traduzir, como se desempenharam o professor a quem se marca como livros elementares de ensino a história da América ou de Roma para a prosa e para a poesia sem mais preparatórios Paraíso Perdido de Milton, obra que bem poucos ingleses de mediana educação compreendem: seria o mesmo principiar com o Hamlet de Shakespeare enquanto as dificuldades da tradução. Pelo que toca a versão dão-se as

mesmas circunstâncias, não há o menor cuidado em fazer com que o estudante passe gradualmente de trechos fáceis para mais difíceis (KRAEMER WALTER, 1874, p. 186).

Na dura constatação do articulista, qual o resultado desse sistema? “Vemos todos os dias: o estudante é aprovado depois de três anos de rotina”. Porém, caso esse estudante for ler qualquer romance inglês, “não o entende porque desconhece inteiramente a linguagem familiar”? Se quiser escrever uma carta em inglês “não sabe como principiar porque nunca lhe deram ocasião para isso”; se quiser conversar ou mesmo dar um recado em inglês “tem de ir ao dicionário”. E arrematava com certa indignação: “se quiser ler um jornal inglês nada entende por que a linguagem do mundo não é a dos livros que se manejam nas aulas” (1874, p. 187).

Em sua opinião,, uma grande lacuna existia em nossos colégios: “é a falta completa de ensaios de composição original”, o que não era de se admirar, visto que, mesmo nas “classes do ensino vernáculo” também essa lacuna existia. Assim os moços deixam os bancos dos colégios, acreditando saberem além de sua língua, “três ou quatro línguas estrangeiras”, mas em nenhuma são capazes de “compor cinco linhas sem cometer erros crassos contra as regras da gramática e da lógica” (1874, p. 187).

Sendo a língua inglesa de menor importância em relação ao francês, além de impor uma dificuldade maior aos estudantes, estes no geral tinham pouca inclinação para o seu estudo. José Maria Bello, em suas Memórias, revela que “muito me interessavam os estudos de português, francês, geografia e história; um pouco menos o de inglês” (1958, p. 23). Adiante, arrematava com outra nota sobre o inglês: “bem mais difícil era o inglês, pelo menos para mim, sempre um tanto alérgico a idiomas estrangeiros” (p. 24).

De maneira semelhante, ponderava Salvador de Mendonça, recordando os anos de 1850, quando aluno do Colégio

Pedro II: “A língua inglesa é uma das mais difíceis das línguas vivas. Há quem a saiba ler e escrever, e não a saiba falar. Há, vice-versa, quem a fale tendo-a aprendido de oitiva, sem podê-la escrever ou ler. Ora, essa língua é essencialmente etimológica”. (1960, p. 273).

Um dos autores bastante utilizado nos colégios brasileiros para os primeiros exercícios de tradução era Oliver Goldsmith, não apenas a História de Roma, presente em quase todos os programas do Colégio Pedro II, como de diversos Liceus e Colégios particulares, mas também “The Vicar of Wakefield”, conforme consta no Programa de 1877, do Colégio Pedro II. O Programa de 1870 recomendava para o segundo ano de inglês, além da continuação do estudo da gramática, o início de tradução e análise do livro “History of Rome”.

Diversos colégios particulares indicavam esse autor como um dos preferidos. O Colégio São Pedro dirigido por José Vicente Thibaut¹⁵, localizado em Rio Grande, em ofício à Câmara Municipal, relata que os compêndios preferidos para o ensino de inglês são: “History of Rome”; “Select Passages”. Essa primeira obra é de Goldsmith, a segunda é o livro “Select Passages: prose and poetry, from Lingard, Macaulay, and Milton”, editado pela Editora Nicolau Alves, primeira edição em 1870, com segunda edição revisada e corrigida por M. Neville, de 1875.

A romancista Charlotte Brontë, no romance “O Professor” (1849), registrou uma das primeiras aulas dada por um professor de línguas, em um pensionato holandês:

- Senhores, tomem os seus livros de leitura.

- Inglês ou francês, professor? – perguntou um jovem flamengo [...]

Respondi: - inglês.

¹⁵ Ofício encaminhado ao Presidente da Câmara Municipal em 05 de abril de 1879.

- Comecem – falei, quando todos tiraram seu livro do fundo da banca. Era o Vigário de Wakefield, geralmente em uso nos Colégios estrangeiros porque se supõe que contém bons elementos de conversação inglesa [...] (BRONTË, 1944, p. 68-69).

Quanto a Milton, talvez seja o grande escritor da língua inglesa usado com o propósito de trabalhar com os alunos a parte dedicada as traduções mais difíceis. Tanto no Programa de 1859, 1870, como no de 1872, era o autor recomendado para as traduções mais elaboradas, em geral, no último ano de inglês.

No que diz respeito ao ensino de inglês, o que se observa é o ensino “da segunda língua pela primeira”. Toda a instrução necessária para a feitura de um exercício, compreensão de um texto ou apreciação de um autor era dada em língua portuguesa. No quinto ano do Colégio Pedro II, por exemplo, o programa de 1882, estabelecia o estudo desenvolvido da gramática inglesa, sua sintaxe comparada com a portuguesa. Além do mais, tanto os temas mais variados, como os exercícios de conversação, leitura, versão e análise de prosadores e poetas, eram concomitantemente os clássicos ingleses e portugueses. De acordo com Leffa (1988), os três passos essenciais para a aprendizagem da língua segundo essa abordagem eram: memorização prévia de uma lista de palavras; conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras; e exercícios de tradução e versão. Era, portanto, uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

A análise dos livros de gramática da época evidencia a ênfase dada às questões formais da língua, partindo do estudo de fonemas, até unidades maiores como morfemas, palavras e sentenças. Mesmo abarcando diferentes unidades, o estudo estava focado basicamente na forma escrita da língua, o que pode ser claramente constatado nessas gramáticas. Os diversos programas das escolas secundárias brasileiras reforçavam esses princípios. O quinto ano do programa de 1892, do Colégio Pedro II, em relação à gramática, determinava lições mais aprofundadas sobre a morfologia do substantivo, adjetivo e pronome, acompanhados de

noções elementares da sintaxe respectiva. Em relação à escrita, tradução e apreciação de um drama de Shakespeare. Também composições sobre assuntos familiares e variados. Versões de prosadores portugueses modernos alternando com as lições de gramática e leitura.

A primeira parte da gramática de Frederico Fitzgerald¹⁶ (1897), assim como a gramática de Motta (1873) são destinadas ao estudo da pronúncia da língua inglesa, traziam amplas explicações a respeito de diferentes fonemas que podem ser representados por um único grafema na língua. Entretanto, em nenhum momento, eram oferecidos exercícios orais para que os alunos pudessem colocar em prática esse conhecimento. Podemos observar, a seguir, um pequeno exemplo de como eram trabalhados os sons das vogais do inglês.

A soa como *ei* em *peito*

Quando vem antes de uma consoante ou *e* mudo final: como *fame, mate, hate, made*.

A soa como *o* em *avó*

Antes de *ld. lk. ll*; como *bald, talk, call*.

Fitzgerald (1897, p. 10).

Na segunda parte da gramática de Fitzgerald, destinada ao estudo de lições práticas graduadas, os alunos eram expostos a listas de palavras relacionadas a diferentes tópicos, como: escola, família, casa, cidade, comidas, animais, etc. Tais listas de palavras, sempre relacionadas à vida cotidiana dos alunos eram, então, seguidas de breves explicações gramaticais e exercícios de tradução e versão no qual o vocabulário recém estudado era amplamente utilizado. À medida que os alunos avançavam no estudo do vocabulário, mais complexas ficavam as questões gramaticais abordadas e os exercícios de tradução e versão. A seguir, uma breve

¹⁶ Gramática theorica e pratica da Língua Ingleza. Porto Alegre: Rodolfo José Machado, 1897.

exemplificação desse tipo de atividade. Diferentemente de Fitzgerald, Motta não abordava lições graduadas em sua gramática.

Escola

A book	Um livro	A school-room	Uma aula
A page	Uma página	A máster	Um mestre
A pen	Uma penna	A pupil	Um discípulo

Um e **uma** se traduzem por **a** antes de uma palavra que começa por consoante ou h aspirado. Ex:

A chair	uma cadeira	A horse	um cavalo
---------	-------------	---------	-----------

To have ter

Afirmativamente

I have. Eu tenho

Thou hast.¹⁷ Tu tens

He has. Elle tem

Interrogativamente

Have I? Tenho eu?

Hast thou? Tens tu?

Has he? Tem elle?

Exercício 1 – inglês-português.

Have you a map? Yes, sir. I have a map. Has he a chair? No, sir, he has not a chair, but he has a table (...).

Fitzgerald (1897, p. 20-21).

A terceira parte da gramática de Fitzgerald, bem como a segunda parte da gramática de Motta, apesar de intitulada *Etimologia* tinham como objetivo expor ao aluno conhecimentos gramaticais da língua inglesa necessários para que o trabalho de tradução e versão fluísse com mais facilidade. Nessa etapa de estudos, portanto, os alunos tinham a oportunidade de aprender mais sobre substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, numerais,

¹⁷ Os alunos eram apresentados à forma de inglês arcaico, mas também eram apresentados à forma you.

pronomes, preposições e artigos da língua inglesa. As explicações gramaticais vinham sempre seguidas de um exercício de tradução e um exercício de versão, nessa ordem.

Finalmente, a última parte, ambas gramáticas destinavam-se ao estudo da sintaxe. Nessa etapa, havia um aprofundamento das questões gramaticais já estudadas anteriormente. Mais regras eram apresentadas e os exemplos de aplicação dessas regras, linguisticamente mais elaboradas do que aqueles apresentados na parte destinada ao estudo da Etimologia, eram fornecidos. Novamente, após a exposição do conteúdo, os alunos eram solicitados a resolver exercícios de tradução e versão.

Do mesmo modo, observa-se que pouca atenção era dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. Essa prática ficava resumida ao final das atividades de leitura e tradução de textos, quando o professor deveria fazer perguntas em inglês sobre as histórias lidas, obrigando o aluno a responder na língua estrangeira. Por exemplo, escolhendo o primeiro parágrafo do texto: “The Story of Ali Baba”, apresentado no livro “Primeiro Livro de Leitura Inglesa”¹⁸ de Frederico Fitzgerald, observamos a seguinte prática:

Professor: In what country did Ali Baba live?

Aluno: He lived in China.

Professor: Was Ali Baba poor or rich?

Aluno: He was poor.

Fitzgerald (1883, p. 4).

¹⁸ Primeiro livro de leitura inglesa para uso das classes elementares contendo uma série graduada de histórias, anedotas e biographias de jovens celebres, acompanhada de notas explicativas e seguida de um dicionario portuguez-inglez. Vende-se unicamente na Livraria do Editor Rodolpho José Machado, fornecedor das aulas publicas da Província do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typographia da Deutsche Zeitung, 1883. [281p.]

Uma vez que a origem das atividades estava sempre no livro-texto (gramáticas, cadernos de exercícios, livros de leitura), o domínio da língua oral por parte do professor não era um aspecto crucial. O mais importante era que ele tivesse domínio da terminologia gramatical e o conhecimento das regras do idioma, bem como de suas exceções.

O objetivo principal da abordagem de gramática e tradução era o de levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira, neste caso, o inglês. Acreditava-se que, deste modo, o aluno acabava adquirindo um conhecimento mais profundo do seu próprio idioma, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio.

Concluindo

Sem negarmos a força e o domínio do francês no Brasil durante o século XIX, procuramos demonstrar que a influência do inglês se fez presente, não apenas pelas estreitas relações comerciais entre o Brasil e a Inglaterra, mas também pela disseminação dessa língua dentro do currículo escolar brasileiro. Enquanto disciplina escolar, o inglês impunha-se, após o francês, como a língua viva de maior carga horária. Na análise do currículo do Colégio D. Pedro II e do Liceu D. Afonso essa realidade ficou cabalmente demonstrada. A utilização de diversas gramáticas, seletas e autores britânicos aproximavam os estudantes brasileiros da riqueza idiomática da língua de Shakespeare, e conjuntamente com o latim, e o francês, constituíam-se na tríade lingüística necessária as elites.

O processo de independência e a aproximação com o Império Britânico abriu parcialmente a jovem nação para a penetração não apenas dos produtos industriais ingleses, mas concomitantemente a apropriação dessa cultura. O que acabou refletindo no processo de escolarização, visto que, em 1832, o

conhecimento da língua inglesa já passava a constituir-se em matéria dos exames preparatórios.

Deste modo, não apenas o Colégio D. Pedro II incorpora em seu currículo o ensino do inglês, como diversos Colégios e Liceus também. A análise dos diversos Estatutos do Liceu D. Afonso na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul atesta essa importância adquirida pelo inglês, ao longo dos anos, muitas vezes sua carga horária aproximava-se do francês.

Constatamos ainda que os manuais e autores indicados para leitura, pelos diversos Colégios, em sua grande maioria eram os mesmos. Os mais usados eram: Milton, Goldsmith, Robertson e Pope; em relação às gramáticas, nas primeiras décadas do século XIX a gramática mais utilizada era a de Constâncio, logo substituída pela gramática de Motta. A gramática de Frederico Fitzgerald foi predominante nos últimos anos do século XIX na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, não sendo possível determinar a sua utilização fora deste Estado.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Educ, 2000.

ARRIADA, Eduardo. *A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, dezembro de 2007. [Tese de Doutorado].

ASSUMPÇÃO, Lino. *História Geral da Companhia de Jesus*. Lisboa: Moraes, 1982.

BELLO, José Maria. *Memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

BERLITZ, Charles. *As línguas do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

BRONTË, Charlotte. *O Professor* (1849). Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem*. São Paulo: Unesp, 1993.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n.º. 2, 1990. [177-229].

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. 2.º edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *La Culture Scolaire: une approche historique*. Paris: Éditions Belin, 1998.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6.º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERRAZ, Angelo Moniz da Silva. *Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. 1.º Sessão da 8.º Legislatura. Porto Alegre: Tipografia do Correio do Sul, 1858.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. A educação no Portugal Barroco: séculos XVI a XVIII. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n.º. 5, 1992. [28-49].

HAIDAR, Maria de Lourdes. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/USP, 1972.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KRAEMAER WALTER. Algumas considerações sobre o estudo da língua inglesa (agosto de 1872). In: *Revista do Partenon Literário*. Terceiro ano. Porto Alegre: Imprensa Literária, 1874.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESSEN, Paulino (Org.). *Tópicos de Língua Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, 1988, v. 1. [211-236].

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. Tomo IX, 1949.

MENDONÇA, Carlos Sússekind de. *Salvador de Mendonça: democrata do Império e da República (Biografia)*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1960.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império (Subsídios para a História da Educação no Brasil – 1823-1853)*. 1º volume, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MORAES, Rubens Borba de. *Bibliographia Brasiliana*. Amsterdam; Rio de Janeiro: Colibris Editora Ltda. 2 volumes. 1958.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A Historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1800-1951)*. Campinas: Unicamp, 1999. [Dissertação de Mestrado].

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. 3ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2005.

RÓNAI, Paulo. *Babel & Antibabel ou o problema das línguas universais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

SNYDERS, Georges. Os séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). *Tratado das ciências pedagógicas*. Vol. 2. *História da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da universidade, 1977.

TAUNAY, Alfredo. *Memórias do Visconde de Taunay*. São Paulo: Progresso, 1948.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

WALTER, Henriette. *La aventura de las lenguas en Occidente: su origen, su historia y su geografía*. Madrid: Espasa Calpe, 1997.

<p>Eduardo Arriada é Professor Doutor da Faculdade de Educação de Pelotas (UFPEL). E-mail: earriada@hotmail.com</p>
--

Letícia Stander Farias é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS – Bolsista do CNPq-Brasil. E-mail: leticiastander@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua D. Pedro II 244. CEP 96010-700. Pelotas/RS.

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008

A FORMAÇÃO DO *ESPRIT DE SION*

Angela Xavier de Brito

Resumo

A exemplo dos estabelecimentos de elite, Sion exerce sobre suas alunas um efeito de ordenação e de consagração, que tem por objetivo formar um grupo à parte, que faz corpo com a instituição. A "cultura escolar católica de tradição francesa" que anima as instituições femininas de ensino secundário no Brasil — em particular o Colégio Notre Dame de Sion — desenvolve em suas alunas um espírito de corpo específico, resultado de uma socialização conduzida num cotidiano altamente ritualizado. O presente artigo trata justamente de analisar as maneiras pelas quais se forma tal espírito de corpo. O *esprit de Sion* — espírito de corpo específico a Sion — vai assim ser formado através de rituais de identidade, rituais morais e rituais ligados à religião. Esse *esprit de Sion* vai conferir às alunas um habitus, cujas estruturas estruturantes vão acompanhá-las até o fim da vida, contribuindo a assentar seu capital social, fazendo com que sejam reconhecidas em sociedade como *enfants de Sion* e se reconheçam entre si.

Palavras-chave: Cultura escolar católica de tradição francesa; espírito de corpo; *enfants de Sion*; *esprit de Sion*; rituais.

FORMATION OF SION'S SPIRIT

Abstract

Like elite's establishments, Sion exerts on his/her female students ordinance and consecration effect with the objective to shape a distinctive group which becomes part of the institution body. "Traditional French Catholic school culture" which liven up female high school in Brazil, particularly Colégio Notre Dame de Sion, develops in their female students a specific body spirit, resulting from socialization, conducted in highly ritualized daily routines. This article deals with analyzing the ways by which such body spirit is shaped, the *esprit* of Sion, spirit of body, specifically of Sion. Thus, it will be shaped through identity rituals, moral rituals and rituals related to religion. This Sion's *esprit* will confer to classes a *habitus* whose structuralizing structures will follow for the rest of the life, contributing to settle its social assets, providing it to get social recognition as *enfants* of Sion and to be recognized by each other.

Keywords: Traditional French catholic school culture; body of spirit; *enfants* of Sion; *esprit* of Sion; rituals.

LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU DE SION

Resumen

A ejemplo de los establecimientos de elite, Sion ejerce sobre sus alumnas un efecto de ordenación y de consagración, que tiene por objetivo formar un grupo a parte, que hace cuerpo con la institución. La "cultura escolar católica de tradición francesa" que anima las instituciones femeninas de enseñanza secundaria en Brasil — en particular el Colégio Notre Dame de Sion — desvuelve en sus alumnas un espíritu de cuerpo específico, resultado de una socialización conducida em un cotidiano altamente ritualizado. El presente artículo trata justamente de analizar las maneras por las cuales se forma tal espíritu de cuerpo. El *esprit de Sion* — espíritu de cuerpo específico a Sion — así será formado através de rituales de identidad, rituales morales y rituales ligados a la religión. Ese *esprit de Sion* conferirá a las alumnas un habitus, cuyas estructuras "estructurantes" van a acompañarlas hasta el fin de la vida, contribuyendo a asentar su capital social, haciendo con que sean reconocidas en sociedad como *enfants de Sion* y se reconozcan entre si.

Palabras clave: Cultura escolar católica de tradición francesa; espíritu de cuerpo; *enfants de Sion*; *esprit de Sion*; rituales.

LA FORMATION DE L'ESPRIT DE SION

Résumé

À l'exemple des établissements scolaires d'élite, Sion exerce sur ses élèves un effet d'ordre et de consécration, dont l'objectif est celui de former un groupe à part, qui fait corps avec l'institution. La "culture scolaire catholique de tradition française", qui anime les institutions féminines d'enseignement secondaire au Brésil – particulièrement le Collège Notre Dame de Sion – développe chez ses élèves un esprit de corps spécifique, fruit d'une socialisation établie dans une vie quotidienne très ritualisée. Cet article analyse les manières par lesquelles se forme un tel esprit de corps. *L'esprit de Sion* – l'esprit de corps spécifique à Sion – va donc être formé à travers des rituels d'identité, des rituels moraux et des rituels liés à la religion. Cet *esprit de Sion* va conférer aux élèves un *habitus*, dont les structures structurantes vont les accompagner à jamais, ce qui va fixer leur capital social, et les faire reconnaître par elles-mêmes et par la société comme des *enfants de Sion*.

Mots-clés: Culture scolaire catholique de tradition française; esprit de corps; *enfants de Sion*; *esprit de Sion*; rituels.

Introdução

Sabe-se que os estabelecimentos de elite, como as escolas militares, as *public schools* inglesas, as *Grandes écoles* francesas ou certos estabelecimentos secundários de educação no Brasil — todos fundamentados, mesmo os mais leigos dentre eles, nos princípios da *Ratio Studiorum* jesuíta — exercem sobre seus alunos uma violência simbólica que produz um efeito de ordenação e de consagração, com o objetivo de produzir um grupo à parte que faz corpo com a instituição (Bourdieu, 1989). Apresentada como universal, a cultura dessas instituições sofre, no entanto, uma forte adaptação segundo um viés de gênero, que faz com que as mulheres que passam pelos educandários que lhes são reservados se tornem seres humanos bastante diferentes dos homens formados nos colégios masculinos. Enquanto que estes dispositivos predis põem os últimos ao exercício do poder, a escolarização das mulheres — seres que se acredita movidos mais pela afetividade e pela emoção do que pela razão — vai tender à formação de uma relação de submissão à autoridade nas esferas pública e privada, preparando-as a exercer com competência o papel social de esposa e mãe burguesa que lhes é tradicionalmente atribuído.

As alunas nos colégios femininos são submetidas ao que chamei de "cultura escolar católica de tradição francesa", ou seja, um conjunto de regras e regulamentos disciplinares que se inspira das formas de socialização das *demoiselles* no século XVIII (Constant, 1987). Essa cultura tem basicamente por função transmitir distinção às meninas confiadas à sua guarda, contribuindo à formação de uma camada social dotada de um *habitus* e de uma identidade social específicos.

A literatura sobre a questão já demonstrou que a força dessa socialização — centrada menos nos conteúdos técnicos do aprendizado do que nos rituais que a acompanham — se deve ao espírito de corpo que transmite. Ele contribui, por um lado, a

assentar o *habitus* que modela os modos de pensar, de sentir e de agir das alunas e ex-alunas; e por outro, "da socialização mútua que resulta do contato contínuo e prolongado entre [as] condiscípul[a]s" (Bourdieu, 1989, p. 104), prolongada nos intensos laços afetivos que as unem até a morte.

O presente artigo trata justamente das maneiras específicas através das quais as instituições femininas de ensino secundário no Brasil formam tal espírito de corpo. Dá-se especial atenção à forma pela qual se estrutura o cotidiano — abordagem bastante negligenciada dentro da sociologia da educação brasileira. O objeto empírico dessa demonstração é o Colégio *Notre Dame de Sion*, em particular sua filial carioca, que funcionou até 1972 em regime de semi-internato¹.

Meus trabalhos anteriores sobre a educação das elites femininas mostram que, desde a entrada, Sion busca homogeneizar o mais possível as alunas confiadas à sua guarda — sempre ocultando os princípios implícitos dessa exclusão ritual. As candidatas são submetidas a uma seleção prévia, na qual o colégio privilegia quem já traz do mundo natal as disposições que a instituição exige e reconhece — a principal sendo o fato de provir de uma linhagem materna de *enfants de Sion*. Essas exigências preliminares reforçam a homogeneidade do recrutamento, basicamente feito dentro de uma clientela de classe média alta, de origem agrária ou urbana. Para aquelas cuja origem é, em princípio, "inferior" em termos de cultura ou de valores, a própria matrícula no colégio contribui a aprofundar a "fratura inicial" (Bourdieu, 1989, p.148) que as separa do grupo de origem.

Um dos esteios da educação sionense é o chamado *esprit de Sion*, o espírito de corpo específico ao colégio — qualidade dificilmente definível, mistura de qualidades morais e intelectuais, amor ao trabalho, devoção, fé, solidariedade e espírito de grupo.

¹ Os dados aqui apresentados são retirados da pesquisa por questionário e entrevistas (2004-2007), com uma abordagem simultaneamente diacrônica (1920-1970) e sincrônica (turma 1949-61).

Ele provém da submissão de um contingente mais ou menos homogêneo aos mesmos princípios educativos. Ao modificar gradualmente a representação que essas meninas têm de si mesmas, os dispositivos fortemente ritualizados que contribuem a formar esse *esprit de Sion* facilitam sua integração à instituição e proporcionam-lhes a "adesão encantada aos valores e ao valor de um grupo" (Bourdieu, 1989, pp. 258), que lhes confere um estilo de vida que as distingue. "O cunho indelével de Sion" (Prates, 1938, p. 25) pode ser detectado nos depoimentos de alunas de diferentes épocas, que se sentem "ainda membros de uma mesma família" (Lage, 1938, p. 69; Stella²).

Depois de Goffman (1961), é lugar comum atribuir esse espírito de corpo aos internatos, onde o isolamento reforça a ação dos rituais. O internato é, sem dúvida, um verdadeiro "substituto do poder familiar" (Faguer, 1991, p. 26): Elza (1949-60) ex-aluna do Sion de Petrópolis, num *lapsus linguae*, se referiu ao colégio como "lá em casa". Por não cortar os laços com a família, Sion do Rio se presta menos a essa adesão total. No entanto, "é preciso deixar de atribuir ao internato o que é, na verdade, determinado pela organização rigorosa de um trabalho intensivo" (Bourdieu, 1989, p. 112). O fato de não estarem encerradas no colégio não significa que as alunas do colégio carioca não adquiriram as características das *enfants de Sion*. Sem dúvida, a similaridade das origens e das trajetórias das primeiras gerações permite melhor "conservar o espírito de corpo que reforça sua educação elitista" (Faguer, 1991, p. 26). Nair (1920-28), ex-aluna de Sion do Rio, considera a turma de 1949-61 "muito desunida". É verdade que a heterogeneidade social das turmas mais recentes leva a percursos diversificados, que afastam as alunas. No entanto, as fortes amizades sionenses, condição para a constituição de um sólido capital social, continuam a ser uma

² Os nomes citados correspondem às alunas entrevistadas. As duas datas entre parênteses que os seguem indicam o período em que a aluna esteve na instituição. As alunas cujo nome não tem essa indicação pertencem à turma 1949-61.

constante nesse universo escolar, especialmente entre as alunas de famílias de elite (Amanda, AnnaLucia, Glória Maria).

Para mostrar como se constrói concretamente esse *esprit de Sion*, começarei pela organização do contexto, ou seja, as representações do espaço e do tempo em vigor no colégio. Em seguida, evocarei a organização objetiva do cotidiano e as experiências subjetivas das alunas no dia-a-dia. Mas a principal fonte do *esprit de Sion*, na qual centro minha demonstração, se encontra na ritualização desse mesmo cotidiano.

Uma socialização constrangedora

O aprendizado do *esprit de Sion* começa desde a entrada no colégio. Tal como os pés enfaixados das mulheres chinesas, o corpo e o espírito das alunas vão sendo progressivamente modelados desde seus primeiros passos, através de práticas disciplinares que ordenam sua maneira de perceber o tempo e o espaço, seu corpo, sua postura, seus movimentos, sua voz, sua escrita e até mesmo seus pensamentos. O essencial dessa socialização se dá no primário onde, segundo a *Ratio Studiorum*, as crianças devem ser regidas por meios mais enérgicos, o método das reações condicionadas contribuindo eficazmente à interiorização das regras. Esse "período de adaptação [...] visa levar à desistência as pessoas que não possuem vocação ou força de vontade suficiente" (Castro, 2004, p. 19), ou melhor, que não merecem ser alunas de Sion.

O primeiro conjunto de regulamentações que enquadrava as alunas dizia respeito ao espaço e ao tempo. A própria estrutura arquitetônica do edifício, inspirada nas plantas dos antigos conventos, continha em si uma forma de controle. A configuração quadrada das galerias que se abriam sobre o pátio interno permitia a identificação imediata de qualquer menina que rompesse a ordem, perambulando isolada. As dimensões

monumentais do prédio, intimidantes em si, eram reforçadas pelo silêncio imposto nas partes comuns.

Então [eu] já cheguei apavorada no primeiro dia de aula [...] e aí, insegura, sendo levada assim por aqueles corredores imensos, né, aí ah... eu fui falar com a freira, puxar assunto com uma daquelas *ma sœur*, né e ela virou-se pra mim e disse assim 'shshsh! silêncio, aqui não se pode falar' (Maria Cecília, 1947-59).

Sion praticava a pedagogia do silêncio. Era absolutamente proibido falar nos corredores, na fila, na sala de aula, no refeitório ou na capela. Mesmo nos intervalos e no recreio, as situações de palavra eram controladas: era proibido ficar conversando muito tempo — a inação suscitava *mauvaises pensées* — ou com uma só colega — atitude considerada como fonte de *mauvais esprit*.

Cada classe ocupava sua sala de aula específica³, o que reduzia ao mínimo os deslocamentos coletivos no espaço. As filas eram "rigorosamente organizadas por tamanho crescente" (Dallabrida, 2001, p.156), e as alunas deviam manter "um quadradinho entre cada uma... um ou dois, já não me lembro... sei que tinha que ter determinada medida... e tinha que por a mão no ombro da outra." (Glória Maria).

A divisão das classes em turmas era uma peça-chave do controle espacial. As alunas eram colocadas nas turmas A ou B em função de uma estimativa de sua capacidade de integrar-se à instituição. A turma B parece ser uma espécie de crivo, onde as mestras de classe buscavam discernir o potencial de certas alunas recém-matriculadas. O fato de ser filha de uma antiga aluna de Sion tinha seu peso nessa orientação. Julia (1995, p. 364) comenta que a divisão em turmas busca sobretudo "reconhecer [...] a 'natureza' [de cada aluno], para saber como agir de maneira

³ Apenas as aulas de Desenho e Ginástica beneficiavam de um outro espaço especialmente organizado

adequada sobre cada um deles". Esse princípio de ordenamento, segundo o qual "a própria instituição designa quem ela acha inapta ao sistema" (Le Wita, 1988, p. 124), era tão astutamente concebido que a maioria das alunas não percebe o princípio de eliminação diferida que lhe é implícito. Onze ex-alunas da turma 1949-61 não atribuem "nenhum significado" ao fato de pertencer a uma ou outra turma ou pensam que o critério de separação era apenas "o número de alunas". Sete outras crêem tratar-se meramente de uma questão de performance escolar: a turma A era considerada "superior à turma B" porque "congraçava as melhores alunas" (Maria Regina Cecília, Ângela, Aliana, Maura, Vera, StellaF). O maior grau de integração dessa turma a fazia oferecer um clima propício aos estudos — segundo as próprias alunas, a turma B reunia "as mais bagunceiras e indisciplinadas" (Angelina). Prova disso é o baixo índice de *turn-over* entre as alunas da turma A da coorte 1949-61: seis alunas em dez tinham mais de dez anos de estudos seguidos no Sion e a maioria delas chega à coroação⁴; ao passo que, das 53 alunas que passaram pela turma B, pouco mais de um terço fica apenas um ou dois anos no colégio. Em geral, as sucessivas eliminações fazem com que as duas turmas se fundam no ginásio.

Altos muros e portas gradeadas mantinham à distância todo elemento estranho e impediam qualquer tentativa de fuga. As alunas que moravam no bairro só podiam deixar o estabelecimento acompanhadas por uma pessoa responsável ou sozinhas, com permissão escrita dos pais.

Como os demais colégios católicos, Sion associava o controle do espaço ao controle do corpo, adquirido através das posturas físicas adaptadas a cada atividade. As alunas deviam assistir as aulas com os braços cruzados atrás das costas. Nos

⁴ Cerimonial que consagra o fim do curso no Sion.

bancos da Grande Sala ou do Pavilhão⁵, deviam ficar eretas, com as mãos sobre o regaço, sem jamais cruzar as pernas, atitude considerada extremamente vulgar. Os ritos de apresentação de si eram bastante codificados: o ficar de pé ao entrar e sair um professor, a postura ereta ao vir dar a lição diante da classe, a reverência diante da autoridade, "uma das formas mais perfeitas e mais estilizadas dos rituais de saudação [que marca] o perfeito controle de si e a preocupação com a posição do corpo" (Mension-Rigau, 1991, p. 176).

O controle do tempo

O rígido controle do tempo era outra dimensão imprescindível ao enquadramento das alunas. Sion tinha aulas de segunda a sexta-feira, de 8h30 às 16h30⁶ e cada dia, cada hora, cada minuto, "estava organizado de maneira a manter a ordem e a disciplina" (Cavalcanti, 1995, p. 31). As alunas deviam "ser pontuais e assíduas no comparecimento às aulas e a outras convocações determinadas pela diretoria" (Regimento interno, Tit. I, cap. IX, item c). Faltar "à Assembléia" (caderneta Angela) ou "à quermesse Pró-missões" indicava "absoluto desinteresse pela vida colegial" (caderneta Maria Cecília, 1947-59).

A frequência diária ao colégio era indispensável: a presença era controlada pela chamada, na Hora dos Avisos. Podia-se perder, por faltas, medalhas e até mesmo o ano escolar. Como a assiduidade tinha uma relação direta com a transmissão do *esprit de Sion*, nem mesmo a doença servia de paliativo. Em

⁵ A Grande Sala era o anfiteatro do colégio, onde se realizavam as Assembléias Gerais. O Pavilhão era destinado às aulas de ginástica e **servia também a se esperar** a saída dos ônibus do colégio.

⁶ No clássico, as aulas eram de segunda a sábado em meio período, de 7h30 a 13h00.

compensação, as alunas que tivessem faltado menos de três dias no ano recebiam a "medalha de assiduidade".

Não bastava vir todos os dias, era imprescindível chegar na hora exata. A pontualidade integrava o quadro do controle do tempo. A irmã conversa que controlava a entrada não admitia nem um minuto de atraso. O Regimento interno previa que a aluna poderia ainda "passar pela direção para justificar" um primeiro atraso. Em caso de reincidência, o regresso à casa era imediato, sendo os pais notificados através das cadernetas e até mesmo admoestados, se as freiras achavam que suas filhas estavam faltando demais ao colégio, ainda que com atestado médico e beneplácito da família.

O tempo global era marcado pela campainha estridente de inúmeros relógios elétricos. Já os tempos menores, os movimentos rituais, eram escandidos pelo ruído seco do *clapet* — duas tabuinhas de madeira que se entrechocavam — ao som do qual as meninas deveriam interromper imediatamente o que estavam fazendo e preparar-se para empreender outra atividade: sair da classe e formar filas; pôr-se em movimento ou parar; adotar a postura corporal adequada à situação. As orações freqüentes, as jaculatórias, as ladainhas, eram também elementos de escansão do tempo. O *Angelus* rezado em coro antes do almoço fazia parte dessa "rítmica do tempo pontuada por exercícios de piedade" (Foucault, 1975, p. 176), cuja "beleza solene e sonora" marcou Sonia (1948-56). Dentro da sala de aula, era preciso ainda aprender a fazer as tarefas *vite et bien*: o mais depressa possível dentro do tempo outorgado, mas sem que a pressa compromettesse a qualidade.

O controle do corpo discente era feito "menos pelo que é ensinado explicitamente do que aquilo que se ensina tacitamente através das condições nas quais se efetua o ensino" (Bourdieu, 1989, p. 112) — entre as quais o princípio da emulação. Sant'Anna (1985) já fala das *batalhas* no Sion do Rio, nos anos 1940. Nos anos 50, Nascimento (1991) evoca as *voltinhas relâmpago* de D. Risoleta, professora de português na classe *grenat*

[2ª série primária], a divisão das alunas em "campos rivais, São Miguel e São Rafael",. A emulação entre os campos não levava em conta apenas o aspecto "intelectual" ressaltado por Dallabrida (2001, p.147) no Ginásio Catarinense. A cultura escolar católica de tradição francesa tendia, como a aristocracia desse país, a considerar "a inteligência [...] uma qualidade plebéia [porque] a idéia brilhante fede a povo" (Mension-Rigau, 1990, p. 90; p. 93). O objetivo era antes "formar as alunas no amor da religião e de todas as virtudes que ela inspira" (Rogers, 2005b, p. 145). As condutas conformes contavam pontos a favor do campo a que se pertencia e eram recompensadas com cromos, decalcomanias, santinhos, flores secas, cobiçados objetos franceses que não existiam no Brasil. As atitudes desviantes prejudicavam suas hostes, até mesmo as que diziam respeito à higiene corporal — como no caso de Aliana, cujo campo ganhou "duzentos pontos" quando ela resolveu finalmente cortar as longas unhas (Nascimento, 1991). Os castigos pertenciam à ordem do simbólico. As humilhações morais ou verbais a que eram submetidas as alunas — no limite do sadismo (Cecília) — faziam parte da "pressão" que induzia os elementos mais fracos a abandonar a instituição (Castro, 2004, p. 20). A filosofia geral do colégio era assim compatível com a ideologia das classes médias altas, que apelam mais à ascese do que aos maus tratos físicos (Lareau, 2003).

Quem não desse prova de ter adquirido o *esprit de Sion* podia ser pura e simplesmente excluída, por brilhante que fosse: Aliana, primeira da classe na classe *orange* [3º primário], foi transferida ao Santa Úrsula. As alunas corriam o risco de ser transferidas a qualquer etapa do *cursus* escolar: Danda (1938-46), filha de um intelectual paulistano, viu frustradas suas expectativas de "receber a coroa no final", ao ser excluída na classe *violette lisérée* [2º clássico] por ter dito "que não queria ser uma esposa burguesa e estudaria na Universidade do Brasil". Turmas inteiras foram igualmente ameaçadas de exclusão por não terem ainda

"compreendido o que Sion lhes quer dar" [nota do colégio à turma 1947-59, grifos do colégio].

"A submissão à autoridade era axiomática e a autoridade, ubíqua" (Needell, 1993, p.79). As alunas estavam sempre sob o olhar de alguém: na portaria, *Sœur* Benvinda; no café e no lanche, *Mère* Maurita; no refeitório, *Mère* Delphine ou *Mère* Augusta; nas *circulações*⁷, *sœur* Darcília e outras irmãs idosas; nas galerias, qualquer religiosa que passasse. Nas salas de aula, predominava o olho vigilante da mestra de classe... e o ouvido da superiora: as freiras insinuavam que o alto-falante colocado atrás do professor permitia que *Notre Mère*⁸ ouvisse tudo o que se passava nas classes. "Eu sempre desconfiei muito daquilo [...] mas a gente tinha medo! Como freira não mentia, podia ter algo de verdade..." (Maria Cecília, 1947-59). Acrescente-se que as alunas corriam o risco de se fazer denunciar pelas próprias companheiras: tais sinais de delação eram considerados provas da aquisição do *esprit de Sion*, pois eram feitos "para o bem da colega".

As férreas regras disciplinares que caracterizavam o estabelecimento visavam a inculcar nas alunas um espírito de obediência sem questionamentos, a dobrar-lhes a cerviz, a fazê-las interiorizar os valores, as atitudes e os comportamentos próprios a uma *enfant de Sion*. Várias delas confessam que Sion "foi para mim um terror" (Glória Maria), que se sentiram "triturdadas", "esmagadas" (Cecília, Sonia), pela disciplina estrita. No entanto, outros depoimentos nuancam o suposto rigor do colégio, situando-o numa época em que as crianças eram consideradas agentes passivos do processo de socialização (Durkheim, 1922). A disciplina em certas casas era de tal modo severa que algumas alunas se sentiam melhor no colégio do que fora dele: "A gente era

⁷ Nome dado aos banheiros no Sion.

⁸ A superiora. As mestras de classe e outras irmãs, de hábito negro, que tinham pronunciado votos perpétuos, eram chamadas *Ma mère*; e as irmãs conversas, vestidas de tecido mescla azul, *Ma sœur*.

muito reprimida em casa! [...] criança não tinha vez e mulher não tinha vez, a gente não tinha vez duplamente..." (Silvia).

A análise da cultura escolar católica mostra, no entanto, que esse conjunto de práticas disciplinares tinha um viés de gênero, sobretudo no que se refere à *hexis* corporal; e um viés de classe, no que se refere à inculcação dos princípios.

Por serem as mulheres consideradas diferentes [dos homens] em constituição, temperamento e missão social, a *hexis* corporal feminina visava desenvolver nelas tudo o que tinham de gracioso, flexível, doce e puro — reconfortando sua feminilidade e controlando seus instintos. "Nesse tipo de educação, nada é deixado ao acaso... [As mestras] dão extrema importância à noção de controle corporal [...], da qual derivam os bons modos, as nobres reverências e até mesmo o recato que preserva a honra [...], que dá às jovens rigor físico e cautela moral. [...] Cabeça inclinada, olhos baixos, a jovem aprende [...] a aceitar uma ordem sobre a qual não exerce nenhuma influência" (Rogers, 2005a, p.232-234).

Essa *hexis* corporal da submissão previa, como vimos, um corpo ereto, mas flexível e gracioso, o olhar recatado, as mãos *en position*. Os menores atos escolares são concebidos para ajudar a transmissão dessa postura. Por exemplo, a flexibilidade das mãos é paulatinamente induzida através dos exercícios de caligrafia, cuja prática cotidiana durante o primário deixava marca indelével sobre a letra das alunas (Dahl, 2003; Carolina, 1935-39). Fora do colégio, essa *hexis* corporal de distinção é "um dos principais suportes para o julgamento" do caráter feminino (Leonardi, 2004, p. 88). Ela integrava a tal ponto a cultura das *enfants de Sion* que Sérgio Paulo Rouanet⁹ comenta que sua mãe, ex-interna em Petrópolis, assiste "ereta, na posição decorosa [aprendida] no colégio Sion há 80 anos", seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras.

⁹ Sérgio Paulo Rouanet, diplomata e cientista político carioca, foi eleito para a cadeira n° 13 da Academia Brasileira de Letras em 23 de abril de 1992.

Cultura burguesa e cultura escolar católica de tradição francesa

Uma análise da socialização proposta no Sion mostra que os "três elementos que, parecem resumir a cultura burguesa — a arte do detalhe, o controle de si ou a interioridade controlada e a ritualização do cotidiano" (LeWita, 1988, p. 81) — estão aí presentes, reafirmando, como se preciso fosse, o caráter de classe dessa educação. Sabe-se que a burguesia se distingue das demais camadas sociais por uma multidão de ínfimos detalhes, neutros e discretos, que atestam a qualidade da pessoa e tornam o mútuo reconhecimento imediato. Além disso, o burguês deve "ser senhor de si mesmo" (Mauss, 1969), não ceder a suas emoções, enfrentar as vicissitudes com serenidade, mostrar que domina seus instintos. Esse controle de si é aprendido desde cedo na esfera familiar, onde a interiorização das normas o transforma numa segunda natureza. Por último, a codificação e a repetitividade que caracterizam os gestos e hábitos da vida cotidiana de um lar burguês permite que possam ser qualificados de rituais, cuja função é "tentar estruturar os comportamentos e as maneiras pelas quais um grupo social se concebe" (Rivière, 1983). É o domínio dos rituais que vai determinar o nível de integração dos indivíduos à cultura burguesa: "sem [...] ritualização, não se pode verdadeiramente adquirir nem as boas maneiras nem o controle de si" (LeWita, 1988, p. 89).

Os mesmos três elementos estão presentes ao longo da transmissão da cultura escolar católica de tradição francesa praticada no colégio Sion. A importância do detalhe "já era uma categoria da teologia e do ascetismo" (Foucault, 1975). Basta consultar a *Conduite des écoles* (1720) para verificar que o controle do espaço e do tempo, a postura corporal e a tensão permanente entre os alunos já faziam parte dos minuciosos rituais prescritos por Jean Baptiste de la Salle no século XVIII. Os rituais morais e religiosos têm justamente por objetivo ordenar as condutas individuais, desenvolver o controle de si interno e externo,

disciplinar os afetos. Essa socialização fundada na observância do detalhe e no controle de si, adquirida sob a tensão permanente inerente à disciplina do corpo e dos instintos própria à educação burguesa, contribui a assentar a "identidade sionense". Os ritos tem sobretudo por função "instituir diferenças duráveis entre aqueles a quem [ele] concerne" (LeWita, 1988, p.83-84) e os demais — ou seja, contribuir à distinção. Esse conjunto de traços duráveis faz com que as alunas socializadas em Sion tenham reações 'espontâneas' similares, percebam as pessoas da mesma maneira e se reconheçam à primeira vista no colégio e em sociedade através daquela "pontinha de aristocratismo" (Rogers, 2005a, p.288) que caracteriza tanto as alunas de Sion quanto as que passaram pelas escolas da *Légion d'Honneur*, na França. As alunas em processo de ascensão social, que fazem da burguesia seu grupo de referência (Merton, 1957), buscam assemelhar-se a qualquer preço a esse modelo:

Eu estava assim muito preocupada [...] em ter a cara do Sion mesmo, né? De ser *enfant de Sion*. Eu entrei pra tudo, né? Quer dizer, na verdade, o que pude fazer no Sion, eu fiz. Eu era do coro, da equipe de vôlei, jogava pelo colégio, era reserva mas jogava, enfim eu ia a todas as coisas em que o colégio ia, aqueles passeios, aqueles retiros [...] (risos). Eu estava em todas... (Stella F.)

Rituais de identidade

Todos os colégios católicos femininos se preocupam em construir uma identidade própria, cujas palavras-chave são integração e pertencimento. A maioria das *enfants de Sion* da turma 1949-61 manifesta um sentimento de orgulho ou de maravilhamento por ter pertencido ao colégio¹⁰. Dessa maneira, elas têm a sensação, cuidadosamente alimentada pela instituição,

¹⁰ Nas respostas aos questionários, apenas 5 dizem ser "indiferentes" a Sion.

de "fazer parte de um grupo de exceção" (Bourdieu, 1989, p.257), "de uma elite entre aspas, uma elite não pelo dinheiro ou pela projeção social [...] mas de gente fina, de gente bacana, de gente de família, as famílias tradicionais" (Silvia).

Era extremamente importante que as alunas que faziam ou tinham feito parte da instituição fossem identificadas em sociedade como *enfants de Sion*. Os primeiros rituais do colégio enfatizam justamente os aspectos de reconhecimento social: o uniforme, as insígnias, as festas de classe, as assembléias. O uniforme representa "um corte simbólico com o mundo exterior" (Rogers, 2005a) e marca as meninas que o endossam com o selo do estabelecimento. As alunas lhe atribuem igualmente a função de "suave igualador" (Almeida, 1931) das diferenças entre "colegas muito mais ricas, colegas com a mesma situação e colegas mais pobres" (Amanda). Em Sion, como nas escolas da *Légion d'Honneur*, ele é complementado pelas insígnias que marcavam, além do pertencimento à instituição, a adesão a uma classe específica: o "cinto", um longo cordão torcido com borlas em suas extremidades, e a "cruz", uma fita de seda *moirée* em torno do pescoço, com uma cruz de madrepérola na ponta. O uniforme tradicional de Sion, que resistiu intacto até os anos 1940, se simplifica com o passar do tempo, sofre a ação das estações, muda nos dias de festa. Também as cores das insígnias são reordenadas, sofrem acréscimos, diante das sucessivas reformas do sistema de ensino brasileiro. Antes das Leis Orgânicas do Ensino Secundário (1942), quando o ginásio de cinco anos constituía o fim do curso, as cores das insígnias eram *bleu-clair*, *blanche*, *multicor*, *violette liserée*, *violette unie* (Carolina, 1935-39) — cores reordenadas com a introdução do clássico¹¹. O poder simbólico desse conjunto era

¹¹ Nos anos 1950-60, as cores eram as seguintes: *Rouge liserée* [pré-primário]; *Rouge* [1º primário]; *Grenat* [2º primário]; *Orange* [3º primário]; *Verte* [4º primário]; *Bleu liserée* [Admissão], *Bleu foncée* [1º ginásio]; *Bleu clair* [2º ginásio]; *Blanche* [3º ginásio]; *Multicor* [4º ginásio]; *Blanc-violet* [1º clássico]; *Violette liserée* [2º clássico]; *Violette unie* [3º clássico]. Note-se que a classe multicor era a única cujo nome era dito em português.

bastante forte: ao endossar o uniforme com suas insígnias, as alunas se tornavam co-responsáveis pela reputação do colégio e deviam manter em público uma postura corporal impecável, a polidez, a maneira de falar e o vocabulário cuidado que as distinguiu.

A festa de classe era concebida para estreitar os laços entre as alunas da mesma classe. Um dia por ano, as alunas de cada classe eram dispensadas das aulas e organizavam uma atividade conjunta, que variava segundo a idade: uma tarde na casa de campo de uma delas, um piquenique num local público, mais raramente a visita a uma instituição ou uma viagem. As alunas têm boas lembranças desse conagraçamento inter-pares. Mas são aquelas que pertencem à alta burguesia que lhes davam todo seu valor, provavelmente porque intuíaem que eram benéficas à constituição de seu capital social: "Olha, o Sion para mim é... aqueles passeios, você lembra daqueles passeios que a gente fazia? Festa de classe? [...] eu adorava aqueles passeios todos, adorava festa de classe!" (Amanda)

A atribuição pública e solene de recompensas e punições simbólicas durante as Assembléias — "ritual impressionante, que conferia importância à nossa vida escolar" (Sonia, 1948-56) — também compunha os rituais de identidade. Sob os olhos de toda a comunidade escolar reunida na Grande Sala, cada aluna era ou não recompensada por sua capacidade de adesão ao *esprit de Sion*. Quando seus nomes era chamados em voz alta, deviam descer de maneira digna e compassada as escadarias de madeira, colocar-se em semi-círculo diante de *Notre Mère*, fazer a reverência e se ajoelhar para receber o "fitão"¹² ou "tirar a cruz". Sion mantinha a tradição francesa de submeter as alunas à constante ameaça da sanção última, o despojamento da identidade escolar: a perda do "cinto" nas escolas da *Légion d'Honneur*, a perda da "cruz" no Sion — "o castigo", segundo Nair (1922-28).

¹² Fita de tafetá *moiré* atravessada sobre o peito, nas cores de cada classe, cuja largura dependia do mérito.

A coroação, no 3º clássico, era o ritual máximo do colégio, culminação de uma trajetória orientada pelo *esprit de Sion* — já que, para ganhar a coroa, era necessário manter média 7 em procedimento durante os três últimos anos. Acompanhadas de uma aluna menor que elas próprias escolhiam, que levava a coroa sobre uma almofada, as coroandas desfilavam na Grande Sala ao som do Hino da Coroação entoado em coro por todo o colégio. "*Vous allez ceindre la couronne...*" (Danda, 1938-46). *Notre Mère* lhes cingia então a cabeça com uma coroa de rosas em metal dourado. Essa cerimônia mostrava igualmente a continuidade entre as gerações do colégio, unidas num mesmo ritual — o que era ainda uma outra forma de transmitir o *esprit de Sion*.

Rituais morais:

exame de consciência e sentimento de culpa

Os rituais que marcavam mais fortemente a adesão à cultura escolar católica de tradição francesa se articulavam em torno das práticas morais. Uma das práticas centrais nesse contexto — tão importante que era prevista no Regimento interno do colégio — era o chamado "exame de consciência", a partir do qual as alunas "se atribuíam diariamente notas de conduta [com] o objetivo de fazer com que as meninas refletissem sobre seu comportamento, de modo a se conformar à norma bem estabelecida de uma feminilidade obediente e virtuosa" (Rogers, 2005a, p. 290; p. 194).

O exame de consciência, que em Sion inaugurava o dia escolar, visava à aquisição de um espírito de autocrítica reflexivo essencial ao exercício do papel social da mulher. Ele era seguido de uma cerimônia pública, onde cada aluna dava, em voz alta, sua nota, diante de toda a classe reunida — o que não deixava de exercer uma certa pressão sobre elas. "Eu pelo menos não tinha coragem de, tendo feito alguma coisa errada na véspera, levantar e dizer 'eu tenho dez'..." (Glória Maria). Essa antiga tradição

francesa foi implantada no Brasil desde a fundação do colégio — época em que "as alunas diziam *Honneur* quando tudo corria como devia, e *Un deux* quando haviam demonstrado falta

de aplicação [deixar de estudar as lições], de bom comportamento [conversar nas aulas, nos corredores ou no refeitório] ou de polidez [falta de delicadeza para com as professoras, funcionárias ou colegas]" (Needell, 1993, pp.82-83). Até 1954, as notas variavam entre a "nota de honra" [comportamento impecável], a "nota simples" [comportamento médio] e a "nota perdida" [mau comportamento]¹³ (Regimento interno, cap. X, art. 30) — mas certas irmãs mais idosas ainda costumavam se dirigir em francês às meninas que faziam algo censurável, dizendo "Vous avez un deux!" Através do exame de consciência, as *enfants de Sion* são estimuladas, desde a mais tenra idade, a se conceber enquanto indivíduos responsáveis, que determinam por si mesmas seu comportamento, refletindo sobre seus atos cotidianos. A maior parte delas parece ter interiorizado essa idéia, ao pensar que "aquilo era uma questão de... comigo e realmente minha consciência" (Glória Maria), era um "julgamento feito por nós mesmas, réis e juizes a um só tempo" (Dutra, 1975, p. 7). Mas algumas ex-alunas julgam atualmente que as notas insistiam sobretudo nos erros com relação à norma. A própria instituição pretende a uma predominância das regras exteriores quando usa a palavra "normativa" para qualificar a autocrítica prescrita pelo Regimento interno do colégio: esse termo leva a pensar que as notas são dadas a partir da perfeita sintonia das alunas com o *esprit de Sion*.

A finalidade desse ritual era antes de testar até que ponto as normas educativas da instituição e as injunções morais da igreja católica tinham sido efetivamente interiorizadas, fazendo com que, em sua vida adulta, as alunas de Sion se orientassem docilmente

¹³ Esse sistema de notações foi substituído por pontos, de um a dez, a partir de 1954 (Nascimento, 1991).

no sentido do "espírito geral da sociedade" (Ehrenberg, 2000). A pesquisa deixa perceber que, mais do que pelo amor, as meninas de Sion são governadas pelo forte sentimento de culpa presente em todas as gerações, que o sistema do exame de consciência ajuda a cultivar. Qualquer que seja sua origem social, as alunas são unânimes em lamentar o peso excessivo desse espírito religioso que lhes colocava "culpas e mais culpas sob muitos aspectos" (Thereza, SoniaJ., Angelina, Cecília), que as fizeram deixar a instituição "com uma tendência à auto-culpabilidade" (Angelina). Numa de suas crônicas, Maria Lucia Dahl (1948-53), que cursou todo o primário em Sion, diz que apenas de vez em quando consegue "driblar essa velha culpa que me acompanha desde o Colégio Sion [...] que me provoca uma angústia à qual nenhum analista consegue dar jeito..." (Dahl, 2003).

Um contexto calcado na religião

A inspiração profundamente religiosa da maioria dos rituais praticados em Sion fazia com que os valores transmitidos fossem calcados na noção de pecado, da qual o sentimento de culpa é correlato. A socialização sionense criava reflexos condicionados apoiados explicitamente no pecado e na culpa, "que comandavam os conformismos de pensamento e até mesmo os automatismos de conduta" (Ehrenberg, 2000, p.16). A própria linguagem utilizada pelas freiras e pelos padres encarregados da direção da consciência das alunas contribuía a inculcar-lhes desde cedo esse sentimento — havia freqüentes menções ao pecado, ao resgate da culpa através da mortificação e do sacrifício, ao arrependimento, à busca da perfeição. Na adolescência, o colégio distribuía antes da confissão uma lista exaustiva de pecados, onde figuravam os famosos "maus pensamentos" e os "pecados contra a castidade". "Ah, a pureza! Tudo era pecado... pegar na mão era pecado, não sei que lá era pecado!" (Maria Cecília, 1947-59).

Era preciso que um rigoroso exame descobrisse culpa em algum recanto de sua consciência, levando a mulher a sempre se sentir responsável — e não a projetar a culpa sobre seu cônjuge ou uma terceira pessoa — de modo a não colocar em dúvida os fundamentos do poder. O sentimento de culpa acompanha assim as *enfants de Sion* até o fim da vida, servindo de instrumento de dominação na medida em que as mantém resignadas diante da ordem social. Mas ele serve também, com frequência, de instrumento de manipulação social em sua conduta privada, em suas interações entre elas próprias e as outras colegas de Sion, e entre elas e os demais membros da sociedade, sobretudo os que tem um status social inferior.

Em Sion, como nos demais colégios que adotam a cultura escolar católica de tradição francesa, havia símbolos religiosos disseminados por toda parte, conformando o paradigma fundamental que McLaren (1992, p. 242-243) chama "tornar-se um católico", ou seja, "a refração da realidade educacional através de lentes de imagens estrategicamente colocadas e de artefatos religiosos que envolvem os estudantes em um miasma ideológico fortemente carregado de significação e sentido". Na Grande Sala, uma grande estátua da Virgem de Sion num nicho, em cuja base estava escrito o lema das alunas *In Sion firmata sumus*, e um quadro de *Notre Père* e seu irmão, *Père Marie*¹⁴. No recreio, uma imagem do Cristo de braços abertos acolhia as alunas e, mais acima, havia uma gruta consagrada à Virgem de Sion. Cada sala de aula era dominada por um grande crucifixo sobre o estrado da mestra de classe. A religião se fazia presente no cotidiano, através das orações constantes, dos santinhos distribuídos como recompensa e, nas épocas de retiro, nos altares com lamparinas votivas montados em certos recantos. Ritos como a confissão semanal e o retiro anual de três dias contribuíam a aumentar "o

¹⁴ P^o. Théodore Rattisbonne, o fundador da ordem de Sion, e seu irmão Alphonse Rattisbonne.

conhecimento [rigoroso] de si mesma" (LeWita, 2001, p. 83), reforçando a reflexividade das alunas. O clima religioso era completado pelas missas diárias, facultativas, e as missas conjuntas de todo o colégio, uma vez por semana, de frequência obrigatória; as bênçãos e as ladainhas; a primeira comunhão solene das alunas; e o canto gregoriano na capela, dirigido por Mère Afonsita, "acompanhado de incenso e toque de campainhas, nas tardes em que havia bênção. Ninguém há de esquecer jamais aquela voz de soprano entoando o *Pater dimite illis*. Amo rituais até hoje, talvez em memória do colégio" (Sonia, 1948-56).

Os ritos religiosos serviam igualmente para suscitar a vocação religiosa das alunas. Entrar para o convento foi durante muito tempo uma via nobre para as mulheres que não puderam ou não quiseram se casar. Nas gerações mais antigas, uma ou duas alunas de cada turma seguiam essa via. Mas nos anos 1950, as vocações religiosas pareciam estar em crise: a turma de 1949-61 não teve uma só freira, apesar dos discursos das mestras de classe sobre o "chamado irresistível" do Cristo para servi-lo. A representação do poder desse chamado era tão grande que Maria Regina "rezava todos os dias para que Jesus não [a] chamasse". No entanto, algumas poucas alunas (Stella F., Angelina) — entre as que se orgulhavam em ter o *esprit de Sion* — atravessaram na adolescência uma fase de exaltação mística em que acariciaram fantasias nesse sentido

Em guisa de conclusão

Ritos e normas conformam assim o que chamei de "cultura escolar católica de tradição francesa", que faz com que a instituição sionense se inspire nas tradições européias para transmitir distinção, contribuindo a formar mulheres cobiçadas pelos homens da elite. O encerramento simbólico e seletivo dessas meninas dentro de um universo escolar ritualizado, necessário à constituição de um grupo de eleitas, faz com que as alunas de

Sion acabem por possuir uma cultura comum, que as leva a aspirar a exercer com competência e recato o papel social de esposa e mãe burguesa.

A análise que fiz aqui dá sobretudo a perceber como as alunas incorporam a instituição onde foram educadas a ponto de fazer corpo com ela, de lhe dar corpo, para utilizar a expressão de Bourdieu. A ausência ao colégio ou a qualquer ritual da instituição, as entorses ao regimento interno, eram detalhes que indicavam a não adesão ao *esprit de Sion* e por isso mesmo, severamente sancionados.

O espírito de corpo transmitido por essa instituição dota as meninas de um *habitus* que acarreta a propensão a entrar no jogo e a jogá-lo, à qual Bourdieu (1989, p. 59) dá o nome tão poético de *illusio*. Ele fornece assim às alunas esse universo de crenças e tradições que é, segundo Hubert & Mauss (1909) a base da eficiência mágica que opera a adesão encantada à instituição e faz com que elas deixem o colégio predispostas a acatar seu destino social. A instituição sionense cultivava em suas alunas um amor supostamente eterno, como se pode ver pelos dísticos e máximas sionenses: *Sion não é de hoje ou de ontem, é de sempre* ou *Sion est une maison que l'on quitte un jour, que l'on n'oublie jamais et que l'on retrouve toujours avec bonheur*¹⁵. O *esprit de Sion* é, segundo as próprias alunas, "aquele apego arraigado no coração [...], toda uma filosofia de vida a ser transmitida, como a tocha sempre acesa de Maratona" (Dutra, 1975, p. 7).

O grau de investimento nesse jogo vai, no entanto, ser determinado pela maior ou menor distância que tenham com relação à instituição. Moças da alta burguesia, que valorizam mais a família e a linhagem, como Amanda, Thereza e Anna Lucia, vão viver melhor o cotidiano de Sion por serem menos dependentes dos veredictos escolares; ao passo que as meninas de classe média,

¹⁵ "*Sion é uma casa que deixamos um dia, que nunca esquecemos e que sempre reencontramos com felicidade*".

como Angela ou StellaF, obrigadas a levar o colégio a sério porque dele depende sua ascensão social, vão experimentar uma angústia mais profunda, um maior sofrimento.

No entanto, na idade madura, todas elas guardam excelente lembrança da educação recebida em Sion. A análise aqui efetuada vem lançar nova luz sobre a frase com que quase todas as meninas de Sion entrevistadas começam ou encerram suas falas: "o saldo é positivo" (Xavier de Brito, 2005). A progressiva aquisição do *esprit de Sion* leva essas adolescentes tão bem afinadas a formar uma solidariedade de corpo que lhes vem através de um certo número de posturas sociais incorporadas nas disposições corporais que fazem parte de sua cultura comum, a viver a "sororidade" — uma das expressões seletas do espírito de corpo — até o fim da vida. É provável que elas manifestem, através dessas expressões, a nostalgia do paraíso perdido, o fato de terem sido obrigadas a se afastar desse universo tão perfeito, tão perfeitamente ajustado às suas disposições, que era o colégio Sion. Quem assimilou esse espírito, provavelmente considerará impossível, senão iconoclasta, submeter "algo tão sutil, nostálgico, essa tatuagem comum a todas nós" (Glória Maria) à análise sociológica, como tento fazer, destruindo a cumplicidade encantada e desacralizando a instituição à qual devemos nossa identidade.

Referências

ALMEIDA Guilherme de. *Cartas à minha noiva*. São Paulo, Editora Nacional, 1931.

BOURDIEU Pierre, *La noblesse d'État*. Paris, Minuit, 1989.

CAVALCANTI Vanessa Ribeiro Simon. *Vestígios do Tempo: Memórias de Mulheres Católicas (1929/1942)*. São Paulo,

dezembro de 1995. Dissertação de Mestrado Programa de Estudos Pós-Graduados em História, USP.

CASTRO Celso, O espírito militar. Um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

COLÉGIO SION, Regimento interno.

COLÉGIO SION, conjunto de cadernetas, arquivos pessoais das alunas

CONSTANT Paule.. *Un monde à l'usage des demoiselles*. Paris, Gallimard, 1987

DAHL Maria Lucia, « Marginalia atualizada ». *Jornal do Brasil*, 30 de maio de 2003

DALLABRIDA Norberto, *A fabricação escolar das elites. O Ginásio catarinense na Primeira República*. Florianópolis, UDESC/Cidade Futura, 2001.

DE LA SALLE Jean Baptiste. *Conduite des écoles*. Éditions des Frères des écoles chrétiennes 1720 (1ª edição 1706) http://www.delasalle.qc.ca/documents/107/conduite_des_ecoles.pdf

DURKHEIM, Emile, *Éducation et sociologie*. Paris, PUF, 2007. Coll. Quadrige (1ª edição, Alban, 1922).

DUTRA Lia Corrêa, "Meu velho Sion", *Encontro* n° 1, 1975, p. 5-8.

EHRENBERG Alain, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris, Odile Jacob, 2000.

FAGUER Jean-Pierre, "Les effets d'une 'éducation totale'. Un collègue jésuite 1960". *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 86/87, mars 1991, pp. 25-43

FOUCAULT Michel. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard, 1975.

GOFFMAN Erving, *Asylums. Essays on the condition of mental patients and other inmates*. New York, Doubleday Anchor, 1961.

HUBERT Henri & MAUSS Marcel, "Introduction à l'analyse de quelques phénomènes religieux". Préface des *Mélanges d'histoire des religions*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1909, p. 19. Collection Travaux de l'Année sociologique.

JULIA Dominique, "La culture scolaire comme objet historique". In NÓVOA A., DEPAEPE M. & JOHANNINGMAYER E. V. (orgs), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. Gent C.S.H.P., *Pædagogica Historica*, 1995, pp. 353-382.

LAGE Maria Luiza, "Depoimento". In *Reminiscências* 1938, vol. 1, p. 69.

LAREAU Annette. *Unequal Childhoods. Class, race and family life*. Berkeley; Los Angeles; London, University of California Press, 2003

LEONARDI Paula. "Puríssimo Coração: uma escola de elite e sua imagem". *Pró-Posições*. vol. 15, n° 2 (44), maio-agosto 2005, p. 77-95.

LEWITA Beatrix, *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1988. Coll. Ethnologie de la France.

MCLAREN Peter, *Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação* Petrópolis, Vozes, 1992.

MAUSS Marcel, *Essais de sociologie*. Paris, Minuit, 1969.

MENSION-RIGAU Eric. *L'enfance au château*. Paris, Rivages-Histoire, 1990.

MENSION-RIGAU Eric, "Distinction chez les elites". In DHOQUOIS Régine (org.), *La politesse, vertu des apparences. Autrement*, série Morales. Paris, Autrement, 1991, pp. 171-180.

MERTON Robert King, *Social theory and social structure*. Glencoe (Ill.), The Free Press, 1957. [1st edição, 1949].

NASCIMENTO Angelina Bulcão, *In Sion firmata sum* (Memórias da turma de 1950-61). Salvador, 1991 (mimeografado).

NEEDELL Jeffrey, *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo, Cia das Letras, 1993.

PRATES Sylvia, "Cincoenta anos de dedicação", *Reminiscências* 1938, vol. 1, p. 25.

RIVIÈRE Claude. "Pour une approche des rituels séculiers". *Cahiers Internationaux de Sociologie* LXXIV, 1983.

ROGERS Rebecca, *Les demoiselles de la Légion d'Honneur*. Paris, Perrin, 2005a.

ROGERS Rebecca. *From the salon to the schoolroom. Educating bourgeois girls in nineteenth century France*. Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 2005b.

ROUANET Sérgio Paulo. Discurso de posse da cadeira n° 13 da Academia Brasileira de Letras, 23 de abril de 1992

SANT'ANNA Lilá, *Camila Ciréia*,. Rio de Janeiro, Editora e distribuidora Quadrelli, 1985.

XAVIER DE BRITO Angela, "Le solde est positif. Culture scolaire catholique et socialisation des élites féminines au Brésil, 1920-1970". *Éducation et sociétés n° 15*, avril-juin 2005/1, pp. 153-167.

Ex-alunas citadas no artigo

Nair (1920-28); Rachel (1933-39); Carolina (1935-39); Danda (1938-46); Luciana (1939-49); Maria Cecília (1947-59); Sonia (1948-56); Elza (1949-60).

Turma de 1949-61: Aliana, Alice, Amanda, Angela, Angelina, Cecília, Glória Maria, Maria Regina, Maura, Vera, StellaF, Silvia, SoniaJ, Thereza

Angela Xavier de Brito. Pesquisadora do CNRS. Centre de Recherches sur les Liens Sociaux (CERLIS). Université Paris-Descartes/CNRS. Centre Universitaire des Saints Pères (Bâtiment Jacob). 45, rue des Saints Pères, 75006 Paris, France. e-mail: axavier@paris5.sorbonne.fr

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008

O ENSINO SECUNDÁRIO LAICO E CATÓLICO NO RIO GRANDE DO SUL, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: APONTAMENTOS SOBRE OS GINÁSIOS PELOTENSE E GONZAGA

Giana Lange do Amaral

Resumo

O presente estudo, buscando contribuir para reflexões sobre o ensino secundário laico e católico no sul do Brasil, analisa duas instituições escolares de Pelotas: o Colégio Gonzaga, de ensino católico, criado em 1894 e o Colégio Pelotense, de ensino laico, criado em 1902 pela Maçonaria e entregue ao poder público municipal em 1916. Essas escolas, buscando constantemente atender às exigências do mecanismo de equiparação ao Pedro II, foram uma referência de educação formal na cidade e no estado, formando a elite intelectual e econômica da região. Tiveram sua história intimamente ligada ao desenvolvimento do ensino superior público e privado em Pelotas, pois a partir desses colégios foram criadas faculdades que deram origem à Universidade Católica e à Universidade Federal de Pelotas. Com este estudo busca-se a compreensão de aspectos históricos das duas instituições de ensino e das relações de poder que se estabeleciam em âmbito regional e que, logicamente, estavam relacionadas ao contexto político, econômico, social e cultural rio-grandense e brasileiro.

Palavras-chave: Instituições educacionais; Ensino laico; Ensino católico.

SECULAR AND CATHOLIC SECONDARY TEACHING IN RIO GRANDE DO SUL, IN THE FIRST DECADES OF THE 20TH CENTURY: WRITTEN RECORDS ABOUT PELOTENSE AND GONZAGA SCHOOLS

Abstract

The present study, trying to contribute to the reflections on Secular and Catholic Secondary Teaching in the south of Brazil, analyses two educational institutions in Pelotas: Gonzaga School, of Catholic Teaching created in 1894, and Pelotense School, of Secular Education created in 1902 by Masonry and then given to the city in 1916. These two schools, constantly seeking to satisfy the demands of being at the same level of Pedro II, have been reference points to formal education in the city in the state, forming the intellectual and economic élite of the region. They had their stories closely related to

the development of Public and Private Superior Teaching in Pelotas, since from these institutions were created schools that then originated Universidade Católica and Universidade Federal de Pelotas (Catholic University and Federal University). The objective of this study is to understand the historical aspects of the two educational institutions and the relations of power that were established in the region and that, logically, were related to the political, economical, social and cultural context of Rio Grande do Sul and Brazil.

Keywords: Educational institutions; Secular teaching; Catholic teaching.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA LAICA Y CATÓLICA EN RIO GRANDE DEL SUR, EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX: APUNTES SOBRE LOS GIMNASIOS PELOTENSE Y GONZAGA

Resumen

El presente estudio, buscando contribuir para reflexiones sobre la enseñanza secundaria laica y católica en el sur de Brasil, analiza dos instituciones escolares de Pelotas: el Colégio Gonzaga, de enseñanza católica, creado en 1894 y el Colégio Pelotense, de enseñanza laica, creado em 1902 por la Masonería y entregado al poder público municipal en 1916. Estas escuelas, buscando constantemente atender las exigencias del mecanismo de equiparación al Pedro II, fueron una referencia de educación formal en la ciudad y en el estado, formando la élite intelectual y económica de la región. Tuvieron su historia intimamente ligada al desenvolvimiento de la enseñanza superior pública y privada en Pelotas, pues a partir de esos colegios fueron creadas facultades que dieron origen a la Universidad Católica y a la Universidad Federal de Pelotas. Con este estudio se busca la comprensión de aspectos históricos de las dos instituciones de enseñanza y de las relaciones de poder que se establecían en ámbito regional y que, lógicamente, estaban relacionadas al contexto político, económico, social y cultural riograndense y brasileiro.

Palabras clave: Instituciones educacionales; Enseñanza laica; Enseñanza católica.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LAÏQUE ET CATHOLIQUE AU RIO GRANDE DO SUL, DANS LES PREMIÈRES DÉCENNIES DU XX^{ÈME} SIÈCLE: NOTES SUR LES GYMNASES PELOTENSE ET GONZAGA

Résumé

Le présent travail cherche à porter une contribution aux réflexions sur l'enseignement secondaire et catholique au sud du Brésil, par l'analyse de deux institutions scolaires à Pelotas: le Collège *Gonzaga*,

d'enseignement catholique, créé en 1894, et le Collège *Pelotense*, d'enseignement laïque, créé en 1902 par la Maçonnerie et offert en donation à l'Administration Publique Municipale en 1916. Ces écoles, cherchant toujours à répondre aux exigences de la comparaison au Collège *Dom Pedro II*, sont devenues des symboles de l'éducation formelle dans cette ville et dans la région, et ont formé leur élite intellectuelle et économique. Elles ont eu leur histoire fortement liée au développement de l'enseignement supérieur qu'il soit public ou privé à Pelotas, puisqu'à partir de ces institutions l'on a créé des facultés dont proviennent l'Université Catholique et l'Université Fédérale de Pelotas. Par cette étude l'on cherche à comprendre des aspects historiques des deux institutions d'enseignement et des relations de pouvoir qui s'établissaient dans le cadre régional et qui concernaient bien évidemment le contexte politique, économique, social et culturel du *Rio Grande do Sul* et du Brésil.

Mots-clés: Institutions éducationnelles; Enseignement laïque; Enseignement catholique.

O presente estudo, buscando contribuir para reflexões sobre o ensino secundário laico e católico no sul do Brasil, nas primeiras décadas do século XX, analisa aspectos que sustentaram as diferenças ideológico-educacionais existentes em duas das mais importantes instituições escolares de ensino secundário que funcionaram na cidade de Pelotas ao longo do século XX: o Ginásio Gonzaga, de ensino católico, criado em 1894 e o Ginásio Pelotense, de ensino laico, criado em 1902 pela Maçonaria e entregue ao poder público municipal em 1916. Isso tendo como pano de fundo a disputa político-ideológica da Maçonaria e da Igreja Católica, a política educacional gaúcha e as reformas nacionais do ensino secundário e superior na Primeira República.

O Ginásio Pelotense, onde meninos e meninas estudavam juntos, e o Gonzaga, colégio católico masculino, defendiam diferenciadas posturas ideológicas às quais estavam atrelados desde a sua criação. Essas escolas, buscando constantemente atender às exigências do mecanismo de equiparação ao Ginásio Pedro II, foram uma referência de educação formal na cidade e no estado, formando a elite intelectual e econômica da região. Tiveram sua história intimamente ligada ao desenvolvimento do ensino superior público e privado em Pelotas, pois a partir desses colégios foram criadas faculdades que, juntamente com outros cursos, deram origem à Universidade Católica de Pelotas, fundada em 1960 e à Universidade Federal de Pelotas, fundada em 1969.¹

¹ As diretrizes gerais que orientaram o desenvolvimento deste trabalho são metodologias que ampliam a perspectiva do uso de fontes e que permitem a análise da instituição e da cultura escolar, tendo por base leituras de Roger Chartier, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Antônio V. Frago, Jacques Le Goff. Sobre educação no contexto brasileiro e regional Jorge Nagle, Elomar Tambara, Berenice Corsetti, entre outros. Os jornais, periódicos, boletins informativos, almanaques e revistas se constituíram em uma fonte fundamental na coleta de dados, pois possibilitaram uma leitura das manifestações contemporâneas aos acontecimentos, e uma real aproximação dos discursos emitidos na época em relação ao projeto de sociedade, bem como às instituições sociais, e dentre elas, a escola. Tais fontes, que se caracterizam pelo seu caráter

Sendo assim, com este estudo busca-se a compreensão não só de aspectos históricos das duas instituições de ensino, mas também das relações de poder que se estabeleciam em âmbito regional e que, logicamente, estavam relacionadas ao contexto político, econômico, social e cultural rio-grandense e brasileiro.

1 Os ginásios Gonzaga e Pelotense

No Rio Grande do Sul, são criados, a partir da década de 1890, vários estabelecimentos de ensino católicos, dentre os quais, em 1894, a então Escola São Luiz Gonzaga, que foi a primeira instituição católica de ensino primário e secundário da cidade de Pelotas, obra do pioneirismo dos padres jesuítas Anselmo de Souza e Gustavo Locher². Os jesuítas chegaram à cidade em 1888. Nos primeiros anos, desenvolveram intensa atividade pastoral não só em Pelotas, mas, também, nos municípios vizinhos, encontrando condições adversas e pouca receptividade. Foi difícil a aceitação da atuação da Companhia de Jesus, não só nessa cidade, mas em toda zona da campanha gaúcha, devido à forte presença da Maçonaria e ao espírito anti-clerical reinante. Situação bem diferente da encontrada nas regiões de colonização alemã e italiana do estado, onde havia uma maior predisposição à aceitação das concepções *ultramontanas*.

Sendo assim, após alguns anos de árduas atividades, os jesuítas passaram a utilizar-se de um meio bastante eficaz na complementação de sua ação pastoral: a educação escolar. Como pode ser observado a seguir, nas primeiras décadas, de acordo com os

polêmico e por vezes passageiro, representam um produto cultural de sujeitos específicos em um determinado contexto histórico.

² O padre Locher, em sua passagem pela cidade, escreveu o livro *Vade Mecum Philosophico*, em 1898, abordando aspectos da concepção ideológica hegemônica no sistema educacional católico rio-grandense de então. Tal obra é um importante subsídio para o esclarecimento de questões que se referem à atuação dos jesuítas no campo educacional.

relatórios anuais, o número de alunos que acorreram para o Gonzaga aumentou bastante: 1895, 62 alunos; 1900, 296 alunos; 1910, 349 alunos; 1920, 395 alunos; 1925, 508 alunos; 1940, 1228 alunos. O corpo docente que inicialmente era composto por três padres, foi sendo acrescentado, a cada ano que passava, por outros professores, todos religiosos. Somente a partir dos anos de 1920 é que se constata a presença de professores leigos.³

O método educacional dos jesuítas, que uniformizava a pedagogia por eles aplicada em toda a sua extensa rede de colégios, se fundamentava na “Ratio Studiorum”, que definia critérios e organizava o conhecimento escolar. O sistema de ensino pautado pelos princípios da disciplina, da obediência, do respeito e dos bons exemplos, tendo por base a inculcação moral e religiosa, visava a formação de alunos dóceis, obedientes mas ao mesmo tempo preparados para ocuparem futuramente posições e responsabilidades de mando. As permanentes atividades propostas aos alunos, o controle do espaço e do tempo, a emulação e a premiação aos melhores alunos eram importantes dispositivos utilizados pelos jesuítas para atingirem os seus objetivos educacionais.

Os padres jesuítas do Gonzaga, desde 1910, passaram a ser auxiliados pelos irmãos maristas, os quais se responsabilizaram pelo curso primário da escola, até 1926. Nesse período, lecionaram naquela escola 15 irmãos maristas de origem francesa e alemã. A Companhia de Jesus dirigiu o Gonzaga até o ano de 1926, quando os Irmãos Lassalistas assumiram a sua direção, tarefa à qual se dedicam até o ano de 2003.

Em 1924, por decisão dos superiores da Congregação Jesuítica na Alemanha para que a Ordem priorizasse sua atuação

³ Em 1922 o Gonzaga possuía um curso de principiantes, que aceitava crianças a partir dos 7 anos, três cursos de ensino primário, cinco anos de ensino secundário ginasial e dois de ensino comercial (correspondentes ao 2º e 3º anos do ginasial). O corpo docente era composto de 13 lentes (Padres da Companhia de Jesus), 5 professores (Irmãos Maristas) e 4 professores leigos (LEMBRANÇA DO GYMNASIO GONZAGA, 1922).

junto à formação eclesiástica, o Gonzaga esteve na iminência de fechar. Isso muito em função da eclosão da Primeira Guerra Mundial, que impediu a vinda de elementos de várias congregações para o nosso país, e fez surgir centros de formação de novos quadros que passaram a preparar as vocações religiosas de brasileiros.

O reitor do Gonzaga, demonstrando empenho pelo seu não fechamento, através de correspondência datada de 26.07.1925, tenta justificar ao provincial da Alemanha a importância estratégica de se manter um colégio destinado à formação da elite rio-grandense numa região onde predominava o latifúndio, de onde mais saíam quadros de influência na vida pública:

O Rio Grande do sul é o 3º ou o 4º em influência entre os estados do Brasil, muito revolucionário. O sul fornece muitos ministros, gerais, etc., e para o Rio Grande do Sul, funcionários públicos graduados, médicos, advogados, engenheiros. Há muitos latifundiários. Nas colônias alemãs é tudo minifúndio e de lá não surgem pessoas de influência na vida pública. Mas, das 15 casas dos jesuítas, no Rio Grande do Sul, 13 estão nas colônias, 1 em Porto Alegre e 1 em Pelotas. Nas colônias há muitos outros religiosos e bom clero diocesano. No sul, em Pelotas, estamos nós, o bispo, seu secretário e mais 3 padres. Na campanha, 11 padres idosos, distantes entre si 10 a 20 horas a cavalo. E só os padres das colônias fizeram bom trabalho, salvando a fé desse povo. [...] Nossos internos têm tanta importância, provindo da campanha, como os 400 externos da cidade de Pelotas. (PARMAGNANI e RUEDELL, 1995, p. 61)

Ficou então decidido que os Jesuítas, que se retiraram para Santa Maria, onde foram dirigir o Seminário Diocesano daquele Bispado, entregariam o Gonzaga para uma outra congregação religiosa masculina. Como aos maristas faltava pessoal para substituir com igual competência aos jesuítas, a administração dessa escola passou para os lassalistas, que inicialmente o alugaram e, em 1934, acabaram por comprá-lo dos jesuítas.

Os Irmãos lassalistas, que estavam no Rio Grande do Sul há 19 anos, ao virem para Pelotas, fecharam o internato de São José de Canoas, que se tornou uma casa de formação eclesiástica. Quando a direção do Gonzaga passou para os lassalistas, o Curso Primário continuou a existir, mas o Ginásial foi suprimido, sendo adotado em seu lugar o Curso Comercial, a “Escola Superior de Comércio anexa ao Ginásio Gonzaga”. Isso em função de que já mantinham um Curso Comercial teórico e prático no Instituto São José de Canoas, tendo, portanto, um corpo docente bastante habilitado. E, também, devido, como será visto a seguir, à legislação da época que concedia a equiparação ao Ginásio Pedro II somente a estabelecimentos públicos de ensino, o que desoficializava os cursos preparatórios para ingresso no ensino superior existentes nos estabelecimentos educacionais particulares.⁴ Com essa mudança, aos alunos internos do Gonzaga, em sua maioria filhos da aristocracia rural da região sul, restou habilitarem-se como “Peritos Contadores”, que correspondia ao segundo ciclo do secundário.

Dessa forma, o Gonzaga passou a oferecer um curso secundário que, embora não atendesse às expectativas das elites - sua principal clientela até então - estava voltado para as necessidades prementes de mercado de trabalho ligado às atividades que mais cresciam na cidade, ou seja, as atividades comerciais, bancárias e de administração pública. O Curso Comercial do Gonzaga, diferentemente do ensino clássico propedêutico - que servia aos interesses dos que objetivavam o ensino superior - era mais prático, com conteúdos programáticos voltados para o desempenho de atividades comerciais, bancárias e da administração pública, preparando jovens para ingressarem de imediato no mercado de trabalho.

Da mesma forma que o Colégio Pelotense, como será visto posteriormente, o Colégio Gonzaga tem importante papel na criação de cursos superiores que, anos mais tarde, deram origem às

⁴ Sobre o assunto ver NAGLE (1974).

universidades da cidade de Pelotas. Em 1937 foi fundada, junto ao Gonzaga, a Faculdade de Ciências Econômicas, ministrando Cursos de Comércio de ensino superior. Esta Faculdade foi desvinculada do Gonzaga em 1955 e incorporada à Mitra Diocesana. Juntamente com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e outros Cursos criados pelo bispo da Diocese de Pelotas, D. Antônio Záttera, deram origem à Universidade Católica de Pelotas, fundada em 1960.⁵

Como se sabe, o final do século XIX e primeiras décadas do século XX foi uma época em que havia um acirrado conflito político-ideológico entre a Maçonaria e a Igreja Católica, sendo que essas duas instituições buscavam preservar e ampliar sua área de influência na sociedade e a educação constituía-se em um locus privilegiado para tal. Nesse contexto, o Ginásio Pelotense representou a concretização, no campo educacional, dessa disputa político-ideológica, servindo ao projeto contra-hegemônico maçom em relação à Igreja. O Pelotense constituiu-se em uma alternativa de ensino laico de qualidade que se contrapusesse ao ensino católico ministrado no Gonzaga, a mais renomada instituição de ensino de Pelotas.

O Ginásio Pelotense propunha-se a ministrar o *ensino laico*, baseado no cientificismo e racionalismo, onde era pretendido o ensino experimental voltado para a vida prática do aluno, seguindo os

⁵ A Universidade Católica de Pelotas (UCPel) foi a primeira Universidade do interior do Rio Grande do Sul e a terceira a ser criada nesse estado. Na década de 1950, D. Antônio Záttera, demonstrando notável espírito empreendedor, criou os seguintes Cursos e Faculdades que deram origem à Universidade Católica de Pelotas (UCPel): Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1953); Faculdade de Ciências Econômicas de Bagé (1954); Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas (incorporada pela Mitra diocesana em 1955); Colégio Comercial Universitário (1955); Cursos de Pedagogia e Didática (1956); Colégio de Aplicação de Pelotas (1957); Curso de Jornalismo (1958); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé (1958); Cursos de Filosofia e Pedagogia de Bagé (1959); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Grande (1960); Faculdade de Direito e Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Rio Grande (1960). Com o tempo os cursos e faculdades de Bagé foram incorporados pela FUNBA (Fundação Universidade de Bagé, hoje URCAMP) e os de Rio Grande pela FURG (Fundação Universidade de Rio Grande). (ZANOTELLI, 2000)

mais “avançados métodos da pedagogia moderna”⁶ - contrários à “pedagogia católica” - onde eram partilhados valores que tinham por base o desenvolvimento da moral, do civismo e do patriotismo.

Para esse estabelecimento educacional acorreram estudantes de diversas cidades gaúchas. Os alunos do Pelotense, em sua maioria oriundos de famílias de maçons, pertenciam a uma classe média emergente, ou seja, profissionais liberais, comerciantes, industriais e intelectuais. Como a escola se propunha a ministrar um ensino diferenciado, desvinculado das “peias do tortuoso dogmatismo” religioso, os alunos que a ela acorriam, geralmente, não eram católicos. Muitos pertenciam a famílias de maçons ligadas ao Espiritismo Kardecista⁷ que estava, nos primeiros anos do século XX, em franca ascensão na cidade. Em Pelotas, eram fortes as ligações entre a Maçonaria, o Espiritismo e as camadas sociais mais intelectualizadas.⁸

Em 1915, o Ginásio Pelotense passou a constituir, oficialmente, turmas mistas nos cursos primário e secundário, o que sem dúvidas correspondia aos interesses maçônicos de se contrapor à concepção católica de ensino diferenciado para meninos e meninas.⁹

Desde os primeiros anos, a qualidade do ensino do Pelotense passou a ser garantida pelos professores, escolhidos entre a elite intelectual da cidade e que em sua maioria tinham diploma de curso superior (médicos, dentistas, advogados e engenheiros). Os primeiros docentes do Pelotense eram membros da Maçonaria. Com

⁶ Sobre a “Pedagogia Moderna”, ver HILSDORF (1998).

⁷ Esta afirmativa tem por base relatos de descendentes de alunos deste período. E, também, o fato de que, nos primeiros anos deste século, já havia grupos que se reuniam para estudar a Doutrina Espírita, e os nomes dos participantes era divulgado pelos jornais.

⁸ Esse assunto é mais detalhado em AMARAL (1999).

⁹ Segundo o relatório apresentado em 20.09.1914 ao Conselho Municipal pelo intendente Eng. Cypriano Corrêa Barcellos, neste ano, o Ginásio Pelotense apresentava um total de 198 alunos matriculados e destes, 16 eram meninas.

o tempo foram também convidados alguns professores que se “tornaram” maçons, provavelmente para que fossem melhor aceitos dentro do grupo. Não raros eram os que, devido à sua destacada posição política e profissional, viam-se obrigados a se ausentarem temporária ou definitivamente de suas atividades no Ginásio para assumir compromissos na capital federal e na capital do estado. Alguns membros do corpo docente do Ginásio foram, inclusive, prefeitos da cidade.

Muitos professores deste estabelecimento de ensino tinham estreitas ligações com a imprensa local. A imprensa, considerada a “pedra de toque” da intelectualidade pelotense, em 1919, tinha como diretores de três dos quatros jornais que circulavam na cidade - Diário Popular, Opinião Pública, e O Rebate - professores ligados ao Ginásio Pelotense. Alguns docentes foram, também, expoentes da literatura regional e nacional.¹⁰

No Ginásio Pelotense, bem como em outras instituições de ensino secundário de Pelotas, era comum que um mesmo professor ministrasse diferentes disciplinas. Dos professores que trabalhavam no Ginásio, os que possuíam suas rendas oriundas exclusivamente do magistério, devido à baixa remuneração, trabalhavam em outros estabelecimentos de ensino da cidade, davam aulas particulares e ministravam cursos. Embora fosse próprio da época atribuir prestígio, distinção e respeito a todos aqueles que se dedicavam ao ensino, isto não significava uma justa retribuição pecuniária aos professores. Não só os professores de estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada por vezes passavam por dificuldades financeiras mas, principalmente, os professores de escolas públicas, cujos salários além de serem baixos, chegavam a atrasar por vários meses.

O Pelotense, embora não adotasse o sistema de publicação de um relatório específico de suas atividades desenvolvidas no ano letivo, como era o caso do Gonzaga com suas “Lembranças”, até os

¹⁰ Dentre eles pode-se citar João Simões Lopes Neto, Vitor Russomano, Fernando Luís Osório e Jorge Sallis Goulart.

anos de 1930 é possível ler nos jornais locais as notas dos alunos e as referências elogiosas àqueles que se destacaram.

Se o Gonzaga utilizava-se das suas “Lembranças” para tornar pública a avaliação de sua vida escolar, o Pelotense tinha, principalmente no Diário Popular, o veículo de informação do andamento de suas atividades docentes e discentes. Mas, ao que tudo indica, se comparado ao Pelotense, o Gonzaga desempenhava de forma muito mais organizada e metódica o sistema de vigilância, disciplina e emulação, aspectos fundamentais de sua engrenagem escolar.

2 As reformas do ensino secundário e superior na Primeira República e seus reflexos na estrutura organizacional do Pelotense e do Gonzaga

A reorganização das escolas católicas no Brasil foi uma importante arma no processo de reestruturação do catolicismo nos anos posteriores à implantação da República. E no Rio Grande do Sul este processo desenvolveu-se de forma singular e muito significativa, graças à ideologia do governo castilhista, que estimulava a iniciativa particular na área educacional, especialmente no que se refere ao ensino secundário e superior.

Em nosso país o Positivismo inspirou e influenciou a vida intelectual e política durante o século XIX e início do século XX. Mas foi no Rio Grande do Sul, com a ascensão do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), que a ideologia positivista obteve maior penetração, apresentando características bastante peculiares. As idéias comtianas, adaptadas à estrutura político-administrativa gaúcha e à figura do líder Júlio de Castilhos, originaram o “Castilhismo”, que dominou o cenário político deste estado durante a Primeira República. É importante salientar que o programa do PRR no campo educacional previa a liberdade de ensino pela supressão do ensino superior e secundário; a liberdade de profissões, pelo não

reconhecimento dos privilégios escolásticos ou acadêmicos; a liberdade, laicidade e gratuidade do ensino primário.

Portanto, no Rio Grande do Sul essa “liberdade de ensino” refletiu-se no desinteresse do Estado em atuar junto ao ensino secundário e superior, garantindo espaço para a iniciativa privada, dentre elas a Igreja e a Maçonaria. No entanto no que se refere ao ensino primário CORSETTI (1998, p. 60) lembra que,

especialmente nas regiões coloniais, o Estado estabeleceu um processo de disputa com a Igreja Católica, no que concerne ao ensino primário. Essas regiões eram fundamentais para o projeto de desenvolvimento dos dirigentes republicanos, que não hesitaram em avançar num terreno em que a Igreja considerava sua absoluta prerrogativa. As desavenças tornaram-se mais acirradas quanto mais se expandia o ensino público. A disputa com a Igreja, no campo do ensino primário sinalizou que o Estado não abria mão de ser o educador por excelência do trabalhador que o capitalismo necessitava para sua consolidação e pleno desenvolvimento. Não foi por outra razão que o Estado investiu de forma expressiva no ensino primário e foi nesse nível que [...] se concretizou sua preponderância no setor. A Igreja, por seu lado, teve presença predominante no ensino secundário.

Para que se conheça e compreenda aspectos do ensino secundário gaúcho tornam-se necessárias algumas informações sobre o quadro geral do ensino secundário brasileiro na época. Considera-se aqui, como ensino secundário, o que hoje se compreende como a segunda etapa do ensino fundamental.

Nas primeiras décadas do período republicano, o funcionamento e a organização estrutural dos estabelecimentos de ensino secundário e superior estavam atrelados a uma legislação federal que impunha um modelo a ser seguido, através do sistema de “equiparação”. As escolas públicas e particulares de nível secundário deveriam ter sua estrutura organizacional equiparada a uma instituição modelar - o Ginásio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro. Os alunos oriundos dos estabelecimentos equiparados tinham direito

de ingressar no curso superior sem prestar exames. Portanto a equiparação era um indicador da “qualidade” do ensino ministrado na instituição escolar. A questão das equiparações, por representar um mecanismo de controle do governo sobre o ensino secundário, esteve presente em todas as tentativas de reorganização educacional que ocorreram nas primeiras décadas da República. Dependendo do decreto de reforma do ensino que estivesse em vigor, as equiparações eram facilmente conseguidas pelos estabelecimentos de ensino ou, em alguns períodos, era necessário atender a todo um conjunto de exigências para serem concedidas as “regalias” da equiparação.

É preciso ter claro que a Constituição Republicana de 1891 pretendeu manter o modelo educacional elitista e dual que havia no Império, onde a legislação privilegiava o ensino secundário e superior, aos quais somente tinha acesso uma pequeníssima parcela da população, dando pouca atenção ao ensino primário e profissional, este destinado às classes populares. Nesse modelo, cabia à União controlar a instrução secundária e superior, e aos estados, a responsabilidade pelo ensino primário e profissional.¹¹

Durante a Primeira República (1889-1930), o modelo educacional herdado do Império foi posto em questão, através de várias reformulações no ensino secundário e superior realizadas pelo Poder Executivo.

Legislar sobre o ensino deveria ser uma tarefa do Legislativo, mas este abdicou de sua responsabilidade e autorizou o Executivo a promover tal tarefa. As reformulações, na prática, não surtiram efeitos positivos na solução dos problemas educacionais mais graves. O curso secundário continuou sendo elitista, beneficiando a poucos que tinham o privilégio de poder custear

¹¹ Nas palavras de NAGLE (1974, p. 127): “*Não sendo possível a centralização política ou econômica, o novo regime apegou-se à centralização “cultural”, mantendo a escola secundária e superior dentro de sua exclusiva esfera jurisdicional. Por meio deste expediente, e de forma muito mais ostensiva e duradoura, os valores da sociedade imperial permaneceram e influenciaram os destinos da República brasileira.*”

seus estudos, uma vez que mesmo nas escolas públicas eram cobradas mensalidades. Mantendo sua característica de selecionar e preparar as elites do país, o curso secundário existia em função dos cursos superiores. Era eminentemente propedêutico, se constituindo num preparatório para o ingresso no curso superior, sendo que sua ligação e dependência chegava ao ponto de ambos serem reformulados pelo mesmo decreto.

Importantes reformas do ensino secundário e superior nesse período foram: Benjamim Constant (1890); Eptácio Pessoa (1901); Rivadávia Correa (1911); Carlos Maximiliano (1915); João Luís Alves (1925). Da primeira e da segunda, poucas determinações chegaram a ser concretizadas, mas provocaram discussões e questionamentos sobre a estruturação do ensino, especialmente no que se referia ao sistema de equiparação, aos regimes regulares de ensino (seriado) e de exames parcelados. Os parcelados eram preparatórios onde não era exigida nem seriação, nem freqüência, mas também habilitavam o aluno ao ingresso nos cursos superiores. Num mesmo estabelecimento de ensino, o aluno poderia optar sobre a modalidade de ensino que desejasse seguir: parcelado ou seriado.

Uma grande modificação na estrutura do Pelotense e do Gonzaga ocorreu em função da implantação da Lei Orgânica de 1911, proposta pelo ministro Rivadávia Correa, que era ligado ao Partido Republicano Rio-Grandense. É importante ressaltar que nesta reformulação há forte influência do ideal positivista de liberdade e de desoficialização do ensino. Propondo um regime que concedia ampla autonomia aos estabelecimentos escolares, onde o ensino passava a ser livre, diversificado e flexível, a nova reformulação do ensino se impôs desestruturando ainda mais a escola brasileira. Esta Lei permitia, inclusive, que os estabelecimentos de ensino criassem cursos de ensino superior, deixando de existir o sistema de equiparação.

A autonomia prevista por esta lei serviu para que no Ginásio Pelotense fossem criados três cursos de ensino superior: a Faculdade de Farmácia e Odontologia já no primeiro ano da

vigência dessa lei e, no ano posterior, a Escola de Agrimensura e a Faculdade de Direito.¹² A Maçonaria pelotense chegou a cogitar a fundação de uma Faculdade de Medicina, que com os demais cursos superiores viesse a constituir uma universidade. Já o Ginásio Gonzaga, em função da autonomia prevista pela “Rivadavia Correa”, aumentou a oferta de cursos primários e secundários e adotou um novo programa escolar.

A situação do ensino secundário brasileiro voltou a se “normalizar” com a implantação da reforma Carlos Maximiliano, em 1915. Esta lei restabeleceu a influência do governo federal sobre o ensino secundário e superior através da re-oficialização do ensino. Houve reintegração do Ginásio Pedro II à sua função de estabelecimento modelo. Mas esta legislação restringiu as equiparações somente a estabelecimentos estaduais de ensino, o que gerou um grave impasse no estado do Rio Grande do Sul, pois sua Constituição vetava a existência de estabelecimentos de ensino secundário estaduais, devendo eles ficar a cargo da iniciativa privada ou dos municípios. Alguns ginásios acabaram se municipalizando para reivindicarem sua equiparação ao Pedro II. Isto pôde ser verificado em alguns municípios como Pelotas, Rio Grande e Bagé que tinham o interesse de ostentar a honra de ter o “seu” ginásio equiparado, e entraram, dessa forma, numa verdadeira corrida pela equiparação.¹³

O processo de equiparação, nesse período, envolvia uma intensa burocracia. O passo inicial era conseguir junto ao Conselho Superior de Ensino¹⁴, bancas oficiais de exames e, posteriormente, a “inspeção preliminar”, onde eram designados

¹² As Faculdades de Odontologia e de Direito, juntamente com outros cursos constituirão a Universidade Federal de Pelotas.

¹³ Foi o caso dos Ginásios Lemos Júnior (Rio Grande), Auxiliadora (Bagé) e do Pelotense.

¹⁴ Órgão que, sob jurisdição do Ministério da Justiça, tratava da administração escolar. Foi instituído com a Reforma Rivadavia, em 1911, e mantido na Reforma Maximiliano, até 1925. (Nagle, 1974, p. 161 e 162)

pelo Conselho, inspetores que analisariam cuidadosamente todo o trabalho desenvolvido pela instituição de ensino. Os inspetores realizavam relatórios que eram enviados ao Conselho e este decidia pela equiparação ou não do Ginásio. Mas mesmo com o parecer favorável desta Comissão, o Conselho Superior de Ensino somente concedeu a equiparação ao Ginásio Pelotense muitos anos depois. Como no Rio Grande do Sul não havia ginásios estaduais, o Conselho, sob a alegação de ser esta uma “questão de equidade”, decidiu conceder a equiparação ao “Lemos Júnior”, de Rio Grande, e a mais nenhum outro estabelecimento de ensino secundário gaúcho.¹⁵ Inicia-se, então, uma grande campanha política para a equiparação do Pelotense, que alegava apresentar as mesmas condições do estabelecimento rio-grandino, e, também, ter entrado no processo reivindicatório da equiparação no mesmo período. Tal fato, após uma intensa mobilização política - que envolveu, inclusive, sua municipalização, em 1916 - ocorre definitivamente somente em 1928, quando já estava em vigor a Lei João Luís Alves, de 1925. Esta Lei, tendo em vista a redefinição da finalidade da escola secundária, alargou as funções normativas e fiscalizadoras da União, implantando de forma generalizada um ensino ginásial seriado e com frequência obrigatória (Nagle, 1974, p. 149).

3 Considerações finais

A criação tanto do Pelotense quanto do Gonzaga teve como objetivo atender aos interesses de uma elite que podia pagar por sua educação escolar. Desde então, passou a ser possível aos pelotenses e também aos alunos oriundos da região sul do estado, pertencentes às classes mais abastadas, a escolha entre duas

¹⁵ O Ginásio Anchieta de Porto Alegre, importante estabelecimento de ensino secundário da capital gaúcha, somente conseguiu bancas examinadora em 1924. (Diário Oficial, agosto de 1924)

instituições que ministravam um ensino com bastante qualidade: uma voltada aos interesses católicos ou outra identificada com o laicismo.¹⁶

Em alguns períodos, essas escolas ofereceram o ensino primário e o secundário. Em outros, mantiveram somente o secundário. Desde os primeiros anos de funcionamento de seus cursos secundários, sempre estiveram em conformidade com o regulamento e o programa do Ginásio D. Pedro II, não só na parte referente às disposições que competiam aos alunos, como também aos conteúdos, ao número de disciplinas e à distribuição das horas de trabalho. Cabe lembrar que, se assim não fosse, não lhes seria concedida equiparação àquele Ginásio, o que impossibilitaria aos alunos realizarem nessas escolas os exames que permitiam o ingresso nos cursos de ensino superior, obrigando-os, neste caso, a realizarem tais exames em Porto Alegre ou em outra capital.

Sendo assim, nas primeiras décadas do século XX, o Pelotense e o Gonzaga estavam atrelados à determinação federal quanto à organização de seus currículos¹⁷, mas possuíam, por outro lado, diferentes orientações ideológicas quanto à sua aplicação. O acréscimo de disciplinas e a re-significação de seus conteúdos programáticos, estipulados nos programas oficiais das disciplinas, suas atividades rituais, assim como as estratégias de disciplina, vigilância e avaliação funcionavam como dispositivos didáticos a serviço dos interesses católicos e dos interesses laicos no campo educacional.

Dessa forma, pode-se afirmar que, nas primeiras décadas do século XX, as características identitárias das instituições de ensino

¹⁶ Tal fato não acontecia, por exemplo, em Florianópolis, onde o Ginásio Catarinense, única instituição de ensino secundário da cidade (e que era público), foi entregue aos jesuítas alemães pelas autoridades locais, no início do século XX, não sendo oferecida a alternativa de ensino laico. Sobre esse assunto ver DALLABRIDA (2001).

¹⁷ Sobre os currículos das escolas secundárias ver VECHIA (1998).

secundário no Brasil, e de forma mais específica no Rio Grande do Sul, embora tivessem forte determinação de seus propósitos de ensino confessional ou laico, tinham na imposição do mecanismo de equiparação uma grande influência sobre sua prática. Isso justifica o fato de, em certos momentos, como ocorreu na vigência da Lei Maximiliano, algumas escolas particulares suprimirem o ensino secundário ou se tornarem públicas (caso do Pelotense, que foi doado pela Maçonaria ao município de Pelotas, para que fosse possível sua equiparação).

Assim, esse foi um período em que as elites acorreram às escolas públicas uma vez que essas, através do sistema de equiparação, representavam o caminho mais rápido e seguro para ingressarem no ensino superior.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva Publicações, 1999. (Série História da Educação em Pelotas, n° 1).

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo – A escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). In: *História da Educação/ASPHE*. FaE/UFPel. N° 4, set.1998. Pelotas. Ed. da UFPel.

DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república*. Florianópolis: cidade Futura, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, v. 13-14, p. 17-74, 1993-1994.

HILSDORF, Maria Lúcia. *Pensando a educação em tempos modernos*. São Paulo:USP, 1998.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, EPU. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

PARMAGNANI, Irm. Jacob José, RUEDELL, Otto. *Memorial do Colégio Gonzaga - Cem anos de Educação*. Porto Alegre: Gráfica Editora Pallotti, 1995.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação - Educação no Rio grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas, RS: Ed. Universitária, UFPel, 1995

VECHIA, Ariclê, LORENZ, Karl. *Programas de ensino da escola secundária no Brasil: 1850- 1951*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

ZANOTELLI, Jandir João. *Universidade Católica de Pelotas – 40 anos*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

Giana Lange do Amaral é Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Endereço para correspondência: Rua Alberto Rosa, 154. CEP 96010-680, Pelotas/RS.

E-mail: giana@ufpel.tche.br

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008

A FORÇA DA TRADIÇÃO: EX-ALUNOS DO COLÉGIO CATARINENSE EM DESTAQUE E EM REDE¹

Norberto Dallabrida

Resumo

O presente artigo procura compreender as estratégias colocadas em marcha pelo Colégio Catarinense com o intuito de dar visibilidade e organizar os seus ex-alunos, nas décadas de 1940 e 1950, quando o campo do ensino secundário em Santa Catarina passou a crescer e a se diversificar, abrindo-se a uma maior concorrência. Nesse período, o Colégio Catarinense passou a dar visibilidade especialmente aos alunos egressos que ocupavam lugar de relevo na sociedade e, em 1948, fundou a associação de ex-alunos, que passou a realizar um encontro anual chamado “o churrasco da saudade”. Essa questão é trabalhada a partir da perspectiva bourdieusiana e se apóia em fontes escritas, com destaque para o jornal “O Colegial” e o relatório anual do Colégio Catarinense.

Palavras-chave: Colégio Catarinense; associação dos ex-alunos; prestígio.

THE FORCE OF TRADITION: EX-STUDENTS OF COLÉGIO CATARINENSE IN FOCUS AND IN NETWORK

Abstract

This article tries to understand the strategies put in motion by Colégio Catarinense in order to give visibility and organize their former students, in the decades of 1940 and 1950, when the field of secondary education in Santa Catarina was growing and diversifying, opening up to greater competition. In this period, the Colégio Catarinense has given visibility especially to former students who held place of prominence in society and in 1948, founded the association of former students, who now hold an annual meeting called "the barbecue of nostalgia." This issue is worked from the perspective of Pierre Bourdier and relies on written sources, with emphasis on the

¹ Este trabalho é resultado parcial da pesquisa “O Ensino Secundário em Santa Catarina: redes e culturas escolares (1945-1961)”, que conta com recursos financeiros da UDESC e do CNPq.

newspaper "O Colegial" and on the annual report of Colégio Catarinense.

Keywords: Colégio Catarinense; the association of former students; prestige.

LA FUERZA DE LA TRADICIÓN: EX-ALUMNOS DEL COLEGIO CATARINENSE EN DESTAQUE Y EN RED

Resumen

El presente artículo busca comprender las estrategias colocadas en marcha por el Colegio Catarinense con la intención de dar visibilidad y organizar sus ex-alumnos, en las décadas de 1940 y 1950, cuando el campo de enseñanza secundaria en Santa Catalina pasó a crecer y a diversificarse, abriéndose a una mayor competición. En ese período, el Colegio Catarinense pasó a dar visibilidad especialmente a los alumnos egresados que ocupaban lugar de relevancia en la sociedad y, en 1948, fundó la asociación de ex-alumnos, que pasó a realizar un encuentro anual llamado "o churrasco da saudade". Esta cuestión es trabajada a partir de la perspectiva bourdieusiana y se apoya en fuentes escritas, con destaque para el periódico "O Colegial" y el relatorio anual del Colegio Catarinense.

Palabras clave: Colegio Catarinense; asociación de los ex-alumnos; prestigio.

LA FORCE DA LA TRADITION: DES ANCIENS ÉLÈVES DU COLLÈGE CATARINENSE EN RELIEF ET EN RÉSEAU

Résumé

Cet article cherche à comprendre les stratégies mises en marche par le Collège *Catarinense* afin de mettre en évidence et d'organiser leurs anciens élèves dans les années 1940 et 1950, quand le champ de l'enseignement secondaire à *Santa Catarina* a commencé à s'accroître et à se diversifier, permettant une concurrence plus grande. À cette époque-là, le Collège *Catarinense* a commencé à mettre en évidence leurs anciens élèves qui avaient acquis du prestige dans la société et, en 1948, l'on crée l'association d'anciens élèves, qui commence à réaliser des rencontres annuelles. Cette question est envisagée à partir de la perspective de Bourdieu et s'appuie sur des sources écrites, notamment le journal "*O Colegial*" et le rapport annuel du Collège *Catarinense*.

Mots-clés: Collège *Catarinense*; association d'anciens élèves; prestige.

“De vós [jesuítas] aprendi o que sei e a vós pertence a glória do que sou!”

(D. Jaime de Barros Câmara, Cardeal do Rio de Janeiro e ex-aluno do Colégio Catarinense)

A partir da redemocratização da sociedade brasileira (1945), verifica-se a segunda expansão do ensino secundário no Estado de Santa Catarina, quando ocorreu a fundação de novos colégios confessionais e a instituição dos primeiros estabelecimentos públicos. A Igreja Católica expandiu a sua rede de educandários em várias cidades, mas passou também a oferecer ensino secundário em alguns seminários, localizados na área rural. A Igreja Luterana, que teve momentos difíceis no processo de nacionalização autoritária colocada em marcha pelo Estado Novo, rearticulou-se e criou escolas de nível secundário, como o Ginásio Cônsul Carlos Renaux. E, a partir de 1947, surgiram os primeiros cursos secundários mantidos pelo poder público estadual, como o Instituto Dias Velho, em Florianópolis, e o Colégio Pedro II, em Blumenau.

Este cenário constituído por um maior número de estabelecimentos de ensino secundário e com maior diversidade contrasta com o período da Primeira República (1889-1930), quando havia somente um colégio de ensino secundário – o Ginásio Catarinense, dirigido pelos padres jesuítas e localizado em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. E o mesmo se deu em relação à Era Vargas (1930-1945), momento em que, com a criação de sete novos colégios, localizados nas principais cidades catarinenses, houve a primeira expansão do ensino secundário em Santa Catarina. No entanto, devido a um contrato assinado entre o Ginásio Catarinense e o Governo Estadual, que não permitia a implantação de estabelecimentos de ensino secundário públicos estaduais entre 1921 e 1946, todos os colégios desse período eram privados, sendo que alguns recebiam subvenção de prefeituras municipais. O ensino secundário, o único curso pós-primário que preparava e habilitava para o ensino

superior, era destinado às elites e a partes restritas das classes médias, com exceção dos alunos bolsistas, que geralmente eram oriundos das classes desfavorecidas (DUARTE, 2007; DALLABRIDA e CARMINATI, 2007).

O crescimento e a diversidade de colégios provocaram um clima de maior concorrência no campo do ensino secundário catarinense. Nesta direção, deve-se levar em conta que até 1942 somente o ginásio dos jesuítas de Florianópolis oferecia os dois ciclos do ensino secundário existentes na época. Entretanto, com a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), elaborada pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, que redefiniu os dois ciclos do ensino secundário, criando o curso ginásial, com quatro anos de duração, e o curso colegial, com três anos, vários colégios do território catarinense passaram a oferecer estes dois ciclos, ou seja, o ensino secundário completo. Ademais, a partir de 1947, foram estabelecidos os primeiros cursos secundários públicos e gratuitos, fazendo crescer a clientela de alunos secundaristas, especialmente aqueles que pertenciam às classes médias e populares. Nesse ano, em Florianópolis, foi criado o curso secundário no Instituto Dias Velho, instituição escolar pública, gratuita e mista, que abrigava uma escola normal, e no Colégio Coração de Jesus, que oferecia o curso ginásial para moças, desde a década de 1930, criou-se o curso colegial-científico.

Neste clima de diversidade e concorrência, o Colégio Catarinense procurou criar novas estratégias de distinção no conjunto dos estabelecimentos de ensino secundário, colocando em relevo a sua tradição educacional. Para tanto, uma das principais atividades desenvolvidas pela direção do colégio foi dar visibilidade aos alunos egressos, especialmente àqueles que ocupavam lugar de destaque em instituições sociais, tanto no Estado de Santa Catarina como em nível nacional. A divulgação das trajetórias sócio-profissionais exitosas dos chamados “antigos alunos” ganhou importância, particularmente no jornal “O Colegial”, editado pela direção do Colégio Catarinense. Ademais,

os alunos egressos foram organizados por meio da fundação da A.S.I.A. (*Antiqui Societatis Iesu Alumni*), a Associação dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas em Florianópolis, que promovia encontros anuais chamados “o churrasco da saudade”.

A visibilidade e a organização dos ex-alunos do Colégio Catarinense é analisada a partir dos mecanismos de distinção social percebidos por Pierre Bourdieu nos grupos de elite, especialmente a partir dos conceitos de capital simbólico e capital social. Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p.51), “o capital simbólico diz respeito ao prestígio que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral”. Bourdieu (2001, p.293-300) afirma que se trata do “sentimento de contar para os outros, de ser *importante* para eles”, ou seja, de ser socialmente reconhecido. E que os outros tipos de capital (econômico, cultural, social) tendem, em graduações diferentes, a ter poder simbólico, de modo que é preferível falar em “efeitos simbólicos do capital”. Desta forma, através de um “trabalho de celebração” (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1998, p.206), realizado por meio de ocasiões políticas e/ou culturais e, especialmente, pela imprensa escrita – jornais de circulação local e estadual e publicações do próprio educandário dos jesuítas –, os ex-alunos que tinham prestígio nos diversos campos sócio-profissionais eram visibilizados com o intuito de reforçar a tradição de excelência escolar do Colégio Catarinense.

Bourdieu constata que, visando maximizar o rendimento dos capitais econômico e cultural, os indivíduos ou grupos sociais podem mobilizar “relações socialmente úteis”, que ele chama de capital social. Após ter realizado investigações antropológicas e sociológicas com diversos grupos sociais como camponeses, professores, empresários, bispos, entre outros, e procurando a síntese, Bourdieu (1998, p.67) afirma:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de

interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Na perspectiva bourdieusiana, essa rede durável de relações exige um “trabalho de instauração e de manutenção”, que depende tempo, esforços e recursos financeiros, mas proporciona lucros materiais e simbólicos. O pertencimento a um grupo social é produzido de forma sistemática por meio de ocasiões, como encontros, recepções, festas, *rallies*, caçadas, saraus. Entre outras instituições de acúmulo de capital social, Bourdieu cita as associações de antigos alunos de escolas de elite, que procuram construir “ligações permanentes e úteis” entre um grupo social seletivo. Na obra “La noblesse d`état” (BOURDIEU, 1989), o sociólogo francês analisa as associações dos ex-alunos das chamadas *grandes écoles* – instituições de educação superior existentes na França, independentes das universidades, que têm por objetivo formar as elites dirigentes e intelectuais –, particularmente a partir das notícias necrológicas publicadas em seus anuários. Ele procura mostrar sobremaneira a vinculação às classes abastadas do corpo discente das *grandes écoles* e a articulação dos ex-alunos destas instituições privilegiadas de ensino superior com o intuito de se interconhecerem e se inter-reconhecerem como um grupo de elite. Assim, neste trabalho, a fundação e a incrementação da Associação dos Antigos Alunos do Colégio Catarinense serão lidas a partir do conceito de capital social utilizado e elaborado por Bourdieu.

A visibilidade dos ex-alunos célebres

Especialmente a partir da década de 1930, os alunos egressos do Colégio Catarinense passaram a ocupar cargos de

relevo nos poderes públicos municipais, estadual e federal. Em 1935, os ex-alunos dos jesuítas formavam a grande maioria na Assembléia Constituinte de Santa Catarina, e um egresso do colégio da Companhia de Jesus de São Leopoldo (Rio Grande do Sul), o catarinense Nereu Ramos, foi eleito governador pela via indireta e, durante o Estado Novo, ocupou a interventoria federal em Santa Catarina. Na época da Segunda Guerra Mundial, os relatórios anuais do Colégio Catarinense publicaram notícias dos seus ex-alunos que integravam as Forças Expedicionárias Brasileiras (FEB). O Relatório do Colégio Catarinense de 1944 traz uma matéria intitulada “Homenagem aos expedicionários do Colégio Catarinense” (RELATÓRIO..., 1944, p.9), que afirma que o Colégio Catarinense orgulha-se de seus ex-alunos expedicionários, enfileirados ao lado dos aliados na Segunda Guerra Mundial, e espera que esses exemplos heróicos estimulem os jovens no cumprimento do dever.

O ex-aluno mais celebrado nesse momento histórico foi o General Olímpio Falconieri da Cunha, que enviou ao educandário onde realizou o ensino secundário a sua fotografia autografada, em traje militar, publicada no Relatório do Colégio Catarinense de 1944 (RELATÓRIO..., 1944, p.8) com a seguinte legenda: “Homenagem ao Exmo. Gal Olímpio Falconieri da Cunha, ex-aluno do Ginásio Catarinense e General Expedicionário”. Logo após o término da Segunda Guerra Mundial, ele foi agraciado, pelo Papa Pio XII, com a alta Comenda da Ordem de São Gregório Magno, pelos seus serviços prestados no alto comando das FEB (GENERAL..., 1946, p.2). Ele havia integrado a primeira turma de formandos do então Ginásio Catarinense, em 1910, e seguiu carreira no Exército Brasileiro.

O ano letivo de 1945, no Colégio Catarinense, iniciou com uma novidade: o lançamento do primeiro número do jornal “O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense”. O título reforçava o status de “colégio” conseguido pelo estabelecimento dos padres jesuítas em 1943, ou seja, a partir daquele ano ele

passava a oferecer os dois ciclos do ensino secundário – ginásial e colegial – determinados pela Lei Orgânica do Ensino Secundário. No ano seguinte, essa identidade também foi tonificada com a fundação da “Associação Desportiva Colegial”, um time de futebol de prestígio, que representava o Colégio Catarinense em campeonatos regionais. O texto de apresentação do número de estreia do periódico dizia que as suas finalidades eram estimular a “arte de escrever” entre os alunos, realizar intercâmbios com outros periódicos escolares e estabelecer contatos com os ex-alunos do colégio. Em relação a este último objetivo, os editores afirmam: “O Colegial` será o portador das lembranças e saudades do Colégio Catarinense a seus antigos alunos” (APRESENTAÇÃO, 1945, p.1).

Na edição de novembro de 1945, “O Colegial” iniciou um espaço específico dedicado aos ex-alunos do Colégio Catarinense chamado “Coluna do Antigo Aluno”. A primeira contribuição foi do ex-aluno dr. Rafael Cruz Costa Lima, então inspetor do segundo ciclo do ensino secundário do Colégio Catarinense, que escreveu o texto intitulado “Reminiscências do Ginásio Catarinense” (LIMA, 1945, p.2). Nas colunas seguintes, foram publicados artigos dos alunos egressos Egon Schaden, professor da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo; Milton Luiz Valente, padre jesuíta, professor no Colégio Anchieta e autor de livros didáticos sobre língua e literatura latina; Oswaldo Rodrigues Cabral, médico, escritor e funcionário público de alto escalão, entre outros. Constata-se que a grande maioria dos ex-alunos que ocupavam a “coluna do antigo aluno” era formada por homens que pertenciam à elite política e/ou intelectual e eram detentores de capital simbólico, que avigorava o prestígio do Colégio Catarinense.

O ano de 1946 foi singular na visibilidade de ex-alunos do Colégio Catarinense que ocupavam altos cargos públicos. O jornal “O Colegial”, em matéria que celebrava os quarenta anos de vida institucional do Colégio Catarinense, dava destaque à

importância desse educandário na formação de quadros dirigentes, concluindo:

E essa afirmação tem sua realidade sobejamente atestada pelos numerosos jovens que passando pelos seus bancos escolares, **ocupam hoje posições e cargos de acentuado destaque na vida pública nacional** como: Cardeal Dom Jaime Câmara, General de Brigada Olympio Falconieri da Cunha, Senador Ivo d' Aquino Fonseca, Deputados Altamiro Guimarães, Daniel Faraco, Aderbal Ramos da Silva, Hans Jordan, Rogério Vieira, Cônego Thomaz da Silva Fontes e Max Tavares do Amaral; interventor no Estado, dr. Udo Deeke, ex-interventor dr. Luiz Galotti; Presidente da Comissão da Marinha Mercante Sr. Mauro O. Ramos, Presidente do Instituto Nacional do Pinho: dr. Joaquim Fiúza Ramos; Presidente do Conselho Administrativo do Estado, dr. Ilmar Corrêa, Secretários do Governo do Estado: drs. Carlos Gomes de Oliveira e Leoberto Leal, e tantos outros que seria ocioso citá-los (COLÉGIO CATARINENSE, 1946, p.1) [grifo nosso]

A presença mais marcante naquele ano foi a do ex-aluno D. Jaime de Barros Câmara, então cardeal do Rio de Janeiro, que visitou a capital de Santa Catarina. O título da matéria de capa do jornal "O Colegial", de agosto de 1946, dizia "O Colégio Catarinense foi honrado com a visita do seu mais ilustre `ex-aluno`: Dom Jaime Cardeal Câmara", não deixando dúvida sobre a importância simbólica da visita de D. Jaime ao colégio onde concluíra o ensino secundário. O cardeal do Rio de Janeiro chegou a Florianópolis em 22 de julho de 1946 e, após a recepção oficial na catedral metropolitana e no palácio do governo e a acolhida popular nas ruas da cidade, foi homenageado no Colégio Catarinense, sendo ladeado pelo interventor do Estado de Santa Catarina, dr. Udo Deeke, e pelo presidente do Conselho Administrativo do Estado de Santa Catarina, dr. Ilmar Corrêa, ambos também egressos do colégio dos jesuítas de Florianópolis (PEREIRA, 1946, p.1).

Como hóspede oficial do Colégio Catarinense, na manhã do dia seguinte, D. Jaime rezou missa à comunidade escolar. Após a cerimônia religiosa, o ilustre visitante foi novamente homenageado por alunos do estabelecimento, em especial por meio da poesia “À Dom Jaime de Barros Câmara – Eminente Cardeal”, declamada pelo aluno Haroldo Bez Batti. Em nome dos ex-alunos do colégio falou o dr. Carlos Gomes de Oliveira, então Secretário de Justiça, Educação e Saúde do Estado de Santa Catarina. Referindo-se aos padres jesuítas do Colégio Catarinense, D. Jaime afirmou categoricamente “de vós aprendi o que sei e a vós pertence a glória do que sou!” (PEREIRA, 1946, p.3). Esta afirmação, proferida pela autoridade máxima da Igreja Católica no Brasil, sublinhava a importância do colégio na formação dos jovens, particularmente aqueles que ocupavam cargos públicos de relevo. O cardeal do Rio de Janeiro fez outras visitas ao seu educandário de ensino secundário, como em 1949 e em 1956 – esta última por ocasião das festividades do cinquentenário do Colégio Catarinense.

O governador que tomou posse no executivo estadual em 1947 foi Aderbal Ramos da Silva, ex-aluno do Colégio Catarinense e seu inspetor escolar em 1934 e 1935, que foi homenageado pelo jornal “O Colegial” com uma grande fotografia de capa, na edição de abril daquele ano (AO DR. ADERBAL..., 1947, p.1). Três de seus secretários de Estado também eram alunos egressos do Colégio Catarinense, o que indicava a importância dos jesuítas na formação da elite dirigente de Santa Catarina. A Assembléia Constituinte de Santa Catarina daquele ano contava com 17 deputados que tinham realizado a sua escolarização secundária com os padres jesuítas (NOSSA..., 1947, p.1). Nas décadas de 1940 e 1950, a maioria dos políticos catarinenses que atuavam em nível estadual e em nível nacional haviam sido alunos do Colégio Catarinense. A partir de meados do século XX, os padres jesuítas colhiam frutos de um investimento educacional de médio prazo, pois o Colégio Catarinense realizou a formatura da primeira turma em 1910 e, até o início dos anos

1930, tinha sido o único colégio de ensino secundário em Santa Catarina.

Os alunos egressos que tinham visibilidade nas publicações do Colégio Catarinense e na imprensa escrita em geral eram aqueles que estavam realizando uma carreira profissional de destaque na sociedade. Além de dar distinção social ao Colégio Catarinense, estes “ex-alunos célebres” (BOURDIEU, 1989, p.160) serviam de modelo para os estudantes, dentro do clima de emulação estimulado pela pedagogia jesuítica. Um excelente exemplo foi a nomeação do dr. Luiz Gallotti como ministro do Supremo Tribunal Federal, em 12 de outubro de 1949. Ele havia concluído o ensino secundário no então Ginásio Catarinense em 1921, quando foi agraciado com o “prêmio de excelência no conjunto de matérias” e o “prêmio de honra no internato”. O jornal “O Colegial” de outubro daquele ano publicou uma longa matéria intitulada “Ex-alunos que honram o Colégio Catarinense – Ministro Dr. Luiz Gallotti: Honra do Colégio Catarinense”. Um fragmento desta matéria, muito significativo, diz:

O Colégio Catarinense apresenta ao ilustre Ministro os parabéns como ex-aluno, tanto por parte do corpo docente como do discente. Os mestres do Exmo. Ministro, vários deles ainda no Colégio atualmente, ufanos compartilham da alegria do ex-aluno tão distinguida. Podem apresentar aos alunos de agora, o modelo vivo da trajetória de um aluno exemplar.

E eles tomarão com alegria e seriedade, sobre si, o responsável encargo de serem alunos aplicados e dóceis, para poderem também eles vencer na vida! (EX-ALUNOS..., 1949, p.1-2).

Uma ocasião especial para dar destaque aos ex-alunos célebres foram as comemorações dos cinquenta anos de fundação do Colégio Catarinense, realizadas no ano de 1956. O “Relatório do Cinquentenário do Colégio Catarinense” (RELATÓRIO...1958) traz a relação de todas as turmas

formadas pelo colégio dos jesuítas de Florianópolis durante o meio século de sua existência. Nesta publicação especial, alguns alunos egressos foram distinguidos com fotografias, como D. Jaime de Barros Câmara, cardeal do Rio de Janeiro; Olímpio Falconieri da Cunha, general do Exército Brasileiro; Jorge Lacerda, governador do Estado de Santa Catarina, e Osmar Cunha, prefeito de Florianópolis. O Cardeal Jaime Câmara e o governador Jorge Lacerda foram convidados para descerrar a placa de bronze em homenagem aos cinquenta anos do Colégio Catarinense oferecida pelo Governo Estadual, cuja fotografia também foi publicada no relatório da comemoração do cinquentenário do colégio. Como parte integrante das festividades do cinquentenário, comemorou-se o jubileu de prata da turma de 1931, da qual fazia parte o governador Jorge Lacerda, um dos ex-alunos mais celebrados, pois, além de chefiar o executivo catarinense, ele era um político carismático e com sólida formação intelectual. D. Jaime de Barros Câmara celebrou uma missa pontifical, que lhe conferiu prestígio como ex-aluno célebre, pelo fato de ele ser cardeal. Além das publicações do colégio, “os festejos de 1950” foram amplamente divulgados pelos jornais de circulação local e estadual, bem como pelas rádios de Florianópolis (SOUZA, 2005, p.166-7).

No entanto, os egressos do Colégio Catarinense que obtinham êxito nos concursos, especialmente fora do Estado de Santa Catarina, também eram colocados em destaque pela direção do educandário jesuíta. A edição de abril de 1945 do jornal “O Colegial” traz uma matéria que comunica aos leitores a aprovação de quatro alunos do Colégio Catarinense na Escola de Cadetes de Porto Alegre, sendo classificados nos primeiros lugares. A matéria conclui da seguinte forma: “Assim esses jovens deram prova cabal e eloqüente do valor educacional que tem o Colégio Catarinense, educandário considerado sempre dos mais modelares do país” (INGRESSARAM..., 1945, p.3). O ingresso dos egressos do Colégio Catarinense em instituições de ensino superior também era divulgado nas publicações jesuíticas e na imprensa escrita em geral, mas os “alunos célebres”, que exerciam liderança em boa

parte da elite dirigente e intelectual, tinham destaque escolar e social, pois davam distinção ao colégio que eles tinham freqüentado.

A Associação dos Antigos Alunos

Além de dar destaque aos seus ex-alunos célebres por meio de eventos e publicações, a direção do Colégio Catarinense enviou esforços no sentido de congregá-los numa associação específica. Assim, em 27 de julho de 1947 – um domingo – foi realizado o primeiro “churrasco da saudade”, encontro com antigos alunos do Colégio Catarinense, tendo como local o prédio do educandário. Às 11 horas os ex-alunos assistiram a uma missa em intenção pelos ex-alunos falecidos, celebrada pelo diretor do colégio, padre João Alfredo Rohr, e em seguida participaram da churrasqueira, almoço à moda gaúcha, habitual na comunidade jesuítica de Florianópolis – formada por padres e irmãos. Após a refeição, o diretor do colégio usou a palavra para explicitar o motivo da reunião festiva: a fundação de uma associação de ex-alunos do Colégio Catarinense, planejada para o início do ano seguinte. Após a fala do padre diretor, vários alunos egressos fizeram discursos improvisados, rememorando as suas passagens pelo educandário dos jesuítas de Florianópolis (MILTON, 1947, p.2).

O segundo “churrasco da saudade” realizou-se em 22 de fevereiro de 1948, quando foi fundada a A.S.I.A. (*Antiqui Societatis Iesu Alumni*), ou seja, Associação dos Antigos Alunos da Companhia de Jesus no Colégio Catarinense. O diretor do educandário, padre João Alfredo Rohr, anunciou a fundação da associação dos ex-alunos e propôs os nomes da sua diretoria, que foi eleita por aclamação, tendo como presidente Rafael G. Cruz Lima, inspetor do ciclo colegial do Colégio Catarinense, e como assistente o padre Alvino Bertholdo Braun. Após o almoço, houve vários discursos, jogos de futebol e desafios musicais, que se

estenderam pela tarde (BRAUN, 1948, p.1-2). Naquele mesmo ano, no dia 25 de julho, realizou-se o terceiro “churrasco da saudade”, promovido pela A.S.I.A., sob a frondosa e tradicional figueira do Colégio Catarinense. Neste encontro, o padre diretor comunicou a indicação de dois representantes da A.S.I.A. local para integrar a Federação Nacional dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas e do padre Alvino Bertholdo Braun e do dr. Rafael G. Cruz Lima – membros da diretoria – para um congresso dos antigos alunos da Companhia de Jesus que se realizaria em São Paulo (UM..., 1948, p.4).

Deve-se considerar que, quando a A.S.I.A. de Florianópolis foi criada, já havia uma rede de associações de ex-alunos dos padres jesuítas no território brasileiro. O fato fundador da associação dos ex-alunos da Companhia de Jesus no Brasil foram as manifestações de desagravo, realizadas no dia 3 de abril de 1932, pela expulsão dos jesuítas da Espanha. Os alunos egressos de colégios jesuíticos realizaram o que ficou registrado como “o dia da gratidão nacional à Companhia de Jesus”, que teve repercussão em vários lugares. Na capital da República, houve missa campal, na praia do Russel, celebrada por D. Sebastião Leme, cardeal do Rio de Janeiro e ex-aluno dos jesuítas, e sessão solene no Colégio Santo Inácio. Dez dias depois era empossada a primeira Diretoria da Associação dos Antigos Alunos do Rio de Janeiro, tendo como presidente o conde Candido Mendes de Almeida, um defensor fervoroso da tradição jesuítica no Brasil. Em São Paulo, no dia 3 de abril de 1932, ex-alunos dos padres jesuítas realizaram uma romaria ao antigo colégio da cidade de Itu e também fundaram uma associação de antigos alunos (PEREIRA, 1940, p.61-68).

Em 1940, por ocasião das comemorações do quarto centenário da fundação da Companhia de Jesus, os padres jesuítas ganharam visibilidade e uma releitura histórica muito positiva. No dia 27 de setembro, data do quarto centenário, a diretoria dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas do Rio de Janeiro foi recebida pelo presidente Getúlio Vargas, que assinou o Decreto nº 6.355,

considerando “nacionais” as homenagens aos jesuítas no Brasil. Nos dias seguintes, na capital da República, houve almoço no Automóvel Club e missa campal no Largo de São Francisco. No dia 1º de outubro, durante as festas do quarto centenário, foi instituída a “Federação Brasileira das Associações dos Antigos Alunos da Companhia de Jesus”, tendo como sede a capital paulista (SOUZA, 1940, p.15-22). Esta federação de caráter nacional, que congregava as diversas associações de ex-alunos, estabelecia contatos com federações de vários países. Assim, entre 31 de agosto e 5 de setembro de 1948 realizou-se, na cidade de São Paulo, o 1º Congresso Inter-Americano de Antigos Alunos da Companhia de Jesus, quando foi instituída a “Confederação Interamericana de Antigos Alunos da Companhia de Jesus” (ASSOCIAÇÃO..., 1953, p.219). A Associação de Antigos Alunos de Florianópolis, em meados daquele ano, indicou representantes na Federação Brasileira das Associações dos Antigos Alunos da Companhia de Jesus e no congresso interamericano de São Paulo, o que indica a sua integração à rede nacional e internacional de ex-alunos dos padres jesuítas (FEDERAÇÃO..., 1948, p.1-12).

Em 1949, a A.S.I.A. de Florianópolis passou a dar visibilidade e a organizar os ex-alunos dos padres jesuítas por meio da “Página dos Antigos Alunos”, publicada no jornal “O Colegial” e no relatório anual do Colégio Catarinense. No início desse ano, padre Alvino Bertholdo Braun visitou várias cidades do Planalto Serrano e, numa churrascada com ex-alunos em São Joaquim, sugeriu a criação de um “diretório da A.S.I.A.” naquela cidade e a promoção de uma reunião anual de confraternização (BRAUN, 1949a, p.4). Esta iniciativa indica que os padres jesuítas pretendiam expandir a rede de contatos com os seus ex-alunos no território catarinense, e o início deste projeto no Planalto Serrano não era gratuito, pois essa região tinha uma grande concentração de egressos do Colégio Catarinense. O núcleo da A.S.I.A. em São Joaquim foi criado em 17 de julho de 1949 num almoço no Restaurante Goulart, que contou com a presença do padre Braun

e de uma dezena de ex-alunos da Companhia de Jesus. O jornal “O Colegial” registrou esse fato com a seguinte nota: “O `O Colegial` felicita a turma de São Joaquim pela iniciativa feliz, desejando que os laços de amizade, ligados no tempo do ginásio e irmanados nos princípios da Fé, se apertem cada vez mais num fecundo apostolado pela caridade cristã” (BRAUN, 1949b, p.4).

Como reunião anual promovida pela A.S.I.A de Florianópolis, “o churrasco da saudade” tornou-se tradicional no Colégio Catarinense. Ele geralmente contava com as seguintes atividades: missa, churrascada, discursos improvisados, apresentações de canções populares, visita às dependências do colégio, prática de esportes e a coleta de dinheiro para “os pobres do padre Clemente” – sacerdote jesuíta que desenvolvia obra social junto aos mais necessitados da capital catarinense. Era um momento festivo em que o sentimento de saudades do tempo escolar geralmente suspendia temporariamente as divisões político-partidárias no grupo de ex-alunos do Colégio Catarinense. Essa “saudade do paraíso perdido” era uma recordação prazerosa da convivência escolar entre iguais, pois, com raras e miraculosas exceções, os estudantes do Colégio Catarinense, na primeira metade do século XX, eram oriundos de famílias abastadas (BOURDIEU, 1989, p.256-7). As trajetórias colegiais em comum amalgamavam o reconhecimento de pertencer a um grupo seletivo da sociedade catarinense.

O sétimo “churrasco da saudade”, realizado em 1952, contou com a presença do padre provincial da Companhia de Jesus, que proferiu palestra aos ex-alunos jesuítas. Nesta reunião festiva também foi feita uma homenagem ao padre Emílio Dufner, assíduo freqüentador das reuniões promovidas pela A.S.I.A. de Florianópolis. O cronista do “churrasco da saudade” daquele ano registrou esta homenagem, afirmando: “Todos fizeram o seu momento de silêncio e de respeito, pensando no Pe. Emílio Dufner, que, nessas ocasiões, vocalizava o Luar do Sertão. E resolvemos erigir, ali sob o hospitaleiro fícus, um pequeno marco para guardar a memória do saudoso mestre” (TAL, 1952,

p.6). Nos encontros da A.S.I.A. de Florianópolis, a memória dos estudantes e professores do Colégio Catarinense falecidos era reavivada por meio de missas, homenagens, lembranças, textos publicados em jornais, fotografias.

No entanto, por ocasião das festividades do cinquentenário do Colégio Catarinense, realizadas em 1956, os seus ex-alunos congregaram-se de modo solene. No dia 15 de setembro daquele ano, foi promovido um “almoço de confraternização” no Lira Tênis Clube – associação social e desportiva de uma das frações das elites de Florianópolis. Nessa ocasião ganhou relevo o discurso do jornalista Martinho Callado, que, havia uma década, tinha sido um dos organizadores do primeiro “churrasco da saudade”. Este ex-aluno engajado rememorou o seu primeiro dia no então Ginásio Catarinense, quando foi recebido pelo prefeito da pequena divisão dos alunos externos, Jaime Câmara, hoje cardeal do Rio de Janeiro, e convocou a todos os ex-alunos a incrementarem ainda mais a A.S.I.A de Florianópolis. Diz ele:

A Associação dos Ex-alunos, para nós, não deve ser apenas um relógio de lembranças, que se guarda com ternuras numa gaveta, onde, de longe em longe, vamos buscá-lo para reacender emoções, para o suave repouso espiritual. A Associação deve ser, ao contrário, estuante de vida, de ação benfazeja, tal como nos ensinaram os mestres jesuítas. Eis o que vos proponho nesta hora, aliás, fazendo-me eco da Comissão Organizadora das Comemorações. É preciso que não morra este nosso júbilo momentâneo, mal regressamos às nossas atividades costumeiras: antes, que ele perdure e frutifique em nossas ações, espelho dos que nos ensinaram a fazer o bem e a amar a justiça... (CALLADO, 1958, p.57).

Esse esforço de congregar os ex-alunos de forma sistemática, além de incrementar o capital social entre os próprios alunos egressos, proporcionava ao Colégio Catarinense a manutenção e ampliação do seu projeto educativo. Com o intuito

de manter a tradição, muitos ex-alunos matriculavam os seus filhos no colégio dos jesuítas, de forma que passaram pelos bancos escolares do Colégio Catarinense várias gerações. Na sua edição de maio de 1946, o jornal “O Colegial” publicava o texto intitulado “Meu último dia em casa”, do aluno Tycho Brahe Fernandes Neto (FERNANDES NETO, 1946, p.2), da primeira série A do curso ginásial, neto de Tycho Brahe Fernandes, ex-aluno do Colégio Catarinense. Abaixo da fotografia do menino, uma anotação dizia “o primeiro aluno da 3ª geração”, chamando a atenção para “a força da tradição” da educação no colégio dos jesuítas de Florianópolis.

Considerações finais

A visibilidade dos ex-alunos, especialmente aqueles com trajetória sócio-profissional exitosa, ajudava a construir e a reforçar a imagem de excelência escolar do Colégio Catarinense. A direção do educandário envidava esforços para divulgar os alunos que faziam parte da elite dirigente em diversificadas instituições sociais – religiosas, administrativas, políticas, militares. Esse “trabalho de celebração” dos ex-alunos ganhou impulso significativo a partir de meados da década de 1940, quando houve a segunda expansão do ensino secundário em Santa Catarina e vários colégios passaram oferecer o ciclo colegial, gerando um clima de concorrência. Nessa conjuntura, o colégio dos jesuítas de Florianópolis procurou distinguir-se como instituição formal da elite dirigente e intelectual, investindo na sua tradição de excelência, realçada por meio de seus “ex-alunos célebres”, que conferiam prestígio ao educandário em que realizaram o ensino secundário. Esse nível de ensino era decisivo para o ingresso nos cursos superiores, que consolidava a formação escolar para integrar as elites dirigentes e intelectuais.

A direção do Colégio Catarinense também organizou os ex-alunos na Associação dos Antigos Alunos, que passou a

promover o “churrasco da saudade”, um encontro anual dos ex-alunos do Colégio Catarinense e que se tornaria tradicional na década de 1950, envolvendo atividades religiosas, sociais, esportivas e culturais. Tratava-se de uma ocasião especial que tinha a função de revigorar e atualizar o capital social de um grupo social seletivo, que geralmente era oriundo das classes abastadas e tinha um passado comum no principal colégio masculino de Santa Catarina. O “churrasco da saudade” permitia um constante conhecimento e reconhecimento dos iguais, o que viabilizava o estreitamento de relações familiares e sociais. Por outro lado, a Associação dos Antigos Alunos de Florianópolis proporcionava a entrada de seus sócios numa rede nacional e internacional, na medida em que ela estava ligada à Federação Nacional das Associações dos Antigos Alunos da Companhia de Jesus.

As reuniões promovidas pela A.S.I.A. de Florianópolis revelavam práticas próprias do universo masculino dos anos de 1940 e 1950, como os discursos improvisados proferidos por alunos egressos e a prática de esportes, particularmente o futebol. Os ex-alunos que haviam sido preparados pelos padres jesuítas para enfrentar públicos exigentes, por meio de exercícios de oratória, tinham facilidade e fluência para discursar, pois muitos deles eram administradores de órgãos públicos ou de empresas privadas e/ou políticos de carreira. As disputas futebolísticas congregavam e alegravam os encontros, pois, desde a fundação do Colégio Catarinense, o futebol era o esporte preferido entre os alunos.

A dinamização da Associação dos Antigos Alunos exigia investimento de esforços, tempo e recursos financeiros dos padres jesuítas e dos ex-alunos. Por outro lado, tanto o corpo diretivo e docente do Colégio Catarinense como os alunos egressos recebiam lucros materiais e simbólicos, de diferentes maneiras. As famílias dos ex-alunos eram mobilizadas a matricular os seus filhos do sexo masculino no Colégio Catarinense, tecendo uma tradição educacional de várias gerações. Os alunos egressos potencializavam ou retomavam amizades construídas durante os anos de frequência

no colégio dos jesuítas, que geralmente eram de longa duração e muito intensas, especialmente entre os alunos internos. E as trocas entre os homens que haviam freqüentado o Colégio Catarinense dava-se entre iguais, que tinham em comum o “sentimento de pertencimento de um grupo à parte”.

Referências

AO DR. ADERBAL R. da Silva. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.2, abr.1947. p.1

APRESENTAÇÃO. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n. 1, jan.1945. p.1

ASSOCIAÇÃO dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas. Anais.... Rio de Janeiro, 1953.

BOURDIEU, Pierre. La noblesse d`état: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: _____. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.65-69.

BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.185-216.

BRAUN, P. A. B. Fundação da A.S.I.A. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.1, mar.1948. p.1-2.

BRAUN, P. A. B. Página dos antigos alunos: De Florianópolis a Bom Jardim e do Planalto ao Mar!. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.3, maio.1949a, p.4.

BRAUN, P. A. B. A.S.I.A. em São Joaquim. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.7, set.1949b, p.4.

CALLADO, Martinho. As festas do Cinqüentenário. Relatório do Cinqüentenário do Colégio Catarinense. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1958. p.57-59.

COLÉGIO Catarinense. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.2, abr.1946, p.1.

DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina – final do século XIX - meados do século XX. Campinas, SP: Mercado de Letras; Florianópolis, SC: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

DUARTE, Degelane Córdova. O Ginásio Estadual Pedro II e o ensino secundário para as classes médias (1946-1956). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

EX-ALUNOS que honram o Colégio Catarinense: Ministro Dr. Luiz Gallotti – Honra do Colégio Catarinense. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.8, out.1949. p.1-2

FEDERAÇÃO Brasileira das Associações dos Antigos Alunos da Companhia de Jesus. 1º Suplemento do Boletim da ASIA, de junho de 1948. São Paulo, 15 agosto de 1948.

FERNANDES NETO, Tycho Brahe. Meu último dia em casa. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.3, maio.1946. p.2.

GENERAL Olímpio Falconiéri da Cunha. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.8, 1946. p.2.

INGRESSARAM na Escola Preparatória de Cadetes em Porto Alegre. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n. 2, abr.1945. p.3

LIMA, Rafael G. Cruz Costa. Reminiscências do Ginásio Catarinense. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.9, nov.1945. p.2.

MILTON, Hélio. "Churrasco da saudade". O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.6, ago.1947. p.2.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOSSA Assembléia. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.2, abr.1947. p.1

PEREIRA, Armando Saint Brisson. Associação dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas. Sua Primeira Organização no Distrito Federal. Anais da Associação dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas. Rio de Janeiro, 1940. p.61-68

PEREIRA, Milton Hélio. O Colégio Catarinense foi honrado com a visita do seu mais ilustre `ex-aluno`: Dom Jaime Cardeal Câmara. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.6, ago.1946. p.1-3.

RELATÓRIO do cinqüentenário do Colégio Catarinense. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1958.

RELATÓRIO do Colégio Catarinense. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1944.

RELATÓRIO do Colégio Catarinense. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1948.

SOUZA, José Coelho de, S.J. Histórico. Anais da Associação dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas. Rio de Janeiro, 1940. p.15-22.

SOUZA, Rogério Luiz de. Uma história inacabada: cem anos do Colégio Catarinense. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

TAL, Guilherme. Churrasco da saudade. Relatório do Colégio Catarinense. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1952. p.6.

UM EX-ALUNO. Churrasco da saudade. O Colegial: órgão dos alunos do Colégio Catarinense. Florianópolis, n.6, ago.1948. p.4.

Norberto Dallabrida. Doutor em História Social pela USP. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC

Endereço: Rua José Lins do Rego, 207 – 88085-300 – Florianópolis – SC

E-mail: norberto@udesc.br

Recebido em: 12/06/2008

Aprovado em: 17/08/2008

LYSIMACO FERREIRA DA COSTA E O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu

Resumo

Este artigo apresenta a circulação do intelectual paranaense Lysimaco Ferreira da Costa nas discussões sobre os rumos da educação brasileira, em particular, sobre o ensino secundário, nas décadas de 1920 e 1930, destacando as conexões e deslocamentos tecidos numa rede de relações, ou seja, suas vinculações com intelectuais de outros estados, em particular com os intelectuais paulistas e cariocas. Esse estudo constatou que a relação entre Lysimaco Ferreira da Costa e pessoas pertencentes ao grupo católico deu-se mais por questões políticas, do que por vias religiosas. Pelo que se apreende do estudo de sua sociabilidade, pode-se dizer que conservou, em seu círculo de amizades, católicos, protestantes e pessoas de crenças diversas, desde que essas não se opusessem, diante de circunstâncias de tomada de decisão e partido, aos seus interesses políticos.

Palavras-chave: Lysimaco Ferreira da Costa; intelectuais da educação; ensino secundário.

LYSIMACO FERREIRA DA COSTA AND SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

This article presents the insertion of Lysimaco Ferreira da Costa in the discussions concerning the direction of Brazilian education. He was an intellectual born in the state of Paraná. The period of the analysis ranges from 1920 and 1930 and its focus is the discussion of the secondary school. It emphasizes the ties and connections established in Lysimaco Ferreira da Costa's network of relationships, his associations with intellectuals of other states, mainly from Rio de Janeiro and São Paulo. Through the data obtained in this study, it is possible to say that the affiliation between Lysimaco Ferreira da Costa and the Catholic group took place primarily due to political reasons rather than religious grounds. According to the study of his sociability, he maintained in his circle of friends both Catholics, Protestants and people of several beliefs, as long as they did not oppose to his political interests.

Keywords: Lysimaco Ferreira da Costa; intellectuals of education; secondary school.

LYSIMACO FERREIRA DA COSTA Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BRASILEIRA

Resumen

Este artículo presenta la circulación del intelectual paranaense Lysimaco Ferreira da Costa en las discusiones sobre los rumbos de la educación brasileira, en particular, sobre la enseñanza secundaria, en las décadas de 1920 y 1930, destacando las conexiones y movimentaciones tejidas em una red de relaciones, o sea, sus vínculos con intelectuales de otros estados, en particular con los intelectuales paulistas y cariocas. Este estudio constató que la relación entre Lysimaco Ferreira da Costa y personas pertenecientes al grupo católico se dió más por cuestiones políticas que por vías religiosas. Por lo que se aprende del estudio de su sociabilidad, se puede decir que conservó, en su círculo de amistades, católicos, protestantes y personas de creencias diversas, desde que esas no se opusiesen, delante de circunstancias de tomada de decisión y partido, a sus intereses políticos.

Palabras clave: Lysimaco Ferreira da Costa; intelectuales de la educación; enseñanza secundaria.

LYSIMACO FERREIRA DA COSTA ET L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU BRÉSIL

Résumé

Cet article présente le rôle de l'intellectuel *paranaense* Lysimaco Ferreira da Costa dans les discussions sur l'avenir de l'éducation brésilienne et, spécialement, sur l'enseignement secondaire aux années 1920 et 1930, en mettant en relief ses connexions et ses mouvements tissus sur un réseau de relations qu'il a établies avec des intellectuels d'autres régions brésiliennes, surtout avec des intellectuels de São Paulo et de Rio de Janeiro. Nous avons constaté que la relation entre Lysimaco Ferreira da Costa et des catholiques s'est faite à partir des questions politiques plutôt que par la voie religieuse. En observant sa vie sociale, on peut dire qu'il a conservé, dans son cercle d'amitiés, des catholiques, des protestants et de gens de croyances diverses, pourvu que personne ne s'oppose, devant les prises de décision, à ses intérêts politiques.

Mots-clés: Lysimaco Ferreira da Costa; intellectuels de l'éducation; enseignement secondaire.

Introdução

Este artigo apresenta a circulação do intelectual paranaense Lysimaco Ferreira da Costa nas discussões sobre os rumos da educação brasileira em particular, sobre o ensino secundário, nas décadas de 1920 e 1930.

Lysimaco Ferreira da Costa foi um intelectual preocupado com os rumos da educação brasileira, pois acreditava que caberia à escola “preparar os brasileiros de amanhã”. Sua atuação como educador foi intensa e relevante, não somente no Paraná, mas em discussões do campo educacional em âmbito nacional, tendo exercido um relevante papel nas discussões sobre a instrução secundária, especialmente por sua participação no *IV Congresso Brasileiro de Ensino Secundário e Superior*, realizado em 1922.

Este texto é um desdobramento da tese de doutorado intitulada “A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira - Final do século XIX e primeiras décadas do século XX” (Abreu, 2007). Trata-se, portanto, de um estudo realizado na perspectiva da “história dos Intelectuais”, situada no cruzamento das histórias política, social e cultural (Sirinelli, 1996, p. 232).

Destaca-se, ainda, que a escolha pelo estudo da trajetória do intelectual Lysimaco Ferreira da Costa como objeto de estudo deveu-se, menos à excepcionalidade de suas experiências, mas ao entendimento de que por meio delas pode-se apreender o ambiente, os traços característicos dos intelectuais do seu tempo, além de uma melhor compreensão da *sociedade e da cultura*, para o enriquecimento da interpretação da educação brasileira no período em estudo. Assim, a relevância do estudo dos intelectuais para a história da educação deve-se à possibilidade de entender ideários e práticas políticas, como, por exemplo, as reformas de ensino.

Para o referido estudo utilizou-se fontes legais localizadas no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná - DEAP, na Divisão de Pesquisa Histórica e Publicações - DPAP; as fontes da Divisão de Documentação Paranaense, da Biblioteca Pública do Paraná, com destaque para os microfilmes de jornais da época; porém, a maior parte da documentação utilizada foi fruto de um intenso trabalho de garimpagem de dados no *Memorial Lysimaco Ferreira da Costa*, sendo este, portanto, o seu principal acervo¹.

Lysimaco Ferreira da Costa e sua atuação no campo educacional

Na década de 1920, alimentou-se a certeza de que o país vivia um “momento decisivo”, devendo estar preparado para responder aos desafios impostos pelas transformações sociais. A consequência do “estado de espírito” que marcou especialmente aquele período foi o aparecimento de amplos debates, envolvendo a participação de um grande número de intelectuais e educadores, preocupados com o atraso brasileiro em relação às nações “civilizadas” da Europa e da América do Norte. O papel da educação foi, então, superdimensionado, cabendo-lhe organizar o país e colocá-lo no caminho do progresso, desde que reformada e bem distribuída, pois somente ela seria capaz de preparar o homem para um padrão de civilização que se pretendia instaurar no país.

A intensa agitação dos anos 20 traduziu-se, entre outras iniciativas, nas diversas reformas do ensino nos Estados². No

¹ Trata-se de um acervo privado, organizado pela família de Lysimaco Ferreira da Costa, que se encontra à disposição do público para consultas e pesquisas, mediante um agendamento prévio.

² A Reforma do Ensino em São Paulo, promovida por Sampaio Dória, em 1920; no Paraná, promovida por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923; no Ceará, por Lourenço Filho, em 1923; na Bahia, por Anísio Teixeira, em 1925;

âmbito federal, procedeu-se à reorganização da escola secundária e superior, com o Decreto-lei nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, posteriormente conhecido como Reforma Francisco Alves-Rocha Vaz. Primeira iniciativa de caráter mais abrangente com o objetivo de “moralização do ensino”, essa reforma promoveu a substituição do sistema de exames parcelados pelos exames seriados e a tentativa de reformulação da escola técnico-profissional, em 1926³.

Outros importantes acontecimentos no campo educacional foram o *IV Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior*, em 1922; a fundação da ABE – Associação Brasileira de Educação, em 1924; as Conferências Nacionais de Educação (1927, 1928, 1929) e os Inquéritos (1926 e 1928) que resultaram em várias reformas de ensino nos estados.

Os intelectuais engajados no movimento de renovação da educação nacional nas décadas de 1920 e 1930, são personagens importantes “na elucidação dos processos materiais de produção, circulação e uso dos saberes pedagógicos no Brasil”. E, portanto, “identificar os modelos culturais inscritos nas suas práticas de apropriação e transitar pela complexa rede de relações culturais tecidas nos seus itinerários pedagógicos é questão de interesse central para a história da educação no Brasil” (Cf. Carvalho, 1999). Um desses educadores foi Lysimaco Ferreira da Costa, cuja atuação no campo educacional foi intensa. Ingressou

em Minas Gerais, por Francisco Campos, em 1927; em Pernambuco, por Carneiro Leão em 1928.

³ A baixa e irregular freqüência aos estabelecimentos de ensino secundário locais decorria do não reconhecimento das aprovações conferidas pelos Liceus provinciais para matrícula nas Academias. Somente o grau de bacharel em letras concedido pelo Colégio Pedro II habilitava para a matrícula em qualquer dos cursos superiores, independentemente de novos exames junto às faculdades. Os candidatos das províncias, entretanto, mesmo tendo concluído o curso completo dos liceus, deveriam prestar os exames parcelados de preparatórios. Este fato desestimulava a freqüência nos Liceus provinciais.

no magistério, em 1906, por meio de concurso público para a cátedra de Física e Química do Ginásio Paranaense⁴ e Escola Normal, sendo que, na época, os dois cursos funcionavam juntos. No ano seguinte, publicou o primeiro de uma série de artigos sobre o ensino da Geometria (*Revista A Escola*, julho de 1907, Curitiba). Em 1909, foi nomeado para reger interinamente a cátedra de História Natural no mesmo estabelecimento. Lá também lecionou Aritmética e Álgebra. Em 1915, Lysimaco Ferreira da Costa foi nomeado membro do Conselho Superior do Ensino⁵.

Lysimaco Ferreira da Costa foi aluno da primeira turma do Curso de Engenharia da Universidade do Paraná, fundada em 1912. Obteve o título de Engenheiro Geógrafo e de Engenheiro Arquiteto, em 1914. Em 1916, diplomou-se em Engenharia Civil (Costa, 1987, p. 20). A Faculdade de Engenharia mantinha anexo um Curso de Agronomia, do qual Lysimaco Ferreira da Costa foi professor de Química Mineral e Orgânica, desde a fundação. Na Universidade do Paraná foi lente catedrático de Mineralogia e Geologia Agrícolas e, a partir de 1916, foi nomeado para reger a cadeira de Química Analítica e Química Agrícola (Costa, 1987, p. 411).

O conhecimento que adquiriu sobre os problemas agrícolas fizeram-no trabalhar pela criação de uma Escola de Agronomia. Em 1918, o Governo do Estado foi autorizado a fundar, na capital, um Curso de Ensino Profissional Agrícola (Aprovação n.º 59, publicada em Diário Oficial de 26 de abril de

⁴ O Ginásio Paranaense passou por diversas denominações. Em 1846, época da sua fundação, denominava-se Liceo de Curitiba. Em 1876, passou a denominar-se Instituto Paranaense. Em 1892, em virtude da reforma do ensino, o Instituto Paranaense passa a denominar-se Gymnásio Paranaense. Sobre o Ginásio Paranaense, ver: Sepúlveda (2002).

⁵ Dec. N.º 799 de 09/12/1915.

1918). A Escola Agrônômica do Paraná⁶ foi inaugurada a 1º de julho de 1918, iniciando suas atividades no edifício do Ginásio Paranaense e Lysimaco Ferreira da Costa foi nomeado diretor dessa Escola.

Em 1920, assumiu também a direção do Ginásio Paranaense e Escola Normal. Ainda em 1920, assumiu a cadeira de Pedagogia da Escola Normal. Em 1922, foi designado para representar o Paraná no IV Congresso Brasileiro de Ensino Secundário e Superior, fazendo parte da 4ª Comissão (Ensino de Engenharia) e da 5ª Comissão (Ensino Secundário). Em 1925, Lysimaco Ferreira da Costa foi nomeado Diretor da Instrução Pública Paranaense⁷. Durante a sua gestão, fundou e organizou instituições de ensino primário e secundário no Paraná. Foi ainda diretor da Escola Agrônômica do Paraná e lente catedrático da Faculdade de Engenharia do Paraná.

O Centenário da Independência do Brasil

A comemoração do Centenário da Independência é pouco mencionada nos estudos de História da Educação. Foi, no entanto, um evento que mobilizou a população e a intelectualidade de diversas cidades brasileiras, em particular, do Rio de Janeiro e São Paulo (Cf. Motta, 1992).

Como parte importante das comemorações do centenário organizou-se o *IV Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior*, de setembro a outubro de 1922, contando com a participação de intelectuais e educadores de todos os estados brasileiros. Considerado como um dos mais importantes fatos

⁶ Pelo Decreto nº 15.774, de 6 de novembro de 1922, foi autorizado o reconhecimento da Escola pelo Ministério da Agricultura, passando a gozar dos mesmos direitos de qualquer outro estabelecimento de ensino profissional agrícola e veterinário.

⁷ Decreto nº 272, de 7 de março de 1925.

comemorativos do centenário da independência, a proposta do Governo era a de promover um amplo debate, com o intuito de discutir a organização do ensino secundário e superior no país, os problemas observados e elaborar propostas de soluções. As propostas seriam encaminhadas ao Congresso Nacional para serem discutidas posteriormente.

A opção por discutir a atuação de Lysimaco Ferreira da Costa nesse Congresso deve-se ao fato de ter sido a partir desse evento que Lysimaco ampliou sua inserção num determinado circuito fora do ambiente paranaense, ganhando visibilidade em âmbito nacional. A partir da atuação nesse Congresso, Lysimaco Ferreira da Costa ampliou sua rede de sociabilidade, inserindo-se numa rede de relações mais ampla, da qual faziam parte, por exemplo: Everardo Adolfo Backeuser, Fernando Raja Gabaglia, José Piragibe, Edgard Sussekind de Mendonça, Venâncio Filho, Heitor Lyra da Silva, entre outros.

Lysimaco Ferreira da Costa foi convidado e nomeado para integrar duas das cinco Comissões responsáveis por discutir e elaborar pareceres sobre as teses do Congresso, a do Ensino de Engenharia e a do Ensino Secundário⁸. Esse dado é representativo das ligações políticas de Lysimaco Ferreira da Costa, dos serviços prestados no Estado do Paraná e da amizade com intelectuais, educadores e pessoas influentes na sociedade paranaense.

⁸ De acordo com o regulamento do Congresso, as teses recebidas deveriam ser discutidas em comissões competentes. Para tanto, foram nomeadas cinco comissões: a primeira comissão era de Teses Gerais; a segunda do Ensino Jurídico; a terceira, do Ensino Médico; a quarta, do Ensino de Engenharia e a quinta comissão, do Ensino Secundário (Anais do IV Congresso..., 1926).

Lysimaco Ferreira da Costa no IV Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior

A leitura cuidadosa dos Anais do IV Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior, dentre outras questões, indica que algumas das reivindicações sobre a organização do ensino secundário brasileiro, formuladas sob a forma de pareceres e encaminhadas ao Congresso Nacional, foram incorporadas no Decreto-lei nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (Reforma Francisco Alves - Rocha Vaz).

O exame das atas das sessões revela também que não havia consenso entre os educadores sobre a organização dos cursos secundários, tampouco no que se refere à seriação dos estudos. Muitas eram as disputas em torno da definição dos programas de ensino, humanidades clássicas *versus* disciplinas científicas; o currículo das disciplinas (o que ensinar, o grau de aprofundamento que deveria ser dado em algumas disciplinas, redução ou ampliação do conteúdo); avaliação (o que deveria ser cobrado nos exames e o que deveria ser suprimido); a manutenção de um modelo de formação “tradicional” ou a “modernização” do ensino, entendida como uma ruptura com o passado educacional, que já não podia atender às novas necessidades de uma sociedade que se modernizava/transformava rapidamente; a formação de professores para atuar no Ensino Secundário (a criação de um Curso Normal Superior). Todas essas questões são exemplares da falta de consenso entre os educadores sobre a organização do ensino secundário brasileiro, naquele momento.

Lysimaco Ferreira da Costa foi relator de seis dos 47 pareceres da Comissão do Ensino Secundário.

O primeiro parecer relatado por Lysimaco Ferreira da Costa tratava da tese sobre a introdução das noções modernas no estudo da matemática elementar, de autoria do professor Corregio de Castro. Segundo Lysimaco Ferreira da Costa essa tese era “uma das mais brilhantes theses a serem discutidas” no Congresso. Por isso, pedia permissão para fazer uma “ligeira exposição do

ponto de vista que teve a Comissão de Ensino Secundário ao aprovar o parecer” (ANNAES do IV Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária, 1926, p. 404).

Para a exposição, dividiu o parecer em duas partes: a primeira, sobre a introdução das noções modernas na matemática e, a segunda, sobre a necessidade de elaboração de livros didáticos de matemática, por professores brasileiros.

Segundo Lysimaco Ferreira da Costa, as dificuldades apontadas pelo professor Corregio de Castro quanto ao ensino da matemática elementar nos ginásios e nos colégios particulares estavam bem fundamentadas. A experiência que possuía no ensino da matemática, segundo Lysimaco, o autorizava a afirmar que o autor da tese acertara “perfeitamente ao criticar a orientação atual desse ensino, que dificulta extraordinariamente a boa compreensão dos estudantes” (Anais do IV Congresso..., 1926). Corregio de Castro teria discutido tanto as teorias a serem introduzidas no ensino da Matemática quanto o método de ensino, fazendo uma crítica considerada procedente pela Comissão.

Lysimaco Ferreira da Costa defendia um ensino da matemática por meio de “fundamentais, de postulados; antes isso que demonstrações difíceis e complicadas”, ou seja, a matemática deveria ser posta ao alcance dos alunos e não ser entendida como privilégio de “poucos a ela destinados” (Anais do IV Congresso..., 1926).

A tendência moderna que defendia não visava a sobrecarregar a matemática com as novas teorias complexas, que viriam a dificultar o aparelhamento básico que o aluno deveria trazer, por exemplo, ao cursar uma “Escola Polytechnica”, mas sim formar o fundamento da sua educação científica. Para Lysimaco Ferreira da Costa, partindo sempre do exame concreto em todas as questões, o aluno seria capaz de resolver, por si só, os maiores problemas.

Esse método, segundo ele, ainda não tinha, no Brasil, muitos defensores, mas encontrava adeptos em diversos países do mundo, como, por exemplo, na França, por Poincaré, Laisant,

Hadamard, Appel, Picard, Borel, Tannery, Bourlet; na Alemanha, foi instituído por Felix Klein, Pasch, Staectet; na República Argentina, pelo professor Doclout; nos Estados Unidos, por Smith e Halsted (Cf. Anais...,1926, p. 406).

Em nome da Comissão do ensino secundário, sugeria que a Congregação do Colégio Pedro II alterasse lentamente os programas, de modo a introduzir as noções modernas no ensino da matemática e pudessem acompanhar os resultados obtidos com tal modificação, uma vez que entendia a dificuldade de serem alterados rapidamente os programas do colégio modelo.

Na segunda parte do parecer fez um apelo aos professores catedráticos para que escrevessem livros didáticos, dada a escassez de livros estrangeiros e nacionais sobre o assunto. Para reforçar a necessidade, lembrava à assistência que a “riqueza da literatura científica” nos Estados Unidos deve-se ao fato de serem os professores universitários obrigados a publicar livros e revisá-los anualmente (Anais...,1926, p. 406). O Brasil deveria, portanto, fazer o mesmo.

Ao terminar a defesa do parecer, Lysimaco Ferreira da Costa foi muito aplaudido e elogiado. Euclides Roxo, professor de matemática do Colégio Pedro II e um dos encarregados da redação das teses para o Congresso, pediu a palavra para declarar seu “franco aplauso á brilhante defesa que fez o ilustre Relator do trabalho do Sr Corregio de Castro...” (Anais..., 1926, p. 407). Everardo Backeuser também pediu a palavra para elogiar a defesa de Lysimaco Ferreira da Costa sobre a tese.

Num outro momento de discussão, Venâncio Filho afirmou seu descontentamento com a defesa de supressão do ensino da “matemática pura”. Para ele, a Engenharia não precisava de tanta matemática como se supunha, mas ele não concordava que o ensino da matemática na Escola [Politécnica] fosse exagerado (Anais..., 1926, p. 740).

Lysimaco Ferreira da Costa pediu, então, a palavra para “retificar um conceito emitido pelo ilustre professor Sr. Venâncio Filho”, relativo à orientação do ensino da matemática na Escola

Politécnica. Lysimaco explicou que a modificação proposta no ensino da matemática visava melhorar e não limitar o ensino, tornando-o acessível a todos os alunos. A intenção era a de romper com a idéia de que a matemática era destinada aos poucos que tinham “para ela vocação” (ver Anais..., 1926, p. 741).

Lysimaco Ferreira da Costa defendia a ciência aplicada. Foi o relator de diversos pareceres: em um deles, favorável a que o exame de Geometria, nos preparatórios, fosse de Geometria e Trigonometria; em outro, favorável ao desdobramento da Cadeira de Física e Química, nos cursos secundários e sugerindo que o estudo da Química fosse rigorosamente experimental. Foi contrário à inclusão, no curso secundário, de noções da Geometria Descritiva, Geometria Analítica e Mecânica.

No parecer de nº 23, da Comissão do Ensino Secundário, Lysimaco Ferreira da Costa sugeria a aprovação da seguinte indicação:

O Congresso reconhece a imensa vantagem que advirá ao Brasil de instituir, paralelamente aos estudos científicos e literários, a prática dos trabalhos manuais, conhecida na América do Norte pela denominação de “Manual Training”. (Anais..., 1926, p. 669)

O parecer foi aprovado sem discussão, causando surpresa ao autor da tese, Heitor Lyra da Silva, que esperava que o assunto suscitasse um amplo debate, ao seu ver, necessário (Silva, s/d, p. 107).

Ainda em 1922, Heitor Lyra da Silva foi convidado para fazer uma conferência na “Liga Pedagógica do Ensino Secundário”. O convite deu-se em decorrência da proposta apresentada ao Congresso de Ensino, para que se promovesse a instituição do “manual training” no ensino secundário no Brasil. Heitor Lyra da Silva afirmou faltar-lhe autoridade para falar do assunto, mas não pôde recusar o convite da Liga. Durante a sua exposição, tratando do “manual training” como um elemento poderoso de educação intelectual, Heitor Lyra da Silva faz

referências a uma fala de Lysimaco Ferreira da Costa sobre o assunto, dizendo:

Tanto o Congresso, como a Liga, tiveram o prazer de ouvir as formosas palavras do Professor Lysimacho (sic) da Costa, da Universidade do Paraná. A conferencia desse illustre educador salientou bem o valioso contingente que o trabalho manual, a modelagem, a confecção de objectos de madeira e de metal, deveriam trazer á applicação do methodo racional do ensino elementar da mathematica. A correlação do desenho e do trabalho de officina com os estudos mathematicos é extraordinariamente proveitosa, de um e de outro lado (Silva, s/d, p. 115).

Nas disputas em torno da reordenação do ensino secundário, na década de 1920, pode-se observar, de um lado, a luta pela manutenção de um modelo de formação “tradicional” e, de outro, a defesa pela “modernização” desse nível de ensino de sorte a atender às necessidades, valores e comportamentos decorrentes do processo de urbanização e industrialização.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à formação de professores para atuar no ensino secundário, questão esta considerada por Lysimaco Ferreira da Costa como um dos grandes problemas da época. Como relator de um parecer que tratava da “urgência da criação no Colégio Pedro II de uma Escola Normal Superior”, na qual se ministrasse preparo profissional aos professores de humanidades, defendeu que o Congresso Nacional incorporasse o Colégio Pedro II à Universidade, mantendo-lhe o curso secundário e, ao mesmo tempo, nele fundando “um curso superior de ciências e letras”, ao qual competiria a função de fornecer o bacharelado em letras e o diploma de professor do ensino secundário.

Será o meio mais prático e mais rápido, com despesas não avultadas, criando poucas cadeiras indispensáveis, como as de metodologia, e aproveitando elementos já ao seu dispor no magistério e campo de aplicação que será o

próprio Colégio, de resolver o Governo, de prompto, este problema do professor secundário, de importância vital para o ensino em nosso país (Anais..., 1926).

Essa questão o interessava muito, especialmente por defender que a formação de professores deveria ter duas dimensões: intelectual e profissional. A dimensão profissional forneceria o domínio metodológico, apoiado na Pedagogia e na Psicologia da Educação. Essas foram as bases da Reforma da Escola Normal Secundária de Curitiba, empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923.

Em relação à competência Estatal nas questões educacionais, Lysimaco Ferreira da Costa era favorável à cooperação entre a União, Estados e Municípios. Uma das teses do Congresso concluía que a União deveria promover e estimular o ensino primário, secundário e profissional em todo o Brasil, mediante acordos com os governos estaduais e municipais e subsídios a escolas fundadas por particulares e associações. O parecer foi aprovado unanimemente pela Primeira Comissão, de Teses Gerais (Cf. Anais..., 1926).

Diversas são as referências à atuação de Lysimaco Ferreira da Costa no Congresso de 1922. A fonte disponível para exame são os Anais do *IV Congresso*, com 881 páginas, que traz as discussões nas sessões plenas, mas não apresenta as discussões que foram realizadas nas Comissões, onde cada tese foi discutida mais detalhadamente. Heitor Lyra da Silva, por exemplo, cita algumas passagens de conferências feitas por Lysimaco Ferreira da Costa que não constam nos Anais do *IV Congresso*.

Em correspondência dirigida a Lysimaco Ferreira da Costa, o Conde de Affonso Celso, diretor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, Reitor interino da Universidade do Rio de Janeiro e presidente das sessões no Congresso, afirmou ter ficado impressionado com a “brilhante atuação [de Lysimaco] no Congresso de Instrução Secundária e Superior, reveladora de tamanho critério, erudição e civismo”, que teria impressionado “da

mais favorável maneira todos os congressistas, sobretudo ao seu Presidente” (Carta enviada do Rio de Janeiro em 28 de novembro de 1922).

Um dos congressistas, o professor Jacques Raymundo, escreve a Lysimaco Ferreira da Costa dizendo que, no Rio de Janeiro, estavam cogitando convidá-lo para dirigir a Escola Normal da capital.

A consulta à documentação disponível no *Memorial Lysimaco Ferreira da Costa* permite afirmar que a partir da participação no IV Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior, Lysimaco Ferreira da Costa estabeleceu um contato mais próximo com os intelectuais do Rio de Janeiro e de São Paulo. As correspondências entre eles são mais freqüentes e, a partir desse evento, surgem diversos convites para participar de discussões a respeito do ensino, convites para publicações, para participação em inquéritos, solicitações de pareceres sobre livros e pedidos de indicação de bibliografia.

Lysimaco Ferreira da Costa foi também convidado para a “sessão solene de instalação” da Sociedade de Educação. O convite, datado de 18 de novembro de 1922, foi assinado por Oscar Freire de Carvalho, Renato Jardim, Antonio de Sampaio Dória, Alexandre de Albuquerque, José Rizzo, Djalma Forjaz.

No Rio de Janeiro, foi convidado por José Piragibe, em seguida ao Congresso, para integrar a Liga Pedagógica do Ensino Secundário na condição de sócio correspondente. Foi ainda convidado a apresentar na Liga Pedagógica do Ensino Secundário, em 1923, seu projeto de Reforma da Escola Normal Secundária de Curitiba. O projeto foi tão bem recebido, que a Liga Pedagógica resolveu mandar publicá-lo.

Lysimaco Ferreira da Costa e a criação da Associação Brasileira de Educação

Em 1924, Lysimaco Ferreira da Costa reuniu-se no Rio de Janeiro com Heitor Lyra da Silva e outros intelectuais para discutir a fundação da Associação Brasileira de Educação.

Entusiasmado com a capacidade intelectual de Lysimaco Ferreira da Costa desde o Congresso de 1922 e com a propaganda positiva feita por Barbosa de Oliveira, professor da Escola Politécnica, Heitor Lyra da Silva convidou-o para publicar alguns trabalhos. Além desse convite, Lysimaco recebeu inúmeros pedidos de parecer sobre trabalhos, indicação de bibliografia e convites de diversos estados brasileiros.

Em março de 1924, Lysimaco Ferreira da Costa foi ao Rio de Janeiro, onde ocorreu a reunião na qual se discutiu a viabilidade de uma Federação de Associações de Ensino. As cartas de Heitor Lyra da Silva a Lysimaco permitem elucidar algumas dúvidas a respeito da referida reunião. De acordo com Carvalho (1998, p. 54), Venâncio Filho teria afirmado que nesse encontro decidiu-se

pela inoportunidade da Federação e optou-se pela organização de um partido político – a Acção Nacional – que foi iniciada com a redação e a circulação de um documento a ser subscrito por um número estimado de quinhentos adeptos.

As cartas informam que essa decisão foi tomada depois do encontro no Hotel Glória, sem a participação de Lysimaco Ferreira da Costa.

Ainda em março, Lysimaco Ferreira da Costa dá início a um trabalho de divulgação da proposta da Federação de Associações de Ensino, cujo objetivo inicial, proposto por ele, era o de representar o Brasil num Congresso que aconteceria no ano seguinte, no Chile. Na tentativa de conseguir a adesão dos

educadores paulistas, Lysimaco Ferreira da Costa segue para São Paulo, encarregado de fazer a mediação entre os dois grupos.

Um mês depois, novamente Heitor Lyra da Silva escreveu a Lysimaco dizendo não ter novidades sobre o Congresso no Chile, “apesar de as ter solicitado diretamente da Universidade de Santiago e por intermédio do Ministério do Exterior”. Avisou ao amigo que a comissão estaria pronta a se reunir, assim que recebesse as informações solicitadas. Aproveitou para pedir a colaboração de Lysimaco Ferreira da Costa na elaboração de material didático para as escolas profissionais agrícolas (Carta de 24 de maio de 1924).

Conforme o relato de Venâncio Filho, a 29 de agosto de 1924, num jantar no Restaurante Sul América, os mesmos companheiros de março: Venâncio Filho, Heitor Lyra da Silva, Everardo Backheuser e Edgard Sussekind de Mendonça definiram as bases da ABE (Carvalho, 1998, p. 54). Não consta que Lysimaco Ferreira da Costa tenha sido convidado para essa reunião.

Em outubro de 1924, numa sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação foi fundada por um grupo de 13 intelectuais cariocas. Em carta datada de 17 de outubro, Heitor Lyra da Silva comunicou a Lysimaco Ferreira da Costa que a ABE fora fundada.

Na última carta de Heitor Lyra da Silva⁹ existente no acervo do Memorial, o missivista menciona que a idéia da ABE nasceu de um jantar no Hotel Gloria oferecido por Lysimaco Ferreira da Costa:

Prezado amigo

A A.B.E. continua a progredir. Breve devo lhe remeter o n. 2 do Boletim com 20 pgs. Espero que tenha recebido sempre os exemplares d' A Educação. Esperamos sempre

⁹ Em dezembro de 1925, morreu Heitor Lyra da Silva.

com ansiedade notícias do que possa ter feito no Paraná em benefício da causa por que trabalha a Associação.

Contamos que não se esqueça de que esta nasceu de um encontro nosso no jantar que nos ofereceu gentilmente no H. Glória e no qual debatemos a questão da representação do Brasil no Congresso de Santiago. Entretanto, nada podemos fazer no Paraná sem o seu apoio. Do amigo mto. Obgdo.

Heitor Lyra da Silva. (07/12/1925).

Pode-se, portanto, afirmar que Lysimaco Ferreira da Costa esteve envolvido com o projeto inicial de fundação da ABE. Foi ele também o responsável pela organização da *Primeira Conferência Nacional de Educação*, mas é difícil mensurar o grau de envolvimento posterior de Lysimaco com os projetos dessa Associação, que parece ter sido pequeno após 1927.

Havia diferenças ideológicas, teóricas e religiosas, mas não foram essas que distanciaram Lysimaco do grupo fundador da ABE. Sustenta-se aqui que as maiores diferenças foram políticas, uma vez que alguns dos membros da ABE estiveram diretamente vinculados à organização do Partido Democrático do Distrito Federal (Carvalho, 1998), cujos interesses diferiam diametralmente dos interesses dos políticos ligados ao Partido Republicano Paranaense, do qual Lysimaco Ferreira da Costa fazia parte.

Os dados trabalhados na pesquisa permitem conjecturar que Lysimaco Ferreira da Costa deixou a religião para o âmbito privado. Reforça essa idéia o fato de que a aproximação de Lysimaco Ferreira da Costa com aqueles que vieram a fundar a ABE deu-se inicialmente com Everardo Backheuser que, na época, não era católico, tendo se convertido apenas em 1928, após a morte da primeira esposa. O período em que Backheuser tornou-se um católico radical coincide com o período em que os dois se distanciaram.

Também Heitor Lyra da Silva, segundo Venâncio Filho (*apud* Carvalho, 1998, p. 113), não era católico “no momento de fundação da ABE e só mais tarde abraçou a religião que professava nos últimos tempos de sua vida”.

Edgard Sussekind de Mendonça, em 1924, assinou e prefaciou com o irmão, Carlos, o libelo “Iniciando uma campanha contra a ação católica no Brasil”. De 1927 a 1930, participou intensamente da Reforma da Instrução Pública de Fernando de Azevedo. Em 1931, indicado por Francisco Campos para tomar parte da Comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da reorganização do ensino profissional no Brasil, declinou do convite, alegando discordar da orientação do Ministério da Educação e Saúde ao instituir o Ensino Religioso nas escolas brasileiras. Esteve preso de 1935 a 1936, acusado de ser um dos organizadores do movimento comunista. Foi, ainda, ativista do ateísmo (Cf. Carvalho, 1998, p. 221).

Venâncio Filho apoiou Edgar Sussekind de Mendonça na defesa da ABE como instituição de objetivos estritamente pedagógicos, contra propostas de rituais católicos em eventos da ABE.

O distanciamento de Lysimaco da ABE coincide também com a sua nomeação para a Secretaria da Fazenda do Estado do Paraná. Da segunda Conferência Nacional de Educação, realizada em 1928, em Belo Horizonte, Lysimaco não participou.

Na terceira Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, em setembro de 1929, Lysimaco Ferreira da Costa não estava inscrito (Costa, 1995, p. 387), mas compareceu, causando surpresa entre os congressistas (Cf. Anais da III Conferência, p. 163).

Acredita-se que a presença de Lysimaco Ferreira da Costa naquele evento se deu como forma de apoio a Julio Prestes, que estava envolvido na organização do evento e era apoiado pelo Partido Republicano Paranaense.

Em 1929, a Associação Brasileira de Educação promoveu o Inquérito: *O problema Brasileiro da Escola Secundária*, organizado pela Seção do Ensino Secundário do Departamento carioca da ABE, com um caráter de opinião bastante dirigida. Os inquiridos foram escolhidos dentre “todas as pessoas capazes, pelo verdadeiro conhecimento da questão, de colaborar com a sua valiosa resposta [...] precisa e concisa para a boa solução do problema” (Carvalho, 1998, p. 235).

Lysimaco Ferreira da Costa recebeu o convite para responder ao Inquérito, mas não o fez, embora a amizade entre ele e Barbosa de Oliveira, dentre os membros da ABE, tenha sido a mais duradoura. Provavelmente, Lysimaco estivesse muito ocupado com as funções de Secretário da Fazenda, na época da realização do Inquérito.

Lysimaco Ferreira da Costa não compareceu à IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro. Em seguida a Conferência, Barbosa de Oliveira escreve a Lysimaco, dizendo que a sua ausência fora lamentada pelos “velhos amigos” presentes no evento (carta de 11 de janeiro de 1932).

Lysimaco fora convidado por Barbosa de Oliveira e por Belisário Augusto de Oliveira Pena, mas não quis comparecer, por não ter sido escolhido pelo interventor do Estado do Paraná. Aparentemente aborrecido com o fato, Lysimaco Ferreira da Costa indicou Algacyr Mader, professor da Faculdade de Engenharia do Paraná e do Ginásio Paranaense, para participar da IV Conferência, e pediu ao Barbosa de Oliveira que o recebesse bem, mostrando-lhe a obra da ABE em toda a sua extensão (Costa, 1995, p. 389).

Apesar de não comparecer à IV Conferência, em 1932, Lysimaco foi convidado por Carneiro Leão¹⁰ para compor a

¹⁰ Carneiro Leão, juntamente com Anísio Teixeira, ocupava a Direção da ABE desde outubro de 1931.

“Comissão dos Dez”, grupo organizado pela ABE para organizar um “corpo de disposições orgânicas e codificadas, de modo a poder servir de capítulo sobre a educação nacional para o anteprojeto da Constituição”. A Comissão dos Dez deveria elaborar um parecer sobre o tema “Quais as atribuições respectivas dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, relativamente à educação”; mas optou por apresentar um trabalho compreendendo a “fixação da competência, em matéria educativa da União, dos Estados e dos Municípios, a constituição dos órgãos, por que se deve exercer aquela competência e a determinação dos recursos necessários ao cumprimento das atribuições” (Cf. Costa, 1995, p. 398). De acordo com o documento elaborado pela comissão, caberia à União, como poder central, a função de elaborar um

plano geral de educação para todo o país, plano que obedeceria a características fixadas na própria constituição e teria a flexibilidade e extensão necessárias para permitir o livre desenvolvimento de iniciativas regionais, locais e a adaptação às condições diversíssimas (sic) do meio brasileiro.

As diretrizes da educação nacional foram estabelecidas pela Comissão nos seguintes termos: democrática, isto é, destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades de ordem educativa; humana, isto é destinada à formação integral do homem e do cidadão, de modo que a sua condição de brasileiro não o torne despercebido da necessária solidariedade de todos os povos; e geral, leiga e gratuita, isto é, destinada a não estabelecer entre os educandos, nenhuma restrição ou diversificação, seja de ordem social, doutrinária ou religiosa, ou econômica.

A Comissão também defendia a transferência, da União para os Estados, da competência de “organizar, administrar e custear os sistemas educacionais”, porém, caberia à União “a fixação do plano geral, a coordenação suprema das atividades educacionais e ao exercício de uma ação estimulante ampla e vigorosa”.

Fizeram parte da “Comissão dos Dez”: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Lysimaco Costa, Frota Pessôa, José Augusto, Isaias Alves, Sampaio Dória, Anísio Teixeira e Arthur Moses.¹¹

Dos 10 membros que compuseram a Comissão, apenas 3 não assinaram o Manifesto de 1932, elaborado por Fernando de Azevedo: Lysimaco Costa, José Augusto e Arthur Moses.

Considerações finais

O estudo da trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa, desenvolvido da perspectiva da “História dos Intelectuais”, trouxe à tona um intelectual preocupado com a construção de um projeto cultural para o Paraná e para o Brasil, cuja trajetória peculiar mostrou-se relevante para a compreensão das idéias e das relações sociais que pautaram, por um lado, a presença de um atuante representante do Paraná no debate em torno dos rumos da educação no país na Primeira República, por outro, os mecanismos pelos quais Lysimaco, filho de uma família de poucas posses, de um estado relativamente apartado do centro político do país, veio a se tornar um membro da restrita comunidade de homens letrados que passou a portar projetos educativos e culturais de longo alcance para o Brasil.

Em perspectiva diametralmente oposta a assumida pelos estudos que o situam no campo intelectual da direita católica, este estudo constatou que a relação entre Lysimaco Ferreira da Costa e pessoas pertencentes ao grupo católico deu-se mais por questões políticas, do que por vias religiosas. Pelo que se apreende do estudo de sua sociabilidade, pode-se dizer que conservou, em seu círculo de amizades, católicos, protestantes e pessoas de crenças diversas,

¹¹ Anísio Teixeira e Arthur Moses substituíram Mario Casassanta e Mario de Castro que não estavam comparecendo às reuniões.

desde que essas não se opusessem, diante de circunstâncias de tomada de decisão e partido, aos seus interesses políticos.

Em relação à educação, distanciou-se do movimento católico, porque esse teria restringido a sua luta em defesa da instrução religiosa e da introdução do ensino religioso nas escolas oficiais, deixando de lado questões importantes em torno da escolarização. O projeto de Lysimaco, em que a “ciência falava mais alto”, era, para ele, mais amplo.

Referências

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. *A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira - Final do século XIX e primeiras décadas do século XX*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2007.

ANNAES da III Conferência Nacional de Educação. Realizado em Setembro de 1929. São Paulo: Departamento de Publicidade da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1930.

ANNAES do IV Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária. Realizado de Setembro a Outubro de 1922. Rio de Janeiro: Typ do Carmo, 1926.

BARREIRA, Luiz Carlos. Everardo Adolpho Backheuser. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1988.

COSTA, Maria José da. *Lysimaco Ferreira da Costa (a dimensão de um homem)*. Coleção: mestres da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1995.

MOTTA, Marly Silva da. “*Ante-sala do paraíso*”, “*vale de luzes*”, “*bazar de maravilhas*” – a *Exposição Internacional do Centenário da Independência* (Rio de Janeiro – 1922). Rio de Janeiro: CPDOC, 1992.

SILVA, Heitor Lyra da. *Methodo de ensino e norma de exame de mathematica*. Contribuição offerecida por intermédio da Liga Pedagógica, ao projecto de Reforma do Ensino, em 1923. In: *In Memoriam Heitor Lyra da Silva*. Rio de Janeiro, Mendonça Machado e Cia. S/d.

_____. *Conveniencia e oportunidade da introdução do MANUAL TRAINING no ensino secundário do Brasil*. (Conferência realizada na “Liga Pedagógica”, em 1922. In: *In Memoriam Heitor Lyra da Silva*. Rio de Janeiro, Mendonça Machado e Cia. S/d.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

_____. *Génération intellectuelle*. Khâgneux et Normaliens dans l’entre-deux-guerres. Paris: Fayard, 1988.

VENANCIO FILHO, Francisco. 1946. Contribuição Norteamericana a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1946, n. 9, pp229-266.

Documentos localizados no *Memorial Lysimaco Ferreira da Costa*:

Folheto Impresso: Comemoração do Centenario da Independencia. Congresso Brasileiro de Ensino Secundario e Superior. Rio de Janeiro, 1922.

Folheto Impresso: Comemoração do Primeiro Centenario da Independencia Política do Brasil - 1822-1922 – programma da Comemoração – Regulamento Geral da Exposição Nacional – 1922 – Rio de Janeiro: Papelaria Americana, Rua da Assembléa, 90, 1921.

Cartas diversas.

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu é Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Endereço para correspondência:
Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação.
Campus A. C. Simões BR 104 Km 14
Tabuleiro do Martins
57072-970 - Maceio, AL

E-mail: geysa.abreu@uol.com.br

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA FEMININA: UMA HISTÓRIA CATARINA (1935-1947)

Leticia Cortellazzi Garcia

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir a necessidade de se produzir uma história da educação secundária feminina em Santa Catarina. Algumas monografias de colégios contribuem para a produção de saberes sobre a escolarização das mulheres neste estado do sul do Brasil. No entanto, existe uma lacuna importante no que se refere à história do curso secundário, o único que permite o acesso à Universidade. Uma pesquisa deste cunho faz-se necessária para compreender a posição contemporânea das mulheres com relação aos saberes e à condição de acesso destas à apropriação, transmissão e produção de saberes legítimos. Para tal, considera-se a escola em sua dupla função: de fator de igualdade no acesso aos saberes e de produção de novas divisões nas relações entre os gêneros.

Palavras-chave: Lacuna historiográfica; Educação feminina; Ensino secundário.

WOMEN'S HIGH SCHOOL EDUCATION: CATARINA HISTORY (1935-1947)

Abstract

The objective of the present paper is to debate the need to come up with a female High School education history in Santa Catarina. Some university monographs contribute to the production of knowledge about women education in the southern state of Brazil. However, there is a significant gap regarding the history of High School since it is the only one that permits access to the University. A research on this area is necessary to understand the contemporary women position relating to knowledge and the condition of their access to appropriation, transfer and production of legitimate knowledge. For that purpose, it is considered the school in its dual function: factor of equality in access to knowledge and producing new divisions in the relationship between genders.

Keywords: Historiographic gap; female Education; High School.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA FEMININA: UNA HISTÓRIA CATARINA (1935-1947)

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo discutir la necesidad de producirse una historia de la educación secundaria femenina en

Santa Catarina. Algunas monografías de colegios contribuyen para la producción de saberes sobre la escolarización de las mujeres en este estado del sur de Brasil. Sin embargo, existe una lacuna importante en lo que se refiere a la historia del curso secundario, el único que permite acceso a la Universidad. Una pesquisa deste cuño se hace necesaria para comprender la posición contemporánea de las mujeres con relación a los saberes y a la condición de acceso de estas a la apropiación, transmisión y producción de saberes legítimos. Para tal, se considera la escuela en su dupla función: de factor de igualdad en el acceso a los saberes y de producción de nuevas divisiones en las relaciones entre los géneros.

Palabras clave: Lacuna historiográfica; Educación femenina; Enseñanza Secundaria.

L'ÉDUCATION SECONDAIRE FÉMININE: UNE HISTOIRE CATARINA (1935-1947)

Résumé

L'objectif de ce travail est celui de réfléchir sur la nécessité de produire une histoire de l'éducation secondaire féminine à *Santa Catarina*. Quelques monographies scolaires contribuent à la production de connaissances sur la scolarisation des femmes dans cette région du sud du Brésil. Cependant, il y a une lacune importante en ce qui concerne l'histoire du cours secondaire, le seul qui permette l'accès à l'Université. Une telle recherche est nécessaire pour comprendre la position contemporaine des femmes par rapport aux connaissances et à leur accès à l'appropriation, à la transmission et à la production de savoirs légitimes. Pour ce faire, l'on considère l'école dans sa double fonction: en tant que facteur d'égalité dans l'accès au savoir et en tant que productrice de nouvelles divisions dans les relations entre les genres.

Mots-clés: Lacune historiographique, éducation féminine, enseignement secondaire.

*“Notre tête est ronde pour permettre
à la pensée de changer de direction”*
(Francis Picabia)

A história da educação secundária feminina ainda é um assunto pouco tratado dentro da historiografia brasileira. É verdade que existem ótimas pesquisas sobre monografias de colégios femininos e histórias que se pretendem mais sintéticas tratando da escolarização das mulheres como um todo. Entretanto, a generalização das práticas femininas é efetuada por meio do conhecimento superficial, com pouca análise empírica, o que pode favorecer entendimentos muitas vezes estereotipados, caindo em um senso comum sobre as representações das mulheres amplamente divulgado por um discurso masculino e cristão, que se pretende universal por questões políticas de manutenção ou restabelecimento da ordem.

Assim, antes de começar a narrar minhas histórias, torna-se relevante destacar que estas páginas foram escritas a partir de um estudo de caso específico sobre ex-alunas do Colégio Coração de Jesus na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, entre 1935, ano que foi inaugurada a seção Ginásio Feminino, e 1947, quando foi dado início ao segundo ciclo, com a abertura do curso científico¹.

Através de fontes documentais escritas – relatórios de inspeção federal, regulamentos internos, crônicas, cartas, boletins, etc. –, de fontes iconográficas e de fontes orais, foi possível perceber que a maioria das alunas egressas, após concluir o primeiro ciclo de seus estudos secundários, ingressou em cursos técnicos como o Normal, que poderia ser feito no próprio colégio, ou no curso de contabilidade na Escola de Comércio, para depois entrar no mercado de trabalho. Entretanto, não seria fato

¹ Esta pesquisa vem sendo realizada desde 2005 em diferentes perspectivas de análises, ora históricas, ora sociológicas.

indiscutível que a educação feminina de elite, antes da segunda guerra mundial, era voltada para o âmbito privado? Para formar mulheres apáticas às questões sociais e políticas, esposas atenciosas e mães dedicadas que exercessem, no limite, a profissão de professoras primárias?

Não pretendo com estas questões negar, de modo algum, a existência de desigualdades e injustiças que perpassam as relações entre os gêneros, contudo, no que se refere à educação feminina, acredito, a partir destas evidências, que outras perguntas devem ser colocadas para amenizar idéias estereotipadas. Nesta direção, este artigo será dividido em três partes, onde analisarei as políticas que uniformizaram o ensino secundário no Brasil, o caso específico do Colégio Coração de Jesus em sua conjuntura local e temporal e, finalmente, o estudo de caso da trajetória de uma ex-aluna interna.

O ensino secundário feminino na legislação brasileira

Segundo Charles Wright Mills (1959), na medida em que os historiadores estudam os tipos de instituições, eles focalizam as transformações a uma longa duração e se abstêm de fazer comparações. Os sociólogos, ao contrário, são mais propensos aos estudos comparados. As comparações permitem compreender as condições fundamentais da pesquisa, assim, faz-se necessária a observação de estruturas sociais e contextos variados para não correr o risco de formular interpretações superficiais e/ou atemporais.

Partindo da França, que desde 1880 possui uma lei que inaugura e normatiza o ensino secundário feminino e público (*Loi Camille Sée*) e que compactuava com as idéias iluministas, liberais

e anticlericais em voga no período pós Revolução², percebe-se que na história brasileira, ao contrário da francesa, não houve nenhuma lei específica que regulamentasse o ensino secundário feminino. A primeira iniciativa de normatizar este grau de instrução ocorreu em 1931, quando o então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, assinou o decreto n° 19.890 de 18 de abril, que estabeleceu a organização do ensino secundário³. O texto não se faz nenhuma distinção entre a maneira de educar meninos e meninas, contudo ao considerar “o sujeito universal, único, isento das particularidades de sexo, raça e classe social, acaba-se por adotar uma concepção masculina da educação, que é vivenciada na prática por atores diversos e também femininos ocasionando contradições e distorções no processo de análise e prática” (ALMEIDA, 2007a, p. 62).

Assim, apesar de não estar escrito, sabe-se que esta educação, que se pretendia igual para os dois sexos, diferenciava-se nos seus objetivos, pois o trabalho intelectual feminino não deveria se constituir em um risco para o “equilíbrio social”. Nos primeiros anos da década de 1930, quando esta lei começou a vigorar, o número de estabelecimentos que ministravam o ensino secundário para o público masculino era bem maior que aqueles exclusivos para o público feminino, sendo assim, a despreocupação com a generificação do currículo parece estar mais atrelada à indiferença e à “universalização do masculino” que à democratização referentes à escolarização das mulheres.

² Sobre este assunto ler MAYEUR, Françoise. *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.

³ “Até esta época, a estrutura do ensino secundário no país não estava organizada com base em um sistema nacional. Cada estado mantinha os respectivos sistemas, sem articulação entre si [...] Em todos, o ensino secundário caracterizava-se por ser preparatório ao ensino superior” (GONÇALVES, PIMENTA, 1990, p. 30).

Neste período, para que se obtivesse o estatuto de Ginásio oficialmente reconhecido sob regime de inspeção federal, equiparado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, era preciso seguir o mesmo modelo de currículo, ou seja, um currículo formulado para um público masculino, uma vez que desde a sua fundação neste estabelecimento público não se permitia mulheres em seu corpo discente. Com isso, o modelo nacional de educação era efetivamente masculino.

A reforma de Francisco Campos será substituída em 1942 pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, que, ao contrário de sua antecessora, deixou evidente a diferença que deveria ser estabelecida na educação de meninos e meninas. Novos ventos traziam novas idéias e, com elas, novas maneiras de ser mulher. Onze anos após a lei de Campos, a expansão do ensino secundário já se fazia presente tanto para os homens quanto para as mulheres, mesmo que em diferentes proporções, o que demonstrava que novas medidas precisavam ser tomadas. Assim, incluía-se na nova lei um artigo específico sobre o *ensino secundário feminino*:

I – É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino secundário de exclusiva freqüência feminina.

II – Nos estabelecimentos de ensino secundário freqüentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação.

III – Incluir-se-á na 3^a e na 4^a séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica.

IV – A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (DECRETO..., 1942, p.6)

O então ministro Gustavo Capanema também não deixou dúvidas quanto aos vínculos entre o Estado e a igreja católica, pois, como consta no art. 21 do Capítulo IV, “o ensino de religião constitui parte integrante da educação na adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo” (DECRETO..., 1942, p.5). Desta forma, os programas de ensino de religião e o regime didático eram fixados nas escolas pela autoridade eclesiástica.

Outra característica relevante do ensino secundário brasileiro é o seu caráter elitista. Desde a lei de 16 de março de 1846, que autoriza a criação de escolas particulares tanto por brasileiros quanto por estrangeiros, o Estado parece se abster deste assunto, como afirma Werebe (1968, p.29):

Em toda a história do Brasil, a iniciativa particular, no domínio da educação, não só foi livre, como mereceu respeito, estímulo e apoio por parte dos poderes públicos. Jamais o Estado pretendeu exercer o monopólio do ensino, mas ao contrário, pode mesmo ser acusado de relapso em relação aos seus deveres educacionais. Tanto isso é verdade, que as empresas privadas mantiveram franco domínio dos ramos de ensino pelos quais se interessavam – secundário, comercial e superior – e se não exerceram supremacia sobre o primário é porque este ensino nunca as atraiu suficientemente.

A educação feminina neste período foi principalmente realizada em colégios privados, católicos e com uma clientela exclusivamente feminina. Desde o século XIX a educação escolar no Brasil passou a contar com uma importante colaboração de congregações e freiras estrangeiras que vinham principalmente da Europa para fundar e dirigir estabelecimentos de ensino. Desde então as elites conservadoras tinham certa predileção por esses colégios, que eram marcas de *status* social e onde a educação se erigia sobre os valores cristãos tradicionais, a moralidade, a religiosidade e a submissão feminina ao modelo patriarcal da

sociedade. Eram nestes meios que certamente se formariam mulheres distintas e disciplinadas, aptas a um “casamento entre iguais”.

Em suma, Gonçalves e Pimenta (1990) afirmam que as referidas reformas organizaram preferencialmente o sistema educacional das elites com um alto grau de seletividade e uma dualidade evidente: de um lado o ensino secundário para as camadas mais favorecidas da população, com a intenção de levá-las às universidades, e de outro o ensino profissional destinado à formação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado. Mas seria esse sistema assim estaticamente dualista? E nos estabelecimentos onde havia apenas o primeiro ciclo do ensino secundário, como no caso do Colégio Coração de Jesus, seria o ensino técnico realmente uma opção apenas para as classes menos favorecidas e, de preferência, para aqueles do sexo masculino?

O Colégio Coração de Jesus na educação catarinense

Durante a década de 1930 e início da década de 1940, em Santa Catarina, existiam oito colégios de ensino secundário oficializados pelo Governo Federal e equiparados ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, dentre os quais quatro eram exclusivamente masculinos – *Ginásio Catarinense* (Florianópolis), *Ginásio Diocesano* (Lages), *Ginásio Aurora* (Caçador) e *Ginásio Santo Antônio* (Blumenau) –, três praticavam o regime de co-educação – *Ginásio Lagunense* (Laguna), *Ginásio Bom Jesus* (Joinville) e *Ginásio Barão de Antonina* (Mafra) – e apenas um era exclusivamente feminino: *O Ginásio Feminino do Colégio Coração de Jesus*. (DALLABRIDA, 2001).

O Colégio Coração de Jesus foi fundado em Florianópolis, em 1898, pela Congregação das Irmãs da Divina Providência. Tratava-se de uma instituição destinada à formação das elites e dirigida por freiras de ascendência germânica, “que traziam da Alemanha vasta experiência na educação de jovens e de

meninas” (CUNHA, 2003). Esse estabelecimento oferecia a sua clientela internato, semi-internato e externato, sendo que o primeiro era destinado, sobretudo às filhas das famílias residentes em outras cidades do Estado. Nas primeiras décadas de sua existência, o Colégio ofereceu apenas jardim de infância e os cursos primário e normal. Em 1935 foi criado o chamado “Ginásio Feminino”, o único curso do primeiro ciclo do ensino secundário reservado às mulheres em Santa Catarina até meados da década de 1940.

A educação das elites e os modos de socialização das crianças e jovens procedentes das famílias privilegiadas devem ser analisados em toda sua complexidade, uma vez que detrás deles está presente um projeto de perpetuação do *status* destas famílias ou do grupo social a que pertencem. Nesta direção, afirma Pierre Bourdieu (1989, p. 388):

As estratégias educativas, conscientes e inconscientes – das quais as estratégias escolares das famílias e das crianças escolarizadas constituem um aspecto específico – são investimentos a prazo extremamente longo [...] que visam primordialmente a produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo, ou seja, de serem herdados pelo grupo.

Dessa forma, a análise da escolarização secundária das mulheres das elites permite compreender os processos de construção das desigualdades educativas de classe e de gênero na sociedade brasileira. É bem verdade que a essas desigualdades mencionadas convém acrescentar as desigualdades em nível regional.

Florianópolis nos anos 1940 era uma pequena e pacata cidade que, segundo Miceli (1980), possuía o não tão pomposo título de menor capital do país, com cerca de quarenta e seis mil habitantes e “com suas feições coloniais, marcadas por um traçado de ruas em xadrez, pequenos quarteirões, vias estreitas, tudo em função de uma praça central ao redor da qual se situavam os

órgãos do poder eclesiástico (a Catedral) e do poder civil (Câmara dos Vereadores e Palácio do Governo)” (LOHN, 2002, p.81). Uma cidade pouco industrializada, onde se via claramente como o Estado era um dos, senão o principal, recurso de acumulação de riquezas pelas classes dominantes da cidade. Dominar o Estado significava controlar os meios de obter e ampliar o poderio econômico de uma elite há muito estabelecido (LOHN, 2002). Sendo assim, em Florianópolis os cargos públicos eram bastante desejados por ser uma das maneiras mais eficazes de traçar uma carreira profissional de prestígio.

Nesta cidade de características particulares, a instalação do Colégio Coração de Jesus constituiu fato de destaque para a escolarização feminina na sociedade catarinense, que experimentava nas primeiras décadas do século XX importantes melhorias urbanas, especialmente nas cidades-pólo⁴.

Implantado no centro da cidade, em bairro prestigioso – próximo da residência de Nereu Ramos, interventor do governo federal na época – o Ginásio Feminino do Colégio Coração de Jesus se destacou pelo modelo de educação de elite transmitido às suas alunas. Esse modelo garantia uma grande homogeneidade às moças que formava e estava em continuidade com o *habitus* adquirido em suas famílias. Garantia-lhes também uma *hexis* corporal adequada, o domínio de idiomas, o contato com a cultura européia e um grande domínio da língua portuguesa falada e escrita. Corresponhia, nesse sentido, ao tipo de educação ministrado para as elites femininas, inserido dentro de uma cultura escolar que Xavier de Brito (2005) definiu como “cultura escolar católica de matriz francesa”.

⁴ “O Estado de Santa Catarina tem singular descentralização urbana no conjunto brasileiro, de forma que ele não tem uma capital-metrópole, mas em cada região geoeconômica há uma ou mais cidades que se destacam” (DALLABRIDA, 2006, p.119), tais como Joinville, Blumenau (pólo industrial) e Lages (pólo agropecuário).

Todavia, apesar desta pretensa homogeneidade, estudar neste prestigioso colégio poderia ser também uma estratégia das classes médias para uma ascensão social. A verificação destas estratégias pode se dar de várias maneiras: através da análise da fratria, isto é, se na família era algo “normal” entre os irmãos e irmãs estudar nos colégios mais conceituados da cidade; se já havia uma “tradição matrilinear” de estudos na mesma instituição; se a aluna em questão conclui ou não seus estudos; o grau de importância que ela concede a esta escolarização; como este período de formação é percebido por elas; o número de relações duráveis que permanecem no decorrer do tempo, entre outros indícios.

Segundo Bourdieu, há duas formas de aquisição da cultura: “aprendizagem total”, própria das elites, acumulada precoce e paulatinamente no seio familiar, sendo apenas complementada e aprimorada pela escolarização e a “aprendizagem tardia”, específica das classes populares e partes das classes médias, adquirida de forma metódica e acelerada, especialmente pelas instituições escolares. Nesta perspectiva, nas páginas que seguem, entraremos no internato do Colégio Coração de Jesus para acompanhar o ritmo de vida compassado de uma ex-aluna.

O internato feminino, um estudo de caso

Hoje faz uma semana que estou aqui no colégio. Tenho muita saudade de todos, mas estou gostando imensamente daqui. Como bastante porque a comida é muito boa. Estudo muito também, brinco e bordo (Florianópolis, 8 de março de 1942).

Estas palavras foram escritas na primeira carta que Nadir⁵ enviou à sua família. Esta jovem nascida em 1927, portanto com 15 anos de idade, acabara de sair da casa de seus

⁵ Todos os nomes citados neste artigo são fictícios.

pais em Blumenau, interior do estado de Santa Catarina, para iniciar seus estudos secundários e "aprimorar sua educação"⁶ no internato feminino do Colégio Coração de Jesus⁷, situado na capital. Nadir, a segunda de três filhas⁸ de pai comerciante e mãe modista, ambos católicos com nível de instrução primária, foi a primeira e única da família a frequentar este renomado e prestigioso estabelecimento de ensino católico em Florianópolis. Na data de sua entrada no colégio, ela já namorava há dois anos Paulo, um moço de boa família⁹ que estudava no melhor colégio para meninos de Blumenau e cuja tia, Irmã Alvinha, fazia parte do corpo docente do Colégio Coração de Jesus. Com ele, futuro prefeito de Brusque, Nadir se casaria em 1946, aos 19 anos, e construiria uma família que ainda hoje mora na referida cidade.

A partir da trajetória de Nadir¹⁰, aluna interna nos anos 1942-43 do Colégio Coração de Jesus, é possível perceber como as variáveis gênero e, sobretudo classe afetam as práticas escolares dessa instituição privada voltada principalmente para meninas oriundas das elites regionais. Para Erving Goffman (1968) uma instituição total é um lugar onde o indivíduo dorme, se distrai e trabalha, ao lado dos mesmos companheiros e sob o julgamento das mesmas autoridades; com isso, estas instituições, grosso modo, eliminam e/ou misturam as fronteiras que separam estes três

⁶ Segundo resposta dada ao questionário respondido para esta pesquisa.

⁷ Primeiro e único internato do estado de Santa Catarina dedicado exclusivamente ao público feminino nesse período, pois mesmo os ginásios que praticavam a co-educação só possuíam internatos masculinos.

⁸ Nadir possui duas irmãs: Ângela, nascida em 1923, quatro anos mais velha que ela, e Lucia, um ano mais nova, nascida em 1930.

⁹ O pai de Paulo era Oficial do Registro Civil e foi prefeito de Blumenau; sua mãe era "do lar".

¹⁰ Analisada através de 54 cartas enviadas semanalmente por essa ex-aluna a seus pais durante os dois anos em que permaneceu nesse estabelecimento; duas entrevistas de aproximadamente noventa minutos, realizadas em 2006; e um questionário de 87 quesitos, que a mesma aluna respondeu em 2007.

campos de atividade. Assim, o mesmo autor (1987) chama a atenção ao programa de aculturação efetuado nestes espaços de internamento, que podem não corresponder à realidade de todos os indivíduos e que acabam prejudicando, por exemplo, o estudante de origem popular — através de um processo que Goffman chama de “erros de enquadramento”.

O internato do Colégio Coração de Jesus pode ser visto, então, como um espaço de sociabilidade entre iguais: “moças muito educadas e com um nível social condizente, porque era caro” (DORA, 2006). Um espaço seletivo e de seleção, onde apenas um corpo homogêneo seria capaz de conviver sem maiores problemas de adaptação. Nesta direção, Faguer (1995) explica que a entrada e permanência nestas instituições totais pode ser uma experiência que marca certos estudantes de maneira traumatizante ao ponto deles se lembrarem dela com nitidez ao longo da vida. Essa experiência é marcante não somente pelas dificuldades escolares, mas principalmente pelo fato de que são nesses espaços que alguns alunos(as) percebem que a excelência escolar é indissociável de um modo de conhecimento e de um estilo de vida, cuja incorporação implica na familiaridade precoce com as práticas culturais às quais eles não tiveram acesso anteriormente.

Para melhor compreender a experiência de Nadir neste internato feminino, apoiar-me-ei principalmente no conceito de violência simbólica forjado por Pierre Bourdieu, que pode ser percebida como um trabalho de inculcação de uma visão determinada do mundo, dos outros e de si mesmo que orienta o comportamento do indivíduo através de práticas de socialização que podem mesmo ser pedagógicas. Nesta direção, Almeida (2007b) afirma que, entre os estudantes submetidos à ação pedagógica da escola encontram-se aqueles para quem a cultura escolar se funde com a cultura do seu próprio grupo social, isto é, aquela em que foram imersos desde o nascimento, ao passo que, para outros, trata-se de uma cultura estrangeira ou quase estrangeira.

A prática da violência simbólica pode ser relacionada com o conceito de capital cultural na medida em que ele representa um conjunto de recursos formais e informais ligados à cultura erudita, legítima e escolar transmitida pela família e pela escola, que se constituem como instância de validação da posse ou do pertencimento a essa cultura. Em outras palavras, por meio da articulação desses dois conceitos buscamos entender as dificuldades de adaptação expressas nas cartas de Nadir a seus pais, marcadas constantemente por manifestações explícitas de saudade do universo que deixou e pelo desejo contínuo de se afirmar através dos cartões de louvor.

Meus queridos pais, vocês não calculam que saudades tenho sentido de casa. Mas consolo-me quando me lembro que estou aqui para meu próprio bem, e sei que grandes sacrifícios vocês fazem por mim. Por isso quero esforçar-me bastante, para mostrar-lhes que não me passa despercebido o vosso esforço e sacrifício. Quando é que vocês vêm passar uns dias aqui? Todo dia tenho esperado papai [...] (Florianópolis, 17 de julho de 1943).

Estes fatores demonstram que apesar desta jovem pertencente às classes médias do interior do estado de Santa Catarina ter consciência do “sacrifício e esforço de seus pais” para mantê-la naquela distinta instituição de ensino e da importância de sua passagem por este colégio, ela o abandonará no segundo ano, ou seja, três anos antes de concluir seus estudos secundários, que não retomara posteriormente.

Então, estão contentes por causa de meus ‘Louvores’? Vocês não calculam como me tenho esforçado e aqui as freiras estão cada vez mais rigorosas. Da vez passada quando foi o cartão, entre 115 internas, só 19 tiraram ‘Louvor’ e, entre elas, eu. Que tal? Domingo passado, à noite, depois da entrega dos cartões, as que tinham ‘Louvor’ podiam ir ao encerramento da Semana da criança no Clube 12 de Agosto. Naturalmente eu fui pois, como vocês sabem, sou louca por uma festa, mas

não esteve muito boa, só discursos, etc., que eu não gosto (Florianópolis, 29 de outubro de 1943).

A interlocução entre a instituição escolar e os pais ou responsáveis das alunas internas se dava através dos cartões quinzenais, que os informavam sobre o desempenho escolar de suas filhas. Uma vez por mês as superiores se reuniam para organizar a distribuição dos cartões de diversas cores para as internas, de acordo com a educação, o estudo e a obediência. Utilizados como meio de punir ou premiar as alunas, eram entregues em uma sessão pública solene, onde se reunia todas as internas do colégio. Esta espetacularização da entrega serviria para impor os exemplos a seguir ou a desprezar, para estabelecer normas de comportamento e para deixar bem claras as “regras do jogo”. Segundo o relato de Dora, outra aluna interna, cuja filha se casaria mais tarde com um filho de Nadir, estes momentos deixaram lembranças marcantes:

Havia o bendito do cartão dentro do internato: o cartão de louvor, o cartão de muito bom, o cartão de regular, o cartão de mau e o cartão de péssimo, branco. Só uma menina, nesses anos todos em que eu estive lá, tirou esse cartão branco. E isso era lido para todo o internato, as alunas enfileiradas por classe, as normalistas ficavam atrás, pois o cartão delas não era dito na frente das pequenas e a irmã Benvarda [a diretora] dizia do palco: “este é o primeiro prego para o caixão de seus pais”. Foi a coisa que mais me impressionou na minha vida, era de uma rigidez, e a menina não desabou, ficou como ela estava, e foi expulsa. E o motivo, nunca se soube, mas causou um ti-ti-ti, porque o dormitório era rigidamente controlado, não se conversava, não se falava, não se entrava na cela uma da outra. Não sei se por medo, pânico, por um pesadelo, ela talvez tenha entrado na cela de outra menina. Mas não sei até hoje, e quem soube, guardou sigilo (DORA, 2006).

Além dos cartões havia o boletim escolar, que era entregue mensalmente a todas as alunas, internas e externas, e que

deveria ser devolvido à direção assinado pelos pais ou responsável. Nele, além das matérias curriculares, eram avaliados o comportamento, a aplicação, a ordem e as faltas. Também existiam espaços no boletim para que a regente de classe anotasse observações referentes ao aproveitamento da aluna em cada disciplina: “deve fazer mais esforço” ou “levar mais a sério as aulas”. Para encanto dos pesquisadores, Nadir ainda guarda consigo todos os cartões que recebeu durante a época em que era interna no Colégio Coração de Jesus, e também alguns boletins, que pude analisar. Vale destacar que a importância que ela concede aos cartões é superior aos boletins.

Para sua família, como para muitas outras famílias da época, a educação da mulher era voltada para o bom casamento. Assim, mais valia um *savoir faire* de práticas burguesas e sofisticadas – como tocar piano, bordar, pintar, jogar tênis, ser organizada e bem comportada – do que um conhecimento teórico do currículo oficial. Desta forma, os trechos abaixo permitem notar que Nadir traduz e estabelece estas hierarquias tanto na carta de 1943, quanto na conversa que tivemos em 2006:

[...] Junto desta vai o boletim que não está muito bom, mas para este novo mês já formulei novos planos de estudo. Igualmente junto desta vai o cartão, creio que é ‘Louvor’, vejam como cumpri a promessa, não? [...] (Carta de Nadir a seus pais. Florianópolis, 31 de julho de 1943).

[...] eu sabia fazer tricô, bordado, que até hoje faço, mas não sabia fazer nada na cozinha. Tocava piano, eu gostava muito de esporte. **Estudo pra mim era secundário**, eu passava em tudo, mas ali... **para meus pais, o principal não era que eu estudasse, eles queriam que eu aprendesse a ter modos, educação, ser ordeira, naquele tempo tinha que ser ordeira, ter as roupas muito bem arrumadinhas**. Até hoje meus armários têm que estar todos empilhadinhos. E tinha nota mensalmente para ordem no boletim (Entrevista, Nadir, 2006). [Os grifos são meus]

Em concordância com as regras de uma educação total, pretendia-se ao máximo que as internas não tivessem contato com o “mundo do além muros”, que significava sua aproximação com práticas que poderiam “contaminá-las”. Nesse esforço, não se permitia às alunas outras saídas, senão em companhia de seus pais, que poderiam visitá-las de preferência nos dias indicados nos avisos para o respectivo ano letivo, para que não fosse prejudicado o curso das aulas e a marcha dos estudos. Em vários momentos da entrevista nossa protagonista recorda a saudade que sentia dos pais e a dificuldade em readaptar-se à rotina do internato após as visitas. Esta era a razão pela qual as visitas só eram permitidas trinta dias após a entrada da aluna.

As internas que, por qualquer motivo ou pretexto, após as férias ou as saídas não regressassem à hora determinada, perdiam o direito a saídas nos três meses seguintes. Elas também só poderiam atender ao telefone aos domingos, das 13h00 às 18h00, quando chamadas por pessoas da família. O número de saídas dependia do procedimento da aluna e poderia ser usado tanto para punir, quanto para premiar: “eu me lembro uma vez que só as que tinham cartão de excelente puderam ir ao teatro que teve lá no Álvaro de Carvalho. E teve um também em que eu não pude ir, pois não tinha alcançado a nota” (NADIR, 2006). Dora também se lembra desta privação: “Certa vez, eu tirei um cartão azul, regular, e meu pai estava na cidade na ocasião, eu não pude sair com ele porque não tinha cartão de louvor porque, talvez, conversei no corredor ou puxei a saia da outra” (DORA, 2006).

Outra forma de filtrar as informações intra e extramuros era através do controle das cartas enviadas e recebidas pelas alunas: “recebíamos as cartas já abertas e também se entregava abertas [...]” (DORA, 2006). Sendo assim, toda a correspondência das alunas deveria passar pelas mãos da diretora que, em certos casos, também aproveitava a oportunidade para se comunicar com os responsáveis “[...] evidentemente, a diretora deve ter colocado um adendo na minha carta, porque recebi a carta para senhorita, até então [antes de menstruar] vinha menina e, quando a Irmã me

entregou, disse: subiu de posto!” (DORA, 2006). Entretanto, nota-se, através das cartas de Nadir, que havia maneiras de burlar as regras e enviar cartas fora do controle institucional:

Pai e mãe queridos, esta carta vai por fora pelos seguintes motivos: no domingo, não deu para escrever porque fomos à Trindade e voltamos já tarde. Ontem também não, porque eu estava na enfermaria. Hoje sim, mas a coisa é que as Irmãs não mandam porque é tarde demais. E eu escrevi porque, decerto, estão esperando. E é mesmo melhor escrever por fora, porque a gente tem mais facilidade para externar os pensamentos e o que quero dizer. (Florianópolis, 4 de maio de 1943)

Este fato serve também para relativizar o próprio conteúdo do que escrevo, que é baseado em cartas que foram escritas majoritariamente dentro de uma censura imposta pelas freiras. Mesmo as respostas à entrevista ou ao questionário foram efetuadas após uma leitura das cartas, o que inevitavelmente provocou na ex-interna uma reavaliação de sua experiência no Colégio Coração de Jesus. Nesta direção, considera-se que “todo relato autobiográfico é, em última instância, uma auto-interpretação” (MALUF, 1995, p.6), ou seja, que “a história não é apenas sobre eventos ou estruturas ou padrões de comportamento, mas também sobre como eles são vivenciados e lembrados na imaginação” (THOMPSON, 1992, p.68). Outro fator relevante a ser considerado é o destino das cartas, isto é, para quem Nadir está escrevendo. Todas as cartas analisadas, com exceção de uma, foram enviadas a seus pais, ou seja, às pessoas com quem ela entretinha uma relação diferente da relação de cumplicidade geracional, inter-pares, ou da relação afetiva que ela estabelecia, por exemplo, com a sua irmã:

Elisa, esta carta vai por fora, pois vai mais ligeiro e não precisa ser tão bem escrita como para mamãe e o pai. A carta deles segue pelo colégio, talvez segunda-feira [...]. Creio que essa quinzena vou tirar cartão azul. Não é tão

ruim assim, pois está escrito: 'Muito Bom'. Mas em todo o caso, para a próxima quinzena quero ver se tiro 'Louvor' como sabes, custa para mim 'pois não sou nenhuma santa'. NB- Quando escreveres, não digas que recebeste esta". (Florianópolis, 15 de maio de 1943)

Pelos mesmos motivos de controle, era proibido que as alunas externas trouxessem ao colégio revistas, jornais, livros ou cartas às internas. No entanto, a relação de amizade entre as alunas muitas vezes ultrapassava os deveres a serem cumpridos pelo modelo de aluna ideal, desprovida de impulsos e relações juvenis de cumplicidade. E por "não ser nenhuma santa", Nadir, dentre muitos cartões cor-de-rosa de 'Louvor', uma única vez teve que levar para casa seu cartão azul:

Houve uma vez [em que] uma externa pediu para eu entregar uma carta para uma interna, enviada pelo namorado. Eu entreguei a carta, e essa menina que estava na enfermaria comentou para a professora que tinha recebido a carta e a professora dedou ela para o estado maior do colégio. Chamaram os pais e por pouco ela não foi expulsa. Mas na época seguinte eu ganhei cartão verde [de regular], e ela branco, de expulsa. Mas aí, as freiras voltaram atrás (NADIR, 2006).

Não se sabe por que motivo as freiras voltaram atrás da decisão de expulsar a jovem apaixonada. Nadir tampouco soube explicar porque sua mãe acabou guardando a carta de Aline durante tanto tempo. Entretanto, a carta que ela enviou para sua irmã Elisa sem passar pelo controle da direção do colégio, na conversa que tivemos em sua casa em 2006, onde pude ver o famoso cartão verde e a carta que ela enviou para seus pais justificando-se e redimindo-se deste erro, nos permitem avaliar as diferentes formas de viver e relatar um acontecimento "desviante" dentro de uma instituição que prezava pelo controle das pulsões da sexualidade feminina.

Meus queridos pais. É com imenso pesar que mando junto desta o cartão. Mas o motivo foi esse: o Marcos mandou chocolates e uma carta para Aline, por uma externa, mas esta, não encontrando a Aline, me encarregou de entregá-lo. Meu dever era entregar à Reverenda Irmã Diretora, mas eu, levada pela força do coração, entreguei à Aline. Só agora reconheço o meu erro e prometo não fazê-lo mais. Sua filha, Nadir.” (Florianópolis, junho de 1943)

As lutas pelo ‘Louvor’ e contra a saudade eram constantes no cotidiano de Nadir. O internato do Colégio Coração de Jesus apresentava uma rotina definida pelas freiras que deveria ser observada rigorosamente pelas alunas. Era assim, por meio dessa prática diária e repetitiva, onde predominava o culto ao silêncio e o incentivo às práticas de devoção e submissão, que a disciplina deixava suas marcas nas jovens.

Durante dois anos de sua adolescência Nadir vivenciou um ritmo constante e previsível instituído por esse internato, passando de uma atividade à outra com horários, lugares e tarefas estritamente determinadas e vigiadas. As cartas, recordações e reinterpretações da ex-aluna permitiram identificar a complexidade da vida dentro de uma instituição total e as dificuldades que tinham algumas alunas a se adaptar àquele mundo, como no caso de Nadir.

[...] Quanto a questão de eu voltar para cá no ano que vem, eu por minha vontade, digo que não quero, pois pretendo ajudar os senhores e não quero mais sentir tanta saudade de casa. Para as férias faltam somente 34 dias. Que bom!! PS: Paizinho deixa a mamãe vir, pois será a última vez, depois decerto passarão anos sem vir, pois eu não quero voltar, e só daqui a 5 anos é que porei meus pés de novo nesta terra. Abraços, Nadir.” (Florianópolis, 29 de outubro de 1943)

Como já foi dito anteriormente, Nadir sairá deste estabelecimento de ensino antes de concluir seus estudos.

Posteriormente, sua única filha não estudará no Colégio Coração de Jesus, fato que comprova a ausência de *esprit de corps* por parte desta ex-interna — caso comum no que se refere aos *erros de enquadramento*. Todavia, além de levar consigo novas redes de relações e uma nova maneira de ser, ela guardará muitas lembranças, boas e ruins, deste período de sua vida que ela — ex-primeira dama da cidade de Brusque — agora reinterpreta de maneira bastante positiva:

[...] mas foi assim, tenho lembranças muito gostosas, o máximo que na minha juventude poderia ter acontecido foi o internato, porque em casa tinha muita cobrança e meu pai era muito rígido... e depois, tu vês as cartas para eles como eram carinhosas (NADIR, 2006).

Considerações finais

Florianópolis a partir do pós-guerra viveria um momento de grandes transformações urbanas e culturais e será só neste momento que ela começará a ganhar feições de “cidade grande”, onde “desejos, sonhos, fantasias, novas condutas, novos valores, novos gostos, novos estilos fundem-se aos aparatos institucionais, tecnológicos e visuais” (FLORES, 2006, p.17). Em 1946 a então diretora do Colégio Coração de Jesus, Irmã Marilza, escreveria uma carta que mudaria os rumos da educação secundária naquela pequena capital:

[...] Hoje, aliás, já há vários anos, faz-se sentir em nossa capital a premente necessidade de haver um colégio (curso clássico) feminino, afim de que nossas jovens possam encaminhar-se para alguma faculdade, principalmente a de Filosofia, que nos prepara o professorado para os cursos secundário. Acresce ainda, que Florianópolis, conforme consta, será enriquecida com uma faculdade de odontologia e farmácia, fato este que intensifica o veemente desejo da mocidade feminina de

capacitar-se, pelo Colégio, para tais estudos que constitui uma carreira [...] (*apud* MARTINI, 2008, p.5).

No ano seguinte, em 1947, o colégio abriu suas portas para a primeira turma do curso científico. Ao contrário do desejo da diretora em abrir primeiro o curso clássico para formar professoras que posteriormente pudessem se integrar ao corpo docente deste educandário – pois no estado não existia um número suficiente de profissionais qualificados para lecionar neste nível de escolarização – o curso científico seria uma possibilidade de cativar a clientela que ao terminar o primeiro ciclo do secundário partia para o curso técnico de contabilidade na Escola de Comércio de Florianópolis para, posteriormente, ingressar na carreira do serviço público.

Segundo Estela Martini (2008), todas as alunas da primeira turma que concluíram o curso científico ingressaram na Faculdade de Direito em Florianópolis. Ainda não existem pesquisas sobre as trajetórias destas mulheres para sabermos se elas terminaram os estudos superiores, quais profissões exerceram etc., entretanto, é certo que elas não corresponderam aos desejos da diretora. Conversas com algumas ex-alunas levam-me a crer que elas saíam do colégio, que oferecia o curso Normal para formar professoras primárias, justamente porque não queriam exercer esta profissão – ou por não levar jeito, ou por não ter paciência etc. Por outro lado, diziam querer trabalhar no serviço público, que naquele tempo e espaço específicos conferia-lhes *status* e não as impedia de casar e constituir família.

No período estudado, começava a tornar-se comum que as moças não mais se dedicassem exclusivamente ao lar. O emprego deixa de ser um obstáculo no mercado matrimonial – veja-se que foram casadas todas as entrevistadas que trabalharam fora. Nas décadas de 1940 e 1950, as mulheres ainda eram mantidas dentro de um universo protegido, apesar dos avanços realizados na esfera profissional. O papel dos colégios religiosos particulares é, nesse sentido, fundamental, principalmente em

uma sociedade como a brasileira, onde o sistema de educação público era ainda bastante deficiente.

O modelo educativo adotado pelo Ginásio Feminino fazia com que essas moças em geral acatassem a representação da mulher que lhes impunha a sociedade. Os princípios religiosos e morais que lhes eram inculcados – fundados no sentimento de culpa – as faziam se sentir responsáveis não só pelo patrimônio econômico e cultural da família, mas também pela salvação das almas de seus familiares. Elas deviam influenciar seus maridos nas suas atividades, eram responsáveis pela educação de seus filhos e até mesmo pela conduta moral de suas empregadas. De maneira geral, no Colégio Coração de Jesus o modelo adotado era aquele que, segundo Saint-Martin (1999), educava as mulheres para serem mães felizes, esposas cultas, com um emprego (embora prontas a abandoná-lo) e envolvidas em ações caridosas.

Através de uma pesquisa ainda em andamento foi possível perceber que em Santa Catarina, ou mais especificamente em Florianópolis na década de 1940, as elites femininas educadas no Colégio Coração de Jesus – ao contrário de outras educadas também em colégios femininos e católicos bastante prestigiados em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro – não se restringiram aos ofícios do lar e o fato de trabalharem não era visto como um desprestígio social. Por fim, assim como Jorge Luis Borges, “quando escrevo alguma coisa, tenho a sensação de que isto preexiste. Parto de um princípio geral; conheço mais ou menos o começo e o fim; depois é que vou descobrindo as partes intermediárias (...) as coisas já se encontram ali. Mas estão ali escondidas”, esperando apenas novas perguntas para podermos descobri-las.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as Letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007a.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. "A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil?" In ZAGO Nadir e PAIXÃO Léa (orgs). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Minuit, 1989.

CUNHA, Maria Teresa Santos. "Rezas, ginásticas e letras: normalistas do Colégio Coração de Jesus, Florianópolis, décadas de 1920 e 1930". In: DALLABRIDA, Norberto (org.), *Mosaico de escolas. Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis, Cidade Futura, 2003, p. 199-220.

DALLABRIDA, Norberto. "Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX - meados do século XX)". In: VALLE, Ione Ribeiro e DALLABRIDA Norberto (orgs.). *O ensino médio em Santa Catarina. Histórias, políticas e tendências*, Florianópolis, Cidade Futura, 2006, p.117-140.

FAGUER, Jean-Pierre. *Khâgneux pour la vie: une histoire des années soixante*. Paris, CEREQ, Dossier 5, nouvelle série, 1995.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. Estética e modernidade: à guise de introdução. In: FLORES, Maria Bernadete Ramos; LEHMKUL, Luciene; COLLAÇO, Vera Regina Martins (orgs). *A Casa do Baile: estética e modernidade em Santa Catarina*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Asiles*. Paris, Minuit, 1968.

GOFFMAN, Erving. *Façons de parler*. Paris, Minuit, 1987.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA Selma Garrido. *Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. *Pontes para o futuro: relações de poder e cultura urbana Florianópolis, 1950 a 1970*. Tese de doutorado em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. 442p.

MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. São Paulo, Siciliano, 1995.

MARTINI, Estela Maris Sartori. *Curso científico do Colégio Coração de Jesus: Cultura Escolar e Socialização das Elites Femininas de Santa Catarina (1947/1961)*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MICELI, Sérgio. Anos de transição: as capitais brasileiras. In: *Coleção Nosso Século – 1930/1945*. São Paulo, Abril Cultura, 1980.

MILLS, Charles Wright. *The sociological Imagination*. Oxford University Press, New York, 1959.

SAINT MARTIN, Monique de. “Uma ‘boa’ educação”. *Educação e sociedade*, v. 20, n. 66, abril 1999. (citado a partir do site *SciELO*)

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

XAVIER DE BRITO, Ângela. “*Le solde est positif*. Culture scolaire et socialisation des élites féminines au Brésil, 1920-1970”. *Éducation et sociétés* n. 15, avril-juin 2005/1, p. 153-167

WEREBE, Maria J. G. *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

Fontes documentais

Colégio Coração de Jesus. *Relatório de Inspeção Permanente* n° 14, 1941. “Arquivo morto” do Colégio Coração de Jesus, Florianópolis.

Colégio Coração de Jesus. *Regulamento Interno do Colégio*. Relatório de Inspeção Permanente n°14, 1941 e Relatório n° 1, 1935-36. “Arquivo morto” do Colégio Coração de Jesus, Florianópolis.

DECRETO n° 19.890 de 18 de Abril de 1931. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação* (de 1931 a 1941). São Paulo, 1942.

DECRETO-LEI n° 4.244 de 9 de Abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Disponível em <www.soleis.adv.br>.

Entrevistas

NADIR. Aluna interna no Ginásio Feminino de 1942 a 1943, casada, prendas domésticas. 80 anos, concedida a Letícia Cortellazzi Garcia. Brusque, 24 de maio de 2006. Mimeografado.

DORA. Aluna interna no Ginásio Feminino de 1941 a 1944,, viúva, professora do Ginásio Feminino do Colégio Coração de

Jesus. 78 anos, concedida a Letícia Cortellazzi Garcia.
Florianópolis, 1º de junho de 2006. Mimeografado.

Letícia Cortellazzi Garcia é Doutoranda, allocataire de recherche, em Ciências da Educação pela Université Paris Descartes, França.

Endereço: 50, Rue du Chemin Vert - 92100 - Boulogne - Billancourt - France

E-mails: lelecanguru@hotmail.com e
leticiaortellazzi@yahoo.com.br

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA (1930-2000)*

Décio Gatti Júnior

Resumo

Reflexões sobre a hermenêutica e a heurística que fundamentam investigações sobre os saberes disseminados por meio do ensino da História da Educação nas instituições escolares e universitárias destinadas à formação de professores no Brasil entre 1930 e 2000. Do ponto de vista da hermenêutica parte-se das categorias de: presença, identidade, normas e finalidades, perfil docente e discente, perfil programático e materiais pedagógicos, com as variáveis correspondentes. Do ponto de vista heurístico há documentos variados: bibliografia (livros científicos e manuais pedagógicos, capítulos de livro, artigos etc.); impressos (legislação de ensino, grades curriculares, planos de ensino e de aula etc.); manuscritos (atas, diários de classe, cadernos de alunos etc.); orais (depoimentos de autores de manuais pedagógicos, ex-professores, ex-alunos etc.); iconografia. Preliminarmente, pode-se afirmar que esses aspectos da hermenêutica e da heurística apontam para os seguintes lugares passíveis de prospecção: 1) no ensino ginasial e secundário, tais como a Escola Normal (1932-1970), a Habilitação Específica em Magistério – HEM (1971-1996) e os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (décadas de 1980-1990); 2) no ensino superior, sobretudo, nos cursos de Pedagogia, de 1939 a 1962 (formação de professores para a Escola Normal) e de 1963 aos tempos atuais (formação de professores para a Escola Normal, para a HEM e para as séries iniciais do Ensino Fundamental), bem como, a partir de 1996, o Normal Superior (formação de professores para as primeiras séries do Ensino

* Versão ampliada do trabalho apresentado em 01 de novembro de 2007 durante o VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado em Buenos Aires, Argentina, no período de 30 de outubro a 2 de novembro de 2007. Estudo que integra o projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq, intitulado “Lugares, Tempos, Saberes e Métodos de Ensino da Disciplina História da Educação na Formação de Professores no Brasil Contemporâneo (1930-2000)”, sob a direção do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior.

Fundamental; 3) na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Palavras-chave: História da Educação; Disciplina; Hermenêutica; Heurística.

**THE HISTORY OF TEACHING THE HISTORY
OF EDUCATION IN BRAZIL:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF RESEARCH (1930-2000)**

Abstract

Reflections on the hermeneutics and heuristics that lay a foundation for investigation regarding knowledge disseminated through the teaching of the History of Education in school and university institutions directed to the formation of teachers in Brazil between 1930 and 2000. From the hermeneutic point of view, following Maria Teresa Santos (2007), we begin with these categories: presence, identity, norms and purposes, teacher and student profile, program profile and pedagogical materials, with corresponding variables. From the heuristic point of view, there are diverse historical materials: bibliographies (scientific books and pedagogical manuals, chapters of books, articles, etc.); printed material (teaching legislation, curricular levels, teaching and class plans, etc.); hand-written documents (minutes, class notes, student notebooks, etc.); oral records (testimony from authors of pedagogical manuals, from former teachers and students, etc.); iconographic material. Preliminarily, it can be stated that these hermeneutic and heuristic aspects point to the following possible places of investigation: 1) in Junior High and High School teaching such as the Normal School (1932-1970), Teacher Qualification Courses (Habilitação Específica em Magistério – HEM) (1971-1996), and the Specialized Centers for Teacher Formation and Improvement (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM) (1980s and 1990s); 2) in Higher Education, above all in Pedagogy courses from 1939 to 1962 (teacher formation for Normal School) and from 1963 to the present (teacher formation for Normal School, for HEM, and for the beginning grades of Primary Education), and additionally, from 1996 on, the Higher Normal (teacher formation for the beginning grades of Primary Education); and 3) graduate studies *stricto sensu* (Masters and Doctorate).

Keywords: History of Education; Discipline; Hermeneutics; Heuristic.

LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UNA PESQUISA (1930-2000)

Resumen

Reflexiones sobre la hermenéutica y la heurística que fundamentan investigaciones sobre los saberes diseminados por medio de la enseñanza de la Historia de la Educación en las instituciones escolares y universitarias destinadas a la formación de profesores en Brasil entre 1930 y 2000. De el punto de vista de la hermenéutica se parte de las categorías de: presencia, identidad, normas y finalidades, perfil docente e discente, perfil programático y materiales pedagógicos, con las variables correspondientes. De el punto de vista heurístico hay documentos variados: bibliografía (libros científicos y manuales pedagógicos, capítulos de libro, artículos etc.); impresos (legislación de enseñanza, matrices curriculares, planes de enseñanza y de clase etc.); manuscritos (actas, diarios de clase, cuadernos de alumnos etc.); orales (relatos de autores de manuales pedagógicos, ex-profesores, ex-alumnos etc.); iconografía. Preliminarmente, se puede afirmar que esos aspectos de la hermenéutica y de la heurística apuntan para los siguientes lugares pasibles de prospección: 1) en la enseñanza gimnasial y secundaria, tales como la Escuela Normal (1932-1970), la Habilitación Específica en Magisterio – HEM (1971-1996) y los Centros Específicos de Formación y aprimoramiento del Magisterio – CEFAM (décadas de 1980-1990); 2) en la enseñanza superior, sobretudo, en los cursos de Pedagogia, de 1939 a 1962 (formación de profesores para la Escuela Normal) y de 1963 a los tiempos actuales (formación de profesores para la Escuela Normal, para la HEM y para las series iniciales de la Enseñanza Fundamental), bien como, a partir de 1996, el Normal Superior (formación de profesores para las primeras series de la Enseñanza Fundamental); 3) en la pos-graduación *stricto sensu* (mestrado y doctorado).

Palabras clave: Historia de la Educación; Disciplina; Hermenéutica; Heurística.

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU BRÉSIL: DES ASPECTS THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUES D'UNE RECHERCHE (1930-2000)

Résumé

Voilà des réflexions portant sur l'herméneutique et sur l'heuristique qui fondent les investigations sur les savoirs disseminés par l'enseignement de l'Histoire de l'Éducation dans les institutions scolaires et universitaires vouées à la formation de professeurs au Brésil entre 1930 et 2000. Du point de vue de l'herméneutique, l'on

part des catégories de présence, d'identité, de normes et de finalités, du profil des professeurs et des élèves, du profil du programme et de matériels pédagogiques, avec leurs variantes. Du point de vue heuristique il y a des documents variés: de la bibliographie (des livres scientifiques et des manuels pédagogiques, des chapitres de livre, des articles, etc); des imprimés (les lois de l'enseignement, des cursus, des plans d'enseignement et de cours, etc); de l'iconographie. D'abord on peut affirmer que ces aspects de l'herméneutique et de l'heuristique indiquent quelques lieux passibles de prospection: 1) l'enseignement secondaire et les gymnases, tels que l'École Normale (1932-1970), l'Habilitation Spécifique comme Instituteur – HEM (1971-1996) et les Centres Spécifiques de Formation et de Récyclage de l'École Primaire – CEFAM (décennies de 1980-1990); 2) l'enseignement supérieur, surtout les cours de Pédagogie, de 1939 à 1962 (formation de professeurs pour l'École Normale) et de 1963 jusqu'à nos jours (formation de professeurs pour l'École Normale, pour l'HEM et pour les premières années de l'Enseignement Primaire), aussi bien que l'École Normale Supérieure à partir de 1996 (formation de professeurs pour les premières années de l'Enseignement Primaire); 3) les DEAs et les doctorats.

Mots-clés: Histoire de l'éducation; Discipline; Herméneutique; Heuristique.

Introdução

Inicialmente, destaca-se que a locução História da Educação equivale, em diferentes lugares e temporalidades, as locuções História da Pedagogia, História da Pedagogia e da Educação, História da Instrução, História da Escola, entre outras. Consiste desafio substantivo, mas necessário, para os pesquisadores da área, tratar a História da Educação em seu aspecto disciplinar, pois que inclui atividades de estudo e investigação acerca:

1. dos aspectos históricos de constituição e transformação da disciplina no cenário nacional, com a análise de seus intercâmbios internacionais e suas particularidades nas diferentes localidades;
2. do percurso da disciplina em sua clara vinculação aos processos de formação de professores, com a incursão em lugares e em temporalidades institucionais criadas e desenvolvidas para esta formação;
3. da historiografia existente sobre o ensino de História da Educação no Brasil que já acumula pequeno número de trabalhos, o que permite uma avaliação historiográfica e, particularmente, sobre as fontes de pesquisa (heurística) que vem sendo chamadas a sustentar as interpretações que vão se tornando correntes;
4. dos contornos do trabalho docente em nível ginásial, secundário e superior em relação às formas didáticas que se reproduzem em diferentes instituições, a partir das quais surgem, desde o final da década de 1990, posições que de maneira diferenciada conclamam os professores de História da Educação ao

empreendimento de, por um lado, favorecer ao transbordamento das novas interpretações em História da Educação para as salas de aula e, de outro, em fomentar novas práticas didático-pedagógicas no ensino da disciplina.

Nesse contexto investigativo mais amplo é que se insere o presente texto, com reflexões sobre a hermenêutica e a heurística que permeiam as investigações no âmbito da História das Disciplinas e que estão diretamente relacionadas ao processo de investigação mais amplo sobre os condicionantes histórico-sociais aos quais estão vinculados os processos de gênese, desenvolvimento, consolidação e mesmo de crise da História da Educação como disciplina formativa nas instituições escolares e universitárias destinadas a formação de professores no Brasil, particularmente entre 1930 e 2000.

1 Importância e desafios atuais para a disciplina História da Educação

É importante ressaltar, com Nóvoa (2004), que um docente de História da Educação agrega em sua atividade profissional dois elementos importantes - a função de historiador e simultaneamente a de professor - o que leva este profissional a transitar pelas aquisições de ambas as áreas, a História e a Educação. Para ele,

○ O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. ○ O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais

atenta às realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 2004, p. 1).

Em outra frente, Nóvoa (1999) assinala que a questão sobre se a História da Educação é História ou é Educação é um “falso problema, de uma questão circular que encerra o debate em dicotomias insuportáveis, do gênero arte *versus* ciência ou instrução *versus* educação” (p. 12). Para ele, na atualidade,

[...] os campos disciplinares definem-se não só pela adoção de instrumentos teóricos e metodológicos semelhantes, mas também pela definição de objetos de estudo afins e pela existência de “comunidades interpretativas” que dão sentido à produção científica (NÓVOA, 1999, p. 12)

No entanto, há atualmente alguma dificuldade em, a partir do esclarecimento da legitimidade da História da Educação como saber especializado, assinalar a continuidade de sua importância nos processos de formação dos professores, com uma defesa que ultrapasse os interesses corporativos mais imediatos.

Nesse sentido, Escolano Benito (1994), Magalhães (1998), Nóvoa (1999), Saviani (2001 e 2005) e Nunes (2002 e 2003) têm apresentado idéias em alguns aspectos coincidentes na direção da valorização do ensino de História da Educação nos cursos de formação de professores e mesmo para os interessados na temática em termos mais abrangentes. Escolano Benito (1994) enumera quatro pontos que justificam a História da Educação nos currículos dos cursos de formação de professores, a saber:

1. Todas as ações e conceitos são categorias histórico-culturais;
2. “Se a história sem teoria pode ser cega, a teoria sem história resulta em um discurso vazio (Depaepe)”;
3. Disciplina propedêutica para formação da identidade do professor;

4. Orientação para o desenvolvimento do sentido crítico (conflitos, avanços e retrocessos...) (ESCOLANO BENITO, 1994, p. 58).

Justino Magalhães (1998, p. 12-3), por seu turno, assinala que a História da Educação mantém-se importante na formação de professores a partir de um discurso de continuidade e de fundamentação, sendo importante no processo de conhecimento da origem dos discursos historiográficos em educação. Para ele, a História da Educação encontra-se determinada a partir de circunstâncias discursivas em que, de um lado, procede a uma reconstituição da genealogia das idéias e ações educativas, como contraponto necessário ao modelo científico/experimental (critérios de reprodutibilidade, fidelidade etc.) e, de outro, realiza o enquadramento espaço-temporal, buscando a fundamentação e a legitimação da decisão e da ação educativas.

Antônio Nóvoa (1999) em texto de apresentação para o público brasileiro da obra “História da Pedagogia”, de Franco Cambi, enumerou quatro idéias principais que o levam a defender a manutenção da História da Educação:

- “A História é a ciência de uma mudança e, a vários títulos, uma ciência das diferenças” (Marc Bloch). A História da Educação deve ser justificada, em primeiro lugar, como História e deve procurar restituir o passado em si mesmo, isto é, nas suas diferenças com o presente. Como escreveu Vitorino Magalhães Godinho, a história é um modo – o mais pertinente, o mais adequado – de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado.
- A História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de

métodos, de modas e de reformas educativas. Aprender a relativizar as idéias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias.

- A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva.
- A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares do passado. Para, além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador. (p. 13)

Dermeval Saviani em seu discurso de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)¹ busca em Hobsbawm (1994, p. 13) fundamento para a defesa da valorização do conhecimento histórico, por meio da exposição do seguinte raciocínio que reproduzo a seguir:

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais

¹ O I Congresso Brasileiro de História da Educação (I CBHE) ocorreu no Rio de Janeiro, entre os dias 06 e 09 de novembro de 2000, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), criada um ano antes, em 1999, da qual Dermeval Saviani foi o primeiro presidente.

característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989, todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido (Apud SAVIANI, 2001).

Ainda neste texto, Saviani assinala que a transferência dos novos conhecimentos adquiridos recentemente na pesquisa para o ensino de História da Educação tem sido pouco significativa, bem como constata o desconhecimento dos alunos da história de modo geral e da história de nossos pensadores e pedagogos particularmente (2001, p. 2). No que diz respeito à relação entre História da Educação e a política educacional, Saviani destaca que

[...] a história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas [...]. De outro lado, dos rumos adotados pela política educacional depende o peso que a história da educação irá ter na formação das novas gerações, o que acarreta, no médio e longo prazo, conseqüências relevantes para o desenvolvimento da área. Isto porque é no sistema de ensino que se formam os quadros de pesquisadores e professores de história da educação, residindo também aí o lugar principal de atuação profissional dos historiadores da educação (SAVIANI, 2001, p.1).

A partir dessa idéia, pode-se desdobrar que a ação política pode ser melhorada mediante o acesso à informação histórica, ainda que caiba acautelá-la, como salientou Clarice Nunes (1996, 2002), para a diferença entre os clichês e as posições críticas, pois a primeira comporta crenças que se perpetuam no território das idéias, escapando do terreno da realidade histórica. Nesse sentido, Nunes (2003) destaca a importância de se pensar historicamente, como fundamento do ensino de História da Educação, o que significaria,

[...] viver a experiência da relação entre sujeito e objeto; assumir a diferença das representações e espantar-se com o desconhecido. Só o trabalho duro de suspensão das certezas (as nossas e as dos outros) permite que habitemos plenamente nosso próprio mundo, principiando a aprendizagem de um certo vocabulário, um certo estilo de interrogar, de dar inteligibilidade ao que se aprende, de pensar historicamente (NUNES, 2003, p. 135).

Sua proposição para o ensino de História da Educação é de que o mesmo deve ser visto a partir da relação entre sujeitos - professores e alunos principalmente - que em um processo de interação pedagógica podem amadurecer mutuamente. Os alunos, sobretudo, dão razão para a existência do ensino de História da Educação, pois em sua experiência pessoal, a autora, afirma que sua intenção é que

[...] cada um deles, na medida dos seus limites e possibilidades, se dê conta mais profundamente da sua própria experiência como pessoa e aluno, aprendendo a usar uma linguagem pública e, portanto, mais elaborada. Tenho o objetivo central de contribuir para que desnaturalizem a escola na qual estudam e/ou trabalham, isto é, compreendam os processos que a engendram, a disseminaram e a colocaram em xeque (NUNES, 2003, p. 138).

Assim, simultaneamente, pode-se perceber a importância e as dificuldades que o ensino de História da Educação comporta no momento atual. Parte do desafio que a disciplina enfrenta está relacionada a um movimento geral dos educadores, mas seguramente de um movimento dos pesquisadores da área de História da Educação que, em grande medida, são também professores dos cursos de formação de professores, realidade que se apresenta de modo mais marcante nas instituições de educação superior do sistema público federal brasileiro e, em alguma medida, em alguns poucos sistemas estaduais.

Atualmente, é necessário precisar o papel do professor de História da Educação no sentido de que a inovação da pesquisa na área e na pedagogia geral possa inundar o dia-a-dia da sala de aula. Aspecto que Justino Magalhães clareia ao afirmar que se espera que os professores fomentem um raciocínio convergente, articulado, integrado e integrador, esclarecido e esclarecedor; um raciocínio fechado em torno de questões conclusivas e, de outro, espera-se que os pesquisadores partam de raciocínios (in)conclusivos, abertos, questionadores, provocativos e divergentes (1998, p. 10). É nesse ponto que se constata que um dos obstáculos a serem transpostos diz respeito à desarticulação construída historicamente, e ainda predominante nos dias de hoje, entre as atividades realizadas nos programas de pós-graduação, lugar da pesquisa e da formação dos pesquisadores, e a graduação e, porque não afirmar, entre a própria educação superior e a educação básica (GATTI, 2001, p. 109; NUNES, 2002, p. 39; MENDONÇA, 2003; p. 10).

2 Aspectos teóricos de uma hermenêutica investigativa

A abordagem proposta pela História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990) opõe-se às análises presentes na obra do especialista em didática da matemática, Yves Chevallard, para quem a didática é a criadora dos processos de transposição do

conhecimento científico ao escolar (BITTENCOURT, 2003; VALENTE, 2004). Nesse sentido, Justino Magalhães, explicita o fundamento teórico que a embasa, pois

[...] as disciplinas, enquanto domínios do conhecimento científico, autônomos, não apenas não existiam assim arrumadas antes da formação das disciplinas escolares, como na sua constituição o primado da educação supera o da ciência, pelo que a história das disciplinas escolares é um componente epistemológica fundamental, legitimadora e identitária da constituição desses domínios de saber (MAGALHÃES, 1998, p. 14).

Na direção apontada por Magalhães, André Chervel foi o pioneiro em tomar as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não como a simples adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar, pois que para ele a constituição dos saberes escolares, concretizados especialmente por meio das disciplinas, segue itinerário bastante diferenciado, obedecendo a demandas de esferas sociais quase nunca idênticas àquelas existentes exclusivamente na produção do conhecimento científico (GATTI JR., 2004, p. 28-9). Para Chervel, a disciplina escolar é

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207)

A inovação contida nessa nova forma de abordagem das disciplinas escolares embasa uma análise historiográfica sobre a disciplina História da Educação que leva os historiadores da educação a “[...] subordinar as reflexões epistemológicas aos resultados da pesquisa sobre o itinerário institucional e social

percorrido por aquela disciplina” (WARDE, 1998, p. 88), o que de toda maneira leva à superação de análises oriundas do campo denominado de Filosofia da História pela análise historiográfica.

Não se trata de uma negligência aos aspectos onto-epistêmicos presentes na pesquisa e na investigação científica, mas sim de forçar uma análise sempre difícil que exige o reconhecimento da dimensão histórica como fundamento para a análise no âmbito das ciências humanas, ou seja, da necessária articulação entre teoria e evidência, em oposição às tendências abstratas que predominavam no campo.

Nessa direção, é importante apontar alguns traços comuns presentes em uma hermenêutica da História das Disciplinas Escolares, a saber: recusa em tratar a temática da disciplina escolar de modo prescritivo e a-histórico; esforço em abordar a temática de modo compreensivo; a busca da compreensão dos usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino. Para tanto, os pesquisadores do exterior e do Brasil têm, de modo geral:

- determinado os lugares e os tempos em que as disciplinas estiveram presentes nos currículos escolares;
- compreendido os processos que conferiram identidade às disciplinas ou percebido as diferentes identidades que elas assumiram em diversificados lugares institucionais nas diferentes temporalidades;
- apreendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo;
- percebido o perfil dos docentes que se têm dedicado ao ensino das disciplinas escolares;
- desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no

trabalho escolar, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.

Assim, ainda do ponto de vista da hermenêutica parte-se, com Maria Teresa Santos (2007, p. 97), das categorias de presença, identidade, normas e finalidades, perfil docente e discente, perfil programático e materiais pedagógicos, em sua vinculação com diversas variáveis analíticas, a saber:

- **Presença:** comporta as variáveis institucionais e de cursos em que determinada disciplina aparece, com diversidade ampla, o que, a título de exemplo e no âmbito da temática da investigação em curso, inclui Escolas Normais, escolas de 2^o. Grau, instituições de ensino superior e programas de pós-graduação;
- **Identidade:** as preocupações recaem sobre a diversidade de denominação, do estado, de regime e de carga horária;
- **Normas e finalidades:** são buscadas no exame do contexto sócio-histórico mais amplo expresso em documentos legais sobre natureza e especificidade do ensino da disciplina e determinações do currículo prescrito;
- **Perfil programático:** estende-se pelo exame das variáveis: matriz epistemológica; organização dos conteúdos (dimensões de espaço e de tempo); organização horizontal; currículo em ação (seleção de conteúdos e escolha de métodos pedagógicos); metodologia de ensino; material pedagógico;
- **Perfil docente:** examina-se a partir das seguintes variáveis: formação (titulação); recrutamento (forma de ingresso); atividade de ensino (nível de dedicação); atividades de pesquisa (nível de dedicação); atualização (formas e meios); participação associativa;

- **Perfil discente:** examinado na condição de alunos/futuro professor, com exame da origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajetória profissional;
- **Materiais pedagógicos:** com centralidade do exame dos manuais pedagógicos (destinação, autores, editores, difusão, conteúdos explícitos, acesso), mas também de outras tecnologias de ensino (quadro-negro, retroprojetor, slides, músicas, filmes e, mais recentemente, mídias digitais integradas).

As investigações sobre as disciplinas escolares, do ponto de vista interpretativo, colocam-se em franca relação com as preocupações e mesmo utilizam-se de categorias de análise também presentes nas investigações sobre as instituições escolares e sobre a cultura escolar (GATTI e PESSANHA, 2005), tendo como exemplos as recentemente divulgadas de BASTOS (2006), BASTOS (2007), MOGARRO (2006) e de BASTOS e MOGARRO (2007).

3 Aspectos teóricos que embasam a heurística da investigação

Quanto à construção de um corpus documental, a pesquisa em História da Educação, dado o recorte doutrinário e moralista que comportou por muito tempo (NUNES, 1996; WARDE e CARVALHO, 2000) abriu-se pouco ao diálogo entre teoria e evidência, presente, desde há muito, no campo da narrativa histórica de modo geral.

Porém, em anos recentes, a pesquisa em História da Educação passou a significar, ao lado da pesquisa em História, a negação de hipóteses explicitadas de antemão, conforme expressou Nunes (2003) em tom autobiográfico,

Os autores lidos, sobretudo os historiadores citados, ensinaram-me que, ao contrário de um projeto no qual as hipóteses são explicitadas de antemão, o que importava era construir essa explicitação, para que o texto ganhasse movimento e interesse. Nada estaria definido a priori, embora isso não significasse a inexistência de um plano anterior. Escrever a história seria também recriar uma atmosfera (aquela sugerida pelos arquivos), preparando o leitor para o deslocamento de época, espaço, mentalidade (NUNES, 2003, p. 125).

Em termos epistemológicos o que parece estar em jogo aqui não é a atribuição à razão, ao método ou mesmo as fontes de pesquisa do critério de validade dos conhecimentos científicos alcançados, mas sim a qualidade do diálogo estabelecido pelo pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação, o que não aparece de antemão, mas sim nos resultados apresentados.

O termo objetivação passa, desse modo e no âmbito das ciências humanas, a representar bem o que se trata de observar em uma investigação científica (LAVILLÉ e DIONNE, 1999, p. 42-4) e, para o caso específico da pesquisa histórico-educacional, afasta-nos do campo de uma Filosofia da História, seja ela idealista ou realista, mas nos aproxima, da necessidade da Historiografia, vista como lugar em que as diferentes interpretações, teorias e métodos, são analisadas a partir da qualidade do processo de objetivação alcançado pelo historiador na defesa de suas análises e interpretações, ou seja de suas teorias.

Assim, o processo de objetivação da investigação científica comporta uma relação necessária e fundamental entre o sujeito e o objeto de sua análise, sem isolá-los, mas percebendo seu diálogo, sua forma de interagir com os homens e mulheres do passado, por meio de suas idéias, mas também das idéias destes, conforme a análise realizada pelo investigador nas fontes para elaborar suas interpretações sobre o passado singular em que

viveram as pessoas que construíram seu objeto de trabalho. Nessa direção, Thompson (1981) ressalta que

O texto morto e inerte de sua evidência não é de modo algum 'inaudível'; tem uma clamorosa vitalidade própria; vozes clamam do passado, afirmando seus significados próprios, aparentemente revelando seu próprio conhecimento de si mesmas como conhecimento (THOMPSON, 1981, p. 27).

Se as idéias de Thompson têm sido férteis no campo de análise da cultura, sobretudo pela forma original que apresenta o trabalho do historiador, como o articulador de um diálogo criativo e rigoroso entre formulações teóricas e evidências na compreensão dos processos vivenciados pelos homens, suas experiências, na construção dos processos históricos das diversas formações sociais, ao longo do tempo, poderiam se apresentar como enriquecedora na direção da construção de uma História da Educação interpretativa, sem a necessidade de estabelecer seus critérios de validade, a partir exclusivamente de suas formulações racionais apriorísticas.

Esse entendimento, ainda que se utilizando de aportes teóricos diferenciados, tem sido apresentado por Nóvoa (1998, p. 45-6), ao enfatizar a necessidade de uma nova formulação epistemológica que valorize o sujeito e que dê voz aos sujeitos educativos, àqueles que em sua experiência efetivam o cotidiano escolar, em uma visão anti-althusseriana, na qual a escola é tomada como um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social, como um lugar de possibilidades e não de uma única possibilidade, de uma única visão de mundo.

A partir dessas reflexões é que se pode inserir a questão das fontes nas pesquisas sobre o ensino das diferentes disciplinas escolares e, mais especificamente, do ensino da História da Educação, pois o desenvolvimento de abordagens no âmbito da História sobre a cultura e o cotidiano, desde o final da década de 1920, seja no campo dos historiadores marxistas ou dos historiadores franceses, promoveu, por uma série de motivos, um

alargamento das fontes empregadas pelos historiadores nos processos de objetivação que empreendem em suas pesquisas (GATTI JR., 2002).

Com a difusão dessas novas formas de pensar, pesquisar e de narrar na História para o campo dos historiadores da Educação prolifera entre estes também uma mudança tanto na forma de problematizar como na de efetivar a pesquisa histórico-educacional. Clarice Nunes, ao introduzir um estudo sobre os saberes construídos em História da Educação, por meio do exame dos manuais de história da educação, evidencia este alargamento de fontes na pesquisa histórico-educacional

A descoberta desses modos de construção [da História da Educação] pode ser feita através de vários itinerários e com outras fontes, impressas ou não, como os discursos ministeriais, as circulares, os pareceres, os programas escolares, os relatórios de inspeção, os projetos de reformas, os artigos, os manuais destinados aos docentes, as polêmicas críticas, os planos de estudo, os planos de curso, os relatos de bancas examinadoras, os debates de comissões especializadas, etc. (NUNES, 1996, p.67)

À percepção desse alargamento de fontes para o estudo da História e da História da Educação agrega-se uma preocupação cada vez mais difundida pelos historiadores da educação com a aquisição de formação adequada para o trabalho com essas novas fontes, pois que ao incluir entre os materiais históricos (fontes) evidências diversificadas, para além da documentação manuscrita e impressa (atas, normas, regulamentos, programas etc.), para as quais já havia procedimentos de tratamento sedimentados, surgem novos desafios, no sentido de garantir um processo de objetivação que não proceda, sobretudo, o rebaixamento da qualidade da interpretação em função de um procedimento pouco rigoroso com essas novas fontes, tais como: depoimentos dos sujeitos educativos, iconografia, objetos de ensino (museus escolares), imprensa periódica, manuais de ensino etc.

A título de exemplo, destaca-se no conjunto dessas novas fontes de pesquisa, dado o caráter ainda incipiente da pesquisa sobre o ensino de História da Educação no Brasil, a utilização nas pesquisas de manuais de ensino que tiveram centralidade já em alguns trabalhos (NUNES, 1996; VEIGA e FARIA FILHO, 2001; BASTOS, 2006; BASTOS, 2007; BASTOS e MOGARRO, 2008 etc.), da utilização dos programas de ensino (NÓVOA, 1994; BASTOS, BUSNELLO e LEMOS, 2006; STEPHANOU, 2006; TAMBARA, 2006; WERLE e CORSETTI, 2006 etc.). Percebe-se, no entanto, que o empreendimento da pesquisa sobre o ensino de História da Educação tem um amplo espectro de articulações ainda a realizar, por meio do cruzamento dos resultados de pesquisas contextualizadoras (política e legislação de ensino), com essas que vão se iniciando sobre os manuais (CHOPPIN, 2002) e os programas de ensino, bem como, com as possibilidades que permanecem em aberto e envolvem histórias de vida (MONARCHA, 1999), depoimentos de autores, professores e alunos (a exemplo do que foi feito sobre os manuais escolares de História em GATTI JR., 2004), exame iconográfico etc.

Assim, como desdobramento necessário da escolha do trabalho de investigação no âmbito de uma História Disciplinar mais abrangente, bem como das categorias de análise e suas variáveis correspondentes, a pesquisa efetiva-se mediante a utilização de documentos que incluem:

- **bibliografia** variada, tais como livros científicos e manuais escolares/livros didáticos(sobretudo), capítulos, artigos científicos etc.;
- **impressos**, tais como legislação de ensino, grades curriculares, planos de ensino (sobretudo), planos de aula etc.;

- **manuscritos**, incluindo atas, diários de classe (sobretudo), cadernos de alunos/futuros professores etc.;
- **orais**, tais como depoimentos de autores de manuais pedagógicos, ex-professores, ex-alunos/futuros professores etc.;
- **iconográficas**, incluindo fotografias de época, com professores e turmas de alunos em sala de aula e mesmo fora dela.

Em vista da amplitude que as investigações sobre disciplinas escolares comportam, dada, sobretudo e particularmente, a imensidão territorial e o nível de ocupação populacional e de difusão da escola, os pesquisadores, de modo geral, procedem a reduções de escala que conferem caráter particular às investigações, o que ocorre, também, devido aos aspectos anteriormente elencados, em termos de categorias de acesso (presença, identidade, normas e finalidades, perfil docente e discente, perfil programático e materiais pedagógicos).

Considerações finais

Este pequeno arrazoado teórico-metodológico, no qual questões referentes à hermenêutica e à heurística de uma investigação foram expostas, pode-se considerar que um conjunto de inovações teóricas e metodológicas, associadas ao incremento dos acervos de fontes de pesquisa, colaborou, sobremaneira, para o avanço de pesquisa histórico-educacional na temática da História das Disciplinas.

Preliminarmente, é possível afirmar que na investigação sobre o aspecto disciplinar da História da Educação há vários lugares passíveis de prospecção:

1. no ensino ginasial e secundário, tais como a Escola Normal (1932-1970), Habilitação Específica em Magistério - HEM (1971-1996) e CEFAM (décadas de 1980-1990);
2. no ensino superior, sobretudo, os cursos de Pedagogia, de 1939 a 1962 (formação de professores para a Escola Normal) e de 1963 aos tempos atuais (formação de professores para a Escola Normal, para a Habilitação Específica em Magistério), bem como, a partir de 1996, o Normal Superior (formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental);
3. na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Lugares que assinalam a presença da disciplina em seu meio e toda uma série de aspectos que a animaram no Século XX e que, sem dúvida, apresentam-se como repositório de informações que merecem uma interpretação no âmbito da História da Educação, a partir da experiência acumulada e do emprego de uma hermenêutica e de uma heurística com relativa consolidação junto à comunidade científica da área.

A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, da constatação desses lugares de prospecção e do exame da literatura existente sobre a temática que, felizmente, avoluma-se a cada ano é que se está desenvolvendo investigação na direção de melhor compreender as permanências e mudanças do ensino de História da Educação no Brasil, com privilégio ao exame de documentos referentes aos planos de ensino e aos manuais didáticos utilizados no Brasil desde o final do Século XIX aos dias atuais.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara, BUSNELLO, Fernanda de Bastani e LEMOS, Elizandra Ambrosio (2006). A Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. abr. 2006. p. 181-212.

BASTOS, Maria Helena Camara (2006). Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950). ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia/MG. p. 334-49.

_____ (2007). Pedagogia e Manuais: leituras cruzadas. Os Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1870-1950). Impresso. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 24p.

BASTOS, Maria Helena Camara; MOGARRO, Maria João (2008). Manuais de História da Educação em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – primeira metade do século XX). Impresso. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Portoalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. 23p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2003). Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH. p. 9-38.

CHARTIER, Roger (1990). *A História Cultural entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand.

CHERVEL, André (1990). História das Disciplinas Escolares. *Teoria e Educação*. n.º. 2. p. 177-229.

CHOPPIN, Alain (2002) L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*. v. 38, n.º. 1. p. 21-49.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1994). La investigación historico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciências de la Educación*. n.º. 157. p. 55-69.

GATTI, Bernardete Angelina (2001). Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18. p. 108-16.

GATTI JR., Décio (2002). *A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas*. Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG, Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 3-24.

_____. (2004). *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/SP:Edusc, Uberlândia/MG, Edufu.

GATTI JR., Décio e PESSANHA, Eurize Caldas (2005). História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas/SP: Autores Associados (ISBN 85.7496.124-8). Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. pp. 71-90.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*.

(Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman), Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

MAGALHÃES, Justino (1998). Fazer e Ensinar História da Educação In: *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho. p. 9-33.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (2003). Entrevista. *Ícone Educação*. v. 9. n^{os}. 1 e 2. p. 7-12.

MOGARRO, Maria João (2006). História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia/MG. p. 320-33.

MONARCHA, Carlos. (org.) (1999). *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí/RS: Editora Unijuí.

NÓVOA, António (1994). *História da Educação*. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. [Impresso] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

_____. (1998). História da Educação: “novos sentidos, velhos problemas”. In: MAGALHÃES, Justino (org.) *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho. p. 35-54.

_____. (1999). Apresentação. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. p. 11-5.

_____. (2004). *Entrevista*. Centro de Referência em Educação Mário Covas.

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012 (Acessado em 19/10/2004)

NUNES, Clarice (1996). Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*. n.º 1. jan./abr. 1996. p. 67-79.

_____. (2002). História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Ciência Humanas do Centro Universitário FUMEC. p. 38-57.

_____. (2003). O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 6. jul./dez. 2003. p. 115-58.

SANTOS, Maria Teresa (2007) Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. In: GATTI JR., Décio e PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia/MG. EDUFU. p. 75-97.

SAVIANI, Dermeval (2001). História da Educação e Política Educacional. *Revista HISTEDBR On-line*. n.º. 3. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_3.html (Acessado em 01/11/2004).

_____. (2005). Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.) *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* Campinas/SP:Autores Associados, Uberlândia/MG:Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 7-31.

STEPHANOU, Maria (2006). O Ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da UFRGS: primeiras aproximações. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. Abril. p. 293-300.

TAMBARA, Elomar (2006). História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. Abril. p. 301-8.

THOMPSON, Edward Palmer (1981). *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro. Zahar.

VALENTE, Wagner Rodrigues (2004) Considerações sobre a Matemática Escolar numa Abordagem Histórica. *Cadernos de História da Educação*. n. 3. p. 77-82.

VEIGA, Cynthia Greive e FARIA FILHO, Luciano Mendes (2001). A Escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Krüger. In: GONDRA, J. (org.). *Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco. p. 37-58.

WARDE, Mirian Jorge (1998). Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.) *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual*. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR. p. 88-99.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2000). Política e Cultura na Produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*. v. 5, n. 7. p. 9-33.

WERLE, Flávia Obino; CORSETTI, Berenice (2006). História da Educação e a Formação do Professor na UNISINOS. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas/RS. v. 10, n. 19. Abril. p. 263-74.

Décio Gatti Júnior é Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisador do CNPq.

Endereço para Correspondência:
Universidade Federal de Uberlândia
AV. João Naves D'Ávila
Santa Monica 38400-902 Uberlândia MG
Contatos: degatti@ufu.br

Recebido em: 15/05/2008
Aprovado em: 20/09/2008

Resenha

MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO

Rita de Cássia Grecco dos Santos

PERES, Eliane (org.). *Memórias de alfabetização*. Pelotas: Seiva, 2007. 234 p.

Eliane Teresinha Peres é Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE-UFPEL, atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. É Pesquisadora Líder dos Grupos de Pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, CNPq/UFPEL) e CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, CNPq/UFPEL). Também participa como Pesquisadora do Grupo ALFALE (Alfabetização e Letramento Escolar, CNPq/UFMT), além de atuar como Tutora do PET – Pedagogia (Programa de Educação Tutorial, MEC/SESU). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e realizou Estágio no Exterior (PDEE) na Universidade de Lisboa, tendo sido bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Além da obra supracitada que passaremos a resenhar, a autora escreveu e/ou organizou, entre outros tantos trabalhos, os seguintes livros lançados por editoras, como EDIPUCRS e Seiva: *Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense* (2002), *Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX e XX) (2003), *Cadernos de Educação – Edição Especial 30 anos da Faculdade de Educação* (2006), *Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE-UFPEL: dez anos de experiências, reflexões e práticas* (2006) e *Trajетórias de processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos, culturas* (2008). Cabe destacar a dedicação da

autora, relacionada à História da Educação, especialmente à da alfabetização e à da cultura escrita, o que evidencia uma escolha tecida ao longo de um percurso constitutivo como professora-pesquisadora.

Memórias de Alfabetização – a penúltima obra organizada e também escrita pela autora – resulta de uma produção coletiva desenvolvida em 2006/2007, na disciplina de Prática de Pesquisa – componente curricular obrigatório aos alunos do PPGÉ da FaE-UFPEL – como também do desejo dos integrantes do HISALES em engendrar uma investigação conjunta. Segundo Peres, o processo de tecitura de uma escrita a várias mãos – realizado na produção deste livro – mobilizou as memórias e emoções dos entrevistados, isso por urdir um movimento de representificação da experiência vivida – como define Catroga (2001). Tal procedimento favoreceu aos vinte e três pesquisadores, comprometidos com a pesquisa, aprendizagens que transcendem aos saberes atinentes à academia sobretudo no que alude à produção de pesquisa – pois são pertinentes à dimensão do humano, ou nas palavras da autora elencada: “[...] do respeito, da generosidade, da solidariedade entre nós e com nossos/as entrevistados/as. Aprendemos a nos ouvir e, acima de tudo, a escutar aqueles/as que se dispuseram a dividir conosco suas memórias. [...]” (p. 9).

Portanto, aliando a demanda do nomeado componente curricular do PPGÉ e o desejo dos integrantes do grupo de pesquisa mencionado, Peres concebeu o Projeto *Memórias de Alfabetização* que, como o próprio título sugere, não se trata de uma produção sobre história da alfabetização, e sim sobre uma obra com a missão de “[...] dar visibilidade a processos de alfabetização de pessoas que hoje estão em ‘evidência’ no campo educacional, cultural, político, religioso ou artístico, em âmbito local, regional e nacional. [...]”, segundo aponta a autora (p. 7-8). Ainda consideramos relevante complementar essa idéia com o que diz Lisiane Manke: “Voltar o olhar ao passado, buscar as recordações da infância, lembrar momentos e sensações,

vislumbrando um encontro com as ‘memórias de alfabetização’ [...]” (p. 117). Significa dizer que o objetivo fundante é conhecer o quê e como as pessoas rememoram sua alfabetização, quais são suas memórias de alfabetização, a partir da concepção comum de que todos tiveram, afinal, uma alfabetizadora.

Com base nessas considerações é realizada a escolha dos dezoito entrevistados: uma autora de livros paradidáticos de Matemática, cinco professores universitários dentre os quais duas aposentadas, um atuando como Reitor, um que também advoga e outro Diretor de Faculdade de Educação. Ainda conferimos a presença de duas jornalistas, uma poetisa e outra educadora, de uma irmã religiosa que atua, por vinte anos, como Diretora de um colégio confessional e de uma professora de Educação Física, sendo ex-vereadora e ex-deputada estadual. Na seqüência, há dois vereadores, um ator, uma Secretária Municipal de Educação, um cantor e compositor, um professor de dança, uma técnica de educação aposentada da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e, como não poderia faltar, uma alfabetizadora aposentada. Portanto, as escolhas pautaram-se por motivos plurais, transitando entre sugestões do próprio grupo ou, até mesmo, pela manifestação particular do interesse em conhecer alguma pessoa que admira em especial, como anunciam Helenara Facin e Vania Thies: “[...] decidimos apresentar a história de uma pessoa que, além de nos encantar com seus poemas, nos chamou a atenção pela sua figura reconhecida no meio acadêmico, por sua formação ampliada e por sua atuação profissional. [...]” e “[...] a oportunidade de apresentar as lembranças escolares da poetisa, jornalista educadora Célia Maria Maciel, uma mulher que contribuiu com sua ‘palavra escrita’ para a alegria e a emoção de muitos” (p. 88, 93).

Para a realização das entrevistas, os pesquisadores fizeram uso da história oral e, em alguns casos, de depoimentos escritos, recorrendo à comunicação por *e-mails*. Quanto à opção pela história oral, Gabriela Nogueira, Eduardo Arriada e Larissa Nogueira elucidam que sua utilização beneficia a “[...] a busca de

recuperação da memória individual. Utilizamos a entrevista como forma de coletar informações chaves, na tentativa de montar um ‘quebra-cabeça’ e reconstituir mais do que história pessoal, a história de um grupo de pessoas que viveram em um determinado tempo e espaço” (p. 60). Já a comunicação por *e-mails* foi tramada em virtude, por exemplo, do distanciamento geográfico, como explica Darlene da Silva: “[...] o contato teve início no dia 11 de novembro de 2006, mais precisamente um sábado, quando ela respondeu ao *e-mail* intitulado ‘Um grande pedido’ e, assim, transpôs a barreira da distância de aproximadamente 2.500 km entre o Município de Piratini/RS e Brasília/DF nos ‘presenteando’ com suas memórias de seu tempo de alfabetização. O trabalho todo deu-se por meio da internet, através de entrevista semi-estruturada, em um total de sete *e-mails* trocados. [...]” (p. 36). Há que se enfatizar que, ao recorrer ao auxílio das novas “TICs” (Tecnologias da Informação e Comunicação), potencializou-se no grupo uma pertinente discussão acerca das possibilidades e limitações de fazer pesquisa, contando com estes instrumentos ou com estas novas modalidades de interação, constituindo, quiçá, outras arquiteturas possíveis no fazer metodológico da pesquisa acadêmica.

Os diferentes resultados das entrevistas, considerando que a memória individual está inscrita e inter-relacionada com a memória da coletividade, além de assumir seu caráter de seletividade, como nos apontam Patrícia Maciel e Márcia André, ao recorrer à narrativa de seu entrevistado, quando dizem “[...] que não deveria contar, mas já que estávamos ali [...]” (p. 188), possibilitam salientarmos que a pergunta “evocadora da memória” foi a mesma a todos entrevistados: “Onde, quando e como você foi alfabetizado?”.

O livro constitui-se como um sedutor chamamento à leitura e à problematização de pesquisadores da área de História da Educação, especialmente àqueles que, como Peres e os demais pesquisadores do grupo HISALES, dedicam tempo e invitam esforços em rememorar e dar visibilidade à história da

alfabetização e à história da cultura escrita. Tudo realizado através das pesquisas acerca das questões históricas e contemporâneas da alfabetização, das práticas de leitura e de escrita escolares e não-escolares, dos livros, dos leitores, das cartilhas e especialmente nesta obra, das memórias acerca do processo de alfabetização dos dezoito entrevistados, pois de acordo com Rogéria Guttier: “[...] Essas lembranças, ou o que guardamos, está intimamente ligado aos fatos significativos das épocas em que esses ocorreram e as implicações que desencadearam a construção de nossa identidade. [...]” (p. 207).

Destarte, podemos destacar a relevância da experiência destes entrevistados em contar sua própria história, como verificamos na análise realizada por Gilceane Porto e Eliane Peres, acerca da narrativa de sua entrevistada: “Habilmente, ao narrar-se, Cecilia vai ‘tecendo o fio da história da sua vida escolar’. Entre as lembranças de colegas, de professoras, de lugares, de acontecimentos, ela vai compondo e recompondo a sua vida escolar. [...]” (p. 74).

Nesse sentido, as histórias apreendidas a partir das narrativas de cada um dos entrevistados sobre as memórias do período de alfabetização – quando rememoraram a cartilha, a professora alfabetizadora, as brincadeiras na escola e a própria arquitetura escolar, entre outros elementos – sistematizadas num estilo primoroso pelos pesquisadores, para além de favorecer um encantamento com a riqueza das singularidades, também fornecem elementos significativos para a compreensão da dimensão do processo de alfabetização na vida destas pessoas, das inúmeras marcas produzidas pelo mesmo ao longo de suas trajetórias de vida e o reconhecimento da relevância do referido processo para sua constituição enquanto sujeitos.

Rita de Cássia Grecco dos Santos. Doutoranda e Mestre em Educação – História da Educação pelo Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Endereço para correspondência:

Universidade Federal do Rio Grande,

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento.

Avenida Itália, Km 8, s/n - Campus Carreiros - DECC

Junção

96201-900 - Rio Grande, RS - Brasil

E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

Recebido em: 12/06/2008

Aprovado em: 17/08/2008

Documento

NOTAS SOBRE O ENSINO PÚBLICO¹

Silvio Romero

[A primeira parte do documento encontra-se na Revista História da Educação, v. 25]

IV. O Ensino e o Caráter Nacional. Competência do Estado.

Dissemos que pretendíamos circunscrever-nos a quatro ou cinco assuntos capitais. E são estes: espírito idealístico da instrução, seu caráter nacional, competência do Estado para a consecução de um outro *desideratum*, organização do ensino secundário, a questão da fiscalização dos exames.

O primeiro ponto já foi rapidamente elucidado e melhor esclarecido ficará ainda na discussão das outras teses que lhe são subordinados.

O intuito de dar ao ensino e à educação um caráter nacional é o ponto culminante da pedagogia neste final de século. Não é preciso ir muito longe para descobrir a origem histórica desta aspiração. A derrota da França em 1870 foi o sinal de alarme.

A ilustre e poderosa nação, no recolhimento a que se entregou, e na reorganização que planejou de toda a sua vida política e social, teve grandes motivos para curar seriamente de tudo quanto dizia respeito à educação e a instrução do povo.

¹ Texto retirado da obra “Ensaio de Sociologia e Literatura”, coletânea de textos do autor (Rio de Janeiro, H. Garnier, 1901, p.127-216). Digitado por Tatiane de F. Emel (PIBIC/CNPq), João P. da Rocha (BIC/FAPERGS), revisado por Maria Helena C. Bastos (PUCRS).

Sábios e literatos, professores e publicistas, todos os que tinham uma alma para sentir as amarguras da pátria entraram a meditar sobre o assunto.

Todos escreveram e trouxeram a lume as suas convicções. É por isso que, por este lado, é hoje riquíssima a literatura francesa. E um dos pontos definitivamente firmados em toda essa campanha pelo ensino é o dever de ele ser uma resultante das aptidões étnicas da nação, de sua vida, de sua historia, de sua índole, de suas aspirações fundamentais.

É a imitação do que já de antes, desde 1806, havia compreendido a Alemanha, depois de vencida por Napoleão, pelo órgão de Stein e G. de Humboldt.

Nem seria preciso a dura lição da derrota pela guerra, pela força bruta, para provocar esse renascimento do gênio conculcado dos povos.

A simples psicologia nacional, a simples lei da evolução, ensinando a evolução nacional no desenvolvimento dos povos são mais que bastantes para esclarecer e justificar o fato. As nações não fazem saltos, nem mudam de índole de um dia para o outro, e só lhes aproveita duravelmente o progresso que brota de suas próprias entranhas e traz o signo indelével de seu ideal.

Todos os povos enérgicos e cultos, dotados de índole segura, calma e conservadora, o que vale dizer – todos os povos fadados a viver longamente na história e nela representar saliente papel, assim o hão compreendido. Alemães, italianos, franceses, americanos, ingleses, todos timbram em desenvolver as qualidades nativas de sua raça, robustecer seu gênio nacional, afirmar a sua individualidade por alguma coisa de característico, impagável, irredutível.

Pegai de qualquer obra que se dedique ao ensino, ou seja, um simples livrinho de leitura, como o *Coração*, de De Amicis, ou qualquer trabalho teórico de Gréard, de Lavisse, de Liard, de Guyau, de Fouillé, ou publicação oficial, como o *Buttelin Administratif du Ministère de Instruction Publique*, sempre e sempre encontrareis a preocupação nacionalista, patriótica, a consagração

de um *indigenismo* largo, elevado e digno, que é para as nações alguma coisa de análogo à estima própria que todo o indivíduo deve ter por si mesmo; que é para as nações apenas a consciência de seu valor e a confiança em seus destinos.

Temos nós, brasileiros, de longe ou de perto, trabalhando em igual sentido?

Ai de nós! – que somos forçados a confessar o nosso criminoso descuido neste ponto vital.

Povo semi-bárbaro, tomado em seu conjunto, povo de analfabetos em sua quase totalidade, nós brasileiros, sofremos da pior das moléstias – *a mania liberalizante*.

Esta fatal moléstia, denunciadora da leviandade do caráter nacional, que não tem fixidez, firmeza, segurança; que não assenta na rocha indestrutível de um complexo de tradições que sejam o sangue, a base adamantina de nossa alma, esta fatal moléstia já nos tem feito amargar e há de sermos fatalíssimas nos tempos de vir.

Mal desponta nas brumas do pensamento de qualquer fantasista europeu, uma extravagância qualquer, dessas mais aéreas, mais aptas à variações palavrosas, à exibições de retóricas lantejoulas; uma dessas feitas de sonhos e vacuidades, gênero que a Europa tem para exportar, porque não o gastá-la, os nossos macaqueadores de idéias gerais e teses fáceis, não têm mais sossego, nem mais descansam, enquanto não engolem a droga e não a atiram sobre a eterna *anima vilis* que se chama a nação brasileira.

Somos um figurino do pensamento, exibimos a roupa alheia e não tratamos de talhar uma que nos vá a jeito e a caráter.

A mania liberalizante é um resultado da pobreza de idéias e convicções, é uma conseqüência do vício da imitação.

Bem como o indivíduo só gasta com método economiza o dinheiro que lhe custou a ganhar, assim os povos só conservam com amor e defendem com entusiasmo as idéias que lhe custaram a definir e formular.

Nós, que no mundo do pensamento queremos continuar a ser uns mendigos insígnies, não temos a menor cerimônia em atirar fora as idéias que imitamos e substituí-las sem critério por outras que não conhecemos bem, que não assimilamos convenientemente, só porque nos parecem mais aptas ao palavreado, de que somos umas vítimas esplêndidas.

Daí, uns poucos de passos, gravemente errados, que temos estado a dar, como os famosos arbitramentos obrigados nas questões internacionais, as imensas e incondicionais naturalizações, as curiosas guerras às profissões diplomadas, as poli-emissões sem garantia, a debandada do ensino equiparado á indústria dos hotéis, e outras e outras maravilhas com que a *ignorância liberalística* está a desorganizar o país e acabará por o atirar no abismo, se, no governo da República, não dominar o espírito de um conservadorismo sensato. Mas deve ser o verdadeiro espírito conscientemente conservador e suscetível do progredimento harmônico, reclamados por necessidades vitais da nação.

A pretensão de afastar o Estado de qualquer intervenção no ensino do povo é uma idéia só abraçada, na atual situação das coisas, especialmente no Brasil, por duas ordens de indivíduos: certa classe de sectários fanáticos que, de sobejo, já hão feito mal à República, e que defendem tal idéia com o plano preconcebido de se apoderar do espírito popular, e certa ordem de indivíduos levianos, que não meditaram ainda seriamente neste problema.

Na esfera de um ideal, talvez sempre irrealizável, fora para desejar, não que o Estado não fosse *docente*, *policiaador* ou *administrador*; não que ele não tivesse *exército*, nem *diplomatas*, nem *finanças*, isto seria muito pouco para contentar cabeças ávidas de transcendentais chimeras; mas sim fora para desejar que o próprio Estado não existisse e vivêssemos nós, isto é, toda a sociedade, numa verdadeira paz de anjos...

Para que, porém, fantasiar idealidades diante do realismo rude de nossos dias, diante da verdade das coisas?

Para que enganarmo-nos nós mesmos, fazendo nos acreditar em coisas que sabemos não nos assentarem?

A verdade, a realidade irrefragável, é que, em regra geral, no todo do Brasil, no estado atual de sua educação popular, na situação presente dos costumes públicos, nem os particulares, nem as corporações, nem as municipalidades, podem se encarregar do ensino com a mesma independência, o mesmo desassombro, a mesma elevação de vistas, a mesma continuidade de esforços, a mesma feição nacional, os mesmos recursos do Estado.

Não é mais da índole de nosso tempo privar a iniciativa particular do que ela possa fazer na instrução primária, secundária e superior; mas não é menos certo que, especialmente no Brasil, é um erro grosseiro querer matar o direito do Estado em intervir também na direção desse serviço, já com a fundação de estabelecimentos nacionais, já com a interferência, por qualquer modo, no ensino particular, principalmente no que diz respeito ao primário e em parte ao secundário.

O liberalismo romântico do princípio deste século entre as suas vacuidades afixou, tamboriando-a com especiais encômios, a descentralização. Fez-se desta palavra, mal compreendida e mal aplicada, uma verdadeira deidade despótica, que entrou a perturbar mais de um serviço público e mais de um instituto político.

Descentralização da administração, descentralização das finanças, descentralização da política, dos bancos de emissão, das províncias, das comarcas, dos municípios, dos correios, das estradas de ferro, e, no meio das exigências anárquicas desse individualismo tumultuário, chegou também a vez do ensino público, que passou a figurar quase como um caso de consciência, alguma coisa de análogo a uma crença religiosa, em que é vedado ao Estado de longe tocar.

Mas esse liberalismo quimérico fez já a sua completa bancarrota; não cumpriu em noventa anos as suas promessas, e há hoje bons motivos para desconfiarmos dele. Não passa no fundo de um filho pretensioso, para não dizer espúrio, da velha intuição

dualística, reinante até ontem na ciência, na filosofia e, conseguintemente, na política!

A velha crença de nossos avoengos num mundo de pecadores em oposição a um primeiro eterno e imutável do bem e da justiça, teve na ordem social sua indispensável repercussão: o povo, a coleção de indivíduos, capazes de luz e progresso, de um lado, e de outro – o insaciável inimigo, o voraz engulidor de vítimas – o Estado. Daí essa estranha ideologia, aérea e fantástica, do liberalismo a sonhar descentralizações, autonomias, independências locais, tradições particularistas, um acervo de falsos organismos, exageradamente elevados a um valor, a uma realidade que eles não têm, nem podem ter, para o bem do Estado e do próprio indivíduo.

As questões do ensino foram as mais perturbadas por estas pretensões, infundadas e censuráveis, quando não se sabem conter em um justo equilíbrio.

As seitas religiosas, as *cotteries* políticas, os bandos de filósofos, os grupos científicos, estes, por preocupações doutrinárias, reclamam, com altos brados, para si um quinhão; alguns desocupados, certos industriais, à cata de um emprego para a sua atividade, estes por preocupações de lucros, justas, quando eles tem habitação, criminosas, quando lhes falta a precisa idoneidade, reclamam também para si um quinhão na tarefa educativa.

Seria lícito ao Estado, isto é, ao povo mesmo, à nação mesma organizada e representada no seu integralismo político e social, seria lícito, nós o perguntamos, ao Estado, que consubstancia o conjunto de tradições nacionais, cruzar os braços, cerrar a boca, tapar os ouvidos e deixar-se ficar quedo e marasmático?

Absolutamente não, máxime em nosso Brasil. Numa concepção larga da organização do ensino, se é verdade que deve ser nele evitado o espírito do realismo grosseiro e do mercantilismo intransigente, a instrução se transforma numa função pública, numa função nacional, à qual devemos o melhor de nossas forças,

o mais seletivo de nossas idéias, o mais elevado de nossas aspirações, o mais nobre de nossos tentamens.

Assim se entendeu e entende ainda hoje entre todos os povos bem organizados, especialmente na Alemanha, na Itália, na França e na Bélgica.

Basta passar a vista nos orçamentos destes países e notar, com assombro para nós, a larga parte neles feitas à instrução pública.

Na própria Inglaterra, a pátria por excelência do *self-government*, são de vulgar notícia os esforços e os meios pelo Estado empregados para chamar a si o ensino primário em todo o Reino Unido.

Os indivíduos, corporações particulares, e municipalidades podem ter ação em matéria de ensino, mas deve ela ser absoluta e incontestável. O mesmo se deve dizer dos Estados. Plena liberdade espiritual, no tocante às doutrinas e teorias; nada, porém, de poder inviolável na inauguração do mercantilismo, encampanando a ignorância e a mentira.

A união tem o dever de organizar, com elevação e grandeza, o ensino público primário, e como modelo o secundário.

Esta é a sua obrigação positiva, a que deve juntar a faculdade de fiscalização, mais ou menos direta, na instrução fornecida nos estabelecimentos particulares de todos os órgãos.

O número das disciplinas ensinadas, a seriedade dos resultados obtidos, ao menos no ato geral dos exames de natureza, devem merecer a atenção do poder público.

Em França, apesar do espírito liberal desse povo forte e ilustre, o Estado não teve ainda a veledade de aliviar-se do ônus da instrução popular. Bem ao contrário, cada vez mais a ele se entrega com entusiasmo e desassombro.

Todos os graus da instrução têm merecido especial cuidado, nomeadamente o ensino secundário.

Ainda não há muito, por decreto de 12 de julho de 1888, foi instituída a grande comissão para o estudo dos melhoramentos que deveriam ser introduzidos naquela categoria

de ensino. Na comissão figuraram os homens mais ilustres que em França se têm ocupado com a instrução pública. J. Simon, Gréard, Berthelot, Legouvé, Bréal, Buisson, Burdeau, Lavis, Liard, Lachelier, e trinta outros faziam parte dela.

As reformas apresentadas ao conselho superior, e por este aprovadas, foram pelo ministro postas em execução, e, com especial cuidado, recomendadas a todo o professorado francês. É muito para ler e imitar o que o nobre ministro disse, em especiais instruções, ao corpo docente de sua pátria.

Estão elas no Suplemento ao n. 922 do *Bulletin administratif du ministère de instruction publique*, publicado este ano. Neste volume de mais de 200 páginas, muito há à aprender, especialmente o espírito nobre, elevado e positivamente nacional do ensino público francês.

De tudo, das coisas aparentemente mais distantes do alvo, procura-se tirar um argumento a favor da unidade do espírito nacional.

Logo nas primeiras páginas, patrocina-se com sério vigor o estudo dos clássicos da língua, é o ministro que escreve estas palavras: “A tão graves motivos que temos para cultivar com mais fé e ardor do que nunca o estudo dos clássicos vem agora juntar-se mais outro”.

Os grandes escritores franceses figuram presentemente em todos os programas: no *ensino especial* ocupam o primeiro lugar: pelas escolas superiores de Saint-Cloud e de Fontenay-aux-Roses penetram, para o elevar e vivificar, no *ensino primário*.

Não estão assim eles a nos oferecer o laço que andávamos a procurar para unir entre si, em alguns pontos ao menos, ensinamentos tão dessemelhantes?

Do Liceu à mais modesta escola de aldeia não será possível desta arte estabelecer concerto e harmonia entre todos os filhos da mesma pátria?

Existem alguns nomes ilustres, que todos conhecerão, algumas belas páginas que todos terão lido, admirado, aprendido de cor: e não será uma riqueza mais, junta ao patrimônio comum?

Não será um auxílio precioso para manter, por aquilo que ele possui de mais íntimo e mais durável, a unidade do espírito nacional?

Isto se diz em França, o país mais unitário e centralizado que jamais existiu no mundo.

Mas ali os ministros sabem escrever, sabem o que querem, sabem para onde vão; porque sabem pensar. Aqui a coisa é outra; isto, que ainda não é um povo, querem que não passem de uma *horda*... Não têm ainda consciência histórica, e nem a terá jamais, se continuar a ter medo de palavras feitas, como *nativismo*, e outras fórmulas feiticistas da especulação desbragada. Estamos ainda em tal atraso, como força e valor nacional, que até, como as crianças, teremos nomes fatídicos, abaixamos a cabeça diante da metafísica verbal de certa classe de charlatães; coramos de pejo de ser que somos, e a maior afronta que nos podem fazer é chamar-nos de *nativistas*...

Não pensam assim os europeus, que são os senhores absolutos de sua casa; não cessam de fazer sentir o seu poder aos vizinhos; não perdem o ideal de dominar o mundo. E o conquistam de duas formas: as terras de bárbaros são invadidas e ocupadas diretamente, como outrora a América e a Oceania, e hoje a África; as terras de povos sem vigor, sem conhecimento e sobretudo, envergonhados de serem quem são, vão sendo habilmente ocupadas com as imigrações aos milheiros, as grandes naturalizações vistosas, as campanhas anti-nativistas, a confraternização das raças, o cosmopolitismo universal e outras artes hábeis do braço e do capital europeu.

Qualquer que seja o desconcerto que isto possa causar aos planos dos que pretendem, consciente ou inconscientemente, dificultar a integração homogênea do povo brasileiro, deve a verdade ser dita e devemos presumir-nos contra os falsos engodos.

Não somos ainda um povo feito à imagem e semelhança das grandes nações históricas. Precisamos de coesão, de espírito público e de um alevantado ideal comum. A escola, em todos os

seus graus, deve colaborar nesta faina e o Estado deve ter, por este caminho, um rumo a seguir.

Para cerrar bem de perto a argumentação, vamos reduzi-la aos seus pontos culminantes.

*
* *

A competência do Estado para ter no Brasil parte considerável no ensino público, se tivéssemos de a defender, faríamos pelo modo que se vai ver.

Em nosso país o povo não chegou ainda aquele estado de coesão social, em que se forma uma opinião disciplinada, dirigida por altas aspirações, no enlaço e na trajetória de um grande ideal. É uma coisa que se observa todos os dias a atitude de apatia em que jaz a nossa nação, sua provercial indiferença pelos públicos negócios, seu mórbido descuido em arquitetar por si mesma o seu futuro.

Os motivos históricos, sociais, políticos e etnográficos, explicativos desse fenômeno, não são de difícil explanação.

O modo porque foi dirigida a colonização, sob a dependência direta do governo e do jesuíta; o parasitismo econômico do colono, alimentado durante três séculos pelo escravo; os moldes gerais, e inapagados ainda, que a escravidão foi deixando na alma nacional; o gênio apático do caboclo, uma das fontes da nossa população; a índole mansa e sem fortes resistências e valentes instintos de independência do negro, outra fonte, mais notável ainda, de nossa procedência; o caráter melancólico, submisso, autoritário, pouco inventivo do português, terceira origem de nossas gentes; tudo isto e muito mais que, neste sentido, seria possível juntar, se quiséssemos, dar a prova plena da tese sustentada.

Em um país assim organizado, onde o indivíduo não é um centro de resistência, pela consciência clara de pertencer a um grande povo, incumbido de uma notável missão histórica, o Estado continua a ser, como força, como expansão, como o conjunto de poder e de ação, o principal instigador do progresso em mais de um ramo da atividade nacional, e neste número conta-se a instrução pública.

Não é tudo.

Nós não somos, está implicitamente dito, um povo de *self-government*, de iniciativa, de expansão autônoma; não somos uma democracia disciplinada e forte, cheia de audácias, de ativas reivindicações.

Ao contrário, sob uma falsa aparência de democratismo, somos, na realidade, vítimas das mais desbragada e aviltante das *oligarquias*, a oligarquia de um anonimato trêfego, que, desde os tempos coloniais, conseguiu empolgar a direção política em todo o país.

É preciso ser de todo ingênuo para ignorar ou esconder que a direção política em todas as nossas antigas províncias esteve sempre a cargo de certas figuras, que constituíam um perfeito e complicado *sistema feudal*. Conhecidos em uns pontos por *chefes*, noutros por influências, alguns por *lundunguês*, noutros ainda por *luchauas*, palavra indígena que constitui, como diria Tylor, um verdadeiro *survival*, conhecidos por nomes diversos, conforme as zonas do país, esses mandões constituíram uma enorme cadeia que vinha-se estender até o sopé do trono, tendo no antigo senado seu conclave mais seleta. A moderna história do Brasil é uma feitura dessa oligarquia fofa, pretensiosa, tola, que sabia, porém, muitas vezes juntar à sua frivolidade e à sua ignorância os perversos instintos de antigos *barões sanguínários*...

Nenhum dos nossos historiadores estudou ainda a fundo este ponto.

Como quer que seja, o *caudilhismo chefista* foi e continua a ser um dos flagelos do Brasil. E quem terá forças para aniquilá-lo senão o Estado?

E uma dessas forças é inquestionavelmente o ensino que deve sobrepujar essas pequenas pretensões localistas, bairristas, e dar de nossa pátria uma noção mais ampla e mais justa.

Não é só isto; a decadência de todas as nossas instituições populares, obra precisamente levada a efeito por este caudilhismo oligárquico, bem claro nos está mostrando o que será o ensino popular, especialmente o pobre ensino primário, quando ele cair, por toda a parte e em toda a linha, nas mãos dessas espeluncas, que são, em sua quase generalidade, as nossas municipalidades.

Pobre ensino, que terá de cair pelo mesmo escorregadouro por onde despenhou-se, quase por toda a parte, o júri, a câmara local, a assembléia provincial... tudo em que o mandão de aldeia, o tenente-coronel, o comandante superior da guarda nacional e quejandos fatores da nossa ignorância puseram a mão!

Só uma representação nacional superior, mais larga, mais impessoal, por assim dizer, mais desprendida desses pequenos e nefandos vícios locais, como a União, poderá arrancar o ensino desse avilamento em que ele terá de cair, se for considerado em todo o Brasil, como um serviço particular, ou, quando muito, municipal, ou mesmo estadual.

Só a União poderá ao professorado abrir as largas perspectivas de uma nobre carreira em que se possa entrar e prosseguir, calando quaisquer impulsos por outras carreiras, diante da superioridade daquela.

Por uma nobre e alta consciência de sua missão, a ela incumbe dar ao ensino aquela superioridade de vistas, aquelas uniformidade de sentimentos nacionais, aquela aspiração brasileira, que deve sobrepujar a todos os particularismos existentes ou por existir. Só ela poderá, com eficácia, colocar-se com espera superior às sugestões do interesse imediato, posto em conflito com as exigências, nem sempre justas, do público ou dos pretendentes. Ela paira naturalmente mais a cavaleiro sobre os engodos e apertos do mercantilismo, fácil de invadir o ânimo do particular, no que

não vai injúria a ninguém, porque é acontecimento fatal e repetido por toda a parte, com honrosas exceções.

Salvam-se apenas as irresistíveis vocações para o magistério, para a educação, para a *charge d'âmes*.

Falar assim, porém, conservar ao Estado Federal o seu quinhão na organização do ensino, é coisa que deve ser entendida *cum grano salis*.

Só deve ter ele tais incumbências, se quiser compenetrar-se de seus altos deveres e superior função. É para ser elevado e justo; é para encarar a instrução com superioridade e nobreza; é para fugir de considerá-la um apêndice de seu politiquismo indecente; é para compreender que deve velar seu sentimento nacional, pondo-o a bom das chicanas partidárias. Não é para dar cadeiras a afilhados; não é para fazer de pedagogo e querer infringir teorias; não é para perseguir e deturpar, perseguir indivíduos e deturpar doutrinas. Não, não é para nada disso.

É para ser verdadeiramente superior, dotando a nação daqueles recursos de saber que o particular não pode dar.

O ensino público, o ensino fornecido pelo Estado, em todos os graus, foi sempre mau, foi sempre muito ruim no Brasil. Mas havia um ensino ainda pior do que aquele: era o ensino particular...

É incrível, é quase fantasticamente impossível acreditar no que havia e há por aí em matéria de ensino.

O professorado, que se pode chamar espontâneo, brotou por toda a parte.

Era um recurso fácil, pronto, sempre a mão do primeiro desocupado, que não achava meio de vida. – *Rabulejar e ensinar* eram os dois refúgios da indigência nacional.

Um assessor forense, ou uma carta de nomes eram, e são, a arma da desocupação da pátria.

É fácil imaginar o que tem saído daí. – Quanta cena grotesca, quanto disparte, quanto contrasenso!

Verdadeiros mentecaptos tem-se metido no ofício de ensinar, extorquindo aos pobres pais as magras economias.

É um dos lados cômicos e sombrios da nossa vida brasileira por aí além, por todas as antigas províncias e atuais Estados.

É por isso que teria sido acertado haver a União chamado a si em todo o país o ensino primário, que deveria ser então espalhado, difundido por toda a parte, bem organizado e largamente desenvolvido.

Ficariam os graus superiores do ensino a esfera mais própria para a concorrência particular.

E não seria mais do que o cumprimento de um dever da parte de um poder público, que retirou aos analfabetos a função política do voto.

V. Ainda a ação do Estado. Exames.

O Estado deve ter a sua parte, havemos nós dito, na educação nacional.

Como? – fundando estabelecimentos de ensino, intervindo, nos particulares, na delimitação geral das matérias e na fiscalização dos exames finais: os da instrução primária que habilitam à passagem para o ensino secundário, os deste último, que dão a matrícula nos cursos superiores, os deste, finalmente, que conferem os graus científicos, habilitadores às carreiras públicas.

Discutamos hoje a última destas questões, porque, além de sua importância intrínseca, tem certo caráter de oportunidade: pois todos sabemos ter andado a mourear pelo Congresso um projeto altamente modificador da intervenção do Estado nos exames finais dos estabelecimentos particulares.

O projeto parece-nos aceitável, algum tanto modificado.

A questão é complexa e contém, pelo menos, as seguintes posições:

Os exames nos cursos do Estado devem ser parciais, ou deve ser aceito o sistema do exame integral e de madureza?

E nos estabelecimentos particulares?

Adotando qualquer dos dois sistemas, deve o Estado intervir naqueles diretamente, em qualquer sentido?

E nos particulares, como e até que ponto?

Resolvida a questão de competência e fiscalização, qual deve ser o modo prático dos exames?

Eis aqui: a estes itens é que devemos responder.

Os autores do projeto andaram com acerto em adotar o regime do exame final ou de madureza, repelindo a antiga miséria dos actozinhos fracionados, homeopáticos, feitos um a um com grandes intervalos.

Foi uma das fontes mais abundantes da nossa ignorância atual.

É bem certo que já estava semelhante *desiteratum* atendido na reforma de Benjamim Constant, mas adiado para as kalendas... gregas.

É bem certo ainda que, antes de Constant, já nós havíamos defendido a doutrina em documento enviado ao antecessor daquele ministro e publicado pela imprensa ².

Neste país, porém nunca é demais defender e amparar as boas idéias, porque dá-se contra elas o mesmo que acontece às plantas úteis em nossas roças: se não se lhes faz a *carpa*, para protegê-las contra a vegetação selvagem do solo, são afogadas e definham até morrer.

Igual coisa acontece às idéias: se não são abroqueladas a miúdo por braços amigos e sinceros, são estranguladas pela conspiração da ignorância tumultuária e poderosa.

O exame integral deve, em qualquer sistema sério de reforma de nossa instrução secundária, ser um dos pontos favoritos.

Há sérias razões, escrevemos nós no parecer citado, em seu abono e as principais são estas: é o sistema que mais se

² É o cap. seguinte deste trabalho. Achamos conveniente publicá-lo neste lugar.

coaduna com a natureza do ensino secundário; é o que mais atende à psicologia do homem; é o que pode opor uma barreira ao geral descalbro de nosso ensino preparatório; é o que se observa entre os povos cultos; é, finalmente, aquele que já foi entre nós mesmos praticado com assinalada vantagem.

O primeiro argumento é tirado da índole do ensino secundário.

Efetivamente o sistema da educação integral e progressiva, com ser aplicável a todos os graus da instrução, pode não ter uma execução demasiado estrita no ensino primário, se este tiver um conteúdo rigorosamente elementar e, por isso, tornar-se facilmente assimilável.

Outro tanto, por motivos diferentes, pode suceder ao ensino superior, por sua índole técnica e especializada.

O mesmo não acontece à instrução *preparatória*, instrução intermediária e indispensável como amanhã para os cursos superiores, secundo o próprio nome está indicando. É um *preparo* iniludível; e só muito capricho poderá não compreender o alcance deste motivo. O sistema até aqui seguido entre nós pode se chamar o de *aprender para esquecer* e não *aprender para saber*. Tal se afigura a teima de estudar línguas e ciências em dois ou três anos, e, depois, deixá-las de lado, justamente quando mais se precisa delas. Mantê-las, porém, em constante aprendizado, por sete ou oito anos, é assimilá-las tão completamente que esquecê-las tornar-se-á impossível. O segundo argumento, derivado da índole psicológica do homem, é inestimável para pessoas entendidas em matérias pedagógicas.

Um ensino contra o desenvolvimento natural das faculdades espirituais é um ensino manco e falso de origem. As matérias de índole secundária e preparatória são ministradas entre os 10, 11 e 12 anos e os 18, 19 e 20, isto é, naquele período em que já tem acabado a meninice, tem-se operado a evolução completa da juventude e vai começar virilidade ampla e robusta. É o período da constituição interna do espírito. O bom método demanda que se inicie a evolução pelas faculdades receptivas e

concretas, passe-se às abstratas, vá-se às superiores e chegue-se ao fim, tocando, porém, em todas as teclas, para que todas as peças do maravilhoso instrumento se desenvolvam harmônica e progressivamente.

Não se deve passar às faculdades superiores deixando as outras paradas a enferrujarem-se.

O terceiro motivo está na consciência pública. O ensino secundário tem descido tanto entre nós, apesar de hoje, mais do que nunca, falar-se em *modernos métodos, processos pedagógicos, orientação nova*, e outros palavrões de atordoar que chega a ser uma verdadeira calamidade nacional. Quem, como nós, houver lidado nos exames de preparatórios verá que usamos aqui da verdade estrita. O próprio governo imperial, fazendo, ultimamente, os exames de certos preparatórios dependerem dos exames de certos outros, conheceu em parte a moléstia, e procurou corrigí-la. Era, porém, muito tarde, e nem ele viu toda a origem do mal ou não teve coragem de cortá-lo pela raiz.

O quarto argumento é a prática sancionada pela experiência do mundo culto. Nós, eméritos imitadores de tudo quando vai de péssimo pelo estrangeiro, deixamos de lado tão útil sistema de ensino e de exames, só para atender ao empenho e ao patronato. E isto nos leva naturalmente ao quinto motivo em favor de nossa opinião, a saber, o fato de já ter sido, mais ou menos conscientemente, empregado entre nós o sistema e com grandes vantagens.

A geração que figurou neste país entre 1820 e 1840, isto é, no tempo da independência, do primeiro reinado e da regência, tinha sido, na máxima parte, educada em Coimbra pelo sistema que defendemos.

Quando em 1838 começou a funcionar, o Colégio de Pedro II consagrava essa doutrina em princípio.

Correram os tempos e os magnatas do segundo reinado começaram a encher o estabelecimento dos seus pimpolhos, muitas vezes mal educados e vadios, tendo por alvo exclusivamente *passar nos exames e obter o diploma de bacharel*. Meteram

empenhos, e obtiveram a reforma daquele colégio para o sistema em que permaneceu, por cerca de quarenta anos, de máquina de formar pedantes, com algumas exceções para garantia da regra.

Com tão singular modelo, os colégios particulares inauguraram por toda a parte o regime da instrução a retalho, para o fim de preparar *candidatos à aprovação* nas famosas mesas de exames.

Estava inaugurado o sistema dos pontos, que teve por inventor, avaliem quem!... o afamado Eusébio de Queiroz! – “Em 1856, escreve o Sr. Pires de Almeida, insuspeito ao imperialismo, em 1856, em seu relatório de 17 de fevereiro – o Sr. Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Camara, inspetor geral da instrução primária e secundária do município neutro, gabava-se de haver levado a efeito uma medida para *facilitar aos examinadores e aos alunos o trabalho dos exames*.

Alguém havia resumido em livrinhos especiais, intitulados *pontos*, as respostas às perguntas que acaso poderiam ser feitas aos estudantes sobre as várias disciplinas do ensino do Colégio de Pedro II. Aquele funcionário patrocinava assim o sistema:

“Semelhante meio faz desaparecer a incerteza que reina durante o ano inteiro para os moços no tocante às perguntas a que devem responder em seus exames, estatue uma certa uniformidade entre o ensino fornecido no colégio de Pedro II e o dos estabelecimentos particulares, e faz desaparecer o arbítrio na escolha dos assuntos para os exames”.

Eis aí – a desgraça dos *livrecos de pontos* dos *capadinhos*, como lhes chamam no Recife, descende de alta linhagem, é imperialista da gema.

Nós já o tínhamos afirmado e houve quem duvidasse.

Para nós se encarregou de responder o *legendário* Eusébio, rígido esteio monárquico e da melhor madeira: *pau-ferro*, ou *jequitibá*.

Somos, em resumo, pelo ensino harmonicamente integralizado e pelos exames finais de madureza, nos estabelecimentos públicos ou particulares.

Nestes, porém, desejamos a interferência indireta do Estado, não pela nomeação de mesas examinadoras; sim por ordenar a prestação dos exames perante comissões nomeadas pelas congregações dos cursos superiores a que aspirarem os candidatos.

O questionário deverá ser dirigido fundamentalmente pelos próprios professores dos alunos, diante, repetimos, das comissões congregacionais, que terão também direito de perguntar e votar.

O exame chamado *interior*, feito entre quatro paredes, quase às ocultas, diante de um simples fiscal, sem direito de perguntar e votar, parece-nos demasiado fraco pelo lado da possibilidade do abuso e da fraude, num país como o nosso.

É mister compreender as coisas e não confundir os fatos. A questão dos exames no Brasil não tem o mesmo aspecto, não mostra o mesmo significado da questão dos exames na Europa, nomeadamente em França. Entre nós a razão das reclamações é justamente a inversa: em França a reação foi provocada pelo demasiado rigor, e no Brasil pela incrível pela colossal relaxação, pela completa bandalheira.

Aqueles, portanto, que argumentam para o nosso caso, como diariamente se lê nos jornais, como o que se passava em França, abusam da ignorância geral nestes assuntos e iludem a boa fé da nação.

Em França a reforma é pendente a afrouxar um pouco as compressoras malhas de um exame quase impossível em condições normais, e condenando, ali, como a causa principal da *surmenage* intelectual.

No Brasil deve ser, não pode deixar de ser o contrário, a reforma tem por obrigação principal dificultar os exames, acabando com a mascarada que entre nós produzia, não a sobrecarga mental, mas o completo vácuo espiritual.

O congresso faria, pois, bem em consagrar o exame de madureza, acabar com as antigas mesas examinadoras, dar autonomia ao professorado particular, conferindo-lhe o direito de preparar e examinar os seus discípulos; mas faria ainda melhor dificultando os ditos exames, a fim de pôr, ao menos deste lado, um obstáculo à invasão da ignorância que ameaça submergir o país.

Resumamos nossas conclusões até aqui: a União deveria encarregar-se em todo o país do ensino primário, sem que, aliás, proibisse a concorrência dos estados, das municipalidades, das associações, dos indivíduos; deveria, quanto ao ensino secundário e normal, criar estabelecimentos modelos na capital federal, forçando a iniciativa estranha a guiar-se por eles, cabendo-lhe também a fiscalização dos exames pelo modo indicado; faria bem em abrir mão do ensino superior, exercendo nele apenas a alta fiscalização moral; procuraria em toda a sua ação imprimir pronunciado cunho nacional.

VI. Organização do ensino secundário. O Ginásio Nacional.

Uma reforma completa do Ginásio Nacional, antigo Colégio de Pedro II, deveria abranger o regulamento interno porque se rege este estabelecimento, o regulamento dos concursos para as vagas que se dão no corpo docente, o regimento das congregações dos professores, e, finalmente, o plano dos estudos que ali se ministram aos alunos³.

Deixando a outros a incumbência da reforma nos primeiros assuntos, tratemos nós do último ponto.

Por este lado, quatro se nos afiguram as questões principais a estudar: a delimitação das matérias, sua distribuição, o método de ensino, o modo prático dos exames.

³ Esta parte destas notas foi escrita nos primeiros dias da República.

Notemos um a um estes assuntos.

A delimitação das matérias deve merecer especial atenção do reformador.

Dela depende em máxima parte a veracidade ou a falsidade do ensino. É preciso deixar de uma vez na sombra o péssimo sistema de pomposos e intermináveis programas, que não saem do papel e servem só para iludir os incautos. A este detestável defeito deveu particularmente o nosso instituto o abaixamento do nível do saber entre os que o têm cursado nos últimos anos.

O então Colégio de Pedro II era, como é ainda hoje, na organização que se pretende reformar, o Ginásio, um estabelecimento híbrido, contendo matérias de instrução primária da mais elementar, instrução secundária e instrução superior da mais transcendente.

Dentro deste singularíssimo quadro distendiam-se os assombrosos programas contando sete línguas e perto de trinta matérias outras, incluindo entre estas últimas um original curso de literatura universal!...

Assim defeituosamente organizado, o colégio não era nem um colégio de preparatórios, nem um curso superior de letras e ciências; era uma criação teratológica, própria para representar no país a ignorância futilmente letrada.

O Ginásio deve restringir-se por esta face e procurar ser apenas, exclusivamente, um bom, um ótimo curso de instrução secundária.

Para tanto deve expungir de seu seio as matérias intrusas que não são, nem podem ser, objeto de ensino secundário. Dentro do quadro deste sabe-se que o espírito científico e realista de nosso tempo distingue entre o ensino secundário especial e o ensino secundário clássico, predominando naquele as matérias de caráter prático, próprias a serem ministradas aos aspirantes às carreiras industriais; neste tendo preferência as matérias literárias, adequadas aos pretendentes às carreiras liberais.

Em nosso Ginásio, atentas as condições do país, era um desacerto dar o predomínio a um ou a outro sistema. Entendemos,

ao invés, conciliar as duas tendências, dando a nosso ensino secundário, em grande parte, um cunho clássico e em grande parte um caráter realista.

A parte clássica e beletrística será representada no estudo do latim e de sua literatura, no estudo das línguas nacional, francesa, inglesa e alemã e das respectivas literaturas no que elas têm de mais seleta, e no estudo da história universal.

A parte realista e prática, a que, aliás, ajuda também o estudo das línguas vivas, será representada no aprendizado da matemática, da física, da química e da história natural, preparatórios que deverão ser exigidos para a matrícula em quaisquer academias superiores dos Estados Unidos do Brasil. O novo plano de estudos deverá constar das seguintes matérias: português, latim, francês, inglês, alemão, matemática (aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, a que se juntarão elementos de cosmografia), física, química, geografia, história natural (geologia, mineralogia, botânica e zoologia), história universal, corografia e história do Brasil, literatura brasileira, lógica. Haverá também o desenho obrigatório.

Como se vê, o quadro não é restrito; é, ao contrário, bastante vasto.

E, todavia, é bem parco, se o compararmos ao plano vigente⁴. Deste foram excluídas nada menos do que as seguintes matérias: religião (catecismo e história sagrada), grego, italiano, retórica, poética, literatura universal, filosofia (ontologia, psicologia, moral, teodicéia, história da filosofia) e música.

A exclusão destas disciplinas é de justificativa fácilíssima. A religião, como estudo, sai fora do quadro do ensino oficial, não porque o Estado queira banir as religiões; mas para não dar privilégio a uma sobre outras. As famílias, as confissões, as seitas, as escolas particulares, se o quiserem, encarreguem-se do ensino religioso. O Estado deixa-lhes plena liberdade.

⁴ Não esquecer que isto foi escrito antes da reforma de B. Constant.

O grego, indispensável num curso preparatório exclusivamente clássico, é retirado por força maior, pela iniludível necessidade de restringir um curso já demasiado sobrecarregado.

As imensas vantagens do estudo do grego, quer por seu caráter de língua sintética apta a desenvolver a inteligência de quem se lhe aplica, quer como veículo da incomparável literatura antiga, tais vantagens se procurarão obter pelo estudo amplo do latim, que sob aquele duplo aspecto se lhe aproxima bastante.

Fique, porém, consignado que só pela força das circunstâncias nos resolvemos a dar esse golpe nos estudos clássicos. Entretanto, é indispensável agora arquivar também a pasmosa ineficácia do estudo do grego no ex-Colégio de Pedro II nos últimos anos.

Os bacharéis saíam, por via de regra, segundo sua própria expressão, *inteiramente gregos nesta matéria*.

O italiano é excluído, a despeito do grande valor de sua literatura, porque a brasileiros convenientemente instruídos na língua vernácula, no latim e no francês, não é difícil entender esse idioma novo-latino, em caso de necessidade, sem ser mister um estudo prévio, que seria dado em nosso instituto, se o tempo nos não faltasse para matérias de maior urgência.

A retórica e a poética são duas antigualhas facilmente supríveis por exercícios de composição e estilo nas classes das diversas línguas, e nas apreciações críticas que deverão ser feitas na aula de literatura nacional.

De indispensável banimento é o pretendido estudo da *história literária universal* num curso de preparatório!...

A simples enunciação deste absurdo é bastante para refutá-lo...

Quem há aqui capaz de ter conhecimento da literatura universal, antiga e moderna, oriental e ocidental, para transmiti-lo? Tal ensino não pode deixar de ser superficialíssimo; será sempre uma grande fonte de charlatanearia e pedantismo.

Pelo que toca às literaturas estrangeiras, num curso secundário não se podem aspirar outros conhecimentos além

daqueles que naturalmente são obtidos no estudo das respectivas línguas. E isto está previsto em nosso plano. O resto não merece atenção.

De todas as exclusões, porém, a mais justa e momentosa é a que afasta do quadro dos estudos preparatórios uma enciclopédia extravagante e monstruosa que aí anda com o pomposo nome de filosofia! Por esta reforma temo-nos batido há muitos anos e encontramos sempre insuperável barreira na estupidez do governo imperial.

O regime republicano, felizmente exemplo da gafice retardatária da estupidez monárquica, vai dar-nos razão certamente neste ponto importantíssimo para a educação nacional.

Na Europa culta o estudo da filosofia pertence aos cursos acadêmicos e universitários. Como preparatório exige-se apenas lógica formal e aplicada.

É somente esta simples consignação dos ditames do bom senso que exigimos do governo. Ou isto, ou a extinção completa da cadeira.

Tais são as matérias expelidas. Quanto às que ficaram, sua permanência não precisa quase ser justificada. Elas se dividem em algumas ciências e cinco línguas que em rigor pela dificuldade técnica, se reduzem a quatro, descontada a língua nacional. Esta, conquanto deva ser a fundo estudada, não oferece para nós dificuldades peculiares e especiais.

Restam o latim, o francês, o inglês e o alemão. As duas primeiras se aproximam de nosso idioma e não oferecem embaraços notáveis.

Ficam o inglês e o alemão. Mas o inglês é uma língua analítica, que muitos elementos tem do francês, e o alemão é língua sintética que, sob certos aspectos, se aproxima do latim.

A parte científica do programa pode-se bem reduzir a três grupos: grupo matemático, compreendendo aritmética, álgebra, geometria, trigonometria e cosmografia; grupo físico-naturalístico, compreendendo a física, a química, a história natural e a geografia, e finalmente o grupo histórico-sociológico,

compreendendo a história universal, a parte política da geografia, a corografia e história do Brasil, a história da nossa literatura.

A isto junta-se, por último, a doutrina geral dos métodos, e a teoria geral da ciência: a Lógica. O rigor em tudo aqui é, como se vê, científico, e a orientação é perfeita.

Uma coisa, porém, é preciso exigir do governo, e é esta:

No regime do império, em que o *bacharelado de Pedro II* e o *bacharelado* das faculdades de Direito tiveram em tudo a primazia, como se estivéssemos no reinado da ignorância petulante, a física, a química e a história natural eram exigidas para a matrícula nos cursos das escolas de medicina e politécnica, e não o eram para a matrícula na faculdade de direito!... Dava-se então, isto é, dá-se ainda hoje o singularíssimo disparate de exigir-se exames dessas disciplinas para a matrícula naqueles cursos onde elas vão ser de novo amplamente estudadas, e não exigir naquelas em que não serão jamais vistas nem por enganadora miragem!... Isto só por si é suficiente para caracterizar o sistema de ensino público do tempo imperial!...

Acabe o governo republicano com semelhante anomalia.

*

* *

Até aqui a delimitação das matérias, agora sua distribuição pelos 7 anos do curso.

Deverá obedecer a dois princípios fundamentais: 1º, a complexidade crescente das matérias; 2º, a manutenção harmônica delas por todo o resto do curso até o fim. Obtém-se destarte um duplo resultado, o respeito ao quadro hierárquico das ciências, que serve ao desenvolvimento harmonioso e integral das faculdades intelectuais e afetivas; e a conservação em estado vivaz dos conhecimentos adquiridos. Resultados, estes, tanto mais a

estimular quanto todos sabem e todos os dias se repete, serem os estudos secundários que enchem exatamente aqueles anos da vida humana em que se opera mais poderosamente a evolução de nossa constituição intelectual, isto é, mais ou menos entre os nove e os dez anos e os dezenove ou vinte.

As matérias, entretanto, não começarão todas no primeiro ano; serão progressivamente iniciadas, segundo o método sistemático já indicado.

O princípio da complexidade crescente não será observado somente na distribuição gradativa das disciplinas; deverá ser também no ensino particular de cada disciplina.

A distribuição geral será esta:

PRIMEIRO ANO

Português (6 horas na semana).

Latim (6 horas na semana).

Matemática (aritmética prática) (6 horas na semana).

Desenho (2 horas na semana).

SEGUNDO ANO

Português (6 horas na semana).

Latim (6 horas na semana).

Francês (6 horas na semana).

Matemática (aritmética teórica) (6 horas na semana).

Desenho (2 horas na semana).

TERCEIRO ANO

Português (3 horas na semana).

Latim (3 horas na semana).

Inglês (6 horas na semana).

Matemática (álgebra prática) (6 horas na semana).

Desenho (2 horas na semana).

QUARTO ANO

Português (2 horas na semana).

Latim (2 horas na semana).

Inglês (3 horas na semana).

Alemão (6 horas na semana).

Matemática (álgebra teórica) (3 horas na semana).

Física e química (3 horas na semana).

Desenho (1 hora na semana).

QUINTO ANO

Português (2 horas na semana).

Latim (2 horas na semana).

Francês (2 horas na semana).

Inglês (2 horas na semana).

Alemão (3 horas na semana).

Matemática (geometria) (3 horas na semana).

Física e química (3 horas na semana).

Geografia (3 horas na semana).

História natural (3 horas na semana).

Desenho (1 hora na semana).

SEXTO ANO

Português (1 hora na semana).

Latim (1 hora na semana).

Francês (1 hora na semana).

Inglês (1 hora na semana).

Alemão (1 hora na semana).

Matemática (trigonometria e cosmografia) (1 hora na semana).

Física e química (2 horas na semana).

Geografia (3 horas na semana).

História natural (3 horas na semana).

História universal (6 horas na semana).

Desenho (1 hora na semana).

SÉTIMO ANO

Português (1 hora na semana).

Latim (1 hora na semana).

Francês (1 hora na semana).

Alemão (1 hora na semana).

Matemática (1 hora na semana).

Física e química (1 hora na semana).

Geografia (1 hora na semana).

História natural (3 horas na semana).

História universal (3 horas na semana).

Corografia e história do Brasil (3 horas na semana).

Literatura brasileira (3 horas na semana).

Lógica (3 horas na semana).

Desenho (1 hora na semana).

*
* *

A distribuição prática destas diversas disciplinas depende de um bom horário. Em rigor só no sétimo ano é que há repetição de matérias, devendo-se escolher os dias para esse trabalho e os dias para as aulas de matérias novas.

Nesse ano, as segundas e quartas-feiras de cada semana servirão para a repetição de português, latim, francês, inglês, e alemão, a uma hora cada matéria; as sextas-feiras para a repetição da matemática, da física e química, e da geografia. São somente aquelas línguas e estas ciências as únicas que, tendo começado em tempo regularmente anterior, acham-se concluídas no sexto ano e demandam as aludidas repetições.

As outras disciplinas estudadas no sétimo ano são a história natural, a história universal, a corografia e história do Brasil, a literatura brasileira, a lógica. Destas, as três últimas são disciplinas novas, e as outras duas começadas no sexto ano; são matérias extensas, que deverão ser divididas pelos dois anos, sendo, na história natural, geologia e mineralogia no sexto ano e botânica e zoologia no sétimo, e, na história universal, a antiga no sexto ano, a média e a moderna no sétimo ano.

Bem sabemos que a idéia do estudo integral e progressivo com exames no fim do curso, pensamento capital desta reforma, sofre impugnação da parte de mais de um espírito menos atento.

Tal crítica é admiravelmente infundada.

Há trinta razões em favor de nossa opinião. As principais são estas:

- 1º. É o sistema que mais se coaduna com a natureza do ensino secundário;
- 2º. É o que mais atende à psicologia humana;
- 3º. É o que pode obviar ao geral descabro do ensino secundário entre nós;

4°. É o que se pratica entre os povos cultos;

5°. É o que já praticou aqui com geral aplauso;

6°. É o que ainda hoje se pratica em alguns estabelecimentos modelos nesta capital.

Uma simples explanação justificará a justeza destes motivos.

○ primeiro argumento é tirado da índole do ensino secundário.

Efetivamente o sistema integral não precisa ser estritamente executado no ensino primário; porque este é de sua natureza tão elementar, que é facilmente assimilado e pouco precisa durar para ser adquirido. O ensino superior é de sua natureza técnico e especializado, bastando somente que o candidato à formatura num curso dessa categoria se aplique diariamente às disciplinas essenciais.

○ mesmo não acontece ao ensino *preparatório*, ensino intermediário e indispensável como amanhã para os cursos superiores, segundo o próprio nome está indicando.

É uma *preparação* iniludível. Só muito capricho poderá não compreender o alcance deste argumento. O sistema seguido neste terreno entre nós chama-se *aprender para esquecer* e não aprender para saber. Tal é a teima de estudar línguas e ciências em dois ou três anos e depois deixá-las de lado justamente quando mais se precisa delas.

Mantê-las, porém, pelo menos 7 anos é assimilá-las tão completamente, que esquece-las tornar-se-ia impossível.

○ segundo argumento, derivado da índole psicológica do homem e no qual já tocamos anteriormente, é inestimável para todas as pessoas entendidas em matérias pedagógicas.

Um ensino ministrado contra o desenvolvimento natural das faculdades espirituais é um ensino manco e falso de origem.

Ora, as matérias de índole secundária e preparatória são ministradas, como já dissemos, entre os 9, 10 anos, e os 18, 19 ou 20, isto é, naquele período em que já se tem acabado a meninice, tem-se operado a evolução completa da juventude e

começado a virilidade ampla e robusta. É o período da constituição interna do espírito. O bom método demanda que se inicie a evolução pelas faculdades receptivas e concretas, passe-se às abstratas, vá-se às superiores, e chegue-se ao fim, tocando, porém, em todas as teclas para todas as peças do maravilhoso instrumento se desenvolverem harmônica e progressivamente. Não se deve passar às faculdades superiores deixando as outras paradas a enferrujarem-se.

Nem podemos compreender como se possa teimar em desconhecer coisas de tão elementar evidência.

O terceiro motivo está na consciência pública. O ensino secundário tem descido tanto entre nós, apesar de hoje, mais do que nunca, falar-se em *modernos métodos*, *processos pedagógicos*, *orientação nova* e outros palavrões de atordoar, que chega a ser uma verdadeira calamidade nacional.

Quem, como nós, houver lidado nos exames gerais de preparatórios, verá que usamos aqui da verdade estrita.

O próprio governo imperial, fazendo ultimamente os exames de certos preparatórios dependerem dos exames de certos outros, conheceu em parte o mal e procurou corrigi-lo rendendo em parte preito ao nosso sistema. Não viu, porém, bem toda a origem do mal ou não teve coragem de cortá-la pela raiz.

O quarto argumento é a prática sancionada pela experiência do mundo culto. Nós, que só imitamos quase sempre do estrangeiro o que é ruim, deixamos de lado tão útil sistema de ensino só para atender aos empenhos do patronato. E isto nos leva naturalmente ao quinto motivo em favor de nossa opinião, a saber, o fato de já ter sido o sistema empregado entre nós e com grandes vantagens. E assim foi.

A geração que figurou neste país, entre 1820 e 1810, isto é, no tempo da independência, do primeiro reinado e da Regência, tinha sido na máxima parte educada em Coimbra pelo sistema que defendemos.

Quando em 1838 começou a funcionar o Colégio de Pedro II consagrava essa doutrina em generalidade. Correram os

tempos e os magnatas do segundo reinado começaram a encher o estabelecimento dos seus pimpolhos, muitas vezes mal educados e vadios, tendo por alvo exclusivamente *passar nos exames e obter o diploma de bacharel...* Meteram empenhos e obtiveram a reforma do Colégio para o sistema atual de máquina de formar pedantes, com algumas exceções para garantia da regra.

O nosso sexto argumento é tirado de um dos mais importantes institutos de instrução secundária desta capital. Queremos falar do *Collégio Progresso*, sob a direção de M. Leslie Hentz. É um pensionato para meninas onde o sistema universal que defendemos é aplicado pela insígne norte-americana que o dirige. Dá-se ali uma circunstância: alunas inglesas, norte-americanas, alemãs, as estrangeiras em suma, cujo fim não é prestar exames, são educadas pelo método integral, segundo nos informam, têm em geral saído do Collégio de posse de uma instrução sólida e vasta. Desgraçadamente nossas patricias, obedecendo à mania dos *exames*, nem todas se têm querido sujeitar ao regime único racional, preferindo aprender superficialmente uma ou outra matéria no curto espaço de um ou dois anos para depois esquecer!... Tal é a força dos preconceitos nacionais.

Mas, poder-se-á dizer, isto é a velha doutrina do Barão de Tautphœus!... Confessamos não compreender a força probante deste argumento, e nem mesmo o seu sentido.

Seria uma incabida alusão ao alto conceito que nos merecem as opiniões daquele sábio mestre e bom amigo; mas não sabemos a que propósito será ele agora lembrado, porquanto o alvitre sistemático que ora defendemos, não foi jamais criação deste distinto professor. É antiquíssimo na Europa e no próprio Brasil, foi empregado quatro anos antes de nosso amigo ter aportado a estas plagas.

Tautphœus tem sim pugnado diversas vezes pela volta a tão salutar e vantajoso regime e nem outra coisa era a esperar de sua ilustração e de sua grande experiência. E oxalá tivesse sido ele atendido!

O ensino secundário não teria, por certo, baixado ao nível em que ora se debate, nós não teríamos agora sinceramente a lastimar que idéia tão simples e capital precise ainda hoje de ser defendida, a despeito de haver sido preconizada por espíritos da ordem de Tautphœus, que brilhantemente nos antecedeu nesta faina ingrata de demonstrar o evidente⁵.

Se o governo nacional der ouvidos à rotina e persistir no erro em matéria que tão de perto interessa à educação pública, tanto pior para o ensino. A culpa não será nossa.

Antes de terminar, porém, esta parte de nosso trabalho, entendemos lembrar ao governo a necessidade de, ao menos no distrito federal, impor como modelo de ensino secundário o Ginásio nacional, exigindo as matérias que o compõem para a matrícula em quaisquer cursos superiores. Outrossim, deverá ser organizado convenientemente o ensino primário, não podendo passar aos preparatórios quem não apresentar certificado de exame das matérias desse ensino.

Não nos esqueceremos de lembrar, por fim, a conveniência de extinguir o título de bacharel em letras. O título perde a razão de ser desde que o instituto for aquilo que sua índole impõe-lhe que seja: um bom curso de instrução secundária. Um certificado geral dos exames finais preencherá o diploma de bacharel. Já temos muito bacharel demais; bastam-nos os de matemática e de direito. Preparatorianos *bacharelados* é uma esquisitice...

*

* *

⁵ Quando isto foi escrito o venerando Tautphœus ainda vivia, e não tinha sido feita a reforma de Benjamin Constant, que adotou algumas de nossas idéias; mas não todas, infelizmente.

Passemos a algumas considerações sobre o método do ensino e o modo prático dos exames. Vamos limitar-nos a poucas palavras, o que não quer absolutamente dizer ser o assunto de somenos importância. Ao contrário, é de tanta gravidade que deve ser tratado com muita parcimônia e muito critério.

No estudo das línguas vivas o método deve ser o mais prático possível, no intuito de habilitar os estudantes a falarem e escreverem corretamente essas línguas. O professor procurará familiarizar seus alunos com os melhores escritores das diferentes línguas, e deverá progressivamente familiarizá-los com os métodos e os princípios da glótica moderna. No estudo do português se deverá começar pelos elementos da fonologia e taxionomia no primeiro ano; no segundo, serão abordadas a morfologia e a sintaxe, tudo mais ou menos elementarmente; no terceiro será abordada a semântica, e nos últimos anos todo o processo glotológico do português será elucidado à luz dos mais recentes progressos da filologia.

Depende da habilidade e da proficiência dos atuais proprietários das cadeiras de língua vernácula no instituto, aliás muito competentes todos, o arranjo metódico e progressivo dos programas. Os três atuais professores dessa disciplina nos respectivos estabelecimentos são suficientes para desempenhar os cursos dos 7 anos, que poderão ficar divididos em três séries. Serão precisos mais dois professores de francês e dois de latim, e mais um de inglês e outro de alemão.

No estudo do latim deve-se tirar o máximo proveito, sob o aspecto de uma ginástica intelectual; porquanto o caráter sintético dessa língua a nós outros, que pensamos e falamos por um idioma analítico, obriga-nos a um esforço especial apto a vigorar os recursos e aptidões do espírito: ainda o aspecto especial de ser a língua de onde provieram os modernos idiomas românicos, o que é de grande valor para o estudo do português e do francês; finalmente, o aspecto incomparável de ser ela em nosso instituto direto representante da cultura clássica, da maravilhosa civilização greco-latina.

No estudo das ciências, a parte que se refere à matemática deve iniciar-se pela aritmética prática no 1º ano, elevar-se à teórica no 2º; no 3º ano começará a álgebra prática, cuja teoria se dará no 4º; no 5º virá a geometria, no 6º a trigonometria e a cosmografia, que, como se vê, é desmembrada da geografia, a qual andava indevidamente junta como ignorado apêndice. No 7º ano se repetirá tudo isto para trazer sempre viva a memória dos fatos matemáticos. Serão precisos mais dois professores desta matéria.

Na física e química, deverá predominar nos primeiros anos do curso o caráter prático, para iniciar os estudantes nos grandes e maravilhosos processos experimentais da ciência moderna.

Nos últimos anos a filosofia dessas ciências deverá ser ministrada, tanto quanto o permitir a índole dos estudos secundários.

A geografia como descrição do *habitat* humano, que é também a base dos grandes fenômenos da história natural, serve em nossa classificação de uma espécie de transição entre a física e química e a aludida história natural.

Deve, porém, perder aquele caráter árido e horridamente imprestável de uma simples nomenclatura, que já perdeu há muito nos países cultos, depois da colossal obra de Ritler e da propaganda incansável de Arnold Guyot, Ratzel, Peschel e Penck. É preciso ver na terra um assombroso organismo com sua vida, sua dinâmica, sua estática, suas relações interessantíssimas com a vida vegetal, animal e humana.

A história natural, na sua quádrupla relação de geologia, mineralogia, botânica e zoologia, não deve também ser uma nomenclatura bastarda. Também não há de ser o campo de explanações abstrusas. O professor hábil, que tiver a idéia nítida de que é o ensino secundário, dará ao seu curso um caráter prático a que se afiliará naturalmente a intuição filosófica desta disciplina.

A história universal nos preparatórios deverá evitar ser aquele montão de fatos mal contados, mal unidos, sem arte e sem sistema, que, por aí anda a meter medo a gente.

Não há de tomar também as vestes da fantasia desbragada e pôr-se a representar o papel equívoco dessa coisa tonta que se quer fazer de filosofia da história.

Deve tal estudo ser bem nutrido de fatos; mas todos estes devem ser relacionados com o ideal do conjunto da evolução humana: a cultura. – Quais os elementos da civilização oriental antiga e moderna; quais os fatores mais poderosos da cultura ocidental antiga e moderna; qual o contingente de cada povo na evolução universal; estes e outros problemas deverão ser explanados à luz dos fatos e não por teorias fantásticas.

No estudo da corografia pátria deve predominar o caráter exclusivamente científico, e posta de parte a tendência ditirâmbica de elogiar banalmente tudo o que é nosso somente porque é nosso, velha mania brasileira, que tem nos últimos tempos produzido uma tremenda reação pessimista, que deve ser igualmente evitada.

A história nacional deve tomar também uma feição puramente científica, firmada em fatos escrupulosamente verificados, e dirigida no intuito de tornar salientes os fatores mais enérgicos de nossa cultura e de nosso desenvolvimento democrático.

Na literatura brasileira o professor deixará de uma vez no esquecimento os exclusivismos *lusitanizantes* e deverá dirigir os seus esforços para o fim demonstrar a diferenciação da estesia pátria dentre os diversos elementos que nela atuaram e sua integração à parte numa formação nova, que hoje aí se ostenta com suas cores e atitudes próprias.

No estudo da lógica dever-se-á seguir a marcha natural do espírito humano do concreto para o abstrato, isto é, estudar os processos indutivos e depois os processos dedutivos amplamente.

Por último tratar com o máximo rigor da lógica das ciências, como se faz onde se sabe ensinar, e como se pode ver,

entre outros livros, na *Lógica* de Alexandre Bain. A simples nomenclatura dos compêndios franceses não vale nada.

Por fim, e quanto ao modo prático dos exames, quer parciais, quer finais do curso, devem-se reduzir a trabalhos esses que serão julgados com o máximo cuidado.

Tais os traços essenciais da reforma que nos parece mais apta a reerguer o velho Colégio de Pedro II, atual Ginásio Nacional. Mesmo após a reorganização de B. Constant, julgamos preferível o nosso plano, que não foi por ele adotado senão limitadamente.

1890

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *História da Educação* aceita para publicação artigos relacionados à história e historiografia da educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões metodológicas e discussões em geral, pertinentes ao campo historiográfico. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros ou estrangeiros, em português ou espanhol. A revista publica, também, trabalhos encomendados e traduções de artigos que possam contribuir significativamente na área da História da Educação. Possui, ainda, duas outras sessões: *resenhas* e *documentos*. A primeira apresenta o conteúdo e comentários sobre publicações recentes ou reconhecidas academicamente. A sessão *documentos* publica material importante e de difícil acesso que possa servir de fonte para a pesquisa histórica.

Os artigos e as resenhas são submetidos aos membros do Conselho Editorial e/ou a pareceristas *ad hoc*. A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à História da Educação e à linha editorial da revista, a originalidade da temática ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica e metodológica.

Os originais devem ser encaminhados para publicação por e-mail ou em CD-ROM identificado, acompanhado de uma via impressa em papel A4, digitadas em editor de texto Word for Windows ou compatível, fonte Times New Roman, tamanho 12.

A extensão máxima para artigos e ensaios (sem contar o resumo) é de 45.000 caracteres (contando espaços) e para a resenha é de 17.000 caracteres (contando espaços). Os resumos em português, inglês e espanhol devem ter no máximo, cada um deles, 790 caracteres (contando espaços).

O trabalho deverá conter: a) título do trabalho em português, inglês e espanhol; b) nome do(s) autor(es); c) resumo em português, inglês e espanhol, bem como palavras-chave nas três línguas; d) os artigos devem ser apresentados dentro das normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Quando for o caso, as ilustrações e tabelas devem ser apresentadas no interior do texto, na posição que o autor julgar mais conveniente. Devem ser numeradas, tituladas e apresentarem as fontes que lhes correspondem. As imagens devem ser enviadas em alta definição (300 dpi, formato TIF). Ao final do artigo o(s) autor(es) deve(m) fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua(m), bem como indicar endereço(s) e e-mail(s) para correspondência com os leitores.

Os artigos devem ser enviados para:
REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Caixa Postal 628
CEP 96001-700 – Pelotas – RS.
Fone/Fax: (53) 3278.6908 e (53) 3278.6653

Ou para os seguintes endereços eletrônicos:
E-mail: tambara@ufpel.tche.br

A correção gramatical dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores. Da mesma forma os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da revista História da Educação. A colaboração é inteiramente gratuita, não implicando retorno de espécie alguma por parte da revista.