

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

# ***HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO***

**NÚMERO 20  
Setembro – 2006**

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

SEMESTRAL

História da Educação	Pelotas	n. 20	p. 1-214	Setembro 2006
----------------------	---------	-------	----------	---------------

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

## ASPHE

Presidente: Maria Helena Câmara Bastos

Vice-Presidente: Maria Stephanou

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 (UNISINOS)  
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. Eliane Teresinha Peres

### Consultores Ad-hoc

Dr. Gomercindo Gigghi  
Dra. Giana Lange do Amaral  
Dra. Berenice Corsetti  
Dr. Lucio Kreutz

### Editoração eletrônica e arte final da capa

Flávia Guidotti  
flaviaguidotti@hotmail.com

### Imagem da capa

Rembrandt. A Profetisa Ana (A Mãe de Rembrandt), 1631. Óleo sobre madeira, 59,8 x 47,7 cm. Amsterdã, Rijksmuseum.

História da Educação

Número avulso: R\$ 15,00

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

História da Educação / ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL. n. 20 (Setembro 2006) - Pelotas: ASPHE - Semestral.

ISSN 1414-3518

v. 1 n. 1 Abril, 1997

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

CDD: 370-5

## Sumário

---

Apresentação.....	5
Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX <i>Anne-Marie Châtelet; Tradução de Marcus Levy Albino Bencostta</i> .....	7
El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos <i>Pablo Andrés Toro Blanco</i> .....	39
A Cultura Escolar Portuguesa pelo Traçado Literário do Século XIX <i>Carlota Boto</i> .....	51
Educação, Ética e Cidadania na obra de Martim Lutero: contribuições protestantes para a História da Educação numa aproximação com Paulo Freire <i>Alvori Ahlert</i> .....	81
La Salle e seu projeto educativo <i>Marcos Corbellini</i> .....	101
A emergência das Instituições de Educação Infantil <i>Rodrigo Saballa de Carvalho</i> .....	115
A materialidade da Escola Mineira no Século XIX (1825-1850) <i>Marcilaine Soares Inácio</i> .....	135
Educação Infantil: espaços, tempos, desafios <i>Lourdes Helena Dummer Venzke</i> .....	153
<b>Resenha</b>	
Primórdios da Educação no Brasil <i>Tania Conceição Iglesias do Amaral</i> .....	173
<b>Documento</b>	
REFORMA DO ENSINO PUBLICO NO DISTRICTO FEDERAL.....	183



## Apresentação

---

A revista História da educação tem o prazer de mais uma vez apresentar a seus leitores uma série de artigos vinculados a sua área temática. Neste sentido, é importante, mais uma vez, renovar nossos agradecimentos aos colaboradores que com seu trabalho tem mantido a qualidade de nossa publicação. Do mesmo modo agradecemos a comissão editorial e aos pareceristas Ad hoc que têm contribuído de forma gratuita e generosa no sentido de aprimorar cada vez mais a qualificação dos textos.

Nesta edição, como de hábito apresentamos uma gama de artigos, tanto nacionais como internacionais, diretamente vinculados à história da educação que nos permitem ter uma idéia abrangente do estado da arte desta área em termos mundiais.

Do mesmo modo, como tradicionalmente fazemos em todas as nossas edições brindamos ao nosso público com um documento: *Reforma do Ensino Público do Distrito Federal* apresentado pelo Dr. Azevedo Sodré, Diretor de Instrução Pública ao sr. Prefeito municipal esta secção de nosso periódico tem merecido altos elogios pois tem permitido a socialização de textos de história da educação que por seu ineditismo ou raridade tem seu acesso dificultado a muitos investigadores.

Mais uma vez, esperamos que os leitores façam bom proveito das leituras e renovamos o agradecimento a diretoria da ASPHE (Associação Sul-Riograndense de Historiadores da Educação) que com seu apoio tem permitido que mantemos nossa periodicidade com qualidade.

*Comissão executiva*



# Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX<sup>1</sup>

---

*Anne-Marie Châtelet*

*Tradução de Marcus Levy Albino Bencostta*

## Resumo

A história da arquitetura da escola primária se inicia por volta de 1950. Ela é essencialmente escrita por historiadores da educação e historiadores da arquitetura que por muito tempo consideravam as construções escolares como um tema marginal. Os primeiros se interessaram pelas teorias pedagógicas, os segundos pelas obras esteticamente mais importantes. Apesar dos pontos de vistas terem se modificado, o ritmo das publicações cresceu continuamente a partir de 1980. Este ensaio historiográfico oferece os grandes traços da escrita dessa história a partir de um exame que abarca cinquenta anos de publicações (1950-2000) e diversos países, cinco dos quais foram objetos de investigações mais sistemáticas: Inglaterra, Estados Unidos, Suíça, França e Alemanha.

**Palavras-chave:** História da Educação; Arquitetura Escolar; Historiografia.

## Résumé

L'histoire de l'architecture des écoles primaires débute vers 1950. Elle est essentiellement écrite par des historiens de l'éducation et des historiens de l'architecture qui ont longtemps considéré les bâtiments scolaires comme un sujet marginal. Les premiers s'intéressaient aux théories pédagogiques, les seconds aux œuvres esthétiquement remarquables. Cependant, les points de vue ont changé et, depuis 1980, le rythme des publications ne cesse d'augmenter. Cet essai historiographique dégage les grands traits de l'écriture de cette histoire, à partir d'un examen embrassant cinquante ans de publications (1950-2000) et plusieurs pays dont cinq dans lesquels l'enquête a été menée de façon systématique: l'Angleterre, les États-Unis, la Suisse, la France et l'Allemagne.

**Mots-clé:** Histoire de l'Éducation; Architecture Scolaire; Historiographie.

---

<sup>1</sup> Título original «Essai d'historiographie I - L'architecture des écoles au XX<sup>e</sup> siècle». Artigo originalmente publicado no número especial da Revista *Histoire de l'éducation* (L'architecture scolaire – Essai d'historiographie internationale), n. 102, p. 7-37, maio 2004. Tradução de Marcus Levy Albino Bencostta (Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Pesquisador do CNPq).

A arquitetura das escolas tornou-se um tema de predileção no alvorecer do final do século XIX, através dos manuais consagrados a um tipo específico de edifício que surgiram então. Dos Estados Unidos à Áustria foram publicadas inúmeras obras, verdadeiras séries consagradas sobre diferentes países.<sup>2</sup> Este movimento respondia ao crescimento das construções escolares, em um momento em que a criação de escolas públicas estava no programa de todas as democracias. Algumas dessas publicações são coletâneas de desenhos de edifícios recentes, outras propõem análises ilustradas, acompanhadas de uma introdução sobre a origem das escolas, na qual se lêem os primeiros esboços de uma história da arquitetura escolar. No prefácio de Gustav Behnke para o tomo do *Handbuch der Architektur* dedicado às escolas medievais,<sup>3</sup> o autor se apoiou de modo significativo na história do ensino nos séculos mais longínquos, abordando somente a história dos edifícios no momento em que foram formuladas regras sobre a construção escolar.

O interesse cresce com Henry Baudin que, em 1907, publicou *Les Constructions Scolaires en Suisse*. Ele esboçou em sua introdução uma história da educação e detalhou igualmente os locais e a arquitetura das escolas, dando uma atenção especial em sua obra a temas fundamentais como a área, iluminação e ventilação das salas. *O caráter higiênico que domina os edifícios escolares modernos*<sup>4</sup> balizou sua investigação sobre o passado. Este seu olhar de ator é de tal forma dominante que acaba por instrumentalizar a história. Ele marca o início da história da arquitetura escolar e obriga a observar esta história em função da formação de diferentes autores.

O presente ensaio bibliográfico busca apreender a diversidade, conduzida por um levantamento dos títulos das obras ou dos artigos que

---

<sup>2</sup> Existe muitos manuais sobre arquitetura das escolas para citá-los aqui. Pode-se reportar, por exemplo, a lista organizada por Malcolm Seaborne, *Works on school architecture and building published between 1800 and 1880*, na introdução da reedição da obra de E. R. Robson, *School architecture*. New York: Leicester University Press, 1972, pp. 27-34. Para os panoramas, pode-se citar: NARJOUX, Félix. *Les Écoles publiques, construction et installation en France et en Angleterre*. Paris: 1887, 200 p.; *Les Écoles publiques, construction et installation en Belgique et en Hollande*. Paris: 1878, 254 p.; *Les Écoles publiques, construction et installation en Suisse*. Paris: 1879, 266 p.; HINTRÄGER, Carl. *Die Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern - I Volksschulhäuser in Schweden, Norwegen, Dänemark und Finnland*. Stuttgart: 1894, 380 p.; *II Volksschulhäuser in Österreich, Ungarn, Bosnien und der Hercegovina*. Stuttgart: 1894, 380 p.; *III. Volksschulhäuser in Frankreich*. Stuttgart: 1904, 180 p.

<sup>3</sup> *Handbuch der Architektur*, 4. Teil, 6. Halb-Band: Gebäude für Erziehung, Wissenschaft und Kunst, 1. Heft Niedere und höhere Schulen. Darmstadt: 1889, 312 p.; particularmente das páginas 3-9.

<sup>4</sup> BAUDIN, Henry. *Les constructions scolaires en Suisse*. Genève: 1907, 568 p. (citação p. 18).



mencionam a história da arquitetura escolar ou a história da arquitetura das escolas.<sup>5</sup> Em suma, foram utilizadas duas bibliografias, a primeira publicada anualmente na *Histoire de l'éducation*, sob a rubrica Espaço e Equipamentos Escolares,<sup>6</sup> e a segunda, organizada por Antonio Viñao Frago, em 1998.<sup>7</sup> O primeiro inventário foi completado pelo exame das bibliografias de textos examinados por uma consulta das obras reservadas.<sup>8</sup> O balanço contém somente as publicações cujo objeto é a história da arquitetura escolar, abandonando aquelas que o abordam de maneira incidente, como as biografias de arquitetos ou as monografias das escolas.<sup>9</sup> O objetivo deste ensaio é, portanto, avaliar o desenvolvimento e o interesse de uma história da arquitetura escolar e não de levantar um estado dos conhecimentos.

Uma parte dos artigos e teses aqui mencionada não possui uma análise histórica propriamente dita, sendo que metade se destina a debates contemporâneos ou até mesmo apresentam propostas de soluções para o futuro. Embora, em 1950, estas obras marcassem um avanço, elas não teriam sido selecionadas para este ensaio caso fossem publicadas hoje. Nesse sentido, o intuito desta investigação é o de perceber como a história das escolas primárias se constituiu e se desenvolveu.

Minha primeira dificuldade para constituir o *corpus* sobre o qual repousa esta análise foi a de fazer escolhas cujos critérios de seleção variavam em função da evolução deste domínio do conhecimento. A segunda foi a de não me restringir ao contexto francês e, frente às razões materiais e lingüísticas, ter que enfrentar os obstáculos de construir uma exaustiva relação de obras internacionais. O levantamento ficou, portanto, parcial. Ele abarca a Inglaterra, a Suíça, a França e a Alemanha,<sup>10</sup> e foi

---

<sup>5</sup> Ver o tema dificuldades deste tipo de tentativa. FRIJHOFF, Willem. Introduction. In: *Histoire de l'éducation*, número spécial. Bibliographie d'histoire de l'éducation française, n° 4 août 1979. p. 7.

<sup>6</sup> Espaces et équipements scolaires. In: *Histoire de l'éducation*, dois volumes anuais destinados à bibliografia da educação francesa. (desde 1979).

<sup>7</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio. L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. In: *Histoire de l'éducation*, n° 78, mai 1998, pp. 89-108.

<sup>8</sup> Várias obras e artigos cujos títulos deixaram pensar que eles abordavam a arquitetura escolar foram descartados após sua leitura, tal como, por exemplo: KAESTLE, Carl F. *The Evolution of an Urban School System, New York City, 1750-1850*. Cambridge: Harvard University Press, 1973, 206 p.

<sup>9</sup> Raros na França, elas se espalham pelos países anglo-saxônicos, como se pode notar na leitura de SEABORNE, Malcolm. *The English School. Its Architecture and Organization, 1370-1870*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

<sup>10</sup> Este trabalho não teria êxito sem a ajuda e os conselhos de Marta Gutman para os Estados Unidos, Andreas Hauser para a Suíça, Francisco Ravier Rodríguez Méndez para a Espanha, a

conduzido de maneira mais aprofundada neste dois últimos países. Compreende referências australianas, canadenses, espanholas, italianas e neerlandesas, apesar de nenhuma investigação sistemática tivesse sido realizada nestes países.

O ensaio é, portanto, arriscado, pois não tem por objetivo fechar um balanço, mas antes, fornecer pistas.

## **I O impulso da História da Arquitetura das Escolas (1950-1980)**

A história das escolas primárias nasceu nos limites nacionais. De acordo com os países, ela foi entabulada por momentos e teores distintos. O primeiro artigo recenseado foi publicado na Suíça pelo arquiteto e historiador Peter Meyer, em 1932, quando a arquitetura estava influenciada pelo Movimento moderno e tinha entre suas ambições responder a programas sociais que figuravam, em primeiro plano, o local e o ensino.<sup>11</sup> Em seguida, para que se desse início à publicação de trabalhos históricos, foi necessário esperar o fim da II Guerra Mundial e o debate sobre a concepção das novas escolas suscitado pela reconstrução da Europa, do qual testemunharam várias exposições,<sup>12</sup> e a publicação da obra do arquiteto suíço Alfred Roth.<sup>13</sup>

### *1 O início: o Pós-Guerra*

As primeiras páginas concernentes à história dos edifícios da escola figuram na tese de Georges Panchaud sobre as escolas suíças do cantão<sup>14</sup> de Vaud, no fim do regime da região de Bernois.<sup>15</sup> Porém, a

---

quem agradeço profundamente e, particularmente, Andrew Saint que me ofertou sua competência para a Inglaterra, e os conselhos de David Walker para a Escócia.

<sup>11</sup> MEYER, Peter. Ein Halbjahrhundert Schulhäuser. In: *Schweizerische Bauzeitung*, Bd. 100 (31.12.1932), pp. 352-360

<sup>12</sup> Para as exposições de Düsseldorf, em 1950, consultar TRIEBOLD, Karl. Die Freiluftverziehung Gestern und Heute. In: Kunstgewerbemuseum Zürich (ed.). *Das neue Schulhaus, Ausstellung 29. August bis 11. Oktober 1953, Wegleitung des Kunstgewerbemuseums der Stadt Zürich*. Zurich: 1953, p. 257; para as exposições de Londres, em 1951, ver: *New schools: the book of the exhibition*. Londres: R.I.B.A., 1951, 38 p.; e para as exposições de Paris, em 1952-1953, olhar o número especial de *L'Architecture française*, 1952.

<sup>13</sup> ROTH, Alfred. *The New School, La Nouvelle École, Das Neue Schulhaus*. Zurich: Gisberger, 1950, 224 p. (esta obra foi reeditada nos anos de 1957, 1961 e 1966).

<sup>14</sup> Unidade político-territorial em alguns países europeus, como a Suíça. (N.T.)

primeira tese de história da arquitetura das escolas é do engenheiro Christian Vossberg, sobre a arquitetura escolar urbana de Hanôver.<sup>16</sup>

O autor, arquiteto à serviço da Prefeitura de Hanôver, foi levado à empreender este trabalho devido à prática de seu *métier*, tendo uma postura clássica durante este início da história da arquitetura escolar. Ele desejava abordar os problemas relativos às realizações das escolas urbanas e responder pela definição de regras e critérios de julgamento. Seu estudo compreende um texto de 60 páginas com 83 figuras de plantas e fotos dos edifícios estudados. A primeira parte traça a história da arquitetura nas escolas de Hanôver. A segunda é uma investigação sobre as localizações sancionadas.

No início dos anos 1950 não foram publicados muitos textos, à exceção de duas páginas sobre as escolas octogonais de 1800 a 1840, reproduzidas em 1953 no *Journal of the Society of Architectural Historians*.<sup>17</sup> Observa-se que o estudo destas escolas mereceria uma maior atenção, caso a revista retomasse esse tema outras vezes.

De 1953 a 1966, três outros artigos abordaram a arquitetura das escolas primárias nos Estados Unidos nos anos de 1800 e 1860.<sup>18</sup> Estes têm em comum certos traços e percursos, tais como: a distância temporal de seus objetos; questionamentos que não nascem de uma confrontação com a produção escolar; métodos clássicos como a análise de publicações; biografia ou estudo das fontes. Isto reflete a formação dos historiadores da arte, o que não surpreende, pois esta revista é o órgão desta associação. Eles pertencem em sua maioria ao mundo universitário, como sublinhou John Maass em uma pesquisa sobre este *Journal*.<sup>19</sup> Apesar de suas duras críticas às práticas profissionais demasiadamente convencionais, é necessário

---

<sup>15</sup> PANCHAUD, Georges. *Les Écoles vaudoises à la fin du régime bernois*. Lausanne: Imprimerie centrale, 1952, 390 p. (Tese da faculdade de Letras da Université de Lausanne) pp. 62-74 e pp. 75-82.

<sup>16</sup> VOSSBERG, Christian. *Der Grossstädtische Volksschulbau dargestellt am Beispiel Hannover*. Historische Entwicklung und Gegenwartsfragen. Hanover: 1953 (exemplar datilografado), 2 vol. 60 p.

<sup>17</sup> PETERSON, Charles E. Eight-sided Schoolhouses, 1800-1840. In: *Journal of the Society of Architectural Historians*, XII-1, March 1953, pp. 21-22.

<sup>18</sup> WRISTON, Barbara. The Use of Architectural Handbooks in the Design of Schoolhouses, from 1840 to 1860. In: *Journal of the Society of Architectural Historians*, October 1963, XXII, 3, pp. 155-160; COOLEDGE, Harold N. Samuel Sloan and the Philadelphia Plan. In: *Journal of the Society of Architectural Historians*, Octobre 1964, XXIII, 3, pp. 151-154; MASHECK, Joseph. The Meaning of Town and Davis' Octogonal Schoolhouse Design. In: *Journal of the Society of Architectural Historians*, December 1966, XXV, 4, pp. 302-304.

<sup>19</sup> MAASS, John. Where Architectural Historians Fear to Tread. In: *Journal of the Society of Architectural Historians*, XXVIII, 1, March 1969, pp. 3-8.

reconhecer que eles estavam interessados nos edifícios pelos quais seus colegas europeus demonstraram um completo desinteresse, pelo menos até metade dos anos de 1980.

Em 1965, foi publicado na Suíça alemã uma pequena obra idealizada à pedido do Conselho Municipal de Aarau, capital do cantão de Argovie.<sup>20</sup> Seu autor, Paul Erismann, já havia assinado mais de uma dezena de textos consagrados à história daquela cidade. Obra de divulgação, sem notas e, tampouco, bibliografia, não invalida em nada a precisão do seu texto. O que ele descreve é a situação urbana dos edifícios escolares, a cronologia de suas construções, as ações e reações do Conselho Municipal, seus arquitetos e sua expressão estilística. Uma década mais tarde, é publicado um livro similar sobre a construção de escolas e de hospitais do cantão de Saint-Gall,<sup>21</sup> assinado pelo arquiteto Rolf Blum à serviço do cantão (*kantonbauschmeister*). Tratava-se de um inventário ilustrado,<sup>22</sup> cujos textos breves evocam os deveres do arquiteto.

Estes primeiros estudos demonstram conjuntamente, a diversidade dos autores e a variedade de suas aproximações. Eles são arquitetos, historiadores da arte ou historiadores que elaboraram suas pesquisas em um contexto universitário, ou em um contexto de história local. Abordam a temática pelo inventário e o conhecimento dos edifícios ou fontes impressas, sem que uma ou outra seja exclusiva, visto que seus traços se reencontram de modo recorrente.

## 2 A predominância da pesquisa universitária na Alemanha de 1960 a 1980

A tese de Christian Vossberg anunciou novos tempos. As universidades e centros de pesquisa na Alemanha trouxeram nos anos que se seguem uma contribuição essencial à história da arquitetura escolar. Para além do artigo do arquiteto Karl Otto,<sup>23</sup> mais ideológico que histórico, há de se notar três estudos substanciais: a tese de Rudolf Schmidt, assim como as obras de Hermann Lange e de Peter Perlick, às quais é necessário

---

<sup>20</sup> ERISMANN, Paul. *Die Schulhäuser der Stadt Aarau*. Eine Bestandaufnahme mit bau- und schulgesehichtlichen Hinweisen. Aarau: Gemeindeganzlei, 1965, 48 p.

<sup>21</sup> BLUM, R. *Der Bau von Schulen und Spitalern im Kanton St. Gallen. Ein Überblick aus Anlass des 175 jährigen Bestehens des Kantons St Gallen*. Saint-Gall, Amt für Kulturpflege des Kantons St Gallen, 1978, 63 p.

<sup>22</sup> Idem, pp. 12-41. Trinta páginas são consagradas às ilustrações das escolas do cantão.

<sup>23</sup> OTTO, Karl. *Der Schulbau von 1900 bis zur Gegenwart. Architektur und Wohnform*, Bd. 68, 1960, pp. 277-284.

acrescentar a tese de medicina de Ulrich Neiszkenwirth, de 1966, apesar de pequena e pouco histórica.<sup>24</sup>

Rudolf Schmidt defendeu uma tese que discute as casas escolares e seus edifícios desde as suas origens até aos nossos dias.<sup>25</sup> Ele que iniciou sua carreira como mestre-escola, em 1932, decidiu realizar estudos de pedagogia em 1954, e, logo em seguida, os cursos de psicologia, de história e de história da arte.

Já no prefácio, ele explicitou seu intuito: *resgatar, sob um ângulo pedagógico, as características essenciais do desenvolvimento histórico dos edifícios de escolas.*<sup>26</sup> Este estudo abrange a Alemanha durante quase quatro séculos, de 1600 a 1967. Sua análise segue a cronologia de um século por capítulo, cujo número de páginas vai aumentando. A orientação coube ao historiador da pedagogia Theodor Ballauf, e se apoiou em histórias regionais ou urbanas, história da pedagogia, histórias escolares locais, publicações sobre arquitetura, em particular para os anos mais recentes. Compreende uma importante bibliografia,<sup>27</sup> assim como uma lista de fontes. Rudolf Schmidt pesquisou vários acervos de arquivos municipais, o que lhe permitiu trabalhar com casos exemplares. Se este estudo não for uma história da arquitetura escolar, no sentido em que os arquitetos são pouco evocados e que os edifícios não são analisados em função dos desenvolvimentos arquiteturais, trata-se de uma história dos edifícios escolares que reúne uma documentação sem igual até então.

A obra publicada por Hermann Lange, sobre os edifícios e as regulamentações escolares do período moderno,<sup>28</sup> se localiza no seu interesse, enquanto educador, pelo edifício da escola ao mesmo tempo em que privilegia o período que Rudolf Schmidt tratou muito rapidamente. Ele justifica a sua escolha por uma interpretação histórica: o século XIX, em que o Estado toma a seu cargo o ensino, seria “a-pedagógico” e teria originado as *escolas-casernas*.<sup>29</sup> Todavia, os limites temporais e geográficos

---

<sup>24</sup> NEISZKENWIRTH, Ulrich. *Die Entwicklung der Hygiene im Schulbau in Deutschland seit der Jahrhundertwende*. Düsseldorf, 1966, 30 p. Ele discute rapidamente o início do século, e destina como a principal parte de sua análise às disposições de cerca de 20 escolas de Düsseldorf.

<sup>25</sup> SCHMIDT, Rudolph. *Volksschule und Volksschulbau von den Anfängen des niederen Schulwesens bis in die Gegenwart*. Mainz: 1961, datilografado, 298 p.; publicado com o mesmo título (Wiesbaden-Dotzheim: Deutscher Fachschriften-Verlag, 1967, 388 p.).

<sup>26</sup> Idem, p. 11.

<sup>27</sup> Idem, *bibliographie*, pp. 357-373.

<sup>28</sup> LANGE, Hermann. *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens*. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz, 1967, 638 p.

<sup>29</sup> SCHMIDT, Rudolph. Op. cit., SCHMIDT, Rudolph. 1967, p. 10.

não foram precisamente definidos; o estudo é mais filosófico que histórico, estruturado por diferentes concepções da casa escola, e não pela evolução cronológica de suas disposições. Sua rica bibliografia reuniu três tipos de trabalhos: aqueles de história urbana e de topografia, o de história da arte e de história da arquitetura, e por último, o de história local.<sup>30</sup> A isto, é necessário adicionar as fontes que constituem o ato de fundação e regulamentação das escolas. O conjunto alimenta uma importante iconografia<sup>31</sup> que constitui um trunfo essencial. Assim, o estudo oferece uma análise original das escolas dos séculos XVI ao XVIII ou, mais precisamente, do espaço escolar durante este período. Nesse sentido, a arquitetura é interrogada sobre o olhar da pedagogia e não da sua materialidade, qual seja, sob o ângulo das idéias que ela encarna e não de sua substância.

O arquiteto Peter Perlick, por ter tido a oportunidade de construir uma escola, se interessou em pesquisar o seminário de pedagogia de Hermann Röhrs na Universidade de Heidelberg.<sup>32</sup> Contudo, sua morte prematura, em 1966, o impediu de vê-la publicada. Como podemos perceber em seu itinerário, ele procurou compreender as relações entre arquitetura e pedagogia a fim de auxiliar suas conclusões acerca da construção de escolas. Fascinado pela fecundidade das idéias do período entre guerras, ele se interessou exclusivamente pelo século XX alemão. Sua documentação repousa sobre escritos recentes, reunindo obras de pedagogos, coleções e revistas de arquitetura.

Na Europa, o compromisso com esta corrente se faz presente em dois outros autores: Semiha Yildiz Ötügen e Bernd Blanck.

Semiha Y. Ötügen foi um dos primeiros historiadores da arte a se interessar pela história dos edifícios de ensino. Ele foi duplamente atípico em seu percurso: nasceu em Ankara e defendeu tese na Universidade de Bonn, cujo objeto de estudo foi a Mesquita e a Madrassa Isakapi Camii.<sup>33</sup> Ele analisou um edifício de valor histórico e cultural ímpar: uma antiga

---

<sup>30</sup> LANGE, Hermann. Op. cit., bibliographie, pp. 315-395.

<sup>31</sup> LANGE, Hermann. 1967, Idem, pp. 401-555.

<sup>32</sup> PERLICK, Peter. *Architektur im Dienste der Pädagogik. Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen*. Wuppertal: Aloys Henn, 1969, 180 p. A escola que ele construiu, em 1961, se localiza em Rotenfels (cf. p. 73).

<sup>33</sup> Em francês, as palavras *Medersa*, *Madrassa* ou ainda *Medressah* são assim transcritas em *La Grande Encyclopédie*; são definidas como palavras de origem árabe que designam um edifício ou um conjunto deles compreendendo uma escola construída ao lado de uma mesquita que com frequência situa-se ao lado de um túmulo de um homem santo do Islã, o qual leva o nome da Madrassa. As classes e as celas dos alunos se abrem igualmente sobre pórticos, formando os quatro lados de um pátio que ao centro encontra-se uma fonte de água. A maioria das Madrassas deve sua criação e sustento às fundações piedosas.

igreja bizantina de Istambul, transformada em lugar de ensino pelo arquiteto Sinan (1497-1588).<sup>34</sup> A análise se inicia por uma descrição e um ensaio de datação destes edifícios, para em seguida elege o período que vai de 1326 - , início do reinado de Orkhan, à 1520 -, quando tem início o reinado de Soliman, o Magnífico, durante o qual ele mapeou 155 Madrassas. Deste conjunto, ele investigou vinte e cinco exemplos, dentre os quais, dezessete são de autoria de Sinan. O autor ainda se interessou pelas disposições materiais dos locais de ensino, sem fazer referência aos modos pedagógicos e as práticas utilizadas. Dedicou-se a um estudo de história da arquitetura que descreve as características físicas destes edifícios, e traçou sua concepção no cerne do desenvolvimento da arquitetura otomana.

O engenheiro-arquiteto Bernd Blanck, defendeu tese em arquitetura consagrada ao desenvolvimento da arquitetura escolar durante o período contemporâneo na Prússia, depois Alemanha.<sup>35</sup> Seu trabalho é uma história escrita no campo da história política, econômica e social. O autor optou por uma estrutura cronológica que procurou demonstrar quanto os regimes políticos e as estruturas sociais interferiram na definição da arquitetura escolar. Em seguida, marcado por sua postura de autor, procurou *desenvolver critérios de decisão pela modernização futura da concepção da arquitetura escolar*.<sup>36</sup>

Esta tese concluiu um ciclo que produziu grandes e bons resultados. Não que a reflexão sobre arquitetura escolar na Alemanha desaparecesse nos anos seguintes, mas ela não será mais objeto de teses universitárias. Todavia, vários estudos foram publicados, como o de Erika Klapper sobre o progresso urbano e escolar em Fribourg-en-Brisgau. Mesmo discutindo a criação de escolas, seu objetivo foi menos a análise do desenvolvimento da arquitetura que a multiplicação dos estabelecimentos no olhar do crescimento demográfico.<sup>37</sup> Outros trabalhos tomam a forma mais aligeirada das monografias locais,<sup>38</sup> ou ainda de artigos,<sup>39</sup> dentre os

---

<sup>34</sup> ÖTÜKEN, Semiha Yildiz. *Isa Kapi Mescidi und Medresesi in Istanbul*. Bonn: 1974, 474 p. Inaugural Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

<sup>35</sup> BLANCK, Bernd Arnold. *Zur Schul- und Schulbauentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Die Schulbauentwicklung zwischen politisch-ökonomischen, erziehungsideologischen Bindungen und pädagogisch-emanzipatorischen Elementen*. Berlin: 1979, 746 p.

<sup>36</sup> Idem, p. 4.

<sup>37</sup> KLAPPER, Erika. *Stadtentwicklung und Schulwesen in Freiburg im Breisgau vom 13. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Zusammenhänge zwischen Stadtentwicklung, Bevölkerungsentwicklung und Schulbau*. Bühl/Baden: Konkordia, 1982, 314 p.

<sup>38</sup> BRUNNER, Johannes. 1833-1983, 150 Jahre Schulhaus Hofstetten. Der Bau des alten Schulhauses. Aufgezeichnet nach Akten Protokollen und Gemeinderechnungen, *Geschichte und Kultur. Schriftenreihe zur Ortsgeschichte der Gemeinde Hofstetten-Flüh, Hofstetten-Flüh*,

quais destaca-se, a monografia de Antonia Grünh-Zimmermann, voltada à análise política e as construções escolares durante o reinado de Luis I de Wittelsbach.<sup>40</sup>

### 3 A entrada em cena a Inglaterra em 1970

A Inglaterra entra em cena na década de 1970 sob o impulso de um autor prolixo, Malcolm Vivian John Seaborne. Ele trabalhou de início na administração da educação antes de ensinar e tornar-se professor de pedagogia na Universidade de Leicester, e depois diretor do *Chester College of Education*. Em 1971, publicou dois livros que não têm nem a mesma importância, nem a mesma ambição. No primeiro, ele propõe uma análise que articula espaço e pedagogia, apresentando tipos de plantas cuja definição repousa, em parte, sobre os modos de ensino.<sup>41</sup> Ele define neste estudo seu ponto de partida e seus objetivos: *este pequeno estudo sobre os edifícios da escola primária está baseado em visitas a inúmeras escolas primárias em diferentes partes do país. Transcrevendo estas visitas, adotei o método de estudo de casos e fiz uma seleção que eu espero ser representativa das escolas de diferentes tipos e de informações diversas. Meu objetivo foi de levantar questões relativas à concepção de escola primária para abrir um debate mais geral, mostrando o interesse pela experiência do passado ao olhar problemas atuais e apreciando as opiniões dos educadores e dos arquitetos.*<sup>42</sup> Reencontra-se, ainda aqui, a matiz particular com que, no seu papel de ator, ele colora suas investigações.

Ele revela igualmente um dos aspectos de seu método: a visita dos edifícios.<sup>43</sup>

---

nº 1, 1983, 24 p., et nº 2, 1984, 38 p.; WERWIGK, Fritz. *Die Göppinger Schulen und ihre Schulhäuser*; Göppingen, Stadtarchiv, Band 19, 1984, 168 p.

<sup>39</sup> DRESSEN, Wiebke. *Historische Turnhallen. Beispiele aus Oldenburg und Nordenham, Berichte zur Denkmalpflege in Niedersachsen*. Hannover: Niedersächsischen Landesverwaltungsamt, Institut für Denkmalpflege 5 Jhrg., 1. Quartal 1985, pp.45-47.

<sup>40</sup> GRUHN-ZIMMERMANN, Antonia. *Schulpolitik und Schulbau unter Ludwig I*. In: Winfried Nerdinger (hrsg) *Romantik und Restauration. Architektur in Bayern zur Zeit Ludwigs I. 1825-1848*. Munich: Hugendubel, 1987, pp. 77-85.

<sup>41</sup> SEABORNE, Malcolm. *Primary School Design*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971, 82 p.

<sup>42</sup> SEABORNE, Malcolm. *Primary School...*, op. cit.

<sup>43</sup> SEABORNE, Malcolm. *The English School...*, op. cit., p. XXI.



O segundo de seus trabalhos é uma história da arquitetura das escolas na Inglaterra, das origens aos nossos dias, em dois volumes, <sup>44</sup> realizados seguindo este ponto de vista de sondagem sobre o terreno.

Foram diversos seus instrumentos de trabalho. Ele menciona os inventários da Comissão dos Monumentos Históricos, os fundos fotográficos do *National Buildings Record*, assim como as publicações de história da educação. Não falta uma bibliografia; obras e fontes de arquivos são mencionadas em notas. A iconografia é constituída de gravuras anexas ao texto e planos desenhados por G. Rigby no corpo do texto. A estrutura da obra é cronológica e valoriza o século XIX que, somente ele, ocupa metade do primeiro volume, finalizando-o em 1870, ano em que o *Education Act*<sup>45</sup> permitiu o financiamento mais direto do ensino pelo Estado. Contudo, o autor anunciaria a publicação, em breve, de um segundo volume.<sup>46</sup>

Malcolm Seaborne foi assim, o primeiro a abordar o objeto por sua matéria no sentido literal e na grande escala, de um país em cinco séculos. Ele recuperou a luz do desenvolvimento dos modos de ensino e da instituição, as grandes linhas de evolução das disposições arquiteturais, dando um grande passo na escrita da história da arquitetura das escolas. Complementando este panorama, ele assinou, no ano seguinte, a introdução da reedição do manual de E. R. Robson, *School Architecture*,<sup>47</sup> no qual esboça uma biografia do autor responsável pelo Escritório das Escolas de Londres (*London School Board*) de 1871 a 1889.

Seis anos após a publicação do *The English School*, o projeto se finaliza. O segundo volume foi publicado em colaboração com Roy Lowe,<sup>48</sup> historiador da educação que acabara de defender sua tese sobre a arquitetura das escolas de 1870 a 1939.<sup>49</sup> Coincidência fortuita, ou projeto premeditado, esta sua tese começa exatamente onde Malcolm Seaborne

---

<sup>44</sup> SEABORNE, Malcolm. *The English School...*, op. cit.

<sup>45</sup> Com esta Lei, também conhecida como *Forster's Education Act*, o Estado Inglês assume diretamente a responsabilidade pela educação pública, estabelecendo regras que garantissem o direito à escolaridade de todo garoto inglês com a idade de 5 a 13 anos. Sob sua supervisão, nos quatro anos seguintes, a Inglaterra chegou a fundar mais de 5 mil novas escolas públicas. (N.T.)

<sup>46</sup> SEABORNE, Malcolm *The English School...*, op. cit. p. XXI: (... *Este livro se inicia com a fundação do Winchester College, em 1382, e finaliza com as mudanças no legislativo principal de 1868-70. [...] Espero concluir o período de 1870 a 1970 em um próximo volume*).

<sup>47</sup> ROBSON. op. cit.

<sup>48</sup> SEABORNE, Malcolm; LOWE, Roy. *The English School. Its Architecture and Organization*. Volume II: 1870-1970. London: Routledge and Kegan Paul, 1977, 240., 60 gravuras.

<sup>49</sup> *The origins and architecture of schools in England 1870-1939*, Ph. D. University of Birmingham, 1976-1977.

havia interrompido seu primeiro volume; R. Lowe acabará por redigir os três quartos da obra.

O texto dividido em quatro partes cronológicas circunscritas às leis escolares de 1902-1903 e as duas Guerras Mundiais, compreendendo cada uma três capítulos; uma introdução esboçando as grandes linhas dos desenvolvimentos pedagógico, social e econômico, e depois uma abordagem, em dois momentos, das disposições arquiteturais das escolas elementares e secundárias. O capítulo introdutório explica o crescimento da burocracia no século XX e os dois capítulos seguintes dedicam-se à evolução das estruturas do ensino. A quantidade de escolas pesquisadas lhe impôs uma mudança no método de trabalho, tendo sido necessário fazer uma escolha dos edifícios, antes de se debruçar sobre sua localização.

Em certos aspectos de sua concepção e de sua realização, este segundo volume é, portanto, diferente do primeiro, contudo, oferece uma mesma apresentação e prolonga a reflexão de Malcolm Seaborne. O conjunto constitui uma luminosa síntese da evolução das disposições arquiteturais das escolas na Inglaterra.

Na Escócia, os estudos se iniciaram mais tardiamente. Em 1982 foi publicado um artigo precursor dedicado às escolas destinadas às crianças da classe operária, de autoria de Thomas A. Markus que prosseguirá esta reflexão nos anos seguintes.<sup>50</sup>

Durante aquela década alguns historiadores americanos também manifestaram um interesse pela arquitetura escolar, motivados pela reedição da obra do educador Henry Barnard.<sup>51</sup> Quatro artigos foram publicados. O primeiro, de William W. Cutler III, dedicado as escolas de Filadélfia, entre os anos de 1870 e 1920.<sup>52</sup> Dois outros são de autoria de Fred Schroeder que têm como objeto a escola rural americana com uma classe.<sup>53</sup> E finalmente, John Duffy que assinou um ensaio sobre a arquitetura e a higiene escolar,

---

<sup>50</sup> MARKUS, Thomas A. The school as machine: working class Scottish education and the Glasgow normal Seminary. In: MARKUS, Thomas A (ed.), *Order in space and society: architectural form and its context in the Scottish Enlightenment*. Edinburgh: Mainstream Publishing Company, 1982, pp. 201-262.

<sup>51</sup> MCCLINTOCK, Jean and Robert. *Henry Barnard's School Architecture*. New York: Teachers College Press, Classics in Education n° 42, 1970, 338 p.

<sup>52</sup> CUTLER III, William W. A Preliminary Look at the Schoolhouse: The Philadelphia Story, 1870-1920, *Urban Education*, vol. VIII, n°4, 1974, pp. 381-399.

<sup>53</sup> SCHROEDER, Fred E.H. Educational Legacy: Rural One-Room Schoolhouses. *Historic Preservation*, July-September 1977; The Little Red Schoolhouse. In: BROWNE, Ray B.; FISHWICK, Marshall (Ed.). *Icons of America*. Bowling Green: Popular Press, 1978, pp. 139-160.

elucidando a realidade da construção escolar, em particular, suas carências e sua mediocridade.<sup>54</sup>

## II O Despertar da França nos anos de 1980

Na França, as pesquisas iniciaram bem mais tarde. As primeiras menções de edifícios de escolas existiam nas histórias da instituição escolar,<sup>55</sup> em que suas disposições materiais eram representadas em certas obras ilustradas.<sup>56</sup> Havia também trabalhos sobre a história do espaço escolar, feitos na esteira das reflexões de Michel Foucault,<sup>57</sup> como os de Anne Querrien e de Michel Bouillé.<sup>58</sup> Mas foi somente nos anos de 1980 que cresceram as pesquisas sobre a história da arquitetura escolar, suscitadas pelo Centenário das Leis Escolares de Jules Ferry, como testemunha a publicação *Cent ans d'école*<sup>59</sup> e a pesquisa sobre a casa escola lançada por Serge Chassagne. Estas iniciativas de investigação contaram com o dinamismo e o apoio de novas instituições e instrumentos: em 1970, foi criado o *Service d'histoire et d'éducation*, em 1975, o *Musée national de l'éducation* e, em 1978, a *Revue de Histoire de l'Éducation*. Esta estruturação do meio da pesquisa permitiu um crescimento dos objetos de estudo.

---

<sup>54</sup> DUFFY, John. School Buildings and the Health of American School Children in the Nineteenth Century. In: ROSENBERG, Charles E. (Ed.). *Healing and History. Essays for George Rosen*. New York: Dawson and Science History Publications, 1979, pp. 161-178.

<sup>55</sup> Ver, por exemplo, as obras de Maurice Gontard: *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot, 1789-1833. Des petites écoles de la monarchie d'Ancien Régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise*. Paris: Les Belles Lettres, 1959, 576 p.; *Les Écoles primaires de la France bourgeoise, 1833-1875*. Toulouse: 1964, 248 p., ou de Antoine Prost: *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin, 1968, 524 p.

<sup>56</sup> LÉAUD, Alexis; GLAY, Émile. *L'École primaire en France. Histoire pittoresque, documentaire, anecdotique de l'école des maîtres, des écoliers depuis les origines jusqu'à nos jours*. Paris: La Cité française, 1934, 2 vol., 314 p. et 316 p.

<sup>57</sup> FOUCAULT, Michel: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975, 318 p.; em especial, o capítulo - Moyens du bon redressement.

<sup>58</sup> QUERRIEN, Anne. L'Enseignement I. L'École primaire. *Recherches. Revue du Cerfi*, n° 23, juin 1976, pp.5-189; Michel Bouillé. *L'École, histoire d'une utopie? XVII – début XX siècle*. Paris: Rivages, 1988, 248 p.

<sup>59</sup> Grupo de trabalho da casa escola em Montceau-Les-Mines: *Cent ans d'école*. Seyssel: Champ Vallon, 1981, 200 p. (Contribuições de P. Caspard, S. Chassagne, J. Ozouf, A. Prost, Y. Lequin, G. Vincent).

Em 1960, Raymond Oberlé, que conduzia naquela época uma pesquisa sobre Mulhouse,<sup>60</sup> afirmava não existir nada sobre as disposições materiais do ensino. *Onde está a admiração?* Prosseguiu ele. *Existem, historiadores da educação, como Compayré, que afirmara que o objetivo da história da pedagogia era modesto e restrito, segundo os quais bastaria expor a experiência das doutrinas e dos métodos dos mestres da educação propriamente dita.*<sup>61</sup>

Ele reclamava uma história da educação entendida como a expressão da educação das concepções sociais, compreendendo a análise das condições materiais. Investiu neste caminho ao publicar três artigos reunidos em *Le Patrimoine scolaire de Mulhouse*.<sup>62</sup> O futuro lhe daria razão, mas a caminhada foi lenta. Um levantamento de 1978 relevou que não havia quase nada sobre *os objetos, o mobiliário e os edifícios escolares*.<sup>63</sup> Marie-Claude Derouet-Besson exprime o mesmo no seu ensaio de 1984.<sup>64</sup> As pesquisas lançadas por Serge Chassagne eram então, pioneiras. A publicação de seus resultados foi agrupada em dois artigos de 1982,<sup>65</sup> e três outros de 1987.<sup>66</sup>

No âmbito da pesquisa arquitetural, instituições foram igualmente criadas no curso dos anos de 1970, ligadas com as novas unidades pedagógicas de arquitetura nascidas no florescer da Escola de Belas Artes, em 1968. Em 1974, uma secretaria destinada à pesquisa

---

<sup>60</sup> OBERLÉ, Raymond. *L'Enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*. Strasbourg: Faculté des Lettres de l'Université, 1961, 280 p.

<sup>61</sup> OBERLÉ, Raymond. L'Histoire de l'éducation, contribution à l'histoire sociale: l'exemple de Mulhouse. *Annales. Économies. Sociétés. Civilisations*, nº5, septembre-octobre 1960, pp. 963-974.

<sup>62</sup> Ele publicou três artigos sobre a construção escolar em Mulhouse. Cent ans de construction scolaire à Mulhouse 1831-1939. *Annuaire historique de la ville de Mulhouse*, t. 3, 1991, pp. 47-52; t.5, 1993, pp.83-107; t.7, 1996, pp. 115-142. Retoma ao tema na obra *Le Patrimoine scolaire de Mulhouse*. Andolsheim: L'III graphique, 2002, 157 p.

<sup>63</sup> CASPARD, Pierre. La Recherche em histoire de l'éducation: résultats d'une enquête. *Histoire de l'éducation*, nº 2-3, avril 1979, pp. 5-17.

<sup>64</sup> DEROUET-BESSON, Marie-Claude. *L'École et son espace. Essai critique de bibliographie internationale*. Paris: INPR, 1984, 260 p

<sup>65</sup> GRANIER, Christine; MARQUIS, Jean-Claude. Une enquête em cours: la Maison d'école au XIX siècle. *Histoire de l'éducation*, nº 17, décembre 1982, pp. 31-46; TOULIER, Bernard. L'Architecture scolaire au XIX siècle: de l'usage des modeles pour l'édification des écoles primaires. *Histoire de l'éducation*, nº 17, décembre 1982 pp. 1-29.

<sup>66</sup> CHASSAGNE, Serge. *La Maison d'école en France au XIX siècle*. Paris: INRP, 1987. Ver as contribuições de: BODINIER, Bernard. La Maison d'école dans le département de l'Eure au XIX siècle. pp. 9-26; MARCHAND, Philippe. La Maison d'école dans le pays de Pévèle (Nord), 1833-1914. pp. 27-45; LEVÉQUE, M., POËTE C.; SAHY, P. La Maison d'école dans la Drôme au XIX<sup>e</sup> siècle. pp. 46-53.

arquitetural foi instituída e, em 1977, apareceram sob sua égide os *Cahiers de la recherche architecturale*. Este impulso permitiu a emergência de laboratórios de pesquisas e o fortalecimento de trabalhos em um duplo movimento decisivo sobre a história da arquitetura escolar: a revisão da imagem negativa que havia no século XIX e o alargamento do campo de pesquisa a um patrimônio não monumental. Conclui-se, então, que se privilegiava mais o estudo dos edifícios, que necessariamente o desenho social, que respondia à orientação que as unidades pedagógicas tinham tomado sob a influência de um corpo docente renovado.

Embora a primeira tese francesa sobre a arquitetura escolar, de autoria de Héléne Benrekassa, sob a orientação de Maurice Agulhon,<sup>67</sup> não tenha sido defendida nem em história da educação, e muito menos em história da arquitetura, mas em antropologia social e histórica, ela se preocupou com o estudo da casa escola em Seine-et-Marne, no período de 1833 a 1899. Este momento foi marcado pelo ano da Exposição Universal, para qual os mestres-escola haviam redigido monografias de suas instituições, tendo sido este material aproveitado como uma das fontes de análise da tese de Héléne Benrekassa. Suas fontes estavam igualmente constituídas por estatísticas e relatórios administrativos. Seu objetivo era de *resgatar os grandes traços dos quadros materiais da vida escolar e de estudar as transformações mais significativas*.<sup>68</sup> A escolha de Seine-et-Marne, um departamento<sup>69</sup> pouco industrializado causou surpresa por suas condições materiais de ensino: uma região de pequenas cidades e de burgos não seria a melhor escolha para estudar instalações nas quais se poderá pouco investir, que de tão primária não possuía condições para suprir suas próprias necessidades. O estudo se justifica ao olhar de sua perspectiva disciplinar e de um caráter nacional: tratava-se de uma tese de antropologia histórica cujo *corpus* reflete a França do século XIX, dominada por uma população rural. O texto compreende duas partes, da qual uma trata da constituição da rede escolar e do financiamento das escolas, e outra da instalação material das casas escola. O território verificado e a precisão da análise impulsionam as problemáticas habituais. Algumas linhas da conclusão dão conta de seu aporte: *o estudo regional revela que a história da casa escola não pode se reduzir à exegese dos textos oficiais, que*

---

<sup>67</sup> BENREKASSA, Héléne. *La Maison d'école en Seine-et-Marne au dix-neuvième siècle (1833-1889)*. Thèse d'anthropologie sociale et historique sous la dir. de M. Agulhon. EHESS, 1984, 2 vol., 746 p.

<sup>68</sup> Idem., p. 62.

<sup>69</sup> Subdivisão do território francês. (N.T.).

*propõem uma imagem muito abstrata das condições materiais do ensino. O fosso é por vezes largo entre os objetivos e a realidade.*<sup>70</sup>

Sete anos mais tarde, em janeiro de 1991, eu defendia uma tese de história da arte, consagrada às escolas primárias parisienses entre 1870 e 1914, sob a orientação de François Loyer,<sup>71</sup> iniciada em 1984, no quadro de um DEA<sup>72</sup> que serviu de base à realização de uma exposição feita para a municipalidade de Paris.<sup>73</sup> O ponto de partida era análogo àquele de Hélène Benrekassa que se interessou por um território e um período limitados, para dar uma imagem real das condições materiais. Mas o meu objeto era diferente: a arquitetura, inserida em uma grande cidade como Paris, em um período prolixo da construção escolar (1870-1914), que teve por volta de 300 edifícios construídos. O texto compreende três partes consagradas à política ministerial, à política municipal e a análise das realizações. O conjunto está fundado sobre fontes dos serviços ministeriais e municipais, sobre os arquivos do Serviço de Arquitetura da cidade de Paris, assim como, o conhecimento que tinha sobre os edifícios.

Pouco depois, em 1992, Michel Lainé defendia sua tese em ciências da educação, sob a orientação de Georges Vigarello.<sup>74</sup> Kyriaki Tsoukala havia antes investido em trabalhos sobre o espaço escolar nesta disciplina, mas tinha pouco a ver com a história da arquitetura escolar.<sup>75</sup> Mestre de ensino, Michel Lainé era titular de uma licenciatura de artes plásticas e de um doutorado em ciências da educação. Seu propósito maior era semelhante às teses anteriores, tanto pela extensão do território geográfico abarcado, a França, como pela duração do período escolhido,

---

<sup>70</sup> *Idem.*, p. 672.

<sup>71</sup> CHÂTELET, Anne-Marie. *Les Écoles primaires à Paris, 1870-1914: définition et élaboration d'un équipement*. Thèse d'histoire de l'art sous la dir. de François Loyer. Université de Strasbourg II, 1991, 3 vol., 1017 p. Publicada como *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. Paris: Honoré Champion, 1999, 448 p.

<sup>72</sup> Sigla para *Diplôme d'études approfondies*. Na França, o DEA é geralmente entendido como o primeiro ano de um programa de doutorado. (N. T.).

<sup>73</sup> *L'École primaire à Paris 1870-1914*. Paris: Délégation à l'action artistique de la ville de Paris, 1985, 104 p.

<sup>74</sup> LAINÉ, Michel. *L'École élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux 1649-1992*, Thèse de sciences en l'éducation sous la dir. de Georges Vigarello. Université de Paris V, 1992, 425 p. Publicada como *Les Constructions scolaires en France*. Paris: PUF, 1996, 240 p.

<sup>75</sup> TSOUKALA, Kyriaki. *Perception de l'espace scolaire et pratique pédagogique. Étude comparative entre pédagogie formelle et pédagogie Freinet dans les types architecturaux « fermé » et « ouvert »*. Thèse en sciences de l'éducation sous la dir. De P. Clanche, Bordeaux II, 1990.

mais de três séculos. Sua análise se dividiu em três tempos: aquele das iniciativas religiosas e particulares (1649-1833); aquele em que o Estado toma a iniciativa de gerir o ensino (1833-1900), e aquele de uma renovação (1900-1985). A tese está fundamentada sobre a análise de tratados de pedagogia e de higiene, de textos regulamentares que determinava a construção escolar e de relatos biográficos. A memória dos laços de ensino se apoiou em estudos e pesquisas sobre os numerosos manuais e coletâneas de arquitetura. É uma história da casa escola que tenta se aproximar das transformações e articulá-las às mudanças sociais, mas não é uma história dos edifícios escolares, sendo poucos os edifícios analisados e poucos nomes de arquitetos citados.

Duas outras teses, sem serem especificamente voltadas à história da arquitetura escolar apresentam aspectos interessantes. A primeira de Marianne Thivend (*L'École et la ville: Lyon, 1870-1914*), abordou a história urbana examinando a escola como uma ferramenta de gestão de território, explicando como a municipalidade utilizou a criação de grupos escolares para controlar o crescimento da cidade.<sup>76</sup> A segunda, de Marc Suteau (*Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*), adotou uma aproximação original que privilegia o que raramente se discute, o financiamento do ensino, compreendendo aquele da instituição e aquele de seus munícipes. Revelou a contribuição decisiva das comunas no desenvolvimento da escolarização. Esta pesquisa que, em 1995, foi objeto de um artigo na *Histoire de l'Éducation*, foi mais tarde publicada na sua íntegra.<sup>77</sup>

Simultaneamente, trabalhos de história local foram conduzidos, sendo vários deles, originários do departamento de Saône-et-Loire. O movimento foi iniciado por Lucien Béatrix, inspetor departamental da Educação Nacional, autor de um estudo sobre edifícios escolares da cidade de Mâcon, localizada na região da Bourgogne, entre 1860 e 1914.<sup>78</sup> Ele analisou quatro cantões meridionais de Saône-et-Loire e 57 comunas das 573 do departamento. Seu trabalho foi significativo. Em 1990, Alain Dessertenne e Jean-François Rotasperti pesquisaram o patrimônio

---

<sup>76</sup> THIVEND, Marianne. *L'École et la ville: Lyon, 1870-1914*. Thèse d'histoire, sous la direction d'Yves Lequin. Université de Lyon II, 1997, 578 p.

<sup>77</sup> SUTEAU, Marc. La politique scolaire de la ville de Nante de 1830 à 1870. *Histoire de l'éducation*, n° 66 (mai 1995), pp. 85-108; *Une ville et ses écoles. Nantes 1830-1940*. Thèse de sociologie sous la direction de Jean-Michel Chapoulie. Université de Paris 8, 1995; publicada sob o mesmo título na Presses Universitaires de Rennes, 1999, 254 p.

<sup>78</sup> BÉATRIX, Lucien. Études des bâtiments scolaires du Mâconnais entre 1860 et 1914. Chronologie et architecture. *Bulletin du Centre d'histoire économique et sociale de la région lyonnaise*, n° 3, 1985, pp. 43-51. Artigo reeditado nos *Cahiers d'histoire. Revue trimestrielle publiée par le Comité historique du Centre Est*, Lyon, t XXXII, n° 3-4, 1987, pp. 315-339.

imobiliário escolar departamental construído antes de 1940, da qual se originaram dois volumes.<sup>79</sup> Entre 1985 e 2001, mais de duas dezenas de artigos e de obras vieram à luz, como atesta a bibliografia anual de História da Educação. As publicações, irregulares mas globalmente numerosas, são na sua maioria constituídas por pequenos estudos sobre uma cidade ou um vilarejo, freqüentemente publicados em revistas de história local. Alguns se distinguem por seus objetivos, como a obra do mestre-escola alsaciano Yves Bisch que assinou um artigo sobre as plantas de escolas desenhadas pelos mestres-escola por ocasião da Exposição Universal de 1867, depois publicado como *Écoles d'Alsace. Les leçons de l'histoire*.<sup>80</sup>

### III Os caminhos da pesquisa internacional de 1980 a 2000

No curso dos anos de 1980, a pesquisa se desenvolveu em inúmeros países. Da Austrália ao Brasil foram publicados artigos.<sup>81</sup> Os museus escolares floresceram e exposições foram consagradas à história dos edifícios escolares, dando lugar à publicação de catálogos da França aos Países Baixos.<sup>82</sup> Este movimento geral pode ser verificado através de dois países, o Canadá e a Espanha.

No Canadá, um impulso foi dado pelo Inventário dos Edifícios Históricos que lançou uma campanha de pesquisa sobre as origens da arquitetura escolar, abarcando o conjunto das escolas primárias e

---

<sup>79</sup> DESSERTENNE, Alain; ROTASPERTI, Jean-François. *La Maison d'école, histoire d'une architecture*. Mâcon: Groupe 71, Image de Saône-et-Loire, 1990, 128 p.; *L'École communale dans la communauté urbaine*. Mâcon: Groupe 71, Image de Saône-et-Loire, 1993, 109 p.

<sup>80</sup> BISCH, Yves. Les temples du savoir. *Annuaire de la Société d'histoire de la Hochkirch*. Uffheim: 1985, p. 15-82; *Écoles d'Alsace. Les leçons de l'histoire*. Besançon: Éditions du Rhin, 1996, 272 p.

<sup>81</sup> Ver por exemplo RODWELL, Grant. Australian Open-air School Architecture. *History of Education Review*, 24 (2), 1995, pp. 21-41; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista*, n° 18, 2001, pp. 103-141. (N. T. - Este artigo foi ampliado e reeditado como capítulo na obra BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2005, com o título de: Arquitetura e Espaço Escolar: o exemplo dos primeiros Grupos Escolares de Curitiba, 1903-1928).

<sup>82</sup> CHÂTELET, Anne-Marie (dir.): *Paris à l'école, Qui a eu cette idée folle...* Paris: Picard/Pavillon de l'Arsenal, 1993, 304 p.; COUFFY Annick; BARATAULT, Anne-Claire (dir.): *Construire l'école em Val-d'Oise*. Pontoise: Conseil général du Val-d'Oise, 1994, 160 p.; BOERSMA, Tjeerd; VERSTEGEN, Ton (dir.): *Nederland naar school, Twee eeuwen bouwen voor een veranderend onderwijs*. Rotterdam: Nai, 1996, 256 p.



secundárias construídas antes de 1930. Uma série de estudos que se originou tinha por limite geográfico uma das províncias do país, podendo ser: Nova Escócia, Nova Brunswick, Ontário, Columbia Britânica, Ilha do Príncipe Eduardo, Alberta, Terra-Nova e Labrador.<sup>83</sup> A província do Ontário se beneficiou de um tratamento diferenciado, abordada em três partes destinadas às escolas rurais, urbanas e privadas.<sup>84</sup> Ao final, estes estudos deveriam estar integrados ao *Relatório pan-canadense sobre a arquitetura escolar anterior a 1930*.<sup>85</sup> É provável que o projeto tivesse previsto pesquisas sobre as províncias do Québec, de Manitoba e de Saskatchewan. Não é certo, embora, que ele tenha podido ser levado a termo.<sup>86</sup>

Na Espanha, a situação da pesquisa pode ser esboçada graças ao número duplo que a revista *Historia de la Educación* publicou em 1993-1994, consagrada ao tema do espaço escolar.<sup>87</sup> Organizado por Antonio Viñao Frago, ela oferece um copioso dossiê e uma ampla bibliografia.<sup>88</sup> Antonio Viñao afirma que o ano de 1985 marcou o início da história do espaço escolar na Espanha, ano da publicação do ensaio de Jaume Trilla sobre o espaço social e material da escola.<sup>89</sup> Mas, logo acrescenta que poucos aproveitaram a oportunidade aberta por este trabalho. Pode-se, todavia, mencionar além dos artigos que Viñao Frago organizou, aqueles

---

<sup>83</sup> HALE, C.A. Nouveau Brunswick: rapport provisoire sur l'architecture des écoles publiques au XIX siècle. *Bulletin de recherches*, n° 202, août 1983, 31 p.; Terre-Neuve: étude préliminaire sur l'architecture scolaire d'avant 1930, *idem*, n° 209, décembre 1983, 36 p.; Île-du-Prince-Édouard: étude préliminaire sur l'architecture des écoles publiques au XIX siècle, *idem*, n° 210, décembre 1983, 26 p.; Les Écoles publiques de la Nouvelle-Écosse d'avant 1930: étude préliminaire, *idem*, n° 211, décembre 1983, 35 p.; SAUNDERS, Ivan J. Étude préliminaire sur l'architecture des écoles de l'Alberta avant 1930, *idem*, n° 224, novembre 1984, 31 p.; Étude de l'architecture scolaire d'avant 1930 en Colombie-Britannique, *idem*, n° 225, novembre 1984, 31 p. Eu agradeço Marc Le Coeur de me ter apresetando estes estudos.

<sup>84</sup> JOHNSON, Dana. Les Écoles de la campagne ontarienne. *Bulletin de recherches*, n° 212, décembre 1983, 35 p.; L'École primaire en Ontario. Les établissements scolaires urbains de 1850 à 1930, n° 213, février 1984, 29 p.; Pour une minorité. Les écoles privées et spécialisées en Ontario. 1800-1930. n° 215, février 1984, 31 p.

<sup>85</sup> HALE, C.A. Île-du-Prince-Édouard: étude préliminaire sur l'architecture des écoles publiques au XIX siècle. *Bulletin de recherches*, n° 210, décembre 1983, p. 1.

<sup>86</sup> Eu não encontrei vestígios de um relatório final.

<sup>87</sup> *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, n° 12 et 13, 1993-1994, pp. 11-274, et pp. 471-594. Eu agradeço Antonio Javier Rodríguez Méndez porter me procurado.

<sup>88</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio escolar en su perspectiva Histórica. Bibliografía, *idem*, pp. 573-594.

<sup>89</sup> TRILLA, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Alertes, 1985, 77 p.

publicados nas revistas de arquitetura desde os anos de 1970, <sup>90</sup> duas análises da obra do arquiteto Antonio Flórez Urdapilleta (1877-1941), prolixo construtor de escolas<sup>91</sup> e, sobretudo, as teses recentemente empenhadas no seio das escolas de arquitetura: a de Rosa Maria Añon Abajas (*La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla, 1900-1937*), defendida em 2002, e a de Francisco Ravier Rodríguez Méndez (*Arquitectura escolar en España, 1857-1936. Madri como paradigma*), defendida em 2004.

Em cada um dos países analisados no quadro deste inventário, nota-se uma aceleração do ritmo das publicações a partir de 1980. Em trinta anos, elas não haviam ultrapassado a uma dúzia, em seguida, elas são mais de uma dezena por década. Sua quantidade, assim como a aquisição que elas constituem, levam a abandonar o inventário por país. Os novos trabalhos podem, com efeito, se apoiar sobre seus precursores e pode-se supor que eles se inscrevem em suas análises. Sem falar da tradição historiográfica, pode-se, todavia, caracterizar vias de pesquisa.

Dois métodos emergem claramente. Um privilegia a materialidade construída para escrever uma história detalhada dos edifícios escolares; é aquele de um Christian Vossberg. O outro se interessa essencialmente pelas idéias, dedicando um estudo mais ou menos sintético das disposições arquiteturais; é aquele de um Peter Perlick.

O primeiro pertence as pesquisas de história local, como as de Paul Erismann; o segunda, aquelas que dão um largo espaço à história das idéias pedagógicas, como as de Hermann Lange. Trabalhos como os de Malcolm Seaborne, se situam na confluência dos dois, mostrando uma terceira via, rica de desenvolvimento, associando ao estudo inovador e preciso de um corpus de edifícios, o conhecimento das grandes etapas da arquitetura escolar. Contudo, havia necessidade que estas etapas fossem previamente fixadas, o que explica sua emergência mais tardia.

---

<sup>90</sup> Las escuelas del C.E.N.U., Barcelona 1936-1939; Les construccions escolars a Barcelona 1922. *Revista Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, nº 89, 1972.

<sup>91</sup> MIGUEL, A. Anguiano de. Grupos escolares de Antonio Flores Urdapilleta en Madrid (1913-1914 y 1923-1929). Una propuesta anticipadora. *Cinco siglos de Arte en Madrid (XV-XX)*. III *Jornal de Arte*, Madrid, Alpuerto, 1991; GUERRERO, Salvador. *Arquitectura y pedagogía. Las construcciones escolares de Antonio Flórez*. In: *Antonio Flórez, arquitecto (1877-1941)*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2002, pp. 61-81.

## 1 História local, história dos edifícios escolares

A história dos edifícios é freqüentemente escrita no âmbito da história local. Esta é reencontrada na Suíça, orgulhosa de sua cidadania,<sup>92</sup> em publicações como as de August ITEL e de Johannes BRUNNER.<sup>93</sup> Ela também está presente na Alemanha, em Fritz WERWIGK.<sup>94</sup> Ela está por vezes próxima do inventário, como nas obras de Jost SCHÄFER e de Celia CLARK e Malcolm SEABORNE.<sup>95</sup>

Nos Estados Unidos, ela teve um papel considerável, o que explica o desejo da *American Association for State and Local History* em multiplicar e reunir estas iniciativas ocasionalmente individuais. Em 1982, esta organização publicou uma obra ressaltando sua importância e utilidade.<sup>96</sup> Quatro anos mais tarde, foi criada uma coleção cujo primeiro volume foi concebido pelo historiador Ronald E. BUTCHART. Tratava-se de um manual do pesquisador em história escolar.<sup>97</sup> Tais estudos foram estimulados por dois artigos de Fred E. H. SCHROEDER que esboçaram um panorama das escolas rurais com uma classe, analisando sua emergência e sua variedade.<sup>98</sup> Foi com esta leitura que Andrew GULLIFORD, historiador da cultura americana e fotógrafo, organizou sua pesquisa sobre as escolas rurais americanas,<sup>99</sup> procurando completar as aproximações da história da

---

<sup>92</sup> Há número grande de monografias da escola ou histórias da escola cuja publicação é mantida pelas administrações comunais e pelos arquivos. Como a obra de Frieda HURNI (*Von Schulen in der Dörfferen*. Berne: Historischer Verein des Kantons Bern, 1986, 316 p.) Elas divulgam o conhecimento da arquitetura escolar, mesmo que não seja este seu objeto de estudo.

<sup>93</sup> ITEL, August. *Wald im Zürcher Oberland – seine Wachten und Schulen* (desenhos de. Hans Brändli). Wetzikon: Buchverl. d. Druckerei Wetzikon, 1985, 96 p.; BRUNNER, Johannes. 1833-1963 150 Jahre Schulhaus Hofstetten, der Bau des alten Schulhauses. *Geschichte und Kultur. Schriftenreihe zur Ortsgeschichte der Gemeinde Hofstetten-Flüh*, nº 1-2, 1983-1984, 24 p. et 38 p.

<sup>94</sup> WERWIGK, Fritz. *Die Göppinger Schulen und ihre Schulhäuser*. Göppingen: Stadtarchiv, 1984, 169 p.

<sup>95</sup> SCHÄFER, Jost. *Frühe Schulbauten im Rheinland*. *Arbeitsheft Landeskonservator Rheinland* nº 27, 1990, 84 p.; CLARK, Celia; SEABORNE, Malcolm (ed.): *Beacons of Learning. Urban Schools in England and Wales*. London: SAVE Britain's Heritage, 1995, 204 p.

<sup>96</sup> KYVIG, David E. (dir.): *Nearby History: Exploring the Past around You*. Nashville: The American Association for State and Local History, 1982, 300 p.

<sup>97</sup> BUTCHART, Ronald E. *Local Schools. Exploring their Histories*. Nashville: The American Association for State and Local History, 1986, 124 p.

<sup>98</sup> GULLIFORD, Andrew. *America's Country Schools*. Washington: The Preservation Press, 1984, 194 p.

<sup>99</sup> SCHROEDER, Fred E. H. *Educational Legacy: Rural One-Room Schoolhouses*. *Historic Preservation*, July-September 1977; *The Little Red Schoolhouse*. In: BROWNE, Ray B.;

educação, como a de Carl F. Kaestle,<sup>100</sup> e oferecer, graças aos recursos dos documentos conservados localmente e relatos orais, uma imagem destas escolas isoladas e disseminadas sobre o território americano.

## 2 *História das idéias, história das disposições arquiteturais.*

A história das idéias está para a história local como o grande ângulo está para a lupa, oferecendo um panorama, lá onde se percebe o grão de areia. Ao menos é este o caso dos estudos que, a partir de um conjunto de escolas, tentam retirar os grandes traços das transformações das disposições arquiteturais. É um grande gênero conhecido nos textos introdutórios das coletâneas de realizações contemporâneas. Pouco inovadores, e muito sintéticos, estes estudos não serão abordados.<sup>101</sup>

Para que a interpretação tenha um impacto geral, é necessário ampliar a compreensão e ir além de uma cidade ou de uma década. Assim, também a maioria desses estudos refere-se a um país em um ou dois séculos de história contemporânea. Deste gênero sublinham-se uma tese feita no Canadá e duas na Irlanda.<sup>102</sup>

Também dos Estados Unidos temos duas teses, a primeira, de Mohamed Ageli Hammad, que propõe um balanço internacional,<sup>103</sup> e a segunda, de Lucian August Szlizewski, limita-se àquele país durante o

---

FISHWICK, Marshall (ed.). *Icons of America*. Bowling Green: Popular Press, 1978, pp. 139-160.

<sup>100</sup> KAESTLE, Carl F. *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*. New York: Hill and Wang, 1983, 266 p.

<sup>101</sup> Por exemplo: DUDEK, Mark. *Kindergarten Architecture: Space for the Imagination*. London/Glasgow: E&FN Spon, 1996, pp. 28-68; KÖRNER, Michael. *Die Architektur des Kindergartens im 20. Jahrhundert in Deutschland...*, Berlin: Logos-Verl., 2000, pp. 25-61; GRAVES, Ben. *School Ways: The Planning and Design of America's Schools*. New York: McGraw-Hill, 1993, pp. 21-31.

<sup>102</sup> HORVATH, Attila. *Social Control and School Architecture: A Brief History of Thought in Elementary Education and School Building Design*. Halifax: Dalhousie University, 1984; DONNELL, M. E. *A Study of the Development of Primary School Design with Particular Reference to Northern Ireland*. M.A. Queen's University Belfast, 1985; SCULLY, C.M. *The History and Development of the Primary School Building in the Nineteenth Century*. M. Ed., Dublin, Trinity College, 1988. Toda a minha gratidão vai para Andrew Saint que me passou estas referências.

<sup>103</sup> HAMMAD, Mohamed Ageli. *The Impact of Philosophical and Educational Theories on School Architecture (The British and American Experience, 1820-1970)*. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1989, 213 p. Esta Tese em Arquitetura foi orientada por Dean G. Holmes Perkins.

século XIX, e privilegia a história das invenções técnicas.<sup>104</sup> Mesmo que abrangendo um período mais curto, do pós-guerra, a obra de Stuart Maclure, escreve a memória do pedagogo John Newson, apresentando uma síntese dos desenvolvimentos da pedagogia e da construção escolar na Inglaterra, pondo em cena as mudanças educativas, mas, também, o quadro material da construção dos edifícios.<sup>105</sup> Certos autores retiveram igualmente esta aproximação para substanciais artigos. R. D. Anderson esboça assim um panorama dos edifícios de educação na Escócia no capítulo *Educação* do volume da etnologia escocesa destinada à arquitetura.<sup>106</sup> William W. Cutler propõe uma síntese da arquitetura escolar nos Estados Unidos, cobrindo quase dois séculos, de 1820 aos nossos dias.<sup>107</sup> Hélène Kalaphati descreve a definição da arquitetura escolar na Grécia, de 1828 a 1929, através de manuais e plantas-tipos.<sup>108</sup>

Na Alemanha, vários trabalhos foram realizados a partir dos anos de 1990. Inicialmente temos a tese de Antonia Grünh-Zimmermann sobre as escolas berlinenses durante a República de Weimar, essencialmente consagrada aos projetos dos arquitetos: Martin Wagner e dos irmãos Bruno e Marx Taut.<sup>109</sup> Em seguida, sínteses foram publicadas por Michael Luley e Romana Schneider,<sup>110</sup> um tipo de produção esperada em um país onde as pesquisas são numerosas. A primeira oferece uma rápida perspectiva dos debates sobre a arquitetura escolar do fim de século XVIII ao século XX. A segunda constitui um panorama da arquitetura alemã ao século XX,

---

<sup>104</sup> SZLIZEWSKI, Lucian August. *Schoolhouse Architecture in American from 1830-1915*, Doctoral dissertation, Miami University, 1989, 213 p. Tese em Educação orientada por Eldon L. Wiley.

<sup>105</sup> MACLURE, Stuart. *Educational Development and School Building: Aspects of Public Policy 1945-1973*. London: Longman, 1984, 284 p.

<sup>106</sup> ANDERSON, R. D. Education. In: STELL, Geoffrey; SHAW, John Shaw; STORRIER, Susan. *Scotland's buildings. Scottish life and society: a compendium of Scottish ethnology vol 3*. East London: Tuckwell Press, 2003, pp. 295-310.

<sup>107</sup> CUTLER III, William W. Cathedral of Culture: The Schoolhouse in American Educational Thought and Practice since 1820. *History of Education Quarterly*, vol. 29, n 1, 1989, pp. 1-40.

<sup>108</sup> KALAPHATI, Hélène. Les Bâtiments scolaires de l'enseignement primaire en Grèce. *Historicité de l'enfance et de la jeunesse*. Athènes: 1986, pp. 175-181.

<sup>109</sup> GRUHN-ZIMMERMANN, Antonia. *Schulbaureform der Weimarer Republik in Berlin*. München: Fakultät für Architektur, Technische Universität, 1993, 164 p. (sob a orientação de Hermann Schröder).

<sup>110</sup> LULEY, Michael. *Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus: vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Frankfurt a Main: Peter Lang, 2000, 134 p.; SCHNEIDER, Romana. Menschenbildung, Schulbau und Gesellschaft. In: NERDINGER, W.; SCHNEIDER, R. (ed.): *Architektur im 20. Jahrhundert. Deutschland*. Munich, London, New York: Prestel, 2000, pp. 314-323. Consultar as páginas 137-155.

organizada em 2000 pelo Museu da Arquitetura de Frankfurt. Apresenta os projetos e as realizações que iluminaram o ritmo e o desenvolvimento da arquitetura escolar. Nessa trilha, o artigo de Patrick Mestelan possui uma iniciativa semelhante, em um dos capítulos de sua obra, que trata da arquitetura suíça durante o período entre guerras.<sup>111</sup>

Dentre estas pesquisas, algumas se distinguem por seu interesse particular no espaço escolar. É o caso da pesquisa de Geneviève Helle, em uma obra que ela dedicou às escolas suíças.<sup>112</sup> Historiadora, ela já havia publicado, em 1979, uma tese consagrada à necessidade do asseio nos locais públicos e na vida doméstica.<sup>113</sup> Neste livro, ela prolonga suas reflexões sobre a maneira pela qual as exigências de salubridade pública e privada elaboram nosso ambiente. Sua reflexão foi marcada pelo pensamento de Michel Foucault, na qual encontra-se a influência no estudo de Franz Kost sobre o mobiliário e o comportamento das crianças das escolas de Zurique, e a obra de Thomas A. Markus sobre os tipos arquitetônicos surgidos com a Revolução Industrial.<sup>114</sup> Esta última trata particularmente do ensino mutual, cujas práticas pedagógicas aparecem sob certos aspectos na disciplina militar e que foi analisada por Dell Upton, em 1996, no artigo que ele destinou à difusão das escolas lancasterianas nos Estados Unidos.<sup>115</sup>

### 3 Entre arquivos e teorias, ou a imersão do local no global

Conjugando a precisão que permite a consulta dos arquivos e o aporte que constitui a história das disposições arquitetônicas, vários estudos abriram uma via e deram um passo para se tornarem clássicos, a julgar por seus números. Eles confrontam a uma trama histórica geral e a análise de

---

<sup>111</sup> MESTELAN, Patrick. *La Construction scolaire des années vingt et trente. L'adéquation rationnelle aux nouveaux programmes. Architecture de la raison. La Suisse des années vingt et trente*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 1991, pp. 91-124.

<sup>112</sup> HELLER, Geneviève. *Tiens-toi droit!. L'enfant à l'école au XIX siècle: espace, morale et santé. L'exemple vaudois*. Lausanne: Éditions d'en bas, 1988, 292 p.

<sup>113</sup> HELLER, Geneviève. *Propre en ordre. Habitation et vie domestique 1850-1930: L'exemple vaudois*. Lausanne: Éditions d'en bas, 1979.

<sup>114</sup> KOST, Franz. *Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des inner- und ausserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930*. Zürich: Limmat Verlag, 1985; MARKUS, Thomas A. *Buildings and Power, Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*. London & New York: Routledge, 1993, Part. II. Buildings and People, 3. Formation, pp. 41-94.

<sup>115</sup> UPTON, Dell. Lancasterian Schools, Republican Citizenship, and the Spatial Imagination in Early Nineteenth-Century America. *Journal of the Society of Architectural Historians* 55, september 1996, pp. 238-253. Consultar as páginas 87-108.

casos precisos. A escolha do *corpus* é feita como para os trabalhos de história local, por delimitações cronológicas, em geral um século, e geográfica, freqüentemente uma cidade, por vezes uma região. Existe uma quinzena destes estudos situados entre 1980 e 2000, e que quase todos são resultados de longas pesquisas.<sup>116</sup> Eles têm, em sua maior parte, de 100 a 500 páginas e metade foi constituída em um contexto de pesquisa universitária. Foram, em parte, influenciados por uma obra de referência do ano de 1991, destinada à arquitetura das escolas de Berlim, desde 1871. Esta obra de referência compreende um inventário comentado e quatro capítulos que esboçam em quatro momentos uma história da arquitetura escolar, que ultrapassa largamente a cidade de Berlim.<sup>117</sup>

Em 1987, Michael Ruhland defendeu uma tese de história da arte sobre as construções escolares do Grande Ducado de Bade, entre 1806 e 1918.<sup>118</sup> Depois, entre 1996 e 1998, sucedem-se os trabalhos de This Oberhänkli sobre as escolas de Lucerne entre 1850 e 1950, de Uwe Menz sobre a construção escolar na Baviera entre 1871 e 1990, de Eva Christine Raschke sobre as escolas de Colônia no século XIX ao XX, e enfim, de Boris Meyn sobre as escolas de Hamburgo, durante o mesmo período.<sup>119</sup> Três delas foram orientadas por renomados historiadores da arquitetura.<sup>120</sup>

---

<sup>116</sup> Seria necessário, sem dúvida, integrar aqui uma outra tese que eu não pude consultar, a de WYLIE, R.J. *The Ulster School House in the Nineteenth Century*. Queen's University Belfast, 1983. Eu deixei de lado os artigos de menor invergedura como aquele de KURTZE, Peter E. A School House Well Arranged: Baltimore Public School Buildings on the Lancasterian Plan, 1829-1839. In: COLLINS, Elizabeth; HUDGINS, Carter L. (ed.), *Gender, Class, and Shelter. Perspectives in Vernacular Architecture*. V. Knoxville: University of Tennessee Press, 1995, pp. 70-77.

<sup>117</sup> Berlin und seine Bauten, Teil V, Band C, Schulen, Berlin, Ernst und Sohn, 1991, 472 p. Estes quatro capítulos são: Schulen der Kaiserzeit, J.-P. Schmidt-Thomsen, p. 1-120; Schulen der Weimarer Republik, e Schulen in der Zeit des Nationalsozialismus, H. Schmidt-Thomsen, p. 121-174; 175-196; Schulen nach 1945, M. Scholz, p. 197-326.

<sup>118</sup> Esta tese defendida em 1987, na Universidade de Albert-Ludwigs de Fribourg, em Brisgau, foi publicada logo em seguida; ver RUHLAND, Michael. *Schulhausbauten im Grossherzogtum Baden: 1806-1918*. Augsburg: Miller-Gruber, 1999, 496 p.

<sup>119</sup> OBERHÄNSLI, This. *Vom "Eselstall" zum Pavillonschulhaus, Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950*. Lucerne: Stadt Luzern, 1996, 294 p.; consultar as páginas 225-245. MENZ, Uwe. Schulbau und Schuleinrichtungen 1871-1990, *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*, n<sup>o</sup>4, 1997, pp. 187-232; RASCHKE, Eva-Christine. *Der Kölner Schulbau im 19. und 20. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Bauten der Fünfziger Jahre*. Bonn: Rheinischen Fr-Wilhelms Universität, 1997, 224 p.; esta tese foi publicada em seguida, *Köln: Schulbauten 1815-1964. Geschichte, Bedeutung, Dokumentation*. Cologne: Bachem, 2001, 542 p.; MEYN, Boris. *Die Entwicklungsgeschichte des Hamburger Schulbaus*. Hamourg: Kovac, 1998, 566 p.

<sup>120</sup> Stanislaus von Moos por This Oberhänkli, Tilmann Buddensieg por Eva Christine Raschke e Hermann Hipp por Boris Meyn.

À exceção de This Oberhänsli, cujo estudo limitou-se nas escolas primárias, os outros trataram de diferentes níveis de ensino, o que significa um amplo *corpus*: por volta de 400 edifícios construídos em Colônia, entre 1815 e 1964, e 780 em Hamburgo. Eles partilham objetivos semelhantes e poderiam provavelmente aderir à definição que Boris Meyn deu ao seu trabalho. *Este estudo não deve ser compreendido como uma pesquisa orientada, dirigindo-se à história social ou à pedagogia, mas como um trabalho de ciências culturais, cujo ponto forte é a história da arte e da construção [...]. Aspectos da história da pedagogia podem somente ter um sentido para este trabalho na medida em que uma influência direta sobre a forma construída é verificável ou legível [...]. Embora, o objetivo desta pesquisa não é o investigar a instituição escolar, mas sua forma construída, compreender seu lugar na história geral da arquitetura e de colocar a questão de saber se a construção escolar hamburguesa representou um papel particular.*<sup>121</sup>

Na Inglaterra, dois estudos similares abordando períodos complementares foram concluídos sobre Londres. O primeiro, *The Urban School, Buildings for Education in London, 1870 - 1980*, é coletivo, mas o essencial do texto, escrito por Ron Ringshall, tem por objeto os edifícios de ensino dos diferentes níveis de educação realizados entre 1914 e 1980.<sup>122</sup> Na Escócia, Walter M. Stephen publicou, em 1996, um estudo sobre as escolas de Edimburgo, entre 1872 e 1972.<sup>123</sup> Deborah Weiner se interessou, por sua parte, pela arquitetura dos anos de 1870 - 1904.<sup>124</sup> Enfim, nos Estados Unidos, Jean L. Harchelroad defendeu uma tese em ciências da educação, que igualmente tem por objetivo a arquitetura escolar em Pittsburg, entre 1835 e 1915.<sup>125</sup>

---

<sup>121</sup> MEYN, Boris. Op. cit., p. 10.

<sup>122</sup> RINGSHALL, Ron; MILES, Margaret; KELSALL, Frank. *The Urban School. Buildings for Education in London 1870-1980*, London: Greater London Council, 1983, 282 p. (MILES, Margaret. *The Background to Education Inner London. A Hundred Years of English Education*, pp. 5-12); KELSALL, Frank. *The Board Schools. School Building 1870-1914*, pp. 13-28; RINGSHALL, Ron. *Education Building in Inner London 1914 to 1980's*, pp. 29-275.

<sup>123</sup> STEPHEN, Walter M. *Fabric and Function: a Century of School Building in Edinburgh, 1872-1972*. Edimbourg: Hills of Home, 1996, 118 p.

<sup>124</sup> WEINER, Deborah E.B. *The Institution of popular Education: Architectural Form and social Policy in the London Boards Schools, 1870-1904*. Michigan, Princeton: Ann Arbor, 1984, 307 p.; publicado com o título: *Architecture and social Reform in Late-Victorian London*. Manchester: Manchester University Press, 1994, 240 p.

<sup>125</sup> HACHELROAD, Jean L. *The Evolution of Public School Elementary Architecture in Pittsburgh, Pennsylvania, 1835-1915: An Analysis of Changing Styles and Functions*. University of Pittsburgh, 1988, 200 p.; Tese em Ciências da Educação sob orientação de David W. Champagne.



Por um lado, pelos limites restritos de seu objeto, alguns estudos que partilham a ambição de articular o conhecimento preciso do suporte àqueles das etapas da história da arquitetura escolar são exceção, como por exemplo, Kerstin Krebber sobre a *Heuteigschule*, construída pelo arquiteto Theodor Fischer, entre 1904 e 1906,<sup>126</sup> e Paola Verônica Dell'Aira sobre a escola de *plein-air* de Suresnes, construída por Eugène Beaudouin e Marcel Lods, entre 1931 e 1933, que conservaram somente um só edifício.<sup>127</sup> Por outro lado, dois outros estudos foram mais longe: o de Malcolm Seaborne sobre as escolas do país de Galles, de 1500 a 1900,<sup>128</sup> e o de Michael Freyer sobre o desenvolvimento das escolas na Baviera da Idade Média aos anos de 1870.<sup>129</sup>

#### 4 Arquivos e teorias, a história temática.

Seguindo uma tentativa semelhante àquela dos autores citados anteriormente, alguns outros se distinguem pela escolha de seu objeto: eles conservam um tema. E não pelo fato de serem iniciantes ou doutorandos, mas autores consagrados, a tentativa não foi tão simples assim como aquela que consiste em dividir um pedaço do território durante um período cronológico limitado. Três, dentre eles, escolheram essa via: Andreas Giacomacatos, Ezio Godoli e Andrew Saint.<sup>130</sup> Os dois primeiros selecionaram um tema situando-se em um campo, então privilegiado por historiadores italianos da arquitetura: a arquitetura racionalista. Eles se debruçaram sobre a história dos edifícios escolares do período entre guerras na Grécia, privilegiando, na tradição da história da arte, a investigação

---

<sup>126</sup> KREBBER, Kerstin. Die Heuteigschule von Theodor Fischer in Stuttgart 1904-1906. Mit einer Beschreibung der Schule von Theodor Fischer und seinem Aufsatzfragment "Das Schulhaus vom ästhetischen Standpunkt". Stuttgart: Klett-Cotta/Archiv der Stadt Stuttgart, 1995, 152 p.

<sup>127</sup> DELL'AIRA, Paola Veronica. *Eugène Beaudouin, Marcel Lods, École de plein air*. Florence: Alinea Editrice, 36 p

<sup>128</sup> SEABORNE, Malcolm. *Schools in Wales 1500-1900. A Social and Architectural History*. Denbigh: Gee and Son, 1992, 274 p.

<sup>129</sup> FREYER, Michael. Das Schulhaus – Entwicklungsetappen, im Rahmen der Geschichte des Bauern - und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe, 1998, 352 p.

<sup>130</sup> GIACOMACATOS, Andreas; GODOLI, Ezio. L'Architettura delle scuole e il razionalismo in Grécia. Florence: Modulo Editrice, 1985, 118 p. Consultar as páginas 181-199; SAINT, Andrew. *Towards a Social Architecture. The Role of School Building in Post-War England*. New Haven/London: Yale University Press, 1987, 268 p. Consultar as páginas 201-223.

biográfica, através da qual é colocada a questão do estilo como um conjunto de caracteres que distinguem a produção dos arquitetos mais talentosos.<sup>131</sup> Andrew Saint foi conduzido ao seu tema pelo arquiteto Stirrat Johnson-Marshall. Solicitado para lhe render homenagem, lhe foi pedido escrever não uma biografia tradicional, mas uma exposição de idéias arquiteturais, princípios e métodos que tinham sido aqueles do setor público na Grã-Bretanha, do qual Johnson Marshall foi um dos responsáveis nos anos de 1950.

A obra se apresenta como um complemento da obra de Stuart Maclure, se interessando mais particularmente nos lugares onde os debates foram mais intensos, *Hertfordshire*, *Nottinghamshire* e o Ministério da Educação, verificando as soluções técnicas elaboradas naquela ocasião. Sua aproximação foi muito diferente daquela de Andreas Giacomacatos e Ezio Godoli. Convencido de que o valor da arquitetura moderna reside no objetivo social mais que estético, ressaltou a análise das exigências dos arquitetos, descrevendo o trabalho em equipe, a colaboração entre os responsáveis de diversas áreas, educadores, engenheiros, arquitetos... e a elaboração das soluções espaciais e construtivas. Seu objeto não é o edifício escolar enquanto obra de arte, mais sua gênese como programa social e seu uso.

\*\*\*

Ao final deste balanço, resgatam-se certos traços da história da arquitetura das escolas primárias. Iniciada nos anos de 1950, ela foi essencialmente escrita por autores provenientes de duas disciplinas - a história da pedagogia e a história da arte, e só depois a história da arquitetura que, por muito tempo, considerou os edifícios escolares como um tema marginal. Os historiadores da pedagogia se interessavam pelas teorias pedagógicas, os historiadores da arte às obras esteticamente mais importantes. Os primeiros textos foram escritos por outros atores: arquitetos, como Christian Vossberg, ou docentes, como Rudolf Schmidt, ambos interessados por lugares que faziam parte de seu ambiente de trabalho; apaixonados pela história local, sensíveis a seu ambiente, e por

---

<sup>131</sup> Este mesmo objeto foi retomado dez anos mais tarde na tese de Florence Kuntoyanni (*Architecture rationaliste em Grèce. Typologie scolaire des années trente*, Tese em Arquitetura sob a orientação de A. Sartoris, Lausanne, École Polytechnique fédérale de Lausanne, 1994, 428 p.) Ela propõe uma aproximação dos estudos de Vossberg visando essencialmente estabelecer uma classificação morfológica dos edifícios.

fim, pesquisadores contratados por comunas orgulhosas de seus edifícios escolares, como a de Aarau na Suíça. O início foi lento. O *corpus* dos estudos parecia fazer uma progressão rápida de 1950 a 1980. Inicia com três estudos durante a primeira década, depois uma dezena a cada uma das duas décadas seguintes, depois o ritmo se acelera, atingindo por volta de trinta trabalhos, entre 1980 e 2000.

Observando os países considerados, a pesquisa evoluiu em ritmos diferenciados. Nos anos de 1950, ela emergiu quase simultaneamente na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos, mas se desdobram de maneira diversa. Na Alemanha ela é universitária e se desenvolve regularmente com o passar dos anos, alimentada pelo suporte regular de teses acadêmicas. Sua rede de bibliotecas e a constituição de suas universidades permitiram um saber cumulativo, o qual testemunham as sistemáticas citações de trabalhos precedentes feitos sobre temas, qual seja o domínio, o que está longe de ser em todos os casos.

Na Suíça ela é quantitativamente menos importante e provia de historiadores locais.

Mas tardiamente, terão igualmente um papel importante também nos Estados Unidos. Os primeiros passos, neste país, são dados pelos historiadores da arte.

Na Inglaterra, o surgimento de obras e de artigos foi mais lento. Foi preciso esperar o ano de 1971 para que aparecessem as primeiras publicações do historiador da educação Malcolm Seaborne. E somente nos anos de 1980, temos a França, o Canadá e a Espanha.

Este crescimento foi também no conteúdo das pesquisas. Depois de alguns balbuciantos, os autores foram um pouco mais longe para tentar situar as primeiras balizas de uma história da arquitetura escolar, como fizeram Rudolf Schmidt, Hermann Lange ou Malcolm Seaborne. Paralelamente a estes panoramas, encontram-se artigos sobre temas mais pontuais. O campo das pesquisas se estendeu da monografia do edifício à história da arquitetura escolar de um país. Os estudos internacionais permanecem raros: alguns autores introduzem comparações com outros países estrangeiros, mas não existe, até hoje, pesquisas de história comparada e, salvo algumas exceções, as bibliografias são limitadas, em geral, a obras editadas em uma só língua. Existe uma esfera germanofônica e outra anglofônica, mas dificilmente pode-se falar de uma esfera francofônica.<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Parece existir pouco contato entre os trabalhos da Suíça francofônica como os do Canadá e Europa. Talvez um exame dos trabalhos conduzidos na Bélgica e em alguns países latinos como a Espanha, Portugal ou a Itália revelariam outras influências.

Os anos de 1980 marcaram uma reviravolta na quantidade dos estudos publicados, na origem nacional, na formação dos autores e no conteúdo dos trabalhos. Há após 20 anos, uma multiplicação de estudos que estimulam o discurso da constituição de um campo da história da arquitetura escolar.

Diversos autores resgataram em suas publicações este objeto, tal como Eva Christine Raschke,<sup>133</sup> ou mesmo se especializam, como Malcolm Seaborne. Tem-se a impressão de encontrar mais maturidade nas questões apresentadas e mais precisão nos estudos, que não estão necessariamente ligadas a um resultado esperado. Arquitetos e pedagogos juntaram-se aos historiadores da arte e da educação, depois a autores vindos de múltiplas áreas da história: urbana, social, cultural, da construção, da medicina e, sobretudo, nestes últimos anos, da arquitetura. Outra evolução significativa, o olhar que era unicamente masculino, se feminiza. Desde 1980, mulheres têm sucessivamente tomado a pluma em quase todos os países citados, as primeiras foram Erika Klapper, na Alemanha, Hélène Benrekassa, na França, Geneviève Heller, na Suíça, e Deborah Weiner, na Inglaterra..., somente os Estados Unidos permanecem aqui a reboque.

Esta variedade provocou um alargamento dos temas, como dos questionamentos. A arquitetura escolar foi primeiramente considerada como uma coleção de edifícios congelados em um estado correspondendo àquele de seu acabamento. Os primeiros trabalhos inventariaram e classificaram estes objetos para compreender o sentido. Em seguida, certos autores se interessaram pela sua vida, mergulhando no cotidiano das escolas através de seus arquivos, em uma perspectiva antropológica, como Hélène Benrekassa, ou sociológica, como Jean L. Harchelroad. Outros deram atenção à gênese dos edifícios. Assim, estudando as concepções que estão na origem das escolas do *Hertfordshire*, Andrew Saint mostrou que a concepção de um edifício é um processo ao qual participam inúmeros atores com qualificações diversas. O sujeito não é mais hoje um objeto, mais uma

---

<sup>133</sup> RASCHKE, Eva-Christine. Schulbauten in Kalk und Humboldt-Gremberg. In: MEYNEN, Henriett (ed.): *Köln. Kalk und Humboldt-Gremberg* (Stadtspuren. Denkmäler Köln Bd. 7). Cologne: Bachem, 1990, pp. 97-120; Schulbauten 1928-1988. In: HALL, Herbert. *Köln. Seine Bauten 1928-1988*. Cologne: Architekten und Ingenieur-verein, 1991, pp. 310-329 e pp. 512-514; Das neue Heumarer Schulgebäude. Ein Beispiel nationalsozialistischer Bildungsarchitektur. *Rechtsrheinisches Köln. Jahrbuch für Geschichte und Landeskunde*. Cologne: Geschichts- und Heimatverein Rechtsrheinisches Köln, Bd 20 (1994), pp. 91-108; Die Liebfrauenschule von Karl Band. *Denkmalpflege im Rheinland*, n° 13, 1996, pp.135-140; Die Schulentwürfe der Darmstädter Ausstellung. In: BENDER, Michael; MAY, Roland.: *Architektur der Fünfziger Jahre. Die Darmstädter Meisterbauten*. Darmstadt: Karl Krämer, 1998, pp. 132-136.

evolução, o edifício é considerado em sua gênese e sua duração, é então inscrito em uma dimensão temporal.

Inscrito no tempo, o edifício foi igualmente colocado no espaço. Vários trabalhos se interessaram sobre o local em que estes edifícios estavam nas cidades, seu papel no desenvolvimento urbano e, mais amplamente na política imobiliária municipal. Mergulhou-se na história social e na cultural. Foram expostos os debates arquiteturais que tiveram repercussões sobre a concepção das escolas, como aqueles dos anos de 1830 sobre a escolha do estilo gótico, ou aqueles de *Darmstadt*, em 1951, sobre as disposições espaciais.<sup>134</sup> Foram verificadas as influências exercidas por certas correntes artísticas ou culturais, o *Kunsterziehungsbewegung* (movimento de educação pela arte) conduzindo uma reviravolta de século pela corrente reformista alemã ou aqueles que atravessaram a arquitetura londrina nos anos de 1960.<sup>135</sup>

Foram igualmente analisados modos construtivos, os elementos decorativos, os programas iconográficos...<sup>136</sup> A arquitetura escolar foi tomada no fogo cruzado de questionamentos provindos de diferentes campos.

O interesse manifestado nestes últimos anos por vários historiadores da arquitetura escolar levanta, todavia, uma questão: a história da arquitetura escolar seria um campo de sua disciplina? Em parte, certamente, mas não é exclusividade para os historiadores da educação. Este balanço demonstra que aqueles que se interessam pela história da arquitetura das escolas são muitos, a começar pelos arquitetos e pelos especialistas da educação. Poderia-se pensar que uma linha separa os primeiros, sensíveis às disposições físicas dos edifícios, dos segundos, interessados pela influência mais abstrata dos modos pedagógicos sobre o espaço escolar. Mas isto não é nada: Rudolf Schmidt ou Malcolm Seaborne são especialistas da educação e, inversamente, Bernd Blanck é arquiteto. Não há então uma forma única nem esperada de escrever a história dos edifícios escolares. O presente balanço demonstra que esta história é caracterizada por uma enorme variedade de aproximações que criou sua diversidade e sua riqueza.

---

<sup>134</sup> MEYN, Boris. *Ein erster Exkurs zur deutschen Stildebatte*. op. cit., pp. 32-34; RASCHKE, Eva Christine. *Die Bedeutung des Darmstädter Gespräches*, 1951. op. cit., pp.214-221.

<sup>135</sup> KREBBER, Kerstin. *Architektur und Kunsterziehung*. op. cit., p. 98 e seguintes; RINGSALL, R. *The Aesthetic Challenge*. op. cit., pp. 201-214.

<sup>136</sup> OBERHÄNSLI, This. *Backsteinbau als Besonderheit*. op. cit., pp. 76-90; RUHLAND, Michael. *Die künstlerische Ausschmückung von Schulgebäuden*. op. cit., pp. 135-181.

**Anne-Marie Châtelet.** Arquiteta DPLG. Diplomada pela École Pratique des Hautes Études, Paris. Doutora em História da Arte. Professora da École National Supérieure d'Architecture de Versailles. Endereço: 82 avenue Felix-Faure - 75015 Paris – France. E-mail: chatelet.schmid@wanadoo.fr.

Data de Recebimento: 15/03/2006

Data de Aceite: 20/05/2006

# El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos

---

*Pablo Andrés Toro Blanco*

## Resumen

La enseñanza de la historia de la educación en las facultades de pedagogía en Chile presenta una amplia serie de limitaciones importantes, que están supeditadas a un primer problema mayor: la asignatura no forma parte necesariamente de las estructuras curriculares de pre y postgrado, siendo por esto parcialmente invisible como saber inscrito dentro del proceso formativo de los profesores chilenos. Nuestra ponencia pretende explorar en las características pasadas y actuales de la historia de la educación como asignatura universitaria en Chile y plantear la pertinencia de su inclusión en el currículum pedagógico de quienes reciben formación docente para hacerse cargo de implementar la Reforma Educacional en curso en el país.

**Palabras-Clave:** desarrollo de la historia de la educación como asignatura en Chile; situación de la enseñanza de la historia de la educación en Chile; desafíos para la enseñanza de la historia de la educación en el sistema universitario chileno

## Abstract

The teaching of history of education in the Chilean university system presents a wide range of limitations, which are subordinated to the first major problem: this subject is not necessarily considered as a part of undergraduate and graduate curricular structures, being for that a partially invisible field of knowledge in the professional formation process of Chilean teachers. This presentation is intended to explore on past and present of history of education as a university course in Chile and to support its inclusion on pedagogical curriculum of teachers that are in nowadays developing Educational Reform in Chile.

**Key-words:** development of history of education as a university course in Chile; state of the art on teaching of history of education in Chile; challenges to teaching of history of education within the Chilean university system

La presencia de la historia de la educación como un campo autónomo y reconocible en el sistema actual de formación de profesores en Chile es, hoy por hoy, débil si se la somete a comparación con otros países latinoamericanos. Esta constatación inicial, producto de un simple rastreo superficial en las mallas curriculares de algunas universidades nacionales y su cotejo con los casos de las instituciones de formación docente en países como Argentina, Brasil y México, abre un conjunto de preguntas que son asumidas en estas páginas. Para ello, se sigue el siguiente plan: en una primera parte, se aborda un muy breve esquema histórico de la inserción de la historia de la educación como disciplina al interior de la formación pedagógica en Chile. Posteriormente, se presenta un estado panorámico de los estudios de historia de la educación en la actualidad y finalmente se elabora una evaluación sobre la situación actual, se esbozan algunas posibles causas de ella y se plantea algunas orientaciones acerca de hacia adónde debería apuntar la enseñanza de la historia de la educación en un contexto como el que actualmente enfrenta la educación chilena, intentando relevar el aporte que la disciplina puede brindar a una mejor formación de los futuros profesores en Chile.

Para poder analizar la vinculación entre reflexión y docencia proyectada al pasado de la enseñanza y estudio de la pedagogía como un saber reconocido y articulado en diversos brazos disciplinares, es necesario trazar una línea de base inicial en el carácter profesional de los estudios pedagógicos en Chile. Es sabido que hasta inicios de la década de 1840 no hubo iniciativas oficiales que se orientaran hacia la formación regular de los profesores y que éstos blandían en las escasas aulas de las primeras décadas de vida independiente más entusiasmo que doctrina y más intuición que sistema. La fundación de la Escuela Normal de Preceptores, a iniciativa del célebre educacionista argentino Domingo Faustino Sarmiento en 1842, entregó las primeras pautas de formación docente dirigidas hacia los futuros maestros de enseñanza primaria, bajo una estructura curricular en la que se dejaba ver una clara orientación práctica, concentrada en las columnas vertebrales de interés de ese nivel de instrucción: lectura, escritura, moral y urbanidad y nociones de matemática. No cabía, pues, en ese contexto curricular primigenio un espacio específicamente dedicado a la historia de la pedagogía, como no habría de suceder sino hasta el último cuarto del siglo XIX, cuando los niveles de discusión doctrinaria en el ámbito educacional se hicieron mucho más densos, gracias a la efectiva ampliación de la oferta pública y privada de enseñanza, la circulación de las primeras cohortes de pedagogos profesionales en las escuelas del país y la configuración de espacios regulares de difusión de doctrinas pedagógicas apropiadas y socializadas a través de publicaciones que pusieron en la órbita



de la opinión pública en configuración los postulados que se bebían de las fuentes de la pedagogía europea contemporánea.

En los primeros planes de formación sistemática de docentes, impartidos en la Escuela Normal de Preceptores, no existía la asignatura de Historia de la Educación ni parece haber tenido albergue al interior de los cursos que debían seguir los futuros profesores primarios. Esta situación se mantuvo sin mayores variaciones hasta inicios de la década de 1890, cuando se comienza a hacer cada vez más evidente el *embujamiento alemán*, de acuerdo a la expresión nada de conforme de Eduardo de la Barra, pedagogo chileno receloso de la fuerte influencia que ejercieron los maestros llevados a Chile para implementar una reforma integral de la educación nacional bajo criterios *científicos*.

La influencia alemana en la educación chilena tuvo, entre otros efectos, el de insertar por primera vez como un campo de saber reconocible a la historia de la educación, integrada dentro del área de las disciplinas propiamente didácticas que acompañaban a los contenidos de áreas de conocimiento que se planteaban en el currículum de los futuros profesores primarios<sup>1</sup>. La historia de la enseñanza se hizo presente a partir del plan de estudios de 1890, pensado para la Escuela Normal de Santiago y ampliado posteriormente a las provinciales. Allí figuraba como una asignatura planteada para ser abordada por los estudiantes de los últimos cursos, con una dotación de dos horas semanales, en un contexto en el que los alumnos ya dedicaban ocho de sus doce horas semanales a las actividades de práctica escolar, asistencia a lecciones modelo y preparación de clases<sup>2</sup>.

En esa misma oleada de reformas, la formación de los profesores de enseñanza secundaria alcanzó su primera formalización profesional, merced al establecimiento del Instituto Pedagógico, en el cual se integró también la mirada histórica a la pedagogía<sup>3</sup>. Desde entonces, tanto en el currículum de formación de profesores primarios como de secundarios, la historia de la educación tuvo una presencia fluctuante, emergiendo episódicamente como una asignatura autónoma o vinculándose en un plano de igualdad o muchas veces de subordinación con áreas afines como la

---

<sup>1</sup> William Sywak, *Values in nineteenth-century chilean education: the germanic reform of chilean public education, 1885-1910*. Ph.D. Dissertation, University of California, 1977, p.127

<sup>2</sup> Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación de docentes en Chile, 1842-1987*. CIDE, Santiago, 1990, pp.57-58

<sup>3</sup> De eso da testimonio la *Revista Pedagógica Lecciones de pedagogía recopiladas en el Instituto Pedagógico por Manuel Retamal (alumno del Instituto)*. Imprenta del Correo, Santiago, 1893, que difundía los contenidos de la cátedra de Pedagogía impartida por el profesor alemán Jorge Schneider.

filosofía y teoría de la educación y, especialmente desde mediados del siglo XX, con la sociología de la educación.

En las primeras décadas del siglo XX el influjo de la pedagogía alemana sobre la enseñanza chilena fue cediendo espacio a la cada vez más evidente admiración por los avances tanto teóricos como materiales de la educación norteamericana, que se perfilaban como un horizonte utópico para el espíritu progresista de ciertos movimientos de docentes, que valoraban especialmente las influencias de teóricos tales como John Dewey<sup>4</sup>. En ese panorama general, que habría de desembocar en una serie de episodios reformistas en torno a 1928, con fuerte protagonismo de los actores docentes, y orientado hacia una tecnificación de la pedagogía, la historia de la educación se mantuvo como un saber incorporado dentro de los dominios pedagógicos, lo que explica que se haya podido comenzar a generar una demanda constante de textos de estudio al respecto. En términos globales, los libros utilizados en las secciones de historia de la pedagogía que tenían las cátedras de enseñanza o didáctica eran traducciones de autores europeos. No obstante, hacia fines de la década de 1920 se hacía visible la necesidad de incorporar una reflexión acerca de la evolución histórica de la enseñanza chilena, lo que dio lugar a la aparición de algunos textos con carácter de manuales de estudio para satisfacer esa demanda. Así, por ejemplo, en las páginas introductorias de su *Historia elemental de la pedagogía chilena*, Muñoz Hermosilla planteaba que su ánimo no era el de sustituir la enseñanza de la historia general de la pedagogía por una referida específicamente a Chile, asunto que curricularmente no tenía asidero, pero sí brindar a través de su texto un apoyo para una versión razonada del conocimiento de la historia de la educación pública<sup>5</sup>.

El fuerte impacto de la sociología de la educación y las disciplinas asociadas a la planificación escolar acompañó a los procesos de reforma de la formación de docentes en 1928, lo que tuvo como consecuencia una renovación de los estudios pedagógicos que, entre otras cosas, brindó a la historia de la educación el carácter de asignatura individual en los planes de formación de los profesores secundarios<sup>6</sup>. Es interesante notar que la formalización del papel de la historia de la educación como un campo de saber autónomo generó un llamativo círculo

---

<sup>4</sup> Emma Salas Neumann, *Seis ensayos sobre historia de la educación en Chile*. Santiago, 1997, p.13 y ss.

<sup>5</sup> José María Muñoz H., *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Casa Editorial Minerva, Santiago, 1918.

<sup>6</sup> Cox y Gysling, *op.cit.*, p.117

virtuoso, puesto que su orientación cada vez más contingente, en la medida que en los años treinta se asoció a la historia de la educación con los problemas educacionales actuales de esa época, dio lugar a producción historiográfica en torno a la evolución histórica de la enseñanza en Chile, una de cuyas expresiones cimeras fue, entre 1936 y 1939, el seminario de Problemas de la Enseñanza en Chile dirigido por Amanda Labarca en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, que tuvo como corolario la elaboración de la *Historia de la Enseñanza en Chile*, publicada en 1939.

Hacia mediados de la década de 1960, en un contexto socio-político crispado por profundas contradicciones, la estructura curricular de formación de profesores secundarios sufrió variados cambios. Uno de los que se deja ver como relevante es la desaparición de la historia de la educación como asignatura, que pasó a sumergirse en el amplio mar de lo que se denominó como *Fundamentos de la Educación*. Un prurito presentista y las urgencias de cambio que el propio sistema universitario buscaba acoger pueden haber estado en la base de esta relegación del estudio de la pedagogía a un plano secundario, del cual no habría de salir sino hasta inicios de la década de 1980, cuando apareció nuevamente como asignatura, ahora orientada específicamente a la evolución histórica de la enseñanza chilena, en el plan de estudios de los profesores de enseñanza media de la Universidad de Chile, en los albores de la reforma de 1981 que, *manu militari*, le quitó a la centenaria institución su carácter nacional y eliminó el carácter exclusivamente universitario de los estudios de pedagogía, generando una explosión de centros formadores de profesores que, con abierta discrecionalidad en sus planteamientos curriculares, albergaron o desterraron de acuerdo a criterios usualmente muy prácticos y volátiles a la enseñanza de la historia de la educación.

En la actualidad el sistema universitario chileno ha recibido nuevamente, desde los primeros años de restablecimiento democrático, el encargo exclusivo de formar a los futuros profesores. Sin embargo, tal sistema no tiene verdaderamente mucho parentesco con el de antes de la dictadura militar. Las escuelas de pedagogía de las florecientes universidades privadas albergan en algunos casos en sus programas de formación la enseñanza de la historia de la educación como un ramo autónomo y menos frecuentemente la de Chile.

Cabe preguntarse, luego de esta apretada sinopsis sobre el derrotero de la historia de la educación como asignatura, por el estado actual de este campo de saber en el proceso de formación docente. Al respecto, merece ser indicado que los cursos de historia de la educación que actualmente se imparten en las universidades, tanto tradicionales como privadas, no siguen una orientación única, ya que sus objetos temporales y

geográficos varían de acuerdo a cada caso: así es posible encontrar ramos de carácter panorámico que, bajo la denominación de Historia de la Educación, tienden una mirada general a las formas de enseñanza desde la Antigüedad hasta la actualidad, tal como en otros casos se ha optado por restringir el marco de estudio a la educación latinoamericana o chilena durante los siglos republicanos. En general, sin embargo, comparten ciertos objetivos que se deducen de su propia naturaleza, mediados en mayor o menor manera por los avances que en la propia producción historiográfica sobre educación se han generado.

De acuerdo a lo anterior es común encontrar como grandes objetivos de este tipo de asignaturas “*contextualizar tendencias, ideas, actores y proyectos que han trascendido el tiempo y que tienen resonancia hasta nuestros días, ayudando a la comprensión y elaboración de propuestas de la realidad educacional actual*”<sup>7</sup>, lo que es acorde con un enfoque que permita elaborar un discurso sobre el pasado de la educación en vínculo evidente con las preocupaciones de la actualidad. En la articulación de contenidos de los programas de las asignaturas de historia de la educación, ya sea universal o chilena, predomina la atención a los sistemas de doctrina pedagógica y el énfasis en la referencia a autores representativos de lo que se entiende por épocas coherentes desde el punto de vista teórico, aunque también conviven en los programas con alusiones cada vez más frecuentes a los aspectos sociales y contextuales de la educación formal, generando un puente de vinculaciones que se ha desplazado desde la unión casi forzada entre historia de la educación y filosofía de la educación hacia la interrelación entre aquella y un haz más amplio de disciplinas (sociología, economía, geografía, ciencia política).

En alguna otra parte hemos comentado la necesidad de enriquecer la formación de los futuros profesores mediante la toma de razón de la necesidad de una conciencia histórica, en este caso facilitada a través de instancias como el estudio de la historia de la educación. Señalamos esto ya que en nuestros días la misma historia parece estar gozando de una desigual fortuna como disciplina que pretende dialogar con un denso presente hipertrofiado de signos, imágenes y contenidos que nublan la reflexión, bajo el desmedido dominio de lo mediático, y que parecen borrar las singularidades y lo ancestral. Así, la mirada histórica pareciera tener que estar enfrentada a que la importancia del conocimiento sobre el pasado

---

<sup>7</sup> Programa de curso “Educación en el tiempo”. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

humano se halla en una desmedrada posición<sup>8</sup>. Raciocinios fundados en el pragmatismo y orientados por el frecuente recurso hacia la estandarización de las conductas y valores, tributarios de una perspectiva globalizadora, minusvalorarían a la reflexión histórica, entre otras cosas debido a su *perfecta inutilidad* aparente. Tanto más impactante sería este sesgo antihistórico si se entendiera a la propia educación, y dentro de ella particularmente a los procesos formativos que habilitan para ejercerla formalmente desde la docencia, como un conjunto de técnicas y procedimientos sin arraigo más allá de su propia ejecución y racionalidad intrínseca. Emerge, al visualizar ese peligro, la necesidad de dotar de sentido el ejercicio de la docencia así como los procesos de aprendizaje que la validan profesionalmente.

En un sugerente artículo dirigido a los historiadores de la educación Richard Aldrich reflexiona sobre los tres deberes o tareas que a ellos y ellas les competen<sup>9</sup>. Así, sucesivamente, puede señalarse que hay un compromiso con la gente del pasado (particularmente con aquella cuya voz ha sido silenciada en los registros oficiales, como niños y mujeres); con la de nuestra propia generación (especialmente en torno a las urgencias del presente y su iluminación con la perspectiva que otorga el pasado); y, finalmente, con la búsqueda de la verdad (en el entendido que esta pretensión sea entendida como válida). Si imaginamos que este breve pero exigente programa pudiera ser orientado no hacia la investigación y producción de conocimiento histórico sobre el pasado de la educación sino que a la propia enseñanza de éste, nos encontraríamos con algunos principios con los cuales contrastar las prácticas actuales en la enseñanza de la historia de la educación en los centros formadores de profesores y con una cierta guía de qué podría llegar a ser un enfoque apropiado para darle sentido a los multiformes retazos del pasado de la enseñanza que se incrustan en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en el Chile actual.

Es Chile un país en el cual la memoria histórica experimenta un proceso paradójico, en la medida que es posible notar que se fija y refuerza desde el Estado como terapia curativa de los traumas colectivos vividos en el último cuarto del siglo XX (como testimonios más visibles se alzan los respectivos informes sobre violaciones a los Derechos Humanos y más recientemente sobre la tortura), pero también se hace leve y difusa,

---

<sup>8</sup> Al respecto, nuestro breve ensayo “Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes”, en *Persona y sociedad*, v.XVI, 2002, pp.125-140

<sup>9</sup> Richard Aldrich, “The three duties of the historian of education”, en *History of Education*, vol.32, n°2, 2003, pp.133-143.

acompañando al ritmo furibundo de la mentada modernización de la sociedad y economía chilenas el ruido inmisericorde de la devastación patrimonial y la erosión de los vínculos simbólicos articulados en torno a un pasado compartido. En este sitio, con todas sus luces y sombras, es donde se domicilia la enseñanza de la historia de la educación hoy.

Teniendo en cuenta la realidad indicada, la enseñanza de la historia de la educación en las universidades chilenas aparece como un gesto plenamente justificado, asumido institucionalmente por algunas facultades de pedagogía, de enfrentamiento a esta situación, pero sin que medie, desafortunadamente, una reflexión mayor que apoye la decisión de optar por brindar a la memoria histórica un sitio en la profesionalización de los docentes. Las perspectivas de abordaje del pasado histórico de la educación no suelen explicitar los modos de rescate de la pedagogía de ayer ni hacer evidentes las opciones por invocar a actores postergados en la memoria. La tarea con la gente del pasado se cumple sólo parcialmente, en la medida que no se la integre en reconstrucciones más significativas que aquellas que se derivan de la atención concedida prioritariamente a los sistemas de doctrina pedagógica. De esta manera, cobra especial relevancia la sinergia que se puede y debe establecer entre investigación y producción en historia de la educación y su enseñanza, en la medida que ésta pueda ser vehículo privilegiado para la socialización de los recientes descubrimientos y relecturas que los historiadores están generando a ritmo y profundidad diversos.

La pertinencia de cátedras de historia de la educación chilena, más justificadas, creemos, que las de un carácter más general, se hace evidente si es que, como hemos indicado, se desea satisfacer estas tareas o deberes con la gente del pasado, así como también con la del presente. La propia naturaleza de la educación, auxiliada sin duda por la técnica y la ciencia pero no agotada en ellas, sigue siendo todavía una que está atada indisolublemente a las grandes preguntas sobre el ser humano y su estructura misma asume la forma de una secuencia, de un proceso, que recoge y acumula experiencias tamizadas bajo patrones deseables social y valóricamente, dejando ver en cada momento su raigambre histórica. Toda teoría pedagógica, finalmente, no puede renunciar a su anclaje histórico, tanto en lo que refiere a la consideración del contexto en que se formula como en cuanto al mismo proceso del cual se erige en sistematización y modelo. Por ende, no cabe sino asumir que toda formación pedagógica debe hacerse cargo de los paradigmas previos que ella misma pretende enmendar o superar: se deduce de esto la necesidad de una perspectiva histórica que haga comprensible y racional los supuestos de un determinado modelo, especialmente en épocas de entusiasmo talvez excesivo y completo con

éstos, como puede ser entendido que sucede en el caso de Chile con el constructivismo como doctrina oficial del proceso de reforma educacional en curso.

La plausibilidad de enseñar historia de la educación en las instancias formadoras de profesores en Chile nos parece sostenible también en función de una cierta tensión con aires paradójicos que podemos notar en el aire y que se cuele por las ventanas de las aulas escolares y universitarias: este mismo tiempo acelerado, producto de las profundas modificaciones en los medios de acceso a la información, los quiebres en las antiguas pertenencias colectivas y nacionales, las cambiantes condiciones de los nichos de identidad tradicionales como la familia, genera en los jóvenes que se educan una cierta perplejidad que, para no devenir en éxtasis y parálisis, necesita destrabarse mediante herramientas de interpretación de los cambios. Sobre el tráfigo de éstos, emerge la necesidad de comprensión: es allí donde la historia de la educación parece poder encontrar su potencialidad como herramienta enriquecedora de los procesos de formación profesional y personal. Esto se deja ver en una cierta demanda que, desde el estudiantado, solicita elementos de juicio sobre los cuales poder situar sólidamente los modelos y técnicas aprendidos y comprender al medio en el cual se van a desenvolver profesionalmente como un producto contingente, fruto de un entramado de fuerzas, intereses, presiones, esperanzas y conflictos que tienen una raigambre temporal. Semejante demanda, que emerge frecuentemente en diversas instancias de los procesos de formación profesional, ya sea tanto en los cursos de formación general como en los episodios de trabajo directo en las escuelas, colegios y liceos en actividades de práctica docente, puede ser satisfecha apropiadamente en el marco de un enfoque histórico. Si embargo, éste no debiera tener un carácter generalizador y abstracto, como hemos indicado anteriormente. Surge así la pregunta, asociada al propio destino de la historia de la educación como disciplina integrante del proceso de formación de los profesores chilenos, ¿qué historia, entonces, es necesaria?

La interrogante planteada, leída desde las necesidades puntuales del caso chileno, creemos que puede encontrar un parentesco con las preocupaciones que, paralelamente, se levantan en otros contextos nacionales y que se comparten en esta instancia de encuentro académico en que nos encontramos. Su respuesta implica, pensamos, tener en cuenta los factores que hemos indicado: erosión de la memoria social e imperativa necesidad de otorgar sentido a la experiencia cotidiana. Por ello, nos atrevemos a pensar que la gestión de una asignatura sobre la evolución de la enseñanza en Chile ha de partir por una discusión acerca de los términos que la fundamentan: validar su relevancia, haciendo visible su pertinencia

en el proceso de formación profesional de los futuros docentes. Semejante paso no parece frecuente, de acuerdo a los programas de las asignaturas de historia de la educación a las que hemos tenido acceso en el sistema universitario chileno. Una reflexión sobre el fundamento debería ser seguida por una delimitación explícita de los puntos de vista que podrían ser abordados en una mirada al pasado histórico de la enseñanza, lo que significaría señalar la naturaleza del discurso utilizado e invocar al escenario de la discusión ejes problemáticos, naturaleza de los actores involucrados en los procesos educativos, mecanismos de gestión, propósitos de la enseñanza, entre otras tantas aristas del asunto. De este modo, vemos que podría articularse una mirada histórica que, en el caso chileno, se planteara, entre otros, al menos algunos de los siguientes problemas:

a) Las políticas nacionales y sectoriales de educación: asunto sobre el cual hay cierto conocimiento general, fundamentalmente desde el plano de sus conceptos ideológicos y sus objetivos declarados, así como sus logros tangibles. Al formularnos la pregunta acerca de cómo las han experimentado aquellos a quienes han estado dirigidas y de qué maneras las han asimilado o adaptado, es posible pensar en una historia de protagonistas, en las que puede introducirse la propia experiencia de los estudiantes y sus familias, generando un carácter más significativo al tema;

b) Los mecanismos de toma de decisiones en coyunturas críticas: aquí caben preguntas tales como ¿quién toma las decisiones en los procesos de reforma educacional? ¿Cómo participan los distintos actores sociales? ¿Qué rol histórico le ha cabido en las reformas al profesorado y de qué manera se ha perfilado históricamente la categoría de experto en educación? Resultaría de interés, creemos, analizar procesos específicos (grandes modificaciones curriculares, reformas integrales como las de 1927 o 1965) a la luz de estas preguntas, en aras de llegar a generar una matriz satisfactoria de análisis, que sirva para el fortalecimiento de la capacidad de diagnóstico de la situación actual de la educación chilena;

c) La construcción histórica de contenidos y su transmisión en la escuela: la materia de la clase supone procesos de elección de contenidos, acordes con determinadas visiones de mundo y alineados con los fines de la política de turno. Esta dimensión curricular y su consiguiente implementación didáctica, con sus manifestaciones contingentes en cada etapa y sus parentescos con la actualidad, también merece ser tenida en cuenta como un ángulo de comprensión y enriquecimiento de la propia práctica docente;

d) las formas de convivencia escolar y los vínculos de la escuela con la familia y la sociedad: la preocupación por los sujetos involucrados en la educación brindada a través del sistema escolar abre un amplio abanico



de temas e interrogantes que son cruciales para la comprensión de la escuela, en sus aspectos más cotidianos. Así, surgen preguntas tales como ¿cuáles han sido los límites de acción educativa entre la escuela y la familia? ¿De qué manera se han complementado u obstaculizado en el proceso de enseñar? ¿Qué se ha entendido como deseable en términos de la interacción entre lo escolar como espacio de clausura y formación y el mundo fuera de los límites de la escuela?;

e) Los conflictos en torno al eje inclusión y exclusión en el sistema educacional: puede resultar interesante para iluminar las actuales circunstancias discutir en torno a problemas que hayan planteado conflicto a través de la historia del sistema educacional. Así, por ejemplo, aquellos de orden numérico (tales como la evolución de la cobertura del sistema) o los asociados a ejes de polémica (la apertura hacia la enseñanza femenina; los sesgos de orden social contenidos en la estructura del sistema educacional durante buena parte de su existencia republicana; los desajustes entre los esfuerzos por la promoción de la enseñanza urbana versus la rural, entre otros nudos de conflicto). Todo esto en función de reflexionar sobre cuáles son los choques inclusión-exclusión que están operando en la coyuntura actual.

Este apretado conjunto de asuntos puede hallarse, pues, en la base de una perspectiva de enseñanza de la historia de la educación que haga evidente su pertinencia en la formación de los futuros profesores, enriqueciendo sus capacidades de análisis y reflexión y mostrándoles su rol de copartícipes del interminable proyecto que se desencadena cada vez que se abre la puerta de una sala de clases.

**Pablo Andrés Toro Blanco** Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile); Magíster en Historia (Universidad de Chile); Doctor© en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile). Secretario de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Académico del Departamento de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. Correo electrónico: ptoro@uahurtado.cl

Data de Recebimento: 12/01/2006

Data de Aceite: 20/05/2006



# A Cultura Escolar Portuguesa pelo Traçado Literário do Século XIX

---

*Carlota Boto*

## **Resumo**

Este ensaio procura abordar o tema da escola primária em Portugal do século XIX, à luz de vestígios apresentados por textos literários, eruditos e populares. Assim, são enfocadas algumas imagens, pinceladas de obras clássicas, populares, por vezes anónimas, as quais, pelo registo da literatura, capturam descrições da realidade, mediante o entrelaçamento da figura do professor com a do aluno e a da aula; que, em seu conjunto, oferece subsídios para a reconstituição de recortes sociais do ambiente cultural que lhe conferia suporte.

**Palavras-chave** : escola; ensino; educação, história; literatura.

## **Abstract**

This work aims at approaching the elementary school matter in Portugal during the XIX Century, based on both popular and scholarly literary texts. Some registers about teachers and students relationship described by not only unknown but also classical authors are taken into consideration in an attempt to portray the society of that time.

**Key-words** : school; teaching; education, history; literature.

## Introdução

O presente ensaio tem por propósito estudar imagens da escola portuguesa no século XIX à luz de sua repercussão literária. Trata-se, portanto, de abordar o tema da escola primária em Portugal, à luz de vestígios apresentados por textos de literatura, tanto de extração erudita quanto popular. Sendo assim, serão enfocadas algumas obras clássicas, ladeadas por livretos populares, por vezes anônimos; mas todos eles, pelo seu específico registro, capturando descrições da realidade, mediante o entrelaçamento da figura do professor com a do aluno e com a da aula. Em seu conjunto, supõe-se obter, mediante tal pesquisa, subsídios válidos para entretecer na narrativa aqui proposta recortes sociais do ambiente cultural que conferia suporte ao próprio lugar público ocupado pela escolarização no referido período.

Ao procurar sinais de escola advindos da literatura portuguesa do século XIX obtém-se um material próprio, muito específico, que passa - provavelmente - despercebido àqueles que enveredam pelos romances com o olhar centrado exclusivamente na trama narrativa. O recurso a fontes da literatura para a busca de indícios e da atmosfera mental de épocas pretéritas parece-nos estratégia bastante fecunda, desde que vista pela confluência com outros tipos de registros documentais. Arriscaremos, portanto, a seguinte indagação: quem é a escola e como é habitualmente retratada a figura do mestre na narrativa portuguesa popular e erudita, no percurso do século XIX? Esta é a pergunta que orienta a presente análise pedagógica.

No período em pauta, era bastante significativo o conjunto de romances e relatos literários sobre a situação da escola, revelando pistas quanto à perspectiva comumente partilhada pelo povo acerca do objeto da escolarização. Muito do que se dizia sobre o estudante, sobre o aluno, sobre a precariedade das casas escolares pode ser encontrado na leitura de autores que, pretendendo escrever ficção, deixaram expressivos depoimentos sobre a circunscrição histórica e social da escola primária: que aparece como pano de fundo de cenários romanescos. Evidentemente, investigar o ensino das primeiras letras registrado por documentos literários do século XIX traz apreensão de percepções coletivas, atitudes e mentalidades diante da figura da criança, da criança-aluno e de seus mestres; como pessoas e como identidades figuradas. Nessa direção, caberia recordar a anotação de Gomes Ferreira (2000) a propósito do objeto de estudo ‘infância’:

Ontem, bem mais do que hoje, as crianças eram, sobretudo, uma realidade e uma inevitabilidade. Elas existiam porque eram

necessárias à perenidade da espécie, da raça, e, sobretudo, à continuação duma determinada comunidade cultural, duma família e ainda mais egoisticamente da satisfação dos progenitores, e perdia valor, quanto mais se afastava do quadro de valores que orientavam a sociedade (Gomes Ferreira, 2000, p.28).

Havia múltiplas representações mentais acerca da escolarização e de específicas práticas educativas da vida escolar. É possível, pela via dos registos literários, obter significativo retrato da temática pedagógica. Para tanto, valemo-nos, em alguma medida, de obras reconhecidas; romances eruditos de autores consagrados: Camilo Castelo Branco, Júlio Dinis, Eça de Queirós, etc. Além disso, procuramos também recorrer ao veio popular da literatura; seja remetendo-nos a peças de cordel, seja recordando algumas rimas e versos de cantigas populares. O tema da escola expressava – na maior parte dos casos – quer o signo da inadequação metodológica daquela instrução que existia nas realidades das aldeias e dos centros urbanos, quer a marca da relevância social representada pela própria existência da mesma escola. No tocante ao ofício escolar os contemporâneos hesitavam, entre a apologia e a crítica...

A investigação das fontes assegura, desde logo, a imbricação entre duas constelações literárias distintas: as obras de autores consagrados que, na maioria das vezes, se estruturam como romances típicos da atmosfera cultural da época; e que traduzem, em linhas gerais, a vanguarda do movimento da escrita, consagrada pelos jornais, pelas revistas, pelo reconhecimento público e pela capacidade de resistirem aos estragos do esquecimento acarretado pela passagem impiedosa de tempos e gerações. Na outra margem, há, um modelo alternativo de vestígios que também são a outra face, mais popular, da literatura: a literatura de cordel, tantas vezes anonimamente veiculada pelas mais remotas camadas da população; as cantigas de roda cantadas pelas crianças; os contos tradicionais que se contavam ao pé da lareira; os versinhos que compunham as letras das canções das ceifeiras; enfim, todo um repertório folclórico e popular, que traduzia, em certa medida, uma percepção sobre o mundo da escola, sobre o território da leitura, sobre a figura do mestre e do discípulo. Em ambos os casos, tanto na literatura de extrato erudito quanto nos componentes simbólicos da literatura popular, encontramos indícios que nos permitem, discretamente, alguma aproximação da atmosfera e da sensibilidade da época para com o tema da escola primária. Mediante o cruzamento desse material é possível regressar, de algum modo, àquela época de há muito tempo...

## Sinais de leitura, vestígios de escola...

A compreensão da leitura como um gesto produtor de significados novos, necessariamente autônomos e distintos daqueles que o autor inscreve no texto, é uma das mais criativas hipóteses do que é hoje compreendido - pelos autores da história das práticas de leitura - como história cultural do social. No caso escolar, a inserção pela trilha da leitura representaria o ingresso na comunidade de leitores; simbolicamente gestando uma partilha de crenças, de atitudes, de expectativas e de competências. A leitura seria, pois, em tal dimensão, um dos maiores atos de fé produzidos pela escolarização. A trilha escolar, como rito que pretende ser, reescreve a própria lembrança, pretensamente capacitando gerações para a interpretação autorizada da sociedade. A escola, supostamente, então, organiza um *corpus* de conhecimento, tendo em vista unificá-lo e reparti-lo. Pela mediação dessa leitura organizada e sistemática da realidade social, a escola apresentaria o mundo à criança, retirando-a do ambiente familiar. Ao fazê-lo, mostra-o de uma determinada forma, mediante códigos específicos; instaurando, assim, um universo complexo de regulação de comportamentos e padrões de conduta - expresso na própria teia da socialização que, institucionalmente, ali se desenvolve.

Adentrar pelo sinuoso território que compreende os usos e os costumes de um ensino/aprendizado da leitura e da escrita requer a busca de compreensão das estratégias do ler e do escrever na ação tipicamente escolar, que faz ver o aprendizado da juventude como um rito pertencente a uma dada tradição, mas que, paradoxalmente, apesar dela, pode produzir a inovação. Como rito, a escola evidentemente celebra as origens, pretende compor a repetição, selecionada e reatualizada, evocando, no percurso, tempos imemoriais. Ritualizada, ela pretende conferir à juventude o repertório e os modelos analíticos de interpretação da realidade autorizados pelas gerações mais velhas. Para além, portanto, de seu específico ritual, a escola, que periodiza a infância, adquire, no campo das mentalidades, um estatuto social e político bastante importante. A escola primária apresenta-se à sociedade letrada como o rito de passagem que inclui o sujeito na comunidade dos adultos. A criança é página em branco. O futuro deverá transfigurá-la no adulto letrado. Todavia as leituras são diferentes; os leitores são variáveis; as práticas do ato de ler nem sempre eram suficientemente regradas...

Como já observava Roger Chartier, o estudo das práticas de leitura implicaria necessariamente a apreensão e reconstituição do texto por cada leitor especificamente, em sua “liberdade determinada”. Pelas palavras de Chartier, teríamos o seguinte:

(...) A leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura... Aqueles que são capazes de ler os textos não o fazem das mesmas maneiras, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito. (Chartier, 1994, p.13).

Sem dúvida alguma, "ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a fase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções... (Sartre, 1993, p.35)". De acordo com Jean-Paul Sartre, o autor nunca é capaz de ler sua própria obra literária; sua leitura estará irremediavelmente condicionada por seu olhar de criador. Além disso, o próprio ato da escrita seria - ele mesmo - impeditivo do olhar do criador sobre a obra. Mesmo quando relê o texto de sua autoria, aquele que o escreveu está, ainda, impregnado de um olhar sobre si mesmo, que impede a fruição, que obstaculiza o encontro do objeto; ele, na verdade, encontra a si mesmo e àquilo que havia projetado, em leve, inefável e quase imperceptível contato com o que realmente pôde produzir. Ao ler a si próprio, o autor reescreve a própria obra, atualiza seu projeto, confere o que faz com o que deixou de fazer.

Mas se nós mesmos produzirmos as regras da produção, as medidas e os critérios, e, se nosso impulso vier do mais fundo do coração, então nunca encontraremos em nossa obra nada além de nós mesmos: nós é que inventamos as leis segundo as quais a julgamos; é a nossa história, o nosso amor, a nossa alegria que reconhecemos nela; ainda que a contemplemos sem tocá-la, jamais recebemos dela essa alegria ou esse amor: nós os colocamos ali; os resultados que obtivemos na tela ou no papel nunca nos parecem objetivos; temos demasiada familiaridade com os processos que os originaram. Esses processos permanecem um achado subjetivo: são nós mesmos, são nossa inspiração, nossa astúcia, e quando tratamos de perceber nossa

obra a criamos outra vez, repetimos mentalmente as operações que a produziram, e cada um dos seus aspectos aparece como um resultado (Sartre, 1993, p.35).

A operação da escrita chama e convida à atitude de ler, à leitura espontânea, aquela leitura de generosidade que - no dizer de Sartre - exerce uma operação de entrega do leitor para com a recepção do texto, ato que engendra o sempre criativo diálogo entre autor e leitor, ou –talvez, melhor- entre texto e leitor. Pacto de recíproca confiança, a obra nasce do compromisso entre quem a escreve e os que deverão lê-la. Sartre diz, sobre isso, que, ao ler, o leitor desvenda, mas também cria; cria talvez pelo desvendamento:

A leitura, de fato, parece ser a síntese da percepção e da criação; ela coloca ao mesmo tempo a essencialidade do sujeito e do objeto... Em suma, o leitor tem consciência de desvendar e ao mesmo tempo criar; de desvendar criando, de criar pelo desvendamento. Não se deve achar com efeito que a leitura seja uma operação mecânica, que o leitor seja impressionado pelos signos como a placa fotográfica pela luz. Se está distraído, cansado, confuso, desatento, a maior parte das relações lhe escaparão, ele não conseguirá fazer pegar o objeto...; tirará da sombra frases que parecerão surgir ao acaso.... Assim desde o início o sentido não está mais contido nas palavras, pois é ele, ao contrário, que permite compreender a significação de cada uma delas; e o objeto literário, ainda que se realize através da linguagem, nunca é dado na linguagem; ao contrário, ele é por natureza, silêncio e contestação da fala (Sartre, 1993, p.37).

O sentido do objeto literário e a constante reescrita do leitor sobre as mesmas obras fazem com que elas próprias se alterem porque são outros seus leitores e os modos de olhar para elas: obras transformadas pela perspectiva de apropriação que - como bem remarcou Chartier - corresponde ao ato pelo qual cada indivíduo apreende, a seu modo, o texto. Pode-se, inclusive, falar em repertórios, em comunidades de sentido, em partilhas de significados, porque também são variáveis a expectativa e as disposições de cada leitor perante as obras que lê. Nessa medida, a prática da leitura só poderia ser verdadeiramente apreendida mediante a sociabilidade que ela vai formando, o que, por sua vez, configura verdadeiros protocolos de leitura partilhada. As práticas de leitura passam a ser tomadas, então, como atitudes eminentemente criadoras - de novos sentidos, de inéditos significados.



## A escola vista pelo olhar do Romantismo: Camilo Castelo Branco e Júlio Dinis

Camilo Castelo Branco (1825-1890) é - segundo António José Saraiva - a personalidade que domina a segunda geração romântica. Sua obra retrata, com graça e elegância, tanto preconceitos quanto conflitos morais de seu tempo, fazendo-o sempre com uma pitada de antipatia crítica ao espírito burguês dominante à época. Ao descrever cenários campestres e a vida provinciana, Camilo procurava trazer um certo tom de realismo aos personagens, identificando as relações de poder e as estruturas sociais, econômicas e políticas que dinamizavam a vida das aldeias. *O Demônio de Ouro* é - por exemplo - um romance que tem como princípio o confronto entre as feições tradicionais do padre e a figura cada vez mais presente do professor, que, com o clérigo, concorria quanto aos atributos supostos pela sua também vocação. No referido romance, o mestre de primeiras letras João Veríssimo Vieira lecionava na Vila da Póvoa de Lanhoso em 1750, quando se passa a narrativa. Havia estudado para ser padre e era, verdadeiramente, um modelo de virtude. Porém, aos 21 anos, apaixonara-se por uma pobre, mas esbelta moça; de quem não mais se conseguiu “desenliçar”. Tiveram os dois uma filha que lia correntemente, mesmo antes dos sete anos, acompanhando - também em Aritmética - Manuel, o melhor dos discípulos de João Veríssimo. Esse Manuel torna-se protagonista do relato...

Quando perfez seis anos, apareceu na Póvoa em companhia de outros rapazinhos que iam à lição, com os seus saquitéus à bandoleira, onde levavam o alfabeto, a cartilha, a sentença, o pão da merenda e o atarrachado tinteiro de chifre, com pena de pato. Manuel seguira-os embelezado naqueles utensílios escolares. Viu-os entrar na escola, e foi depois deles, apesar de o empurrarem com desabrimento (Camilo Castelo Branco, s/d, p. 9).

Não queriam os outros alunos deixar entrar na turma aquele novato, e precisou o mestre intervir para que o caso se resolvesse. O pequeno chorava porque os outros lhe haviam batido. Um dos colegas explica ao professor que o menino era filho de uma jornaleira, que andava a pedir esmolas e que dormia não se sabe onde... O mestre, intrigado, pergunta à criança - já órfã de sua mãe - o que vinha fazer na escola: “*Quería aprender a ler*”. E por aí começa a história do jovem Manuel, que João Veríssimo acaba por levar para casa, aonde irá abrigá-lo como a um filho, com comida e alento, junto de sua família.

Descobre-se - logo nas primeiras páginas - que o menino era, na verdade, filho bastardo do pároco da aldeia - o padre Bento - o qual, por sua

vez, havia estudado junto com o professor, embora não tivesse demonstrado aptidão alguma para as letras. O padre, entretanto, não reconhecia paternidade ao menino; e quem a assumiu foi mesmo o professor:

O menino cumpria obrigações de criado, saindo às módicas compras, varrendo a aula, espanando os bancos e as mesas, regrando papel dos traslados, e estudando ao mesmo tempo em que mourejava na casa. Admirava-se o mestre da memória do rapaz; mas ainda mais da inteligência com que devolvia em idéias as fórmulas aprendidas de cor. De si consigo reparava João Veríssimo na dessemelhança que distanciava tanto a cabeça do padre Bento da cabeça do órfão: desconcertos da natureza que faziam lá certas implicâncias no ânimo de João Veríssimo; porque ele acharia mais bem concertado o mundo se os troncos podres não abrolhassem gomos viçosos (Camilo Castelo Branco, s/d, p.34-5).

Desde logo, o rapaz avantajou-se aos colegas e foi elevado ao posto de decurião da turma, o que foi de grande valia para o professor porque, desde o princípio da doença que o levaria à cegueira, ele teve ajuda daquele seu protegido que, durante os impedimentos do mestre, ministrava as lições na es cola. Combalido pela progressiva cegueira, João Veríssimo já não se mostrava capaz de ministrar seus cursos: enquanto exaltava a paciência como principal virtude da vida humana, seus discípulos prostravam-se sonolentos, ou conversavam uns com os outros; e as aulas perdiam a eficácia. Quando o padre de Fonte-Arcada abriu sua escola justamente por ter sido avisado da cegueira do mestre de Lanhoso, este realmente teve de se despedir de seus alunos. No momento em que os discípulos foram, pela última vez, beijar-lhe a mão, “João Veríssimo deulhes um adeus soluçado de termos carinhosos, recomendando a cada um por sua vez que, embora deixassem esquecer o pouco de saber que dele tinham aprendido, nunca se esquecessem dos seus conselhos de vida honesta, segundo ele, mais precisos à vida feliz do que a sabedoria (Camilo Castelo Branco, s/d, p.40)”. De todo modo, a maneira como o início desse romance se organiza reflete o caráter e a grandeza dos dois personagens - mestre e discípulo. Em contraposição à hipocrisia do pároco, o professor demonstrava ser - na prática - o bem-feitor local. Assim Camilo retratava a escola em seu relato. Na verdade, parece ser voz corrente à época que a tarefa civilizatória da instrução compreendia ensinamentos civis e morais, que deveriam ser - antes mesmo dos conteúdos e saberes programáticos - gravados no coração. Também outros romancistas destacam esse lugar moralizador da educação primária.

Júlio Dinis (1838-1871) trará uma gravura mais harmoniosa e cândida da vida familiar nas aldeias portuguesas. Em seus romances, padres não têm filhos e os ambientes aldeões são cuidadosamente arrançados de modo a se afinarem rigorosamente às personagens, de maneira que as

paisagens são praticamente o complemento das pessoas e/ou vice-versa. Para Saraiva, Júlio Dinis é - antes de tudo - um observador de ambientes, que prega a moralização dos costumes públicos pela via romanesca. Artigo que Fernandes Costa escrevia para a *Revista Illustrada* em 1891 aponta, como traços específicos da obra de Júlio Dinis, os sentimentos de resignação, de doçura, de bondade e de melancolia. Havia, nesse sentido, um componente moral mediante o qual o próprio escritor acentuava a dimensão de grandeza ética presente na maior parte de suas personagens. O segredo dos romances de Dinis estaria, pois, nessa interface entre a linguagem e o coração<sup>1</sup>.

*A Morgadinha dos Canavais* (1868) retrata o tema da educação de uma maneira muito particular, porque, antes mesmo de abordar a questão da escola, introduz o objeto da leitura pelo episódio de cartas recebidas por moradores da aldeia, com a subsequente prática de leitura “em voz alta” que, invariavelmente, acompanhava o recebimento da correspondência por parte de populações não letradas.

Em uma das primeiras cenas do romance, Henrique de Souselas era recém-chegado de Lisboa para aquela singela aldeia no Minho: doente, hipocondríaco, depressivo, imerso em seu ‘vácuo interior’... Uma das primeiras imagens que presencia é a do impacto provocado nas pessoas quando vinha o correio. Notava o recém-chegado a bucólica expectativa daqueles que estavam à espera do recebimento de cartas; cartas essas que – na grande maioria das vezes – sequer eram capazes de ler: aquela população, ansiosa por notícias de um familiar, de um filho distante, até de um credor a quem se pediu dinheiro; da cidade, enfim... O alvoroço criado

---

<sup>1</sup> “Lá o diz algures o próprio escritor: ‘A bondade é um rico manancial, que brota lágrimas ao toque da menor comoção.’ É este o segredo da voga extraordinária que os romances de Júlio Dinis tão imediatamente tiveram, e é por ser esse invejável segredo que eles não de ser lidos por tempo largo, e não de encontrar, muitos e muitos anos depois de nós, um eco simpático em corações que ainda não nasceram. Os tipos, os personagens, os atores da limitada comédia rústica, que este romancista tão genuinamente português põe em cena, e, mormente, as figuras essenciais do drama, são na sua generalidade bons. Afinam uns pelos outros. Como que se educam reciprocamente, compreendem-se, harmonizam-se, entendem-se, e, se têm de disputar qualquer coisa uns aos outros, é mais ou menos bondade apenas. Será isso um quadro exato do mundo, estudado numa pequena sociedade, num resumido meio? Não é. Mas é um quadro ideal, que a bondade ingênita do romancista se comprazia em traçar, e que, se para a análise fria, não é de nenhum modo a representação da vida, é para as almas delicadas e boas um doce repouso num mundo imaginário, mas não impossível. Não contestamos, num caso ou noutro, a ação da vida material antecedente nas condições estéticas do futuro escritor; mas temos dúvida em aceitar sem reparo a generalização dessa hipótese. O que admitimos, porém, como teoria geralmente confirmada, é a influência da vida moral do homem nas produções do artista, nas criações do seu talento ou do seu gênio (Costa & Dinis, 1891, p. 202-3).”

pela recepção da correspondência é criteriosamente observado pelo narrador, como se a força da leitura devesse ser detalhadamente anunciada:

Há de fato poucas cenas tão animadas como a da chegada do correio e da distribuição das cartas em uma terra pequena. Durante a leitura dos sobrescritos, feita em voz alta pelo empregado respectivo, um observador que estude atento as impressões que essa leitura opera nos semblantes dos que ávidos a escutam, como que vê levantar-se uma ponta de cortina, corrida a ocultar-nos as cenas da comédia ou da tragédia da vida de cada um (Júlio Dinis, s/d.a, p.36).<sup>2</sup>

Nas grandes cidades - continua o narrador - o episódio pode parecer insignificante, por se manter anonimamente perdido no rol de acontecimentos diários - já entendidos como rotineiros. Mas, na aldeia, a chegada das cartas representa indubitavelmente o novo. Há, portanto, toda uma carga valorativa nessa magia do escrito que vem de longe. Sucede que, em tais pequenos e distantes lugarejos daqueles meados de século, as pessoas - em sua maioria - não sabiam ler. Casualmente, na seqüência, o protagonista Henrique de Souselas observa uma moça que, montada a cavalo, lia as cartas a todos os que, incapazes de fazê-lo autonomamente, pediam a ela que lhes fizesse a gentileza de ler em voz alta. A jovem parara o cavalo a propósito, com o intuito de ler as correspondências daquelas pessoas que não conseguiam fazer isso sem auxílio; por pobreza e ignorância, como se ambas as coisas andassem sempre acompanhadas uma da outra. Ao travar seu primeiro contato com Madalena - a leitora das cartas, por quem o rapaz imediatamente se sente atraído -, a moça explica a Henrique por que fazia aquilo; e - mais uma vez - surge a palavra do autor escondida sob a alegação da personagem:

Que havia eu de fazer? Diga-me, já pensou no suplício que deve ser o olhar a gente uma folha de papel escrita, na qual sabemos que se fala de uma pessoa querida, e não podermos decifrar aquele enigma? Que martírio! Eu, por mim, confesso que falta o ânimo para recusar pedidos daqueles, como me faltaria para negar uma gota de água ao desgraçado que visse a morrer de sede. A crueldade seria quase igual. Não lhe parece (Júlio Dinis, s/d.a, p.44)?

---

<sup>2</sup> Na seqüência, Júlio Dinis recorre à mobilização das recordações do leitor, incitando-o a revivê-las: *“Nas grandes cidades, dispersam-se estas comoções; passam-se no recato dos gabinetes de cada um. Lembrem-se porém das vezes em que têm segurado com a mão trêmula na correspondência que o correio lhes traz; no ansiar de coração com que lhe rasgam o selo; nas lágrimas ou sorrisos com que lhe interrompem a leitura; no irresistível movimento de desespero com que a amarrotam depois, ou nas expansões apaixonadas com que beijaram o nome que as subscreve; lembrem-se disso, multipliquem depois esses afetos todos, despojem-nos das reservas que a etiqueta impõe às classes mais civilizadas, façam-nos manifestarem-se num mesmo momento e num mesmo lugar, e digam se concebem muitas outras cenas em que mais sentimentos e paixões se agitem em luta travada.”* (Id. Ibid., p. 36).

Quando - após conhecê-lo - Madalena apresenta Henrique (o jovem cosmopolita que acabara de chegar de Lisboa) a Augusto (o professor primário daquela aldeia), o tema da educação aparece de maneira ainda mais explícita, expresso na caracterização do mestre de instrução primária. Augusto era jovem, pálido, mas ‘tinha na fisionomia o retrato de sua inteligência’. Era simples, embora seus trajes revelassem asseio e bom gosto. Com um olhar penetrante, a expressão de seu caráter parecia vir colada à distinção de seu semblante. Era um professor modelo, oriundo de uma família simples e humilde, com extrema dificuldade financeira. Tendo, desde cedo, a responsabilidade de abrigar sua mãe por causa da morte do pai, Augusto sempre fôra um exemplo tanto de inteligência quanto de estudo e altruísmo. Tinha a consciência de possuir uma missão a cumprir. A partir dela, costumava vencer a fadiga do esforço empreendido para mergulhar em todos os livros que encontrava pela frente. Era abnegado e dedicado ao trabalho. Ensinara Ângelo - o irmão de Madalena - até a ida do menino para o colégio. Quando morrera o mestre-escola daquela localidade, Augusto escreveu ao pai de Angelo e Madalena - o conselheiro e político local -, solicitando-lhe que se empenhasse por ele em Lisboa, tendo em vista a possibilidade de ocupar o lugar de mestre-escola na aldeia. O conselheiro, para proteger o mestre de seu filho, embora acreditando que o rapaz devesse ter maior ambição, obtém êxito...

Consegui que uma portaria, meio pelo qual se faz em Portugal tudo que é conta a lei expressa, o dispensasse da idade que ainda não tinha, pois mal completara dezenove anos, e Augusto foi, por conseguinte, admitido a concurso para tão pouco disputado lugar e provido nele por três anos. O conselheiro, a quem não fora impossível obter-lhe despacho vitalício, quis ver assim se no fim de três anos o obrigava a abandonar tão laboriosa e mal recompensada carreira, e de propósito o fez despachar temporariamente. (...) Mas ao fim de três anos, apesar de por experiência conhecer já os espinhos da profissão, apresentou-se novamente ao concurso para obter novo despacho. Na época em que abrimos esta narração voltara Augusto de pouco de ultimar a nova prova; e estava pendente ainda a decisão do ministério competente. Desta vez, tivera um competidor, um homem muito protegido por influências da localidade, as quais ainda não tinham podido vencer a do conselheiro, que pugnava por Augusto (Júlio Dinis, s/d.a, p.65-6).

Júlio Dinis exaltava a tarefa do mestre-escola, destacando que, a despeito da responsabilidade social que lhe era devida, seu salário só era comparável ao do jornalista. Segundo o texto, o magistério era um ofício mal recompensado socialmente, porque até aqueles que, como crianças, foram os beneficiários da instrução oferecida, raramente se recordam do valor do mestre que os ensinou, um dia, a ler. Augusto, com um tom de amargura, havia de posteriormente se queixar à Morgadinha dos “grandes

interesses sociais dependentes de um despacho de um modesto professor de aldeia (Júlio Dinis, s/d.a, p.228)”. A velada crítica social com que Júlio Dinis relata o episódio do professor demonstra significativamente as interferências do poder local sobre os assuntos da instrução e sobre a escolha dos próprios docentes responsáveis pelo ensino público. Na verdade, a forma com que a escola vinha sendo estruturada, embora fosse, à partida, vinculada ao poder central, não fugia de uma dinâmica de favorecimentos interpessoais e de clientelismo político, pautada subrepticamente por interesses e poderes internos a cada localidade em particular.

Em *As Pupilas do Senhor Reitor* (1866), o tema da educação é trabalhado por uma vertente mais próxima da tradição clerical. Todo o enredo organiza-se a propósito do retorno do jovem médico Daniel, que regressava dos estudos feitos no Porto. Na verdade, ele teria ido estudar Medicina por conselho do pároco da aldeia. Era fraquinho e, segundo o Reitor, daria para padre, para médico, ou para letrado, enquanto o irmão Pedro, mais robusto, cuidaria da lavoura da família. José das Dornas - o pai - não deixava de expressar alguma hesitação quanto à decisão a ser tomada, temendo que o filho pudesse, posteriormente, desprezar o ofício de lavrador. Além disso, fornecendo oportunidades desiguais aos dois rapazes, seria, talvez, uma injustiça perante Pedro, que ficaria prejudicado. Mas o Reitor não esmorece em seus argumentos, expondo para o amigo que a única desigualdade verdadeira é a que separa o homem honrado daquele que é mau. De qualquer modo, o desenlace do diálogo remete para o reconhecimento tácito de que o estudo conduziria Daniel a um patamar social mais elevado, a uma classe social acima da de seu pai, o que não seria, entretanto, no parecer do vigário, um problema:

E no sentido mundano, julgas tu que fazes mais feliz Daniel por o elevares a uma classe social acima da tua? Ai, homem, como vives enganado! O quinhão de dores e de provações foi indistintamente repartido por todas as classes, sem privilégio de nenhuma. Há infortúnios e misérias que causam o tormento dos grandes e poderosos e que os pobres e humildes nem experimentam, nem imaginam sequer. Grande nau, grande tormenta: hás-de ter ouvido dizer. Sabes que mais, José? - conclui o reitor -, manda-me o rapaz lá por casa, que eu lhe irei ensinando o pouco que sei de latim e deixa-te de malucar (Júlio Dinis, s/d.b, p.36).

Daniel - o estudante - ministrava, depois de suas aulas, lições a Margarida, sua jovem namorada, com quem, após o regresso da Universidade, ele viria a se casar. Guida tornar-se-ia a professora das meninas da aldeia e Daniel - já médico - confrontaria seu estilo e as novidades da medicina moderna com os velhos, tradicionais e supostos

obsoletos hábitos do antigo doutor da aldeia: João Semana. As aulas de Guida eram assistidas, e até auxiliadas, por vezes, pelo Reitor; e verifica-se que, embora a secularização tenha sido uma pretensão do liberalismo português, o pároco continuava presente nos assuntos da escola e da instrução. Há, n' *As Pupilas do Senhor Reitor*, o nítido entremear de gerações, com a vitória nítida dos padrões de conduta e códigos de valores tradicionais, reordenados, todavia, pela complexa dinâmica expressa no entrecruzamento de gerações e camadas sociais diferenciadas. O cenário ali apresentado coincidiria fundamentalmente com o traçado da sociedade liberal, pelo olhar do romancista.

O conflito entre o conhecimento e os valores antigos também aparecerá em *Os Fidalgos da Casa Mourisca* (1871): seja na caracterização contraposta da figura de Jorge (ligado aos livros e ao estudo) com a de Maurício (presa fácil de dissipações e frivolidades), seja na subversão das hierarquias do sangue, representada pela distinção de Berta, que, filha do empregado, teria completado na cidade seus estudos<sup>3</sup>. Esse romance chega, verdadeiramente, a sugerir que os preconceitos e os hábitos viciosos da fidalguia portuguesa eram o mais nítido indício da decadência do país. De fato, o que teriam feito os descendentes daqueles nobres guerreiros que, em tempos de outrora, morreram pela pátria? Restou apenas a vida “de ociosidade, de desleixo e de dissipação inglória (Júlio Dinis, s/d.c, p.43)”. A regeneração da sociedade portuguesa – acreditava Júlio Dinis - dependeria, então, de novos extratos sociais, de uma burguesia e de uma classe média emergentes, que iam, aos poucos, sendo enriquecidas pela extinção liberal dos direitos senhoriais. Nessa medida, o autor retrata, na cultura e na educação, sempre um poder: o poder da notícia, da inovação, da reforma das outras cristalizadas e já obsoletas formas de poder, perante as quais a sociedade se estruturara.

Também na série de folhetins, publicados no *Jornal do Porto* e que comporiam, posteriormente, seus *Serões de Província*, Júlio Dinis discorreria sobre o tema da educação escolar; referindo-se ao fim das férias de Natal, e à chegada do ‘seis de janeiro’ quando as crianças regressariam

---

<sup>3</sup> “Eles são os fidalgos que sabes e mais fidalgos ainda se julgam do que são. Tu, rapariga, és minha filha, e eu sou um lavrador, que já servi naquela casa. Entendes? Ó Berta, por quem és, não me faças arrependar da educação que te dei. Porque eu às vezes tenho minhas dívidas. Digo eu comigo: ‘Faria eu bem em educar minha filha assim? Se a tivesse deixado viver na aldeia e a criasse como filha de lavrador, dava-lhe um marido lavrador, e ela havia de estimá-lo e de ser feliz com ele, e de olhar com amor pelos filhos descalços, que lhe andassem pelos campos e apegados à saia de baeta; mas assim... Quem poderá acostamá-la a isso? Mas que outro marido poderá ela escolher?’ Berta escutou o pai com um sorriso nos lábios, mas sorriso que não anulava a expressão melancólica e pensativa que conservava o resto das feições (Júlio Dinis, s/d.c, p.69)”.

para a escola. Não se tratava mais de idealizar a figura do mestre, o aprendizado das letras, ou o que quer que fosse. Descrevia-se, apenas - de maneira crua e realista -, o que se passava para os meninos quando chegavam à sala de aula. A família não mais era doce, como em tempos de Natal e de romance; a escola também não correspondia à figura que dela se sabe ter procurado idealizar...

Voltava a vida normal, voltavam os bancos das aulas, a aritmética, a caligrafia, oh!, a caligrafia sobretudo tão associada à fêrula do mestre-escola! E o que era pior que o mais - acabava aquela santa comunidade, em que durante quinze dias vira a família; o lar doméstico já não ofereceria o alegre tumulto e desordem, em que velhos e crianças tomavam parte, esse ruído e confusão que tão fundo calava no coração de todos. A solenidade que nos reunira sob o mesmo teto, que nos fizera viver a mesma vida, ia acabar. Nós, as crianças, chorávamos às claras na despedida; mas suspeitávamos que as nossas lágrimas tinham companheiras envergonhadas. Quantas vezes surpreendíamos segredos de comoção que nos redobrava o choro! (Júlio Dinis, 1971, p.21).

Júlio Dinis, visivelmente, desejava formar um espírito leitor. Este corresponderia - em seu modo de entender - ao futuro do liberalismo; quando pudesse haver maior esclarecimento perante as possibilidades de uma sociedade verdadeiramente aberta. O estudo e a cultura seriam - acima de tudo - uma estratégia para alteração das demarcações sociais; demarcações postas pelo sangue e que eram, há algum tempo, questionadas. Evidentemente, para o escritor, a defesa da civilização do escrito e, por extensão, da difusão da escola, correspondia a uma maneira muito particular de falar em causa própria, pela possibilidade de êxito e de venda intensificada dos livros.

## **Eça de Queirós e o Realismo Crítico da educação tradicional portuguesa**

Em Portugal, a ficção realista de Eça de Queirós (1845-1900) oferecerá expressão literária à perspectiva cientificista de análise social. Coincidindo com fase correspondente ao movimento das idéias pedagógicas, temos aqui a confluência entre a preocupação com o método de ensino e a crença em uma abordagem estritamente científica das questões educacionais. Carlos Reis frisa essa preocupação de Eça perante o problema educativo; e recorda o destaque trazido por inúmeros de seus romances para a abordagem dos programas pedagógicos, por meio dos quais se teriam formado as diferentes personagens. É como se houvesse uma relação



bastante intrincada entre a personalidade adulta e esse modelo de educação adotado; modelo que o romancista deseja retratar, tendo por propósito a reconstituição subjetiva dos atores sociais que compõem a trama. Aliás, Carlos Reis julga, ainda, que Eça de Queirós pretendia - pela via da literatura - dialogar com as grandes figuras intelectuais de seu tempo, projetando “n’alguns de seus romances mais importantes a consciência nítida de que todo discurso ficcional é também uma forma superior de enunciação do discurso da história (Reis, 1994-5, p.46).”

Saraiva, por sua vez, recorda que a Conferência que, em 1871, Eça proferiu no Casino Lisbonense, sobre *O Realismo como Expressão de Arte*, traria marcas da leitura que aquele ‘grupo-geração’ fizera da obra de Proudhon (Saraiva, s/d, p.891). Ora, se a Geração de 70 tinha por meta integrar Portugal na mentalidade e nos quadros culturais da Europa, o papel de Eça de Queirós foi, nesse sentido, indubitavelmente, marcante.

Se - como podemos observar por seus textos jornalísticos - Eça desejava explicitamente contrariar diferentes aspectos da vida social portuguesa de seu tempo, parece-nos muito nítida a utilização que o escritor faria, em alguns de seus romances, daquelas mazelas que tinha por finalidade denunciar. O retrato da literatura como fonte valorosa para o relato da história é - de fato - com Eça de Queirós, levado à sua radicalidade; e procuraremos, nesta oportunidade, evidenciar algumas estratégias do escritor na descrição do problema pedagógico.

Nos romances de Eça de Queirós, o tema da educação das personagens ganha - em inúmeros casos - o destaque da crítica; como acontece quando descreve a educação de Luísa e de Amélia, respectivamente em *O Primo Basílio* (1878) e *O Crime do Padre Amaro* (1875). Pelo tom do discurso, a base de sustentação que organiza e conforma a religiosidade e a moral feminina é posta por terra. Luísa lia muitos romances; e até *O Diário de Notícias* - como atesta logo o primeiro capítulo do enredo. Era isso o que a tornava sonhadora e propensa às tentações exemplares da literatura. Amélia, por seu turno, lembra-se de padres que lhe tomavam a tabuada; e a quem, muitas vezes, quando criança, encontrara de batinas desabotoadas ‘a palestrar’ com sua mãe viúva.

Foi assim crescendo entre padres. Mas alguns eram-lhe antipáticos: sobretudo o padre Valente, tão gordo, tão suado, com umas mãos papudas e moles, de unhas pequenas! Gostava de a ter entre os joelhos, torcer-lhe devagarinho a orelha, e ela sentia o seu hálito impregnado de cebola e de cigarro. O seu amiguinho era o cônego Cruz, magro, com o cabelo todo branco, a volta sempre asseada, as fivelas luzidias; entrava devagarinho, cumprimentando com a mão sobre o peito, e uma voz suave, cheia de ss. Já então sabia o catecismo e a doutrina: na mestra, em casa, por qualquer bagatela, falavam-lhe sempre dos castigos do Céu; de tal sorte que Deus

aparecia-lhe como um ser que só sabe dar o sofrimento e a morte, e que é necessário abrandar, rezando e jejuando, ouvindo novenas, animando os padres. Por isso, se às vezes ao deitar lhe esquecia uma Salve-Rainha, fazia penitência no outro dia, porque temia que Deus lhe mandasse sezões ou a fizesse cair da escada (Eça de Queirós, 1982, p.45).

Em *O Mistério da Estrada de Sintra* (1870) a antiga educação religiosa - para o caso dos rapazes - também ministrada por clérigos, é ridicularizada. A educação do seminário é compreendida como fator de privação do contato com o mundo, acentuando e perpetuando, por tal razão, o provincianismo e a estreiteza disso decorrentes (Eça de Queirós, s/d.b, p.119).<sup>4</sup>

*O Conde de Abranhos* (1879) – também de Eça de Queirós – desvela, pelas palavras de Saraiva, sua “mais contundente crítica romanceada da intriga política constitucional (Saraiva, s/d, p.900)”. São inúmeros os traços satíricos que caracterizam as diversas personagens, como se cada uma fosse a representação mais plena de uma dada tipologia de diferentes classes sociais. Alípio Severo de Noronha Abranhos - futuro conde de Abranhos - nascera no ano de 1826, em dia de Natal. Não tendo origem fidalga, sua educação não se compusera por volumosas bibliotecas de tradição familiar. Antes, pelo contrário, faltavam livros àquela família de pequena burguesia; o que, ao fim e ao cabo, teria sido de enorme conveniência para a educação do protagonista. O narrador é bastante preciso quanto à apreciação que faz da educação do jovem Abranhos:

Estou bem certo que o meio em que se passou a sua mocidade não oferecia ocasião a que se revelassem os seus gostos inatos e se acentuassem as suas tendências. Estou bem certo que, se tivesse sido educado numa dessas velhas casas morgadas, onde gerações letradas formavam ricas e sábias bibliotecas, veríamos o pequeno Alípio deixar os ninhos e os papagaios, para se ir esconder nalgum recanto da silenciosa livraria, e ali folhear os antigos romances de cavalaria, ou, o que era mais natural à feição nativa do seu espírito, ler, compreendendo-os mal, os filósofos do passado. É, porém, sabido

---

<sup>4</sup> No capítulo intitulado “As revelações de A.M.C.”, o personagem dirige ao redator do jornal as seguintes palavras: “*Sabem que sou natural de Viseu. Criei-me numa aldeia encravada entre dois montes da Beira; açoitado de quando em quando por meu pai quando lhe esgalhava alguma árvore mimosa do quinteiro; abençoado por minha mãe como a esperança dos seus velhos anos; coberto de profecias de glória, como o pequeno Marcelo da freguesia, pelo reitor, o qual algumas vezes depois de lhe ajudar à missa, aos dez anos de idade, me argumentava na sacristia as declinações latinas. Era escutado este prodígio por um auditório composto de sacristãos e do tesoureiro, que com os chapéus debaixo do braço, cocavam na cabeça e olhavam para mim arregalados e atônitos. A um recanto, minha mãe sorria, com os olhos banhados de ternura, do fundo da caverna formada em redor de seu rosto pela coca de uma ampla e poderosa mantilha de pano preto.*” (Eça de Queirós, s/d.b. p. 119).

que seu pai - e não creio ofender a sua memória revelando-o - tinha um pequeno e honesto estabelecimento de alfaiate, e as únicas publicações que decerto ali se veriam entre os cortes de pano seriam os volumes do antigo *Espelho da moda*. Eu creio, porém, que esta falta de vida intelectual foi singularmente favorável ao seu desenvolvimento físico. Não tendo livros que o prendessem em casa, Alípio passava os seus dias pelas hortas e pelos quintais, crescendo em plena natureza, crestado pelo sol, batido dos largos ares e, como dizia um poeta antigo, mamando à farta nos peitos de Cibele. Foi esta forte educação rural que lhe deu aquelas cores sadias, aquele porte ereto, que se destacavam com um tão edificante relevo entre os bustos anêmicos e as faces amareladas da raça lisboeta. É a esta primitiva comunicação com a natureza que ele deveu o seu espírito reto e tão bem ponderado, amando em tudo a ordem, o equilíbrio, a formosa disposição das hierarquias. *Mens sana in corpore sano*: que eu por mim tenho que as idéias falsas, anárquicas, são o resultado das organizações debilitadas (Eça de Queirós, s/d.a, p.23).

Carlos Reis observa que a preocupação com a educação física como marca constitutiva do caráter íntegro e da força de personalidade era também vital em outras obras do romancista, com uma “representatividade considerável”, particularmente no caso exemplar d’ *Os Maias* (Reis, 1991, p.41).<sup>5</sup> Especificamente no que diz respeito ao enredo inicial d’ *O Conde de Abranhos*, foram a vivacidade e a esperteza de Alípio que cativaram a Tia Amália. Essa tia o levou, então, para viver na sua Quinta dos Miguéis, em Amarante, de modo que, ali, o menino verdadeiramente pudesse - como diria ele depois em suas memórias - receber uma educação que “me habilitasse a tomar na sociedade a posição elevada que naturalmente me pertencia pela minha bisavó paterna: numa palavra, fazer de mim um Noronha digno dos Noronhas (Eça de Queirós, s/d.a, p.25)”. O desejo da tia em levar o rapaz para a cidade fez que o pai imediatamente acedesse, “deslumbrado pela perspectiva de me ver possuidor de uma educação que os seus meios de fortuna não lhe permitiriam dar-me (Eça de Queirós, s/d.a, p.25).” Há, sem dúvida, uma pitada de ironia na maneira pela qual o narrador descreve a cena do menino se indo embora, com sua mãe em lágrimas; mas com toda família imersa na esperança de que aquela pronta educação o deveria tornar morgado ilustre - talvez ministro. Na Quinta de sua tia, Alípio passaria a segunda infância e a mocidade; “ali estudou a gramática e o latim, sob a direção do abade de Serzedelo, velho de raras virtudes cristãs (Eça de Queirós, s/d.a, p.25)”. Posteriormente, o jovem estudaria no Porto, onde faria os preparatórios, para seguir, finalmente, para

---

<sup>5</sup> Segundo nos informa o mesmo autor e crítico literário, são inúmeros os romances de Eça nos quais “os programas pedagógicos das personagens têm um lugar de relativo destaque (Reis, 1991, p. 41)”.

Coimbra. Acostumado a convivências eruditas e educadas, sentia-se deslocado na companhia pobre e iletrada de seu pai e conterrâneos. Mais uma vez, o efeito irônico da linguagem parece bastante nítido no encadeamento discursivo: “quando se tem acostumado o espírito aos interesses da ciência, da lógica e da metafísica, não é fácil suportar-se a conversação de pessoas que só se preocupam com pequenos interesses locais e mexericos de vila pobre (Eça de Queirós, s/d.a, p.28).” Contudo, quando o autor procede à descrição de Coimbra e do lugar público da Universidade, o efeito de paródia torna-se absolutamente evidente. Os traços que compõem o limite do ridículo - como bem destaca Saraiva (Saraiva, s/d, p.900-1)<sup>6</sup> - singularizam *O Conde de Abranhos* no conjunto da obra de seu autor. Logo à partida, o narrador diz que a grande vantagem da Universidade é demarcar o território da separação entre estudantes e futricas, lembrando sempre - a partir da mesma distinção - a diferença e a distância que existem entre os que vivem para as idéias e os que vivem para o trabalho. Haveria, por tal demarcação, duas classes, que não admitiam qualquer ponto de intersecção:

(...) Assim, o estudante fica para sempre penetrado desta grande idéia social: que há duas classes - uma que sabe, outra que produz. A primeira, naturalmente, sendo o cérebro, governa; a segunda, sendo a mão, opera e veste, calça, nutre e paga a primeira. Dois mundos (...) que se não podem confundir e que, vivendo à parte, com fins diferentes, caminham paralelamente na civilização, um com o título egrégio de bacharel, outro com o nome emblemático de futrica. Bacharéis são os políticos, os oradores, os poetas, e, por adoção tácita, os capitalistas, os banqueiros, os altos negociadores. Futricas são os carpinteiros, os trolhas, os cigarreiros, os alfaiates... O bacharel, tendo a consciência de sua superioridade intelectual, da autoridade que ela lhe confere, dispõe do mundo; ao futrica resta produzir, pagar para que o bacharel possa viver, e rezar ao Ser Divino para que proteja o bacharel. O bacharel, sendo espírito, deve impedir que o futrica, que é apenas a matéria, aspire a viver como ele, a pensar como ele e, sobretudo, a governar como ele. Deve mantê-lo portanto no seu trabalho subalterno, que é o seu destino providencial. E isto porque um sabe o que o outro ignora (Eça de Queirós, s/d.a, p.33).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Saraiva comenta ainda que se trata de uma “paródia de um gênero tradicional, o panegírico, do qual mantém certos reconhecíveis estigmas estilísticos, como comentários sentenciosos ao gosto ainda barroco, flagrantemente convertidos em paradoxos judicativos (Saraiva, s/d. p. 900-1)”.

<sup>7</sup> O narrador, que é o mais caricaturado dos admiradores, acerca do tema, colocava a si mesmo como um avantajado futrica, nas seguintes palavras: “A pobreza de meus pais não me permitiu a honra vantajosa de ser bacharel, mas, tendo convivido com tantos homens ilustres, eu sou como aquele antigo fabricante de ídolos que, à força de viver com eles, guardava nas mãos e

A apologia da Universidade caminha dessa defesa da desigualdade de talentos e de inteligências para a “admirável disciplina” da sebenta. A sebenta era justamente a antítese da deplorável inovação que - nos comentários do narrador - destruiria todos os tradicionais laços de segurança política em que se deve basear um país. Evidentemente, temos aqui alguma alusão velada que recorda a polêmica entre os jovens de Coimbra e Castilho, em 1865... A disciplina da sebenta - mais do que um método de estudo - era uma preparação para que se acatasse, de pronto, os termos do texto, as palavras do Lente e - a seguir - a própria legislação civil. Ensinava-se, pois, ao estudante, que ele deveria - para sempre e como norma - obedecer...

O estudante, habituando-se, durante cinco anos, a decorar todas as noites, palavra por palavra, parágrafos que há quarenta anos permanecem imutáveis, sem os criticar, sem os comentar, ganha o hábito salutar de aceitar sem discussão e com obediência as idéias preconcebidas, os princípios adotados, os dogmas provados, as instituições reconhecidas. Perde a funesta tendência - que tanto mal produz - de querer indagar a razão das coisas, examinar a verdade dos fatos; perde, enfim, o hábito deplorável de querer exercer o livre-exame, que não serve senão para ir fazer um processo científico a venerandas instituições, que são a base da sociedade. O livre-exame é o princípio das revoluções. A ordem o que é? A aceitação das idéias adotadas. Se se costuma a mocidade a não receber nenhuma idéia dos seus mestres sem verificar se é exata, corre-se o risco de a ver, mais tarde, não aceitar nenhuma instituição do seu país sem se certificar se é justa. Teríamos então o espírito da revolução, que termina pelas catástrofes sociais! Hoje, destruído o regime absoluto, temos a feliz certeza de que a Carta liberal é justa e sábia, é útil, é sã. Que necessidade há de a examinar, discutir, verificar, criticar, comparar, pôr em dúvida? O hábito de decorar a sebenta produz mais tarde o hábito de aceitar a Carta. A sebenta é a pedra angular da Carta! O bacharel é o germen do constitucional (Eça de Queirós, s/d.a, p.34)

A sebenta constituía - pelo que se supõe - recurso pedagógico bastante utilizado na Universidade, a despeito das críticas que lhe eram feitas, como estratégia de ensino. Por acomodarem-se à sebenta - supunha o texto - os estudantes afastavam-se do conhecimento impresso nos livros. Fixava-se, talvez, em texto o argumento de autoridade do professor; em seu roteiro de aula... O aprendizado pela sebenta firmaria, contudo, para os contemporâneos, a referência e o referente para compreensão do estilo da educação portuguesa naquela época: uma educação do e para o conteúdo do

---

*na túnica alguma coisa do seu dourado. Além disso, neste assunto, como em todos, sigo, por admiração muda a reconhecimento correto, as idéias e opiniões do conde de Abranhos (Eça de Queirós, s/d.a, p. 33)”.*

compêndio; educação antes voltada para formar mentes e corações dóceis do que para atender ao cartesiano espírito de crítica e de dúvida metódica.

Carlos Reis destaca a tendência à pluridiscursividade que marca os romances de Eça de Queirós. *Os Maias* (1888) seriam exemplarmente representativos dessa polifonia de vozes narrativas. Há coexistência e até diálogo entre distintas e múltiplas falas do romance; como se o próprio narrador se dispersasse e propusesse ao leitor um instigante convite à alteridade metodológica inscrita na forma mesma da narrativa. Carlos Reis admite que dificilmente se poderia considerar *Os Maias* um romance polifônico puro. Porém nele estavam já contidos elementos que anunciariam uma inegável pluridiscursividade, que o distancia do tom monocórdico da narrativa naturalista pura.

No quadro específico da enunciação narrativa, aquilo a que chamamos relatividade interdiscursiva manifesta-se com especial acuidade numa certa etapa da história do romance: é o chamado romance polifônico, designação sugestiva que Bakhtine institui quando se refere ao romance de Dostoievski. Trata-se de um discurso narrativo não monológico, plurivocal porque atravessado por várias vozes (do narrador, das personagens em confronto) decorrente de vários pontos de vista; segundo Bakhtine, a polifonia implica, não um ponto de vista único, mas vários pontos de vista, inteiros e autônomos, e não são diretamente os materiais, mas os diferentes mundos, consciências e pontos de vista que se associam numa unidade superior, de segundo grau, se assim se pode dizer, que é a do romance polifônico (Reis, 1990, p.77-8).

Afonso da Maia entendia de maneira muito particular a educação de seu neto. A formação de Carlos deveria ser, sobretudo, diferente daquela que recebera seu pai, Pedro. Afonso recordava-se de haver confiado a educação de seu filho Pedro a um padre, de acordo com o desejo de sua mulher. Lembrava-se da tristeza sentida quando o padre Vasques, após as declinações latinas, em tom catequético, obrigava Pedro a repetir que os inimigos da alma eram três: o diabo, a carne e o mundo. Foi o inócuo excesso de estudo – julgava Afonso - que trouxera para seu filho o infeliz destino que o esperava.

Pelas razões acima expostas, supunha o avô que - para para a educação do neto - seria recomendável um modelo educacional diferente, calcado no desenvolvimento físico; para que o contato com a natureza habituasse o corpo a se defender dos inimigos externos, mobilizando a seu favor os próprios instintos, mediante um cauteloso aprendizado da auto-contenção das paixões. A clareza educativa de Afonso da Maia revelava, na altura, a própria percepção de Eça sobre o tema da pedagogia:

O latim era um luxo de erudito... Nada mais absurdo que começar a ensinar a uma criança numa língua morta quem foi Fáblio, rei dos

Sabinos, o caso dos Gracos e outros negócios de uma nação extinta, deixando-o ao mesmo tempo sem saber o que é a chuva que o molha, como se faz o pão que come e todas as outras coisas do universo em que vive (...) Qual clássicos! O primeiro dever de um homem é viver. E para isso é necessário ser são e ser forte. Toda a educação sensata consiste nisto: criar a saúde, a força e os hábitos, desenvolver exclusivamente o animal, armá-lo de uma grande superioridade física. Tal qual como se não tivesse alma. A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande (Eça de Queirós, s/d.c, p.90).

Carlos Reis já comparou a perspectiva secularizante e laica da educação de Carlos da Maia, com a formação que recebera Eusebiozinho. À primeira vista, poder-se-ia pensar que o autor pretendia evidenciar que o destino ulterior das personagens estaria, em ambos os casos, marcado pela primeira experiência educativa. A educação de Eusebiozinho foi estruturada à luz de valores emocionais; postos num tom de sentimentalismo. Isso evidencia – na perspectiva de Reis – o contraponto romântico decadente:

Efetivamente quando Eusebiozinho declama perante Vilaça a ‘Lua de Londres’, mais do que a exibição dos supostos dotes intelectuais, o que se patenteia sobretudo são os resultados de um programa educativo situado nos antípodas do de Carlos; e esses resultados traduzem-se exatamente na imagem formada pelo procurador a partir do comportamento de amolecimento físico, de fragilidade, de carência de vontade e de simples e sistemático recurso à memória. Em última análise, a figura de Eusebiozinho mais não faz do que confirmar o sintético retrato que o narrador onisciente delineara anteriormente: um retrato em que não era difícil adivinhar um resultado desastroso e, a curto prazo, desmistificador de uma atitude pedagógica julgada correta. De tudo isto importa extrair uma última ilação: da educação de Carlos (ao contrário do que acontece, em certa medida, com Eusebiozinho) o narrador faculta apenas aquilo que a visão de Vilaça (e os seus juízos subjetivos) permite representar. Ora é fácil de ver que, não se debruçando o narrador onisciente, de modo exaustivo, sobre a educação de Carlos, não ficam estabelecidas premissas rigorosas que permitam mais tarde, no desenrolar da intriga, atribuir a esta fase da vida da personagem responsabilidades inegáveis por determinados comportamentos. E esta é, como facilmente se vê, uma atitude francamente distanciada do comportamento do narrador naturalista ortodoxo (Reis, 1991, p.11-2).

Verifica-se irreconciliável inflexão entre o romantismo e o naturalismo-realismo, pelo fato de se passar – de um estilo para o outro - a compreender o ato educativo cada vez mais como se de uma ciência se tratasse. Afonso da Maia acreditava no método, na experimentação e na cientificidade da pedagogia. Iniciava-se um tempo em que a arte da

educação passava a ser interpretada, à semelhança das ciências naturais, como tema passível da mais absoluta objetividade analítica.

Passava-se, no tocante à expressão literária - especialmente no percurso que vai do romantismo ao realismo -, da preocupação política voltada para estruturar uma escola formadora da cidadania para uma reflexão interna e interior a procedimentos, táticas e estratégias daquela escola que já se propugnava. Enfim, da educação vista como expressão pública de esclarecimento coletivo das populações, o debate era deslocado para referir-se, primordialmente, a aspectos concernentes a métodos do ensino. Contudo, para se compreender o imaginário da escola portuguesa - na representação que se tinha dela, nos quadros mentais que, sobre a instrução, se iam apresentando no decurso daquele século XIX - deve-se, de antemão, percorrer suportes textuais alheios ao universo da cultura eminentemente erudita; até porque - como já assinalava o próprio Eça - “as cantigas, os cantos populares, a canção, são um meio seguro e ativo da propagação de uma idéia: mais ativo do que o panfleto; a canção, pela melodia do ritmo musical, pela cadência do verso, pela precisão da forma, pelo seu espírito leve, prende mais as inteligências e fica mais fortemente na memória (Eça de Queirós, s/d.d, p.821)”.

## **Literatura de cordel, cantigas populares e a tragicomédia da escola...**

José de Oliveira Barata define da seguinte maneira a literatura de cordel que predominava no ‘setecentos’ português, do qual os tempos que estudamos são imediatamente herdeiros: “a literatura que circulava em folhas volantes de cordel, no seu persistente anonimato, assumia-se como *crítica institucional*, não para propor modelos alternativos, mas, antes, como denúncia paródica de certos *clichés* que, institucionalmente estabelecidos, acabavam, no seu conjunto, de formar a idéia global que se oferecia como instituição literária, reflexo da cosmovisão do homem cultural barroco (Barata, 1992, p.395)”. Para Barata, a característica básica do cordel, como gênero literário, seria a ordem paródica e seu efeito proposital de inversão. No parecer do crítico, o mundo posto ao contrário viria a redistribuir as peças do quebra-cabeça que ordenava a normalização da vida. Havia, na mesma lógica de inversão, algum deslocamento frente aos critérios de autoridade e de poder nesse jogo onde todos os sons são, primeiramente, múltiplos, anônimos e coletivos; o que - por ser justamente assim - contribuiria para formar uma opinião pública mais crítica, mais exigente, mais descontente.



O povo reconheceria seus anseios e suas desventuras no riso satírico que o teatro de rua lhe oferecia, ainda que sua forma mais destacada fosse a do pastiche ou a imitação que - ridicularizando ao limite a realidade - pretendia espelhar as novas possibilidades, mas também as perplexidades do tecido social. Nos termos de Barata, o riso crítico provocado pelas peças de cordel teria efeito legitimador, contraditoriamente, tanto da realidade em crise quanto de sua contrapartida: “a nova ordem salutarmente subversiva. (Barata, 1992, p.395)”.<sup>8</sup>

Compreendendo que a cultura popular tem - ela mesma - uma lógica toda própria, vale recordar a existência de inúmeras interfaces entre os níveis de cultura popular e o território da cultura erudita. Nessa circularidade entre padrões de cultura, poder-se-ia mesmo chegar a apreender representações simbólicas populares, quer por uma chave de intersecção, quer por um eixo de distinção dos filtros específicos dos produtos culturais eruditos. Como destacam os especialistas, haveria um fundo comum, um extrato de crenças populares substantivamente autônomo. Contudo (buscando fugir de oposições redutoras) existiriam, particularmente - como destaca Chartier -, fronteiras culturais inéditas; e o mundo popular representava campo específico de produção de cultura, através do qual o território da leitura, do impresso e do livro teria penetrado de uma maneira própria e singular. Tal apreensão feita pelo povo dos caminhos e dos veículos postos pelo recurso do texto e da leitura ocorria basicamente pelo fato de a leitura, na condição de prática, proporcionar estratégias de inversão e de circulação entre os registros do código erudito e os usos das leituras espontâneas. Haveria, entretanto, uma racionalidade específica e autônoma do mundo popular que não podia, em hipótese alguma, ser apreendida da chave histórica de compreensão do universo erudito. A leitura, então, situar-se-ia exatamente nessa fronteira.

Leituras clássicas/eruditas e leituras populares: à partida, dois territórios, dois mundos, dois saberes, que não podem e não devem ser confundidos um com o outro. Mesmo assim, Chartier (1987) adverte a historiografia para os supostos efeitos provocados pela penetração da leitura

---

<sup>8</sup> Sobre esse gênero de literatura popular, Barata faz o seguinte comentário: “*Porque é a ordem possível, a ordem paródica subverte, inverte, desfaz, não tendo forçosamente que se ater a um tempo e um espaço convencionais. Pode ser um sem lugar; um utopos. E que melhor do que a ausência de coordenadas espaço-temporais para estabelecer os critérios que não se vinculam à normatividade estreita de um tempo e de um espaço? Sem lugar, em tempo algum, era uma vez naquele tempo... O traço de um logos uniformizador cede a uma especial desrazão que representa o mundo ao contrário, renversé, como que desejando, através da piroeta mágica ou cambalhoti clownesca recolocar e redistribuir as peças de um puzzle que todos os dias se joga: o da vida* (Barata, 1992, p. 396)”.

em ambientes donde até então ela estava ausente.<sup>9</sup> Não era, pois, apenas em redutos elitizados que o ato de ler se difundia, embora, inequivocamente, o processo de aculturação pela leitura começasse pela sinalização urbana. Evidentemente, o caso da França se diferencia do de Portugal, mas pode-se suspeitar que - naquele século XIX - a cultura do impresso paulatinamente alterava certos padrões de sociabilidade presentes na cultura tradicional. Era como se a tipografia houvesse criado, com muita ênfase, um mundo bem marcado, redefinindo, nos tempos que lhe sucederam, códigos de convívio social, por meio de ampliada circulação de textos escritos. No século XIX, codificada por editores, a cultura popular parecia perder parte de sua originalidade, deformada que era pelo filtro do escrito; um filtro que, na grande maioria das vezes, envolvia outras variáveis, quando não estratégias de elite. Haveria, entretanto, uma cultura coletiva de práticas partilhadas, de circulações tênues e diferenças fluidas. Seja como for, a interpretação do discurso do povo por escrito deve ser, no mínimo, cautelosa, naquilo que nela há de moralismo, de fatalismo, de comodismo e, por outro lado, de rebeldia, de transgressão, de criação...

José Joaquim Bordalo publica, em 1825, uma peça intitulada *Os Mestres Charlatões ou o Poeta Esquentado*. Trata-se de uma narrativa onde pais e mães de família procuram entregar suas crianças a mestres-escola que - por seu turno -, na maioria das vezes, não as aceitam, alegando um motivo qualquer. Os pais, em geral, pedem condescendência nos castigos porque o filho tem alguma enfermidade, o que faz com que o mestre, muitas vezes, rejeite o discípulo para fugir a aborrecimentos que o mero contato familiar já parecia esboçar; o professor, preservando-se, inúmeras vezes em tais ocasiões, indicava aos pais outro mestre, eventualmente mais brando. Os docentes são, nitidamente, retratados como mentirosos charlatões e preguiçosos, já que - embora se tivessem em alta conta - não mostravam eficiência sequer para controlar a disciplina do grupo sem o tirânico recurso da palmatória. Tal situação não passava despercebida do olhar irônico que teatraliza a educação da época, quando a mãe apresenta o filho como um prodígio, por ter levado “apenas nove anos” para aprender a soletrar o alfabeto... O menino relatado por aquela mãe era extremamente aplicado

---

<sup>9</sup> Para Chartier, novas estratégias editoriais seriam, a partir dali, traçadas, até pelo fato de o público consumidor do livro ir, a pouco e pouco, sendo ampliado. Isso levaria à demarcação de novas fronteiras culturais e à constituição de novos sistemas de classificação cultural dos produtos da imprensa. Diz então o especialista da história da leitura: “em um mundo do oral e do gestual, as cidades se tornam ilhas de uma outra cultura, letrada e tipográfica da qual participa, pouco ou muito, direta ou parcialmente, toda a população urbana. E é no surgimento desta nova cultura, alicerçada pelos novos meios de comunicação, que serão medidas desde então todas as outras, sejam desvalorizadas, recusadas, negadas (Chartier, 1987, p. 180)”.

nos estudos e nunca gazeteava “por mais de quinze dias”. Em outra ocasião, entrava um homem para falar sobre seu filho com o professor Bazílio:

HOMEM: o Senhor Professor dá licença? BAZÍLIO: Queira entrar e sentar-se. HOMEM: Farei em breve a minha exposição, pois que não dejeo roubar-lhe o tempo. Certo de sua atividade e desempenho, me dirijo a incumbir-lhe este rapaz, esperando o contemple vítima da mais austera disciplina, no seu efetivo uso. BAZÍLIO: Ora, diga-me: o senhor é pai do menino? HOMEM: Asseverado pela confidente informação de sua mãe. BAZÍLIO: Nesses termos não há que duvidar. Porém não indica extremo natural de Pai o excesso de atormentar um filho. Eu não martirizo como tirano, castigo como educador na falta do dever; sou indulgente no desempenho da obrigação imposta e puno com severidade o abuso relaxador, a insubordinação e descuidos oficiosos; há ocasiões em que se faz indispensável o castigo; outras, necessária, a indulgência (Bordalo, 1925, p.9).

Ficou, pois, entre os dois combinado que Bazílio se encarregaria da educação do rapaz. A seguir chega à sala de aula um outro indivíduo, acompanhado por seu filho. O recém-chegado pai dirige-se, então, ao professor, dizendo que fôra até lá por conhecer, há muito tempo, a boa reputação daquele mestre – sua destreza no magistério primário -, o que o incitava a recomendar-lhe a educação de seu menino.

HOMEM: Resta-me, contudo, inteirar o Senhor Professor da célebre, mas graciosa índole do menino; é, pois, dotado de suma vivacidade, premeditando de contínuo mui galantes travessuras; ele não tem ainda quatorze anos; mas convém -lo chegando com todo jeito à instrução das primeiras letras, sem que se aflija com repreensões, de que facilmente lhe pode resultar alguma inflamação sanguinária por efeito de seu colérico gênio. BAZÍLIO: com todo o prazer me encarregaria de mais um discípulo tão benemérito; mas como também sou flexível à moléstia do menino, por efeito de colérico temperamento, receio ser atacado da sangüínea inflamação, e, por algum justo motivo, depositar meia dúzia de palmatoadas em cada uma das mãos da inocente criança, reputando-se talvez um dever por barbaridade do educador: não me convém portanto aceitar o seu menino. HOMEM: Atenda o Senhor Professor que... BAZÍLIO: Se exige de mim singeleza, tenho-lhe exposto os meus sentimentos: há mestres de distinto conceito, a que pode transferir a sua eleição. HOMEM: Sinto não merecer a sua condescendência. BAZÍLIO: Quanto mais pondero no virtual desempenho de minha Profissão, tanto mais lhe julgo o êxito impossível, sacrificado à dependência dos néscios. Vamos que são horas de classe (Bordalo, 1825, p.9-10).

Na ambiência satírica, os mestres eram - para além de sua incompetência - prepotentes ao extremo. O tema da leitura, que desencaminhava as moças, falando-lhes aos instintos, era também, na outra

margem, objeto extremamente caro à literatura de cordel. A educação feminina e o perigo de nivelamento dos sexos tornavam-se matéria constante. Os rapazes estudantes retratados pelo cordel eram, em geral, os universitários de Coimbra, sempre apaixonados, líricos e sem dinheiro. Porém, vale lembrar que não se poderia reduzir a percepção popular sobre a escola a essa trama do teatro.

O povo era mais do que isso; começava pelas cantigas e versos que a tradição reservava à infância, mediante os quais se verificava - de modo sempre crescente - a valorização do território do escrito. Ressalta-se, freqüentemente, a emancipação proporcionada pela leitura, e, na margem contrária, a opressão vivida pelos estudantes no interior das escolas; escolas essas que justamente diziam ensinar o indivíduo a ler...

Nem meu pai, nem minha mãe, nem duzentos confessores, já me tiram do sentido de eu falar dos meus amores / Se eu tivesse papel de ouro, comprava pena de prata, apurava os meus sentidos, escrevia-te uma carta / Na cartilha dos amores, não há letra que não diga, as ternuras que reservo para minha rapariga / Eu bordei uma letrelinha na soleta do meu pé, o que dizem essas letras, só sabe o meu José / Maria, por Deus te juro que não sabes calcular; quantas vezes em ti penso, quantas ondas tem o mar / Nos meus olhos te escrevi, nos meus olhos sabes ler; toda carta tem resposta, só tu não queres responder / Desgraçado foi o pai que deu a uma filha o ler, porque namorou por cartas, sem a mãezinha saber / Coimbra, nobre cidade, onde se formam doutores, lá se formaram também os meus primeiros amores / Esta carta vai sem porte, remetida a quem quer bem, tem crime de mão cortada, se nela bulir alguém / Quando pensei que no mundo já não tinha que aprender, aprendi ao mesmo tempo, o que era amar e sofrer (*Poesias Provincianas, Amorasas e ao Desafio*, s/d, p.6;7;11;12;16;20;24;26;27).<sup>10</sup>

## Considerações Finais

A escolarização apresenta ao olhar infantil uma interpretação – a versão autorizada, talvez – da realidade e das interações sociais. A vida escolar acredita - pelo imaginário que lhe é próprio - recompor, de alguma maneira, o rito da iniciação de um segundo nascimento, talvez; o roteiro

---

<sup>10</sup> Da mesma coleção, publicada em Lisboa, pela Typographia de Francisco Silva, há um outro folheto intitulado *Cantigas amorosas e ao desafio*, onde muitos dos versos também comentam sobre a situação do aprendiz, da aula, do estudante. Neste caso, os comentários centram-se fundamentalmente sobre a figura do universitário, mas há referências constantes à relação entre o aprendiz da leitura e o recebimento de cartas... (*CANTIGAS Amorasas e ao Desafio*, s/d., p. 4;6;14; 15;16;22)

prévio de uma peça que não permite ensaios ou volta atrás: a peça da vida. Para tanto, a composição escolar recorre a referências culturais da sociedade onde se insere. Revelando, dessa maneira, estruturas de interpretação do real, esquemas analíticos para a compreensão dos modos de se entender no mundo – e apontando essa realidade social como a única possibilidade entretecida pelo tempo –, a escola edifica uma rígida orientação para a obediência e para o acatamento de normas de convivência; regras expostas pelos variados grupos sociais, ainda que frequentemente engendradas por camadas dispostas em situação de poder no tabuleiro social.

Como o tempo de ir à escola é o tempo em que, ao futuro em construção, se pretende contar do passado, a escolarização tende a negar o presente, fazendo-o, por vezes, de maneira bastante explícita. As poesias provincianas e trovas de desafio não escondiam essa dimensão oculta do lugar social do estudante, da aula e do cotidiano institucional. Tomando-se, aqui, o exemplo da figura do universitário de Coimbra, há referência constante entre a relação com a vida exterior à Universidade, que chega aos estudantes mediante o traçado de cartas; ainda que à revelia dos ensinamentos da sebenta:

Amor, não me escrevas cartas, bem sabes que não sei ler; em tu sentindo saudade, perde um dia, vem me ver / Estudante, deixe os livros, vire-se cá para mim; mais vale um dia de amores, que cem anos de Latim / O meu amor é estudante, anda a formar-se em Direito, em outras leis está ele já formado no meu peito / A capa dos estudantes é um jardim de flores, toda cheia de remendos cada um de várias cores / Meu amor anda no estudo, já tomou grau de doutor, acabada a formatura, toma capelo em amor / Eu vim a Coimbra ao estudo, com tensões de me formar, apenas vi os teus olhos, não pude mais estudar / O amor do estudante não dura mais que uma hora: toca o sino, vai para a aula, vem as férias, vai-se embora (*Cantigas Amoras e ao Desafio*, s/d, p.4;6;14;15;16;22).

Acreditando resgatar modelos exemplares, a escola primária fala do passado ao referir-se habitualmente a heróis, cujos exemplos deviam servir à imitação. Ao professor compete o papel de sacerdote das letras; desprendido quanto a ganhos e proventos materiais; sujeito chamado à profissão como se o fizesse exclusivamente por força da vocação; seu cotidiano organizado missionariamente... Retratando estereótipos e - por vezes - simplificando a complexidade das relações de mando, de subordinação e de hierarquias da sociedade, a escola não escapa do desejo de mudar.

Poder-se-ia - em nome da ponderação - afirmar que a escola institucionalmente procura tanto permanecer quanto se transformar, por paradoxal que tal conjunção nos possa parecer. Suas práticas inequivocamente desencadeiam processos de interação e de sujeição a

poderes - preparativos para a vida social adulta. Por outro lado, a escola persiste sendo o primeiro *locus* da independência da criança em relação à família e às próprias sujeições e relações de mando/subordinação nela existentes. Antecipa-se para a infância o que a sociedade espera dela – e as fontes literárias confirmam tal hipótese. Ocorre que a própria sociedade trabalha também com uma certa noção de projeto, de esperança, de expectativas, firmadas propositadamente para prognósticos de futuro; supondo nesse futuro o natural protagonismo das gerações que virão...

A própria sociedade, que se pretende perpetuar, deseja seu aprimoramento; procura gestar um futuro que seja melhor do que o tempo presente. Essa ânsia social - esse inconsciente coletivo calcado na versão iluminista da perfectibilidade humana - carrega consigo a potencialidade para inovar e recompor modos e maneiras de agir. Por tal razão, a escola produz e reproduz, no plano subjetivo, novas redes de sociabilidade, de variadas tessituras interpersonais; inclusive com o propósito de criar novas tradições.

À luz do exposto, é possível reconhecer que as trilhas e os rastros da escolarização são sempre velhos e sempre novos – radicalmente velhos e novos... A vida escolar constrói o mundo social, agindo e possibilitando a representação de negociações entre distintas camadas do corpo social, de onde não estão ausentes também conflitos entre classes, fronteiras de mobilidade, interditos, proibições, e –como não poderia deixar de ser –, em tudo isso, a possibilidade de transgressão...

A escola é uma choça, menos choça que as mais, porque é triste. (...) Por dentro a escola é sempre escola: glacial. Nua a parede; ao fundo um Cristo sepulcral; ardósia, bancos, mesa austera, teto escuro, que ninho a bafejar os germens do futuro. E a criança? Oh! Essa alegre e toda vida, lá fora; aqui opressa inútil, aborrida! Lá fora, ouço-os chilrar; aqui zumbir (...) Aqui vejo-os sem luz curvados a uma lareira, onde não há rabiscos em paga de canseira (Júlio de Castilho, 1868, p.407).

Ora objeto de desejo, ora razão de repulsa, a imagem da escola na literatura, tomando por referência o caso português do século XIX, variou sempre, como em movimento pendular. Procurava-se um templo; encontrava-se uma palhoça; questionava-se o excesso de disciplina, reconhecia-se seu lugar na fabricação da civilidade... Hesitando entre o enaltecimento e a condenação da figura escolar, o traçado literário procurava, em vão, seu retrato; sua verdade: retrato e verdade que, por sua vez, eram tão imprecisos quanto instigantes para recompor a trajetória dessa história que se foi; mas que, de tantas maneiras, ainda permanece nas representações simbólicas e nas práticas cotidianas, entre ritos e trilhas que compõem o multifacetado cenário com que - todos os dias, rotineiramente - construímos nosso ofício em sala de aula.

## Referências

- BARATA, José Oliveira. (1992). Algumas reflexões sobre a literatura teatral de cordel no setecentismo português. Separata da *Miscelânea de estudos em honra do Prof. A. Costa Ramalho*. Coimbra: Imprensa de Coimbra Limitada.
- BORDALO, José Joaquim. (1825). *Os Mestres Charlatões ou o Poeta Esquentado*. Lisboa: Imprensa da Rua dos Fanqueiros, 1825.
- CAMILO CASTELO BRANCO. (s/d). *O Demónio de Ouro I*. 1º volume. Lisboa: Companhia Editora de Publicações Ilustradas.
- CANTIGAS *Amorosas e ao Desafio*. (s/d). Lisboa: Coleção Serões d'Aldeia. Francisco Silva.
- CHARTIER, Roger. (1994). *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- CHARTIER, Roger. (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil, 1987.
- COSTA, Fernandes & JÚLIO DINIS. (1891). *Revista Ilustrada*. nº 35, 15-9-1891.
- EÇA DE QUEIRÓS (s/d.a.). *O Conde de Abranhos*. Mira-Sintra: Europa América.
- EÇA DE QUEIRÓS. *O Crime do Padre Amaro*. São Paulo: Ática, 1982
- EÇA DE QUEIRÓS. (s/d.b.). *O Mistério da Estrada de Sintra*. Mira-Sintra: Europa América.
- EÇA DE QUEIRÓS. (s/d.c.). *Os Maias*. 3ª ed. Mira-Sintra: Europa América.
- EÇA DE QUEIRÓS. (s/d.d.). *Obras de Eça de Queirós*. volume 4. Porto: Lello e Irmãos.
- GOMES FERREIRA, António. (2000). *Gerar, criar, educar: a criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto.
- JÚLIO DE CASTILHO (1868). *A Escola Aldeã*. *Archivo Pittoresco; Semanario Ilustrado*. Lisboa: Typographia de Castro Irmão. 11º anno. Tomo XI.

JÚLIO DINIS. (s/d.a). *A Morgadinha dos Canaviais*. 2ªed. Mira-Sintra: Europa América.

JÚLIO DINIS. (s/d.b). *As Pupilas do Senhor Reitor*. 3ªed. Sintra: Europa América.

JÚLIO DINIS. (s/d.c). *Os Fidalgos da Casa Mourisca*. Mira-Sintra: Europa América.

JÚLIO DINIS. (1971). *Serões de Província*. Lisboa: Europa América.

PINHEIRO CHAGAS, M. (1867). *As Pupillas do Senhor Reitor (por Júlio Diniz)*. *Archivo Pittoresco; semanario ilustrado*. Lisboa: Typographia de Castro Irmão. Tomo X, 10º anno.

*POESIAS Provincianas, Amorasas e ao Desafio*. (s/d). Lisboa: Colecção Serões d'Aldeia. Francisco Silva.

REIS, Carlos. (Dezembro1994/Julho1995). Eça de Queirós e o discurso da história. *Queirosiana: estudos sobre Eça de Queirós e a sua geração*. Números 7/8.

REIS, Carlos. (1991) *Introdução à leitura d'Os Maias*. Coimbra: Almedina.

REIS, Carlos. *Leituras d'Os Maias*. (1990) Coimbra: Minerva.

REIS, Carlos. (1984). *Estatuto e perspectiva do narrador na ficção de Eça de Queirós*. 3ªed. Coimbra: Almedina.

SARAIVA, A. J. (s/d). *História da literatura portuguesa*. 16ªed. Porto: Porto Editora.

SARTRE, Jean-Paul. (1993). *Que é literatura*. 2ªed. São Paulo: Ática.

**Carlota Boto** é graduada em Pedagogia e em História pela USP. Mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP e doutora em História Social pela FFLCH-USP, é atualmente professora da área de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É autora do livro *A Escola do Homem Novo*, publicado pela Editora Unesp. Seu endereço eletrônico para correspondência é reisboto@usp.br

Recebido: 23/03/2006

Aceito: 25/05/2006



# **Educação, Ética e Cidadania na obra de Martim Lutero: contribuições protestantes para a História da Educação numa aproximação com Paulo Freire**

---

*Alvori Ahlert*

## **Resumo**

O presente texto faz uma leitura interpretativa sobre as concepções de educação, ética e cidadania na obra de Martim Lutero. Dos seus principais escritos sobre educação buscamos elucidar os conceitos de educação, ética e cidadania e as inter-relações entre seus significados. Neste contexto nossa pesquisa se constitui numa contribuição para a História da Educação e para uma ressignificação da reflexão atual sobre ética e cidadania e seus vínculos com a educação, principalmente, a partir das origens do protestantismo histórico.

**Palavras-chave** : Educação, ética, cidadania, protestantismo, História da Educação.

## **Abstract**

The following text shows an interpretative reading about the educational, ethical and citizenship conceptions in Martim Lutero's work. It was supposed, in some of his most important writings about education, to unravel the educational, ethical and citizenship concepts, besides the inter-relations among their meanings. In this context, this research is build up in a contribution to the Educational History and also to give a new meaning to the current reflection about ethics and citizenship and their relations with the education, especially, from the origins of the historical Protestantism.

**Key-words** : Education, ethics, citizenship, Protestantism, Educational History.

## 1 Introdução

Os séculos XV e XVI marcaram o nascimento da Modernidade. Foi o período da Renascença, um movimento intelectual, estético e social que trouxe profundas modificações, e da Reforma, que significou uma verdadeira revolução no contexto da época. Com relação à Reforma, Eby afirma que, “Nenhum aspecto da vida humana ficou intato, pois abrangeu transformações políticas, econômicas, religiosas, morais, filosóficas, literárias e nas instituições, de caráter definitivo; foi, de fato, uma revolta e uma reconstrução do Norte”. (EBY, 1976, p. 1) Importante contribuição neste movimento teve Martin Lutero, que nasceu a 10 de novembro de 1483, em Eisleben, na Alemanha. Foi educado de modo severo. Em 1501 entrou na Universidade de Erfurt para estudar na Faculdade de Artes, que concluiu com o título de Mestrado em janeiro de 1505. Lá estudou a filosofia aristotélica, na tradição nominalista. Já começava ali sua oposição com o tomismo. Enquanto lecionava na Faculdade de Artes começou a estudar Direito. Mas ainda no mesmo ano decidiu tornar-se monge, entrando no mosteiro agostiniano de Erfurt. Ali aprendeu as posições dogmáticas do occamismo. Formou-se monge em 1507 e, dois anos depois, começou a lecionar sobre a ética de Aristóteles na universidade. Em 1510 iniciou seu confronto com o poder papal. Foi para Roma para resolver discussões internas dos agostinianos. Ali ficou escandalizado com o luxo da Igreja e com a degeneração da Igreja. Depois se instalou em Wittenberg para lecionar Teologia na Universidade, onde passou a maior parte de sua vida intelectual.

Neste período cresceu o confronto com a Igreja romana até que, em 31 de outubro de 1517, publicou 95 Teses. Elas atacavam a venda de indulgências e expunham seu posicionamento teológico. Suas Teses foram amplamente divulgadas. Ferrenho opositor do tomismo, neste período, Lutero também rompeu com a teologia occamista. Em 1517, num debate sobre a escolástica, condena a doutrina da graça occamista e a fusão entre teologia e filosofia. No ano 1520, Lutero realiza uma intensa produção intelectual. Em *A Nobreza Cristã da Nação Alemã acerca do Melhoramento do Estado Cristão*, dirige-se aos leigos que dirigiam o “Estado cristão”, senhores, príncipes e imperador. Neste escrito sustenta o sacerdócio geral de todos os crentes, pois acredita que todos são sacerdotes e ministros perante Deus, apenas com funções diferentes. Separa as funções do clero, ordenados para anunciar o Evangelho e distribuir os Sacramentos, das do poder temporal, ou secular que tem a tarefa de administrar a sociedade e manter a

ordem. Na primeira parte deste escrito, ataca severamente o Papa e seu colegiado, não a Igreja como tal, condenando suas doutrinas eclesiais e sociais. Na segunda parte, expõe suas propostas sobre as reformas necessárias na Igreja, na educação e na sociedade. Este escrito teve sua primeira edição de 4.000 exemplares esgotada em uma semana. Sua polêmica com o papado aparece forte num escrito do mesmo ano *Do Cativo Babilônico da Igreja*. Neste ano também redige seu livro *Da Liberdade Cristã*. Neste sustenta que o cristão é livre de todas as coisas, mas servidor a todos através do amor. Estas posições levaram o monge agostiniano para uma Dieta (Assembléia Imperial) na cidade de Worms, convocada pelo Imperador Carlos V. A Igreja exigia-lhe uma retratação sobre seus escritos. Porém, Lutero não pode realizá-la, conforme ele mesmo argumenta: “Não posso e nem quero revogar o que eu disse, a menos que seja convencido de erro por meio da Palavra da Bíblia e por outros argumentos claros, porque não é aconselhável agir contra a consciência. Aqui estou; de outra maneira não posso. Que Deus me ajude. Amém.” Por causa disso o Imperador julgou Lutero um fora da lei. Foi proscrito e, a partir daí, corria risco de vida. Foi acolhido pelo Duque Eleitor da Saxônia, que o manteve sob sua custódia no Wartburgo. Ali permaneceu escondido. Nesta reclusão forçada, se pôs a traduzir o Novo Testamento do grego para o alemão. Também prefaciou vários livros da Bíblia na busca de ajudar em sua interpretação. À medida que o movimento reformista se espalhava, Lutero voltou para a Universidade de Wittenberg para influenciar o rumo dos acontecimentos. Foi pregador, influenciando enormemente a consciência do povo alemão. Ajudou a promover uma ampla reforma educacional, criando escolas para meninos e meninas, ginásios e universidades.

Entretanto, não devemos desconsiderar que Thomas Nipperdey nos alerta para o grande número de armadilhas que, ao longo da história, tentaram seqüestrar ou enquadrar em sua linha de pensamento o reformador Martin Lutero. A armadilha liberal do século XIX tentou transformá-lo num grande libertador, num grande lutador contra as hierarquias. A armadilha conservadora transformou-o num fato histórico quase banido da ordem do dia. A armadilha nacional-protestante afirmava para si que Lutero, antes de qualquer outra coisa era um alemão. Em meio a isso, Nipperdey lembra que Lutero era um homem do seu tempo medieval. Sua preocupação era uma preocupação arcaica: como posso encontrar o Deus da misericórdia? (Cf. NIPPERDEY, 1983, p. 13-14) Além disso, ele estava profundamente influenciado pelo pensamento agostiniano.

## 2 Educação e ética em Lutero

Os escritos mais pragmáticos sobre a educação foram: *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs*, publicado em 1524, e *Uma prédica para que mandem os filhos para a escola*, de 1530.<sup>1</sup> Neles, estão afirmações sobre a necessidade urgente de uma ampla ação em favor da educação do povo.

Em *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs*, Lutero objetiva estimular e desafiar a sociedade para a responsabilidade com a educação e a formação da juventude. O desenvolvimento de um indivíduo temente a Deus, responsável e ético, com capacidade de vivenciar sua liberdade, requer pessoas bem instruídas. E Lutero percebe um abandono destes compromissos. A transição de um mundo medieval, onde tudo é abarcado pelo contexto religioso, para um mundo laico deixou as pessoas sem perspectivas, porque o velho modelo de vida estava desaparecendo e o novo ainda estava indefinido. Com isso houve um desinteresse pela educação.

Em primeiro lugar, constatamos hoje em todas as partes da Alemanha que as escolas estão abandonadas. As universidades são pouco frequentadas e os conventos estão em decadência. [...] Sim, porque o povo carnal se dá conta de que não pode mais colocar os filhos, as filhas e os parentes em conventos e instituições. Já não pode mais expulsá-los de casa e deixar que vivam às custas de estranhos. Por isso ninguém mais quer proporcionar ensino e estudo aos filhos. Dizem: Pois é, o que vão estudar se não podem tornar-se padres, monges e freira? Tem que aprender alguma profissão com que possam sustentar-se. (LUTERO, 2000a, p. 8-9)

Lutero não especifica uma concepção de educação nos seus textos. Ele está preocupado em primeiro lugar com a formação de pessoas para a vida eclesiástica. Mas sua visão comunitária leva-o a posicionar-se também sobre a formação geral. E, neste sentido, é possível detectar uma concepção de educação que visa à formação de um ser humano integral. Penso que dá para afirmar, guardadas as devidas distâncias no tempo e no espaço, que essa concepção premoniza a concepção freireana que vê na educação um processo de humanização do ser humano, uma forma do ser humano tornar-se mais ser humano. (FREIRE, 1987, p. 29-42) Lutero, ao

---

<sup>1</sup> As citações e referências bibliográficas destes escritos são extraídas das versões atualizadas dos originais publicadas na Coleção Lutero para Hoje, editadas em co-edição pelas Editoras Sinodal/Concórdia. Optamos por estas versões por se tratarem de trabalhos considerados fidedignos, realizados por um grupo de estudiosos renomados sobre o autor e porque a versão atualizada torna a leitura mais fácil e agradável.

fazer a distinção entre a pregação da palavra de Deus e a tarefa do governo secular em manter e governar para a paz, a justiça e vida temporal, afirma que o governo secular

[...] é uma maravilhosa ordem divina e uma excelente dádiva de Deus. Ele criou esse governo e quer vê-lo preservado, já que não pode abrir mão dele. Se não existisse, ninguém poderia sobreviver ao outro. As pessoas se devorariam entre si como fazem os animais irracionais. É função e honra do ministério da pregação transformar pecadores em verdadeiros santos, mortos em vivos, condenados em bem-aventurados, servidores do diabo em filhos de Deus. Da mesma maneira, é obra e honra do governo secular transformar animais selvagens em seres humanos e preservá-los como tais, para que não se tornem animais selvagens. (LUTERO, 2000a, p. 88)

Fundamentado em textos bíblicos, Lutero preconiza uma educação que desenvolva um ser humano capaz de se relacionar mutuamente através da razão e não da força. “Toda a experiência na História prova: nunca a força, privada da razão ou da sabedoria, teve sucesso. [...] não é o direito dos punhos, mas o direito da cabeça, não a força, mas a sabedoria ou a razão que deve reinar tanto entre os maus quanto entre os bons.” (LUTERO, 2000a, p. 90) Para ele, a educação deve receber todos os investimentos possíveis, pois a educação é a forma de elevar as conquistas humanas e não a guerra.

No entanto, se alguém der um ducado [moeda de ouro] para a guerra contra os turcos (mesmo que não atacassem), seria justo que doasse cem ducados para educação. Mas com estes ducados se poderia educar apenas um jovem, para tornar-se um adulto verdadeiramente cristão. Um verdadeiro cristão é melhor e mais útil que todos os seres humanos na terra. (LUTERO, 2000a, p. 11)

Mas talvez o mais importante nos escrito de Lutero sobre educação para a atualidade esteja na sua concepção de um educação pública, universal e gratuita, para quem não pode custeá-la. Neste sentido, acertadamente Lorenzo Luzuriaga vê na Reforma a gênese da educação pública. “A educação pública, isto é, a educação criada, organizada e mantida pelas autoridades oficiais – municípios, províncias, Estados – começa, como dissemos, com o movimento da Reforma religiosa no século XVI.” (LUZURIAGA, 1959, p. 5) Em primeiro plano, a educação é tarefa dos pais, mas é compromisso precípua das autoridades em todos os níveis, porque, na sua concepção, nenhum pecado mereceria maior castigo do que deixar de educar uma criança. (Cf. LUTERO, 2000a, p. 16) E educar bem as crianças significa ter uma estrutura social que garanta este acesso indistintamente para todas elas, isto é, também para as crianças pobres ou para as crianças cujos pais não dão valor nenhum à educação. Daí ser

necessário manter gente especializada para esta tarefa, gente mantida comunitariamente. É tarefa do Estado garantir educação para todos.

Por isso certamente caberá ao conselho e às autoridades dedicarem o maior esforço à juventude. Sendo curadores, foram confiados a eles os bens, a honra, corpo e vida de toda a cidade. Portanto, eles não agiriam responsabilmente perante Deus e o mundo se não buscassem, com todos os meios, dia e noite, o progresso e a melhoria da cidade. Agora, o progresso de uma cidade não depende apenas do ajuntamento de grandes tesouros, da construção de muros, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armas. Inclusive, onde há muitas coisas desse tipo e aparecem alguns loucos, o prejuízo é tanto pior e maior para a aquela cidade. Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem-educados. Estes então também podem ajuntar, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens. (LUTERO, 2000a, p. 19)

Lutero está adiantado em seu tempo quando pede da educação uma “perspectiva construtivista e lúdica” em meio a um tempo de educação opressora e sem prazerosidade. Apontando para uma educação integral, afirma que:

Pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História, com prazer e brincando. As escolas de hoje já não são mais o inferno e o purgatório de nosso tempo, quando éramos torturados com declinações e conjugações. Não aprendemos simplesmente nada por causa de tantas palmadas, medo, pavor e sofrimento. Se levamos tanto tempo para ensinar às crianças jogos de tabuleiro, cantar e dançar, por que não usamos o mesmo tempo para ensiná-los a ler e outras matérias? Eles são jovens e têm tempo, são capazes e têm vontade. Falo por mim mesmo: se eu tivesse filhos e tivesse condições, não deveriam aprender apenas as línguas e História. Também deveriam aprender a cantar e estudar Música, com Matemática. (LUTERO, 2000a, p. 37-38)

Ao comentar estes textos, Altmann aponta para a importância que Lutero teve para o desenvolvimento do processo educativo. Rompeu com a educação repressiva, introduzindo o lúdico na aprendizagem. Amarrou o estudo das disciplinas a um aprendizado prático. Também lutou por boas bibliotecas, dentro de sua ótica cristocêntrica. (Cf. ALTMANN, 1995, p. 205)

Assim, temos em Lutero o início da escola público-comunitária, ou seja, uma escola que deve ser tarefa dos pais, do Estado e de quem pode financeiramente ajudar a mantê-la. A grande tarefa da escola é a formação de um cidadão (entendido aqui como um habitante do burgo ou da cidade) honesto, responsável, capaz e preparado para todas as tarefas importantes que a nova divisão do trabalho e a organização das cidades em crescimento

requeriam paulatinamente. “Uma cidade tem que ter pessoas assim. A sua falta é sempre uma grande necessidade e a queixa mais freqüente.” (LUTERO, 2000a, p. 20) Com este pioneirismo em educação Lutero está muito à frente de seu tempo, o que, no nosso entender, não tem sido suficientemente reconhecido pela historiografia educacional.

Evaldo Pauly chama a atenção para uma questão importante ainda não pesquisada suficientemente pela História da Pedagogia. Trata-se da relação do movimento da Reforma com a Educação Popular. Houve, neste período, calcado na possibilidade de divulgação rápida de idéias e concepções através da imprensa descoberta por Gutemberg, uma sede pela aprendizagem da leitura e da escrita. Ocorreu, num período de dois anos, um processo alfabetizador que elevou o número de alfabetizados de 8 milhões para cerca de 17 milhões, num universo de 50 milhões de europeus de então. “Ora, diz Pauly, se esses dados são verdadeiros, então é necessário reconhecer a existência de um imenso movimento popular de alfabetização, iniciado pouco antes da Reforma.” (PAULY, 2002, p. 148)

Acima de tudo, porém, Lutero é Mestre e Doutor, professor universitário. É na universidade que influencia mais profundamente o processo de formação e educação. Para Nipperdey, a universidade alemã foi uma instituição de formação do maior reconhecimento, pois formou uma visão de vida e de mundo, unindo a nação alemã a partir do que ensinavam professores, pastores e demais profissionais egressos das universidades. Estando a Teologia ligada às universidades pluralistas (diversos cursos), sua interação intelectual fez surgir os modernos “ismos”: Pietismo, Idealismo, Liberalismo, Historismo, Psicologismo, Sociologismo, etc. Por um lado, ajudou no crescimento do secularismo na Europa. Esta formação do saber e da consciência formou a cultura política alemã. Os alemães passaram a viver de teorias, ensinamentos e doutrinas. (NIPPERDEY, 19833, p. 19-20)

Em *À Nobreza da Nação Alemã, acerca do Melhoramento do Estado Cristão* (1520), um dos seus escritos sociais mais impactantes, Lutero propugna a urgência de uma reforma universitária que expulsasse as teorias aristotélicas no processo de formação acadêmica.

As universidades também precisariam de uma boa e profunda reforma. Tenho que dizê-lo, aborreça a quem quiser. Afinal tudo o que o papa instituiu e estabeleceu somente está voltado para a promoção do pecado e do erro. Caso não receberem uma ordem diferente da de agora, que são as universidades senão aquilo que diz o livro de Macabeus? Ginásio para educação de jovens segundo ideais gregos (2 Macabeus 4.9, 12) com vida libertina, onde pouco se ensina acerca da Sagrada Escritura e da fé cristã, e onde rege unicamente o cego mestre cego, Aristóteles, inclusive mais do que Cristo. Meu conselho a esse respeito seria de se abolir por completo os livros de Aristóteles: *Physicorum*, *Metaphysicae*, *De Anima*,

Ethicorum. (Das coisas Naturais, Física, Da Alma e Ética), (53) os quais foram até agora considerados como sendo os melhores, juntamente com todos os outros que se ufanam de coisas naturais, quando na realidade nada conseguem ensinar, nem das coisas naturais nem das espirituais. Além disso, até agora ninguém compreendeu sua opinião, sobrecarregando em vão tantas almas e ocupando tanto tempo precioso com trabalho, estudo e gasto inútil. Devo dizer que o conhecimento de um oleiro acerca das coisas naturais é maior que aquilo que está escrito nesses livros. Dói-me o coração de ver que esse maldito, arrogante e astucioso pagão seduziu tantos dos melhores cristãos com suas falsas palavras e os fez de bobos. (LUTERO, 1984, p. 129-130)

A partir disso, sugere uma reforma em todos os cursos, Teologia, Medicina, Direito, etc. Algumas dessas idéias foram colocadas em prática por seus sucessores, como Felipe de Melancton. “Este é o programa da reforma religiosa das universidades. Ao preconizar observação direta da natureza, incorporou propostas dos humanistas e contribuiu para o progresso científico.” (BECK, 1996a, p. 35) Contudo, no final do século XVI o confronto da teologia luterana nas universidades com outras teorias foi produzindo “teologias luteranas”. Para acomodarem-se os conflitos entre essas diferentes posições, caiu-se num “escolasticismo luterano”. As idéias e ideais de Lutero foram seqüestradas. Nasceu e cresceu o luteranismo. Gonzales assim se refere a este período:

Outra característica da escolástica protestante, e que a fazia semelhante à medieval, era seu uso de Aristóteles, Lutero havia dito que, para ser teólogo, era necessário desfazer-se de Aristóteles. Mas, por fim do século dezesseis, houve um despertar no interesse pela filosofia aristotélica e logo quase todos os teólogos luteranos estavam empenhados em expor a teologia de Lutero em formas da metafísica aristotélica. Ainda mais, alguns deles faziam uso das obras filosóficas dos jesuítas, que também tinham se dedicado a fazer sua teologia sobre a base de Aristóteles. Portanto, ao mesmo tempo que em conteúdo, a escolástica protestante opunha-se radicalmente ao catolicismo romano, em seu tom de metodologia se parecia muito com a teologia católica da época. (GONZALES, 1981, p. 190)

O posicionamento ético de Lutero provém do seu retorno à Sagrada Escritura, conseqüentemente, do Decálogo.<sup>2</sup> Os Dez Mandamentos são para ele a base ética para a convivência humana de forma justa e ordeira. Sua vivência produz as boas obras para o exercício do Reino de Deus e não para ganhá-lo ou merecê-lo.

---

<sup>2</sup> Lutero trabalha suas posições éticas no livro *Das Boas Obras*, traduzido na versão atualizado como *Ética cristã*. Martim MUTERO. *Ética cristã*.



Lutero opõe-se à “ética paternalista cristã” em vigor desde a europeização do cristianismo. Em *À Nobreza Cristã da Nação Alemã, acerca do Melhoramento do Estado Cristão*, ele critica o sistema de mendicância que se espalhava por toda a Europa. Propôs que o problema da pobreza fosse resolvido pelos Estados e municípios em consonância com as comunidades. Ataca os ricos que vivem às custas do trabalho dos outros. Remete para o apóstolo Paulo, que diz: “Se alguém não quer trabalhar, que também não coma”. À sociedade de sua época retransmitiu a posição de Jesus: “Digno é o trabalhador do seu salário.” (A BÍBLIA, Lucas 10.7)

Em sua luta para que o povo tivesse acesso à formação intelectual, Lutero exigiu do Estado a responsabilidade educacional dos meninos e meninas. Mas não esqueceu que a família tem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Lutero queria todos os cidadãos bem preparados, para todas as tarefas na sociedade. Da sua maneira propôs uma escola cristã que visasse, não uma abstração intelectual, mas a uma educação voltada para o dia-a-dia da vida, na qual o ser humano é visto no todo da Criação.

No âmbito da economia fez duras críticas à usura que se desenvolvia vorazmente naquele período. Ataca o luxo dos ricos. “Em primeiro lugar seria sumamente necessária uma ordem e resolução geral na Nação Alemã contra o luxo e os gastos excessivos em roupas, razão do empobrecimento de tanta nobreza e gente rica.” (LUTERO, 1984, p. 138) Prega, escreve e exorta aos pastores para pregarem contra a usura, pois entende que a mesma é a maior desgraça da nação alemã. Para ele os juros são o maior símbolo e sinal do pecado, pois levam à ruína de bens seculares e espirituais ao mesmo tempo. Propõem que se ponham rédeas na família dos Fugger, principais no enriquecimento através do empréstimo de dinheiro. (Cf. LUTERO, 1984, 1339-140) Ataca o comércio que pratica preços além do valor da mercadoria. “Lutero”, diz Marx, “está de Proudhon. Não se deixa enganar pela distinção entre empréstimo e venda, pois em ambos os casos busca e descobre o rastro da usura. O mais notável de sua crítica é que, em seus ataques, entende principalmente que o interesse já esteja fazendo parte integrante do capital.” (MARX, 1974, p. 246) Marx dedica longas páginas a Lutero em sua *História Crítica da Teoria da Mais-valia*, considerando Lutero como o primeiro grande economista que fez a crítica à mais-valia.

Lutero não espiritualiza a realidade. Já no contexto do debate sobre as boas obras, onde confronta a sociedade com as 95 Teses, manifesta sua luta pedagógica cristã no sentido de ensinar aos cristãos a necessidade de inclusão para se vencer a pobreza e a mendicância. “Deve-se ensinar aos cristãos que, dando ao pobre ou emprestando ao necessitado, procedem

melhor do que se comprassem indulgências.” (LUTERO, 1984, p. 38) Nesse sentido, mais incisiva ainda é a Tese 45. “Deve-se ensinar aos cristãos que quem vê um carente e o negligencia para gastar com indulgências, obtém para si, não as indulgências do papa, mas a ira de Deus.” (LUTERO, 1984, p. 9) Ao explicar as petições do Pai Nosso, mostra o quanto a vida humana precisa de condições boas de desenvolvimento. À pergunta sobre o significado da quinta petição “*O pão nosso de cada dia nos dá hoje*”, ele responde que o pão de cada dia é:

Tudo o que pertence ao sustento e às necessidades da vida, como: comida, bebida, vestes, calçado, casa, lar, campos, gado, dinheiro, bens, consorte piedosa, filhos piedosos, empregados bons, superiores piedosos e fiéis, bom governo, bom tempo, paz, saúde, disciplina, honra, leais amigos, vizinhos fiéis e coisas semelhantes. (LUTERO, 1983, p. 374)

Para o reformador, a garantia destas necessidades da vida humana passa por uma educação ética. Esta perspectiva ética que tem seu lugar especial na educação foi construída no contexto de uma escola pública e comunitária. Isso significa que esta eticidade da educação tem implicações democráticas e participativas. Por isso Pauly afirma que “Lutero é um dos primeiros líderes religiosos a fundamentar uma ética democrática, embora não concebesse a democracia como sistema político.” (PAULY, 2002, p. 149)

A partir da sua teologia bíblica, Lutero concebe uma comunidade democrática. Uma comunidade religiosa que, conseqüentemente, constitui toda a vida de uma cidade ou burgo. Daí que a educação deveria tornar-se uma questão pública, social e familiar. Tanto na sua gestão quanto na sua manutenção e planejamento deve envolver e ocupar todos os cidadãos. Pois, conforme Pauly, “Para Lutero, a democracia começa e termina no município (o burgo), base geográfica da comunidade religiosa.” (PAULY, 2002, p. 149) Trata-se da construção de um poder local por meio de um processo participativo onde todos são responsáveis pela boa condução da comunidade.

### **3 Cidadania e educação em Lutero**

A educação defendida por Lutero carrega uma profunda dimensão de cidadania. Sua perspectiva não se limitou a uma educação

religiosa com vistas somente ao reino espiritual.<sup>3</sup> Educação e cidadania pertencem uma à outra. Não se realizam independentes. Educação faz crescer a cidadania. Cidadania sabe da imprescindibilidade da educação. Assim como a escola é tarefa de todos: cristãos e não-cristãos, Igreja, Estado e família. Também a cidadania deve ser preocupação precípua dos cristãos, das comunidades e dos governantes. A educação deve, pois, formar para a cidadania. Deve habilitar os indivíduos para viverem a comunidade e a cidade.

Vive-se no fim do mundo feudal e a educação precisa dar condições para viver na cidade, no sentido moderno, onde a vida passa a ser regida por contratos. Daí também a importância do direito como profissão e o conhecimento das leis pelo povo. Lutero cita Justiniano para argumentar que as leis são a couraça e o armamento, enquanto que as armas são adorno e decoração (p.353). A educação para a justiça, portanto, não pode prescindir do conhecimento das leis que regulam a vida do cidadão emergente. (STRECK, 1996, 41)

Lutero teve grande preocupação com a vida das pessoas nos novos aglomerados urbanos que se constituíam ao redor do comércio, dos serviços e da produção que se ampliou na transição do feudalismo para o modo capitalista de produção. Sua nova compreensão de fé exigia uma nova posição diante da pobreza e da mendicância. Em *À Nobreza Cristã de Nação Alemã, acerca do Melhoramento do Estado Cristão*, Lutero lança um

---

<sup>3</sup> A visão dualista decorrente de uma interpretação errônea sobre a Doutrina dos Dois Reinos (Espiritual e Temporal) em Lutero foi amplamente estudada. Para Duchorow trata-se de um falso dualismo:

*“Devido ao desenvolvimento da sociedade burguesa moderna e dos vários sistemas sociais burocráticos que a acompanham, o conceito neoluterano da doutrina dos dois reinos e do duplo governo de Deus (bem como a doutrina da justificação, que aqui não é examinada em detalhe, mas que deveria ser investigada paralelamente) aceitou, pelo menos inconsciente, pressão no sentido de apoiar um falso dualismo entre o indivíduo privado e as assim chamadas “leis autônomas” medidas institucionalmente, que, segundo se afirma, governam as esferas corporativas ‘externas’ da vida. Isto põe em perigo não apenas a participação teologicamente adequada dos cristãos e das Igrejas na vida social e pública, mas também o indivíduo que, na autocompreensão dos conceitos individualizados de justificação e do governo espiritual de Deus, supostamente encontra-se no centro.” (Ulrich DUCHROW. Os dois reinos: uso e abuso de um conceito teológico luterano, p. 57).*

Também Altmann, sob a enfoque latino-americano, vê na teologia de Lutero sobre os dois reinos antes uma relação dialética do que dualista. “[...] a opção fundamental não se coloca entre Igreja e Estado, mas entre justiça e injustiça, verdade e mentira, liberdade e opressão, vida e morte. Essa opção, o evangelho impõe tanto à Igreja quanto ao Estado. Logo, a rigor não se trata de defender o Estado da intromissão indevida da Igreja, nem tampouco a Igreja do controle arbitrário do Estado. Trata-se sempre de lutar concretamente em favor da justiça e do direito, da democracia e da participação popular, tanto na ordem do Estado quanto na das próprias igrejas.” (Walter ALTMANN. Lutero e a libertação, p. 176).

desafio para que as cidades assumissem o enfrentamento da pobreza e viessem a garantir bem-estar, trabalho e cidadania para todos os seus habitantes.

Uma das necessidades mais urgentes é acabar com toda a mendicância na cristandade inteira. Ninguém mais deveria mendigar entre cristãos. Também seria fácil estabelecer uma ordem a esse respeito se o encarássemos com a devida coragem e seriedade. Ou seja: Cada cidade deveria prover os seus pobres, não admitindo nenhum mendigo estranho, seja qual for a sua denominação, quer peregrinos, quer ordens mendicantes. Cada cidade poderia alimentar os seus, e caso for muito pequena, dever-se-ia admoestar o povo nos povoados vizinhos a contribuir com sua parte, uma vez que de qualquer forma teriam que alimentar muitos vagabundos e sujeitos mal intencionados a pretexto de mendicância. Dessa forma também se poderia saber quais são realmente pobres ou não. (LUTERO, 1984, p. 122)

Nesta obra, publicada em meados de 1520, Lutero expressa a amplitude de sua proposta de reforma. Esta não se resume às questões eclesiais. Lutero aponta para a necessidade de reformas que deveriam atingir simultaneamente a sociedade e a política de seu tempo. Uma nova ética social, política e econômica fazia-se necessária.

Os reformadores de Wittenberg, com seu deslocamento do locus da relação com Deus da caridade para a fé, foram capacitados a imaginar uma nova ética social com relação à pobreza. As reformas da sociedade fluíram da reforma da missa. É possível notar o impacto dessa vinculação quando se atenta para o background representado pelo sistema de assistência ou providência social da Idade Média tardia. (LINDBERG, 2001, p. 138)

Lutero também propôs uma reforma política, econômica e social. Juntamente com sua defesa em favor de uma educação que alcançasse todos os seres humanos sem discriminação, também buscou a instituição de novas regras nas relações político-econômicas, que pudessem garantir a inclusão de quem continua ou estava sendo alienado no novo modelo econômico emergente. Em 1520, proferiu seu Sermão sobre a usura, publicado sob o título “Comércio e Usura”, no qual discute economia política face aos graves problemas éticos que percebe nas novas relações comerciais capitalistas. Ataca a forma de fixação de preços pelos comerciantes. Estes, movimentados pela ganância e o lucro fácil, não olham para a necessidade do povo e impõem preços às mercadorias que o povo não pode pagar. “Dessa forma, o comércio não pode significar outra coisa senão saquear as posses das outras pessoas.” (LUTERO, 2001, p. 10) Por isso preconiza leis que limitam o poder dos comerciantes para que o próximo seja protegido, e sugere:

[...] a forma mais adequada e segura seria que a autoridade do governo nomeasse pessoas sensatas honestas para avaliarem custos de todos os tipos de mercadoria. A partir daí, deveriam fixar o preço máximo que as mercadorias deveriam custar, para que o comerciante possa subsistir e ter seu justo sustento. Assim como em diversos lugares são tabelados os preços do vinho, do peixe, do pão e similares. (LUTERO, 2001, p. 13)

Estas leis precisam ser rigorosas, pois a prática do puro amor cristão é atropelada pelo interesse ganancioso daqueles que colocam o seu coração no dinheiro, nos bens e nas riquezas.

Já ensinei, muitas vezes, que não se deve nem se pode governar o mundo segundo o Evangelho e o amor cristão. Deve-se governá-lo segundo leis rigorosas, com espada e força, porque o mundo é mau e não aceita o Evangelho nem o amor. Antes age e vive segundo seu atrevimento, se não é obrigado à força. Caso contrário, ao praticar o puro amor, todas as pessoas iriam querer comer, beber e viver bem das posses das outras, e ninguém trabalharia. Cada uma iria tirar o que é da outra. Isso criaria uma situação em que a convivência se tornaria impossível. (LUTERO, 2001, p. 33)

Por isso, o exercício e a execução das leis requerem um governo temporal. Fundamentado nos escritos dos apóstolos Paulo (carta aos Romanos 13. 1,2) e Pedro (1 Pedro 2.13s), Lutero defende a necessidade de um governo temporal que faça valer a lei, e justifica este Estado como instituição divina.

Todos os não cristãos pertencem ao reino do mundo ou da lei. São poucos os crentes, e apenas a minoria age como cristãos, não resistindo ao mal ou até não praticando o mal. Por isso Deus criou para esses, ao lado do regime cristão, outro regime e os submeteu à espada. Isso para que, ainda que o queiram, não possam fazer maldade e, caso fizerem, não o possam fazer sem medo e em paz e felicidade. Assim como se domina um animal feroz com correntes e cordas, para que não possa morder e despedaçar, como é próprio de sua raça, mesmo que quisesse. Um animal manso e dócil não precisa disso. Não faz mal, mesmo estando sem correntes e cordas. (LUTERO, 2000b, p. 18)

Mesmo sabendo das limitações de suas sugestões no sentido de não serem ouvidas, Lutero desafia a autoridade secular a exercer seu governo segundo os princípios cristãos.

Aquele que quiser ser um príncipe cristão tem que desistir realmente da idéia de querer governar e agir com violência. Pois toda vida que se vive e busca proveito próprio é maldita e condenada. Todas as obras não inspiradas pelo amor são malditas. Elas se inspiram no amor quando não se deixam guiar pelo prazer, vantagem, honra, comodidade e salvação da própria pessoa, mas quando procuram a

vantagem, a honra e a salvação de outros de todo o coração. (LUTERO, 2000b, p. 57)

Entretanto, Lutero não enxergava uma perspectiva democrática na política em nível de Estados ou de Nação. Em seu tempo não se vislumbrava um poder nacional oriundo de uma vontade popular mediante um sufrágio universal. Mas a sua proposta de uma reforma social que atendesse às necessidades fundamentais, como comida, trabalho e educação, lhe permitiu ir além do seu tempo. O resgate da comunidade na defesa e cuidado dos pobres e crianças levou-o a pensar e defender propostas de gestão econômicas e políticas participativas a partir da vivência e compromissos comunitários. Para Pauly, “Lutero seria, ao mesmo tempo, na linguagem da ciência política, um democrata moderno no governo municipal e um déspota esclarecido no governo estadual e nacional. Sua eclesiologia e sua política democráticas limitam-se ao município.” (PAULY, 2002, p. 149)

Assim, Lutero desenvolveu o embrião para uma compreensão sobre a importância e as possibilidades do poder local. Um poder que está próximo da população. Esta perspectiva se construiu, sobretudo, na luta contra a pobreza e a mendicância, por meio de uma assistência social organizada de forma democrática. “Lutero é um dos principais líderes religiosos a fundamentar uma ética democrática.” (PAULY, 2002, p. 149)

A organização da assistência social decorre da reforma do culto que Lutero promoveu. Sua teologia reivindica a superação do dualismo que permitia uma separação entre a vida espiritual e as ações concretas do cotidiano. Sua hermenêutica bíblica permitiu-lhe restaurar o sentido do culto cristão. Este deve traduzir-se para dentro da vida, do cotidiano das pessoas. Por isso, o sacramento da Ceia do Senhor deve provocar uma nova ética social, pois, como sinal de uma comunhão radical em Cristo, compromete o ser humano a viver concretamente esta comunhão com a comunidade e com a cidade. A comunidade e a cidade tornam-se um só corpo e seus cidadãos pertencem uns aos outros.

A analogia feita por Lutero entre a relação mútua de sacramento e ética social e os benefícios e responsabilidades da cidadania é notável no que diz respeito à relação entre a Reforma e as cidades. O uso correto do sacramento edifica a comunidade. Desta forma, a pessoa em necessidade recebe a recomendação de que dirija-se alegremente ao Sacramento do Altar e deponha seu pesar na comunidade, busque ajuda junto a todo o corpo espiritual, assim como um cidadão pediria auxílio às autoridades e concidadãos. (LINDBERG, 2001, p. 142)

Essa ética social constitui-se em uma experiência político-econômica democrática e cidadã introduzida inicialmente em duas cidades.

A primeira foi em Wittenberg. Em janeiro de 1522 esta cidade aprovou sua Constituição através de um conselho da cidade. Nela Lutero e Karlstadt fizeram contribuições substanciais. Conforme Lindberg, dos 17 artigos, 14 legislavam em favor de auxiliar os pobres e enfrentar a pobreza. Foi instituída uma caixa comum para servir de custeio aos necessitados, e possibilitar captação de recursos para emprestar a juros baixos para trabalhadores e pequenos artesões com o objetivo de melhorar sua situação de vida e possibilitar melhorias no trabalho e na produção. Mas, para o nosso interesse, a principal contribuição da caixa municipal era o financiamento da educação para as crianças pobres. A captação dos recursos se dava por meio de orçamentos das instituições religiosas e de propriedades pertencentes a igrejas, que foram desfeitas pelo conflito. Quando os recursos não supriam as necessidades, um artigo constitucional previa a arrecadação de impostos entre as diferentes camadas da população.

Muitas das caixas – e ordens esmoleiras, foram publicadas por meio de impressos. Especialmente visíveis e exemplares foram as que Karlstadt influenciou através da Ordem louvável do principado de Wittenberg, de 1522, que foi precedida desde 1521 por variadas ordens medicantes pela inspiração de Lutero, assim como a do prefácio dele que garante a caixa comum de Leisnig, de 1523. (LAUBE, 1983, p. 148-149)

A Constituição de Leisnig, elaborada pelo Conselho da cidade, recebeu importante contribuição de Lutero. Nela são definidos os estatutos para a administração da caixa comum, sobre as orientações de como lidar com as propriedades comuns da igreja, sobre o direito e a autoridade das assembleias comunitárias e sobre a nova ordem do culto nas comunidades. Os objetivos da caixa comum não se restringiram a um assistencialismo para com a população pobre, conforme já apresentado acima. Tratava-se de um programa mais global para superar a pobreza.

Em termos de assistência direta aos pobres, a constituição regulamentou desembolsos em empréstimos e doações para recém-chegados a fim de auxiliá-los a se estabelecer na cidade: para os pobres com casa que, depauperados por circunstâncias fora de seu controle, moravam em sua própria residência e não pediam esmolas em público, a fim de ajudá-los a se firmar num negócio ou numa ocupação; e para os órfãos, dependentes menores, inválidos e idosos, a fim de prover seu sustento diário. (LINDBERG, 2001, p. 148)

Não há dúvida que por detrás dessa organização estava uma dimensão política de cidadania democrática bem significativa e, de certa forma, deslocada no seu tempo. Tal democracia participativa estava adiantada em vários séculos. Em meio ao regime feudal, as cidades inspiradas nestes princípios buscavam, por meio da participação popular, a

sua organização política, econômica e social. *No Acordo fraternal da caixa comunitária de toda a comunidade de Leisnig (1523)*, no título que trata sobre bens, reservas e receitas da caixa comunitária, transparece claramente que as decisões acerca do assunto foram construídas coletivamente através de assembleias comunitárias. Vale a pena reproduzir o referido acordo.

A fim de que nossa fé cristã, na qual todo temporal e eterno foi obtido e a nós comunicado por pura graça e misericórdia pelo Deus eterno através de nosso senhor e redentor Cristo, venha a produzir e seja levada a produzir o fruto verdadeiro do amor fraternal e este amor se concretize na verdade e nas obras de bondade e humildade, nós, a assembleia geral antes mencionada, ordenamos, instalamos e estabelecemos unanimemente para nós e nossos descendentes uma caixa comum. Por este documento e por força deste nosso acordo fraternal, ordenamos, instalamos e estabelecemos a mesma para o propósito e da maneira e forma a seguir arrolados.

Atribuições e recursos da caixa comum:

Portanto, nós, a assembleia paroquial e nossos descendentes, doravante queremos alimentar, prover e manter com recursos de nossa caixa comum e através de nossos dez administradores eleitos, na medida de nossos bens e com a graça de Deus, os seguintes títulos de despesas, conforme o respectivo caso, ou seja: despesas com o ministério pastoral; despesas com a sacristia; despesas com a escola; despesas com os inválidos e idosos pobres; despesas com o cuidado das crianças órfãs e pobres; despesas com o cuidado de pessoas sem casa; despesas com o cuidado de migrantes; despesas com manutenção e construção de prédios; despesas com a compra de cereais para estoque [regulador] comum; acrescentar à caixa comum qualquer receita [auferida]. (ALTMANN, 1994, p. 213-214)

A pesquisa de Carter Lindberg (2001, p. 146-147) atesta a organização democrática e participativa da constituição da caixa comunitária. A administração se efetivava através de representantes eleitos pela comunidade. Tratava-se de dez administradores: dois membros indicados pela nobreza, dois membros do Conselho da cidade, três cidadãos comuns da cidade e três representantes dos camponeses. Toda a movimentação financeira devia ser registrada em livros guardados em caixa-forte da igreja, trancados com diferentes chaves segundo os grupos envolvidos no processo. Relatórios trienais deviam ser apresentados à comunidade pelos seus diretores.

A teologia de Lutero exigiu uma população educada. Por isso, a educação representou um item importante no orçamento das cidades. Objetiva-se a construção e manutenção de escolas e o pagamento dos professores, e do poder público era exigido a construção e manutenção de bibliotecas.



Lutero, 250 anos antes, defende a educação básica pública, municipal, financiada com o mesmo valor destinado aos militares e à infra-estrutura comercial! Ou seja, ele imaginava que gerais e comerciantes eram tão necessários quanto professores. A cidadezinha de Leisnig tornou-se a primeira comunidade luterana organizada. Seu estatuto foi preservado. Ele dedica um capítulo inteiro à sua escola pública não-estatal! Isto em 1523! A escola da igreja de Leisnig atendia 45 alunos em 1529, numa população de 3 mil habitantes. A escola contava com um professor para os meninos e uma 'senhora honesta, já de certa idade e irrepreensível', para as meninas menores de 12 anos. Eram eleitos e avaliados pela assembléia paroquial anual, que também definia seus salários. (PAULY, 2002, p. 155)

## Considerações finais

Concluimos que os escritos de Martim Lutero sobre educação, ética e cidadania são uma importante contribuição para ressignificar a educação na sua inseparabilidade com a ética e a cidadania enquanto lugares privilegiados da educação em nossos dias. Eles asseveraram a existência de uma cultura histórica protestante que contribuiu para um conceito emancipatório e libertador de educação, cuja prática demandou um inter cruzamento com a dimensão da ética e da cidadania.

Lutero via a educação como um instrumento fundamental para o exercício da vida cristã. Assim, a Reforma tornou-se a primeira escola do povo alemão, impulsionando a educação pública. Lutero desafiou a sociedade de então para a responsabilidade com a educação e a formação da juventude. Não se trata de uma educação apenas direcionada para a formação de quadros para a Igreja, mas de uma educação que objetivava a formação integral do ser humano. Educação integral, de perspectiva construtivista e lúdica que preparasse a pessoa para o conhecimento de Deus, o conhecimento do mundo no sentido de viver este mundo segundo os critérios cristãos, de justiça, honestidade e responsabilidade pública. Uma educação que premonizou a concepção freireana que vê na educação um processo de humanização do ser humano; uma forma de tornar o ser humano mais ser humano. Segundo Lutero, esta educação deveria ser assumida pelo Estado, em parceria com a família e a comunidade confessional. Esta defesa permitiu afirmar que, no contexto luterano, as proposições de Lutero deram início à escola pública sustentada pelo Estado e pela comunidade, por quem poderia contribuir financeiramente com ela.

Concluimos que a grande tarefa dessa escola era a formação de pessoas éticas e cidadãs. Pessoas capazes de organizar o convívio social,

político e econômico segundo critérios bíblicos de justiça, honestidade e retidão, para que cada comunidade e cidade se organizem de tal forma que todos tenham acesso à educação, a um trabalho que permita o acesso ao pão de cada dia. E que aqueles que não puderem realizá-lo por alguma deficiência sejam carregados pela comunidade assistencial. Tudo isso, a partir da caixa comunitária, administrada democraticamente por um conselho representativo de todos os segmentos sociais, conforme a Constituição de Leisnig.

Em síntese, a historiografia educacional (que no nosso entender ainda não reconheceu devidamente este pensador), tem em Lutero uma referência importante para a concepção humanista de educação e sua inseparabilidade com a ética e a cidadania. Com suas críticas e propostas educacionais Martrim Lutero vislumbrou e projetou a ética e a cidadania como lugares privilegiados da educação e fez a defesa da necessidade de aprofundar a democratização da educação em todos os níveis.

## Referências

AHLERT, Alvorí. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*. 2 ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003. (Coleção - Fronteiras da educação).

ALTMANN, Walter. *Lutero e a libertação*. São Paulo: Ática, São Leopoldo: Sinodal, 1994.

BECK, Nestor Luiz João. *Estudar para quê?: educação na expectativa do Reino de Deus*. São Leopoldo: N. Beck, 1996.

BECK, Nestor Luiz João. *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciência da educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DUCHROW, Ulrich. *Os dois reinos: uso e abuso de um conceito teológico luterano*. São Leopoldo: Sinodal, 1987.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GONZÁLES, Justo L. *A era dos altos ideais*. São Paulo: Vida Nova, 1981. V. 4.
- GONZALEZ, Justo L. *A era dos dogmas e das dúvidas*. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1990.
- LAUBE, Adolf. Martin Luther in der Erbe – und Traditionsauffassung der DDR. In: LÖWE, Hartmut; ROEPKE, Claus-Jürgen. (Hg.) *Luther und die Folgen*. München: Kaiser, 1983. p. 135-159.
- LINDBERG, Carter. *Reformas na Europa*. São Leopoldo: Sinodal, 2001.
- LUTERO, Martinho. *Os catecismos*. Porto Alegre/São Leopoldo: Concórdia/Sinodal, 1983.
- LUTERO, Martinho. *Pelo Evangelho de Cristo*. Porto Alegre/São Leopoldo: Concórdia/Sinodal, 1984.
- LUTERO, Martim. *Ética cristã*. São Leopoldo: Sinodal, 1999. (Coleção Lutero para hoje).
- LUTERO, Martim. *Educação e reforma*. São Leopoldo: Sinodal, 2000a. (Coleção Lutero para hoje).
- LUTERO, Martin. *Política, fé e resistência*. São Leopoldo: Sinodal, 2000b. (Coleção Lutero para hoje).
- LUTERO, Martin. *Economia e ética: comércio e usura – 1ª parte*. São Leopoldo: Sinodal, 2001. (Coleção Lutero para hoje).
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas – 71).
- MARX, Karl. História crítica de la plusvalía. In: ASSMAN, Hugo; MATE, Reyes. (Org.) *Sobre la religión*. Salamanca: Sígueme, 1974.
- NIPPERDEY, Thomas. Luther und die Bildung der Deutschen. In: LÖWE, Hartmut; ROEPKE, Claus-Jürgen. (Hg.) *Luther und die Folgen*. München: Kaiser, 1983. p. 13-27.
- PAULY, Evaldo Luis. *Ética, educação e cidadania: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética na educação*. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2002.

STRECK, Danilo Romeu. Educação e cidadania: uma contribuição da reforma protestante. *Teologia Pastoral*. Ano XI, n. 12. São Bernardo do Campo, SP, dez. 1996. p. 31-43.

**Alvori Ahlert**. Mestre em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ, RS, Doutor em Teologia, Área Religião e Educação pelo IEPG/EST, RS, Professor Adjunto da UNIOESTE, membro do GEPEFE e do Grupo de Pesquisa Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional. [alvoriahlert@hotmail.com](mailto:alvoriahlert@hotmail.com), [alahlert@brturbo.com.br](mailto:alahlert@brturbo.com.br) e [alvori@unioeste.br](mailto:alvori@unioeste.br).

Data de Recebimento: 17/01/2006

Data de Aceite: 20/05/2006

# La Salle e seu projeto educativo

---

Marcos Corbellini

## Resumo

No dia 6 de junho de 1694 foi criada a Sociedade das Escolas cristãs, integrada por treze cidadãos, entre eles um sacerdote, João Batista de La Salle. Para buscar sua finalidade de manter escolas gratuitas para os filhos dos artesãos e dos pobres, a sociedade produziu muitos discursos, através dos quais explicitou suas concepções de vida e sua maneira de conduzir as escolas. Entre esses escritos estão as *Cartas*. Tem-se conhecimento de 133 cartas redigidas por La Salle, das quais 110 dirigidas aos membros da Sociedade. Essas cartas nos trazem elementos do projeto educativo lassaliano.

**Palavras-chave:** Educação cristã; projeto educativo; La Salle.

## Abstract

On July 6 1694 the Christian Society of Schools was established by thirteen citizens and, among them, a clergyman, named John Baptist De La Salle. In order to achieve his purpose of providing gratuitous schools for “the children of the artisans and the poor”, several discourses were produced by the Society to explain its concepts of life as a way of conducting the schools. Among them are the *Letters*. It is known that De La Salle wrote over 133 letters, in which 110 were aimed to the members of this Society. These letters report about the Lasallian educational project.

**Key-words:** Christian education; educational project; La Salle.

## **1 A Sociedade das Escolas cristãs**

A Sociedade das Escolas cristãs é chamada, hoje, mais de 300 anos após seu início, de Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. É uma congregação religiosa classificada no Direito Canônico da Igreja Católica como Instituto de Vida Consagrada.

Começou no dia 6 de junho de 1694, celebração da Santíssima Trindade, quando doze mestres-escola, que haviam assumido a denominação de Irmãos, e João Batista de La Salle, sacerdote, antigo cônego da catedral de Reims, assinaram um contrato de constituição da Sociedade das Escolas cristãs, chamado de “fórmula de votos”. (La Salle, p. 61).

Por esse contrato, eles se comprometiam: a buscar a glória da Santíssima Trindade acima de tudo; a de fazê-lo juntos e associados; a sacrificar o necessário à subsistência (a ponto de “pedir esmolas e viver apenas de pão”), e com a disponibilidade total em benefício da obra; a procurar a finalidade clara e exclusiva, que era manter as escolas gratuitas, em qualquer lugar ou para desempenhar qualquer emprego; “durante toda a minha vida”.

Da assembléia do dia 7 de junho de 1694, dia seguinte ao da constituição da Sociedade das Escolas cristãs, foi redigida uma ata cujo original se encontra nos arquivos da Casa Sede, em Roma.

Neste texto, assinado por todos os participantes (Gallego, 1986, p. 276) registra-se a eleição do Superior e o compromisso de, como associados (a palavra é repetida três vezes), a ele obedecer bem como a seus futuros sucessores. Em seguida a declaração expressa da radicalidade no tocante ao futuro da Sociedade: ela será constituída exclusivamente por leigos que façam os mesmos votos, nenhum sacerdote sendo aceito dali para frente. João Batista de La Salle é a primeira e última exceção que eles sonharam e desejaram que viesse a acontecer.

## **2 João Batista de La Salle**

João Batista de La Salle nasceu na Cidade de Reims, na região de Champagne, na França, no dia 30 de abril de 1651. Seus pais chamavam-se Louis de La Salle e Nicole Möet. Recebeu a educação básica em seu próprio lar, por meio de preceptores. Com 10 anos ingressou no Colégio dos Bons

Meninos, em Reims. Com 18 anos recebeu o certificado de Mestre em Artes, na mesma cidade.

Em outubro de 1670 iniciou os estudos universitários na Sorbonne, em Paris, hospedando-se no seminário de Saint-Sulpice. O falecimento de sua mãe em 1671, logo seguido pelo pai em 1672 o fez retornar para Reims. Aos 21 anos de idade foi nomeado executor testamentário do pai e tutor dos manos menores: duas meninas e quatro meninos. Mesmo nessa situação, não abandonou o projeto de tornar-se sacerdote nem seus estudos, recebendo o subdiaconato em 1672, a Licenciatura em Teologia em 1673, o diaconato em 1676, culminando com a ordenação no dia 9 de abril de 1678, sábado da semana santa.

Até esse momento, o projeto de vida de João Batista de La Salle era o de ser um bom sacerdote e cônego, cumprindo suas obrigações de forma correta e em estreita fidelidade à ortodoxia da Igreja católica.

No início do ano de 1679, sendo responsável pela congregação das Irmãs do Menino Jesus, criada por seu confessor e amigo, cônego Roland, encontrou-se com Adrien Nyel. A partir desse encontro sua vida começou a tomar outro rumo, o das escolas cristãs. A continuidade de sua história passa a estar vinculada com a da comunidade das escolas cristãs, depois constituída como Sociedade das Escolas cristãs, e com o que veio a ser o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, até sua morte, ocorrida em 7 de abril de 1719, em Saint-Yon, arrabalde de Rouen, com a idade de 67 anos e onze meses.

### **3 Textos e Cartas: fontes de leitura**

A possibilidade de compreender o projeto educativo de João Batista de La Salle passa pelas fontes escritas sobre o assunto. Basicamente são de dois tipos: os biógrafos e os escritos lassalianos. Embora, como dizia Febvre, a história não se faça apenas com documentos escritos, este trabalho utiliza o diálogo com esse tipo de fontes. (citado por Delumeau, p. 334)

A riqueza do diálogo das fontes com as teorias aponta para a possibilidade de, além de problematizar a ambas, alterar as representações que temos não só delas, mas também da própria pesquisa histórica. Tais representações não são apenas criações do espírito, mas produtos da mentalidade de uma certa época, de certas categorias sociais e de determinados grupos. (Nunes e Carvalho, p. 32)

Os textos elaborados pela Sociedade das Escolas cristãs e atribuídos ou tendo como autor a João Batista de La Salle são muitos.

Alguns foram impressos durante o período de vida João Batista de La Salle (isto é, 1679 a 1719), outros após a sua morte.

Variadas são as formas de classificar essas obras. Uma bem simples é dividi-las em obras de natureza escolar, destinadas ao uso em sala de aula (inclusive como livro de leitura para os alunos), e em obras destinadas ao uso interno da Sociedade, ou seja, direcionadas para sua organização interna e para a vida espiritual e para a vida comunitária dos Irmãos. Gallego divide os escritos em três grupos: obras ascéticas, escritos breves, obras escolares. (Gallego, 1986) As *Oeuvres Complètes* oferecem cinco subdivisões: regras (entre os quais os escritos pessoais), escritos espirituais destinados aos Irmãos, cartas, escritos pedagógicos, escritos catequéticos. (La Salle, p. XXI)

Há um conjunto de escritos da autoria de João Batista de La Salle, chamados escritos pessoais: *Formules de vœux - fórmula de votos de 1691 e fórmula de votos de 1694* (cujos originais se conservam nos arquivos da Casa Sede em Roma); *Mémoire sur l'Habit - Memória sobre o hábito* (redigida por volta do ano de 1690, tendo sido conservado um manuscrito original com várias anotações); *Règles que je me sui imposées - Regras que me impus; Testament - Testamento*; um *Plano para seminários onde serão formados mestres rurais*; <sup>1</sup> *Lettres - Cartas*.

Essas obras se encontram, quase todas, na coleção *Cahiers Lasalliens* publicada pela casa sede da Sociedade, em Roma. Também se encontram nas *Oeuvres Complètes*, traduzidas ao espanhol. Gallego também as publicou. Algumas delas já foram objetos de estudos como, por exemplo, a *Guia das escolas*,<sup>2</sup> as *Regras de cortesia e civilidade cristã*,<sup>3</sup> as *Cartas*.<sup>4</sup>

Segundo Neves, citado por Nunes e Carvalho, (Nunes e Carvalho, p. 34) as cartas oferecem amplas possibilidades de análise: relações de regras de reciprocidade (análise de envio e respostas); temas

---

<sup>1</sup> Não há certeza de que este texto seja mesmo de autoria de João Batista de La Salle. Tanto assim que não consta em *Oeuvres Complète*. Gallego o publica. O original se encontra depositado nos arquivos da Casa Sede, em Roma.

<sup>2</sup> Anselme, F.S.C: *Conduite des Écoles Chrétiennes par Saint Jean-Baptiste de La Salle*, Paris: Procure Générale, 1961. Jean Pungier, FSC: *Comment est née la conduite des écoles*, Roma: FEC, 1980. Leon Lauraire, F.S.C: La conduite, approche contextuelle. *Cahiers Lasalliens*, Roma, n. 61, 2001.

<sup>3</sup> Albert-Valentin, F.S.C: *Édition critique des Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, Paris: LIGEL, 1956. Jean Pungier, FSC: La civilité de Jean-Baptiste de La Salle. *Cahiers Lasalliens*, Roma, n. 58-59, 1996-1997.

<sup>4</sup> Félicz-Paul, F.S.C: *Les lettres de saint Jean-Baptiste de La Salle*, Édition critique. Paris: Procure Générale, 1954. Colman Molloy: *The letters of John Baptiste de La Salle*, Romeoville: Lasallian, 1988.



favorecidos pelo uso desse suporte; características de sua materialidade; critérios que presidem a sua guarda ou destruição; caráter de encaixe em séries materiais ou epistêmicas; variedade construída dentro desse gênero (carta a desconhecidos, a si mesmo, a qualquer pessoa, carta aberta, a carta que só pode ser aberta em certa situação, a carta a amigos, etc...); análise quanto aos ritos de tratamento, interpelação, regras de polidez, etc...; sua inserção no arquivo e ao seu grau de integridade e continuidade; ritmos de sua cronologia; suas condensações, esgarçamentos, rarefações e silêncios.

Félix-Paul (1954) fez um excelente estudo crítico sobre a correspondência de João Batista de La Salle. São 133 cartas, das quais 110 dirigidas aos membros da Sociedade. As cartas estão classificadas em três categorias: autógrafas (guardadas nos Arquivos da Sede Geral da Sociedade, Roma e autenticadas como escritas de próprio punho por João Batista de La Salle), copiadas (no mesmo Arquivo, tendo sido copiadas por terceiras pessoas); citadas (por estarem citadas nas obras dos primeiros biógrafos).

A maior parte destas Cartas foi escrita por ele em resposta às cartas que os Irmãos deveriam enviar periodicamente, prestando contas de sua vida e trabalho. Havia um diretório que prescrevia as orientações para essa atividade: “Diretório segundo o qual cada Irmão prestará conta de sua conduta ao Irmão Superior do Instituto, no começo dos meses de fevereiro, abril, junho, agosto, outubro e dezembro”.

As *Cartas*, conforme os destinatários Irmãos, podem ser divididas assim: uma para Irmão Anastase; sete para Irmão Barthélemy; uma para Irmão Clément; três para Irmão Denis; vinte para Irmão Gabriel Drolin; seis para Irmão Hubert; uma para Irmão Irénée; duas para Irmão Joseph (mais três *obediências*, nomeando-o como visitador das casas da Sociedade); dez para Irmão Mathias; uma para Irmão Paulin; dez para Irmão Robert; uma para Irmão Séverin; uma para Irmão Thomas; uma para o Diretor de Calais; três para um diretor anônimo; treze para Diretores diferentes; três para um Irmão anônimo; vinte e seis para Irmãos diferentes.

Vinte e três das *Cartas* são dirigidas a pessoas de fora da Sociedade: uma ao prefeito de Chateau-Porcien; duas ao Sr. Des Hayes; uma ao Sr. Rigoley; uma ao Sr. Gence; uma a sua sobrinha religiosa; duas a desconhecidos; onze a religiosos ou religiosas ou cônegos; quatro a uma senhora piedosa.

Neste trabalho utilizo as chamadas *Cartas autógrafas*, das quais se conservam os originais no arquivo da Casa Sede da Sociedade, em Roma.

São cinquenta e sete cartas autógrafas, sendo cinquenta e três endereçadas a membros da Sociedade e quatro a outras pessoas, entre elas

seu mano:<sup>5</sup> uma para Irmão Anastace, jovem Irmão; uma para Irmão Barthélemy, Superior da Sociedade; três para Irmão Denis; dezenove para Irmão Gabriel Drolin, amigo pessoal de João Batista de La Salle e co-responsável pela criação da Sociedade, enviado a Roma em 1702; cinco para Irmão Hubert, diretor de escola; cinco para Irmão Joseph (dentre as quais três *obediências*, com sentido de procuração), visitador da Sociedade; dez para Irmão Mathias, Irmão servente e mestre-escola; uma para Irmão Paulin; cinco para Irmão Robert; uma para Irmão Séverin; uma carta dirigida ao prefeito de Chateau-Porcien comunicando o envio de Irmãos para assumirem uma escola; duas cartas ao Sr. Des Hayes, são tratativas para assumir escolas; uma a seu mano tratando de assuntos de herança.

As *Cartas* escritas por João Batista de La Salle demonstram várias resistências ou dificuldades dos membros da Sociedade em seguirem com rigor o conjunto de prescrições definidas pela assembléia da sociedade e explicitadas em vários documentos, especialmente as Regras e a Guia das Escolas. Mesmo seu grande amigo e companheiro de momentos decisivos foi advertido: “Eu vos suplico que vos abstenhais de cartas tão inúteis como aquela”. Na mesma carta escreveu-lhe: “Eu vos rogo de não escrever a toda sorte de pessoas como escreveis, porque este comércio de cartas inúteis não é bom para nós”. Mais adiante, na mesma correspondência: “Eu quis lhe dizer que não escrevais nem recebais toda espécie de cartas inúteis que não nos convém” (Félix-Paul, p. 328) escreveu João Batista de La Salle em várias cartas. Parece que, para João Batista de La Salle, Gabriel Drolin comunicava-se demais. (Félix-Paul, p. 73)

Irmão Mathias foi o mais advertido. Em oito correspondências, João Batista de La Salle abordou o assunto: por ter escrito a seus pais sem permissão, inclusive por duas vezes para sua mãe, já falecida; por escrever mais de uma carta em cada vez, mesmo porque “não podemos suportar tanta despesa de porte de cartas”; porque é muito repetitivo nas cartas, escrevendo muito sem dizer quase nada; por escrever mal e com muitos erros de ortografia a ponto de “eu não as posso quase ler”; por não entender o sentido das cartas que recebe, já que João Batista de La Salle o faz “com o máximo de cordialidade que lhe é possível e nada que não seja para seu bem”; por não escrever “sábria e mais honestamente”; porque, além de mal escritas, são “indiscretas e ofensivas”, comentando João Batista de La Salle que “não sabe como se pode escrever desta maneira”. (Félix-Paul, pp. 252, 236, 243, 245, 248)

---

<sup>5</sup> Jean-Luis de La Salle. Esta carta se encontra em *Oeuvres Complètes* e não em *Félix-Paul*.

## 4 O Projeto da Sociedade das Escolas cristãs.

Pode-se falar essa linguagem de hoje transferida para um tempo totalmente diferente do atual? Embora numa fase de transição entre a idade média e a moderna, num tempo em que se começou a construir a modernidade, a sociedade francesa desse período era de maneira geral estável politicamente, religiosamente, na estrutura social e na organização dos diversos estamentos sociais. Era um país de monarquia absolutista com o poder centrado na pessoa e na figura do rei, católico por tradição e opção política, com divisão entre nobres, clero e terceiro estado, e separação entre pobres e ricos.

Nesse contexto, falar no Projeto Educativo de João Batista de La Salle, é referir-se ao Projeto Educativo da Sociedade das Escolas cristãs e se tem a intenção de dizer o que ela fez dentro desse contexto social, balizada pelo espaço e pelo tempo em que se instituiu como grupo humano voltado para a manutenção de escolas a serviço dos pobres.

À medida que a Sociedade se consolida como um grupo organizado para manter escolas, ela vai adotando algumas políticas claras.

Ela não toma a iniciativa de abrir escolas, mas aguarda que as cidades ou vilas interessadas peçam os Irmãos para suas escolas. “Eu percebi do Sr. Chardon, esta manhã, que vós lhe havíeis escrito para ter nossos Irmãos para Rouen e que vós pedis dois e desejais saber o que é preciso fazer”. (Félix-Paul, p. 371) Do ponto de vista do Superior da Sociedade, João Batista de La Salle, os empreendimentos devem ser tomados tendo em conta a ação da Providência: “Eu não gosto de me avançar em nenhuma coisa e não avançarei em Roma mais do que alhures. É preciso que a providência avance antes e estarei contente”.

Para assumir uma escola, é condição que a entidade que vai sustentá-la garanta a subsistência de ao menos dois Irmãos, dedicados com exclusividade a essa função, sem serem forçados a desempenharem outras tarefas diferentes. “Quanto ao preço, sabeis que não somos complicados e que não podemos enviar apenas um”.

Para a decisão final, às vezes é preciso buscar maiores informações: “Permita-me uma pergunta de esclarecimento sobre algo que não me explicou: se o professor que se me solicita será obrigado a cantar na paróquia e a ajudar o cura em suas funções, pois sabeis que nossos Irmãos não fazem nem uma nem outra”. (Félix-Paul, pp. 87, 371, 372)

Quando a meta de abrir alguma escola é atingida, a alegria é manifestada: “Estou muito feliz que vós tenhais no momento uma escola do papa, é o que eu aspirava”. Após uma conquista, ampliam-se as metas de expansão, como num sonho futuro. Na capital da cristandade: “O papa,

tendo seis escolas em Roma, seria bem desejável que elas estivessem todas nas mãos e sob os cuidados de nossos Irmãos”. Assim como em outros lugares da França: “Nós temos Irmãos em Marseille que começam dentro de pouco tempo. Eles têm cerca de duzentos alunos, em apenas uma escola. Há escolas em quatro bairros, eles as terão logo em seguida”. (Félix-Paul, pp.135, 147, 111)

A escola da Sociedade deve ser uma boa escola. Ela deve “ir bem”, conforme expressão utilizada por João Batista de La Salle.

Cada Irmão deve empenhar-se ao máximo para lograr esse objetivo: “Não há nada que não devais fazer para que vossas escolas vão bem, e particularmente a vossa”. No mínimo com tanto cuidado como devem ter com relação aos compromissos de sua vida comunitária: “Tenha cuidado que a escola vá sempre bem, tão bem quanto a regularidade na casa”. O Superior expressa sua satisfação quando constata o que acontece: “Estou contente que vossa escola vai bem e que tendes um número suficiente de crianças; tende cuidado de bem instruí-las”. “Estou bem contente que vós tendes um grande número [de alunos]. Sede exato em fazê-los progredir”. (Félix-Paul, pp. 188, 280, 282)

A escola da Sociedade deve ter um bom número de alunos. É sinal de sua eficácia, é sinal de que “vai bem”, além de garantir a continuidade dos contratos com os financiadores. São catorze vezes que João Batista de La Salle se refere a esse assunto nessas cartas, conforme exemplos a seguir. “Estou bem contente que tendes atualmente um bom número de crianças. Tende cuidado de entretê-las”. “Sinto-me consolado que tendes sempre bom número de alunos...”. “Sei que há muito trabalho onde estais e fico feliz que tendes um bom número de alunos”. “É preciso tratar de aumentar o número de vossos alunos”. “Aja de maneira a aumentar o mais que possais o número de vossos alunos”. “Tomai cuidado de não fazer diminuir o número de vossos alunos por vossos repentes e de bem ensiná-los a fim de que não vão embora”. “Estou feliz que vós tendes um grande número [de alunos]. Sede exato em fazê-los progredir”. (Félix-Paul, pp. 38, 123, 135, 142, 245, 277, 282)

Outra política é a do controle e do acompanhamento de cada membro com relação à sua vida, seu comportamento, seja na comunidade, seja no desempenho de seu emprego. A Sociedade instituiu várias formas de realizar esse acompanhamento e controle. Cada comunidade possuía um diretor com atribuições bem reguladas. Cada escola ou conjunto de escolas tinha um inspetor (normalmente papel exercido pelo Diretor), responsável por conferir o progresso dos alunos. E havia o visitador, delegado do superior para acompanhar mais proximamente os Irmãos de determinada região da França. (La Salle, pp. 550,551) E havia a obrigatoriedade das

cartas periódicas, determinada pelas Regras e regulamentada no Diretório. No conjunto das cartas autógrafas a palavra *escola* aparece cento e duas vezes de maneira explícita. Em trinta e uma vezes a referências a *aluno e criança*.

O “*Diretório segundo o qual cada Irmão deve prestar contas de sua conduta ao Irmão Superior do Instituto no início dos meses de fevereiro, abril junho, agosto, outubro e dezembro*”, (La Salle, pp. 119-122) contém trinta e um artigos indicando todos os assuntos sobre os quais os Irmãos deveriam prestar contas ao enviar suas cartas. Os artigos vinte e seis a trinta e um se referem ao comportamento do Irmão na escola.

Na carta, cada um deve fazer sua auto-avaliação, descrevendo, conforme cada situação: se tem afeição por seu emprego e zelo pela instrução e salvação das crianças, em que aspecto se destaca e o que faz quanto a isso ou se é indiferente; como faz a escola, se observa as regras, se não perdeu tempo, se seguiu as lições e se foi fiel nas repreensões, se não deixou seu lugar, se não conversou com qualquer aluno sem necessidade, se não mudou nada na sala, se não introduziu novidade; se teve cuidado em fazer progredir os alunos na leitura e na escrita, se houve aproveitamento ou não e qual a razão, se trocaram de lição no tempo regulamentar se há ordem e silêncio; se preocupou-se tanto em formá-los à piedade quanto nas lições, se cuidou de sua modéstia durante a missa e orações, se teve vigilância sobre eles durante esses momentos; se teve cuidado no aprendizado do catecismo, se fez o catecismo conforme a prática do Instituto, se os questionou conforme suas capacidades; como se comportou com os alunos, se não foi muito rude ou muito familiar, se não se deixou levar à impaciência, como os corrigiu, seus sentimentos no momento das correções, qual o resultado alcançado. (La Salle, p. 121)

O Diretório exige que o Irmão preste contas, portanto, de algumas atitudes requeridas no exercício da tarefa escolar: afeto, zelo, uso do tempo, fidelidade às regras de ensino, repreensão e correção, conversas, progresso dos alunos, ordem e silêncio, piedade e orações, vigilância dos alunos, catecismo, atitudes com relação aos alunos, atitudes do professor.

#### 4.1 O tempo

Para a Sociedade o tempo é um bem precioso que deve ser aproveitado bem e corretamente, de acordo com a sua destinação específica. “O tempo é bem precioso; Deus vos fará prestar contas daquele que haveis perdido”. Cada momento do dia está devidamente prescrito. “Não vos quedeis em pensar sobre a escola durante o tempo de meditação, cada coisa a seu tempo”. As visitas, quando vierem, deverão ser atendidas, mas com

rapidez: “Terminai em poucas palavras com as pessoas que vem à porta da escola para que os alunos não percam tempo”. (Félix-Paul, pp. 274, 277, 37)

Há uma clara orientação quanto ao valor do tempo: a escola é prioritária com relação a todos os outros compromissos diários do Irmão. “É preciso antes perder qualquer exercício do que perder o tempo da escola para atender a coisas necessárias, porque não se pode dispensar nenhum momento da escola”. “Haveis procedido mal ao deixar a escola para sair pelo motivo alegado e eu vos suplico que isso não se repita”. (Félix-Paul, pp. 276, 41)

Essa preocupação com a utilização do tempo com os alunos é contrabalançada com os outros compromissos dos Irmãos, aqueles referentes à vida comunitária. As duas dimensões são importantes: “É preciso não apenas assimilar vosso dever na escola, mas também nos outros exercícios, pois a escola sem os exercícios não vai bem”. “Um de vossos primeiros cuidados, meu caríssimo Irmão, deveria ser de vos aplicar na meditação e na escola, pois são vossas duas principais ocupações e das quais dareis maiores contas a Deus”. (Félix-Paul, pp. 250, 285)

A assiduidade dos alunos deve ser buscada: “Fazei que vossos alunos sejam pontuais em chegar na hora e que venham nos domingos e festas”. “Fazei de forma que vossos alunos sejam assíduos, isto tem conseqüências”. Ao mesmo tempo, o horário da escola deve ser respeitado: “Contente-se em começar a escola no horário”. (Félix-Paul, pp. 42, 272, 280)

#### 4.2 A eficácia, a vigilância, a ordem

Há uma grande preocupação em que os alunos aprendam, progridam, avancem no conhecimento da leitura, da escrita, da doutrina cristã, de modo a estarem prontos com certa rapidez:

Deus teve a bondade de remediar tão grande inconveniente, pelo estabelecimento das escolas cristãs, onde se ensina gratuitamente e unicamente pela glória de Deus, e onde as crianças, estando retidas durante o dia, e aprendendo a ler, a escrever e sua religião e estando assim sempre ocupados, estarão em condições de serem empregados no trabalho quando seus pais a isso os quiserem destinar. (La Salle, p. 465)

O avanço dos alunos deve seguir as normas pedagógicas da Sociedade, devidamente prescritas. Era um dos pontos das *Regras Comuns*: “Eles ensinarão todos os alunos segundo o método que lhes é prescrito e que é universalmente praticado no Instituto e dele nada mudarão e nem introduzirão novidades”. (La Salle, p. 8) Por isso escreveu ao Irmão

Roberto: “Não se pode mudá-los de lição quando eles não são capazes. É preciso estar atento senão eles não aprenderão nada”.

Paralelamente, a Sociedade disponibiliza recursos para a tarefa, a forma de variados livros utilizados em sala de aula: “Nós fizemos reimprimir aqueles [livros] das escolas, com todas as autorizações, de uma maneira bem útil para os professores e para os alunos”. (Félix-Paul, pp. 277, 94)

O avanço dos alunos nos conhecimentos pressupõe ordem, disciplina, silêncio. Donde a necessidade de o professor manter vigilância permanente sobre eles. Essa preocupação aparece em algumas das cartas: “Tende vigilância sobre as crianças porque não há ordem na escola senão quando se exerce vigilância sobre os alunos e é o que os faz com que avancem”. O controle de si mesmo também é fator de ordem e de silêncio: “Cuidai bem de não vos deixar levar pela impaciência na escola, porque não é o meio de estabelecer nem a ordem nem o silêncio”. (Félix-Paul, pp. 274, 246)

O progresso dos alunos atrairá mais alunos, alcançando uma das metas da Sociedade: “Vós fazeis bem em tratar de avançar os alunos a fim de ter um grande número[...]”. Uma vez atingida a meta, é preciso mantê-los na escola pelas atitudes do professor e pela aprendizagem: “Tomai cuidado de não fazer diminuir o número de vossos alunos por vossos repentes e de bem ensina-los a fim de que não se vão”, porque “não será vossa impaciência que os corrigirá, mas vossa vigilância e vossa boa conduta”. (Félix-Paul, pp. 280, 277, 274)

O Irmão deve ter uma postura equânime em todos os momentos, sobretudo quando está com os alunos, evitando atitudes repreensíveis: “Fazei de maneira a ser sempre o mesmo na escola e de não se deixar levar à impaciência. Não é sábio atirar a fécula nos alunos, mas é odioso lhes dar tapas, particularmente na igreja”. E para outro Irmão: “Tende o cuidado de ser sempre grave na escola; disso depende muito a ordem na escola”. (Félix-Paul, pp. 282, 187)

A vigilância vem acompanhada da correção. Essa, eventualmente dos castigos, mesmo corporais. Esses castigos são estritamente regulamentados na Guia das Escolas. (La Salle, pp. 660-677) Contudo, é rigorosamente proibido bater nos alunos sem seguir essas normas, embora alguns Irmãos cedessem a essa tentação: “Evitai bater os alunos com a mão ou com outra coisa”. “Não vos deixeis levar a bater neles, é uma grande falta...”. “Vigiai sobre o Irmão para que ele não bata nos alunos com a mão. Isto tem conseqüências”. (Félix-Paul, pp. 197, 280, 38)

Essa atitude de vigilância constante dos alunos exige respeito. Não se pode injuriar ou ofender as crianças por palavras ou gestos: “É

odioso dar nomes injuriosos aos alunos, o que é também um mau exemplo para eles”. “É odioso dar apelidos aos alunos. Cuidai para não ser impaciente”. (Félix-Paul, pp. 38, 272)

### 4.3 *O catecismo*

Criada em país católico e no bojo do movimento da contra-reforma, a Sociedade dedica-se com fidelidade à tarefa de cristianização da vida e dos costumes. Em vista disso, torna obrigatório o ensino do catecismo e controla sua efetivação: “não resta dúvidas que é preciso fazer todos os dias o catecismo com vossos alunos”. O catecismo deve ser dado nas salas de aula e não em outro lugar, mesmo a igreja, a não ser que seja a única alternativa: “se onde fazeis o catecismo, puderdes fazer a escola seria bem melhor”; “a respeito do catecismo, parece-me que é mais apropriado e com conseqüências que o façais em vossa escola”; “não me agrada que nossos Irmãos façam o catecismo na igreja; entretanto, se é proibido de fazê-lo em sua escola, é melhor fazê-lo na igreja do que não fazê-lo”. Essa função exige preparação estudo, atividades que é prioritária em relação a outras: “é preciso que o trabalho não impeça Irmão Isidoro de estudar seu catecismo porque ele lhe é mais necessário conhece-lo do que trabalhar”. (Félix-Paul, pp. 140,65,86,86,189)

O catecismo tem conseqüências na prática da vida diária. “Tende cuidado, eu vos suplico, que eles sejam bem modestos e bem piedosos na igreja, e nas orações...”. “Tende cuidado, acima de tudo, de recitar calmamente as orações e que elas sejam recitadas desta maneira na escola...”. E na atenção aos alunos quando são levados, diariamente, à missa: “Vossa aplicação durante a missa dos alunos deve ser de vigiar sobre eles”. “Jamais se deve ler durante a missa que se assiste com os alunos”. (Félix-Paul, pp. 274, 37, 280)

## 5 **Concluindo**

Num período caracterizado, segundo vários autores, pela postura de repressão, controle de corpos e de espírito, repreensões e castigos, advertências verbais, auto-acusação pública das próprias falhas, obediência à autoridade auto-definida como representação de Deus, parece ser natural



esse acompanhamento e controle da vida de cada Irmão pelo Superior.<sup>6</sup> Esse acompanhamento e controle não se restringem ao trabalho como professor, mas a todas as dimensões da vida pessoal e comunitária, tendo como base decisões coletivas redigidas em forma de regras, guias, diretórios.

Esta prática de cartas de prestação de contas, adotada por João Batista de La Salle, nos começos do ano de 1691, (Gallego, p. 239) posteriormente com outra periodicidade, era seguida com relativa fidelidade por todos os Irmãos, com exceção dos que viviam proximamente ao Superior. Com isso, “pode ser realista a cifra de 6.000 a 7.000 cartas escritas” por João Batista de La Salle entre os anos de 1691 a 1719. (Gallego, p. 247)

As poucas que sobreviveram à destruição do tempo, por inúmeras razões, mostram um duplo movimento: dos Irmãos para o Superior, dando conta de sua conduta, de seu comportamento, de suas atitudes, seguindo um roteiro de aspectos a serem considerados; do Superior para os Irmãos, respondendo na forma de conselhos, admoestações, reprimendas, sugestões, correções. A preocupação do Superior é que o desempenho dos Irmãos como mestres-escola seja capaz de garantir que as escolas “vão bem”, e a dos Irmãos é de demonstrarem seu esforço para atender a essa exigência da Sociedade e do Superior.

A Sociedade das escolas apropriou-se dessas práticas culturais, deu-lhes feições próprias e buscou manter sua meta de manter juntos e por associação escolas a serviço dos filhos dos artesãos dos pobres, utilizando mecanismos de controle da eficácia educativa, entre eles as cartas de prestação de contas.

## Referências

DELUMEAU, Jean. *Le catholicisme entre Luther et Voltaire*. Paris: PRESSES UNIVERSITAIRES, 1979.

Félix-Paul, F.S.C. *Les lettres de saint Jean-Baptiste de La Salle*. Édition critique. Paris: Procure Générale, 1954.

GALLEGO, Saturnino. *San Juan Bautista de La Salle – Escritos*. Madrid: Editorial Catolica, 1986.

---

<sup>6</sup> Robert Muchembled: *Culture...* Michel Foucault: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Petrópolis: VOZES, 1977. Georges Snyders: *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Paris: PRESSES UNIVERSITAIRES, 1965. Roger Chartier (coord.): *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris: SEDES, 1976.

\_\_\_\_\_. *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Editorial Católica, 1986.

LA SALLE, Jean-Baptiste de. *Oeuvres Complètes*. Rome: Frères des Écoles Chrétiennes, 1993.

MOLLOY, Colman. *The letters of John Baptist de La Salle*. Romeville: Lasallian, 1988.

MUCHEMBLED, Robert. *Culture populaire et culture des elites*. Paris: Flammarion, 1978.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria C. de. *Historiografia da educação e fontes*. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, set. 1992.

Ir. <b>Marcos Corbellini</b> , fsc. Doutor em Educação
--

Data de Recebimento: 20/01/2006

Data de Aceite: 20/05/2006

# A emergência das Instituições de Educação Infantil<sup>1</sup>

---

Rodrigo Saballa de Carvalho

## Resumo

O presente artigo procura discutir as condições de emergência das Instituições de Educação Infantil. Nessa perspectiva, tais estabelecimentos são compreendidos, desde sua “entrada em cena”, enquanto espaços pedagógicos, disciplinadores e educadores, implicados no “seqüestro” dos corpos, dos tempos e espaços dos indivíduos. Dessa forma, ao longo do artigo, são destacadas algumas relações que se estabeleceram entre sociedade, crianças e adultos, a partir de suas atribuições, suas histórias, seus discursos e condições de existência a partir da segunda metade do século XVIII. Ressalto que as instituições de educação infantil, enquanto maquinarias disciplinares modernas, evidenciam sua positividade à medida que participam da produção de sujeitos autogovernados. Desse modo, procuro evidenciar que tais estabelecimentos foram postos em funcionamento no intuito de ordenar e regular as massas populacionais difusas, permitindo a produção de saberes sobre os indivíduos, a classificação, a diferenciação e a normalização dos mesmos.

**Palavras-chave:** Instituições de Educação Infantil – infância – maquinaria disciplinar.

## Abstract

The present article aims to discuss the Children Education Institutions emergence conditions. Considering such perspective, these establishments are understood since its “appearance in scene” while pedagogical spaces, disciplinarians and educators, implicated in the “kidnapping” of the individuals’ bodies, times and spaces. This way, throughout this article some relations which were established among society, children and adults are pointed out, from its attributions, histories, speeches and existence conditions from the second half of the XVIII century. I emphasize that the children education institutions while modern disciplinary machines put its positivism in evidence as they participate of self-governed characters production. This way, I try to evidence that such establishments were put in operation with the objective of organize and regularize the disseminated masses of population, allowing information production about the individuals, the classification, differentiation and normalization of them.

**Key-words:** Children Education Institutions – childhood – discipline machinery.

---

<sup>1</sup> O presente artigo é decorrente da pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*, defendida em 2005, na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

A partir das contribuições<sup>2</sup> de Kuhlmann (1998; 2004), Finkelstein (1992), Varela (1992; 1994) e Cambi (1999), é possível dizer que as Instituições de Educação Infantil se configuraram enquanto estabelecimentos que serviram (ao mesmo tempo) como estratégia política, técnica e científica de disciplinamento dos indivíduos, e estiveram relacionadas com o amplo projeto de constituição da Modernidade. Dessa forma, é preciso destacar que, conforme Harvey (2000), tal projeto equivaleu a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas no intuito de desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma, em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. As promessas que se destacaram nesse período foram relativas ao domínio científico da natureza, às formas racionais de organização do pensamento e à liberação do uso arbitrário do poder, pois se acreditava que somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, imutáveis e eternas de toda humanidade serem reveladas.

É interessante observar que o domínio científico da natureza preconizava a liberdade da escassez e da arbitrariedade das catástrofes naturais, enquanto o desenvolvimento de formas racionais de organização social anunciava como promessa a libertação das irracionalidades do mito, da religião e da superstição. Para Cambi (1999), a Modernidade apresentou-se como uma revolução nos âmbitos geográfico, econômico, político, social, cultural e pedagógico. A partir do entrecruzamento dos âmbitos destacados, a formação do homem passou a seguir novos itinerários sociais, orientando-se conforme novos valores e estabelecendo novos modelos. Os fins da educação começaram a se destinar a um indivíduo ativo na sociedade, mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para a “reflexão racional” de suas ações e possíveis conseqüências. Os meios educativos sofreram transformações, pois a sociedade estimulou a difusão de locais formativos, como a oficina, o exército, a escola, os hospitais, as prisões, os manicômios, além da família e igreja.

Entre essas instituições, a escola passou a ocupar um lugar funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna em relação à difusão dos princípios de ordem/produzividade e formação de profissionais (desenvolvimento de competências) das quais o sistema tinha necessidade. Pode-se dizer que as instituições dedicadas ao cuidado e educação das crianças surgiram depois das escolas e a sua *entrada em cena* pode ser

---

<sup>2</sup> Ressalto que tais contribuições são relativas às obras e textos lidos para o desenvolvimento da discussão que será apresentada neste capítulo, já que alguns/mas dos/das autores/as citados/as, embora trabalhem com História da Educação, não são pesquisadores cuja temática preferencial é a Educação Infantil. Dessa forma, responsabilizo-me pelas aproximações entre os temas que discutirei e as contribuições advindas das pesquisas destes/as autores/as.

associada com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial. Assim, percebe-se que a questão do trabalho materno fora do lar esteve relacionada à estrutura familiar conjugal. Conforme destaca Kuhlmann Jr. (2004), as instituições de educação infantil começaram a se delinear no continente europeu ainda no final do século XVIII como as escolas de tricotar de Oberlin<sup>3</sup>, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e idéias pedagógicas, no intuito de atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras. É importante ressaltar, que nesse período, a sociedade começou a estabelecer aparelhos de poder sobre a vida da população no intuito de preservar a vida dos sujeitos. Os problemas sociais passaram a ser foco de discussão e embate, pois os aspectos relacionados à população, como a repartição das epidemias, observação das condições de moradia e higiene dos sujeitos tornaram-se pauta das discussões. O aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e, posteriormente, a organização dos estados nacionais fizeram emergir formas de ver os indivíduos e as populações, caracterizando o que Foucault (1999) denomina como *assunção da vida pelo poder*, ou seja, a tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo/espécie. Esse fenômeno enunciado pelo filósofo passou a operar no sentido da constituição de objetos de saber que se destinavam ao controle da própria espécie através da Demografia, Estatística, Medicina Sanitária, entre outras instâncias, que tinham como objetivo *fazer viver*.

Em relação à educação, é importante destacar, nesse período, o processo de laicização dos processos formativos através da escola, imprensa e vida social, destacando-se o nascimento e a difusão do livro pela expansão da alfabetização, o desenvolvimento de um novo perfil de intelectual, assim como a difusão das idéias pedagógicas. Nesse sentido, o processo de (re)orientação da educação, operacionalizou-se devido ao nascimento da Pedagogia como ciência, como saber da formação humana que se dedicava a “calcular racionalmente” as complexas (e inúmeras) variáveis, que tornavam possível o funcionamento do processo educacional.

No entanto, foi somente na segunda metade do século XIX que as instituições de educação infantil encontraram as condições de meio favoráveis para sua difusão, acompanhando o processo de expansão do

---

<sup>3</sup> Kuhlmann Jr. (2004, p.1) afirma que “a *escola de principiantes* ou *escola de tricotar*, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira Instituição de Educação Infantil. De acordo com os seus objetivos, ali a criança deveria: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis; conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostrassem (o uso do *patois*, dialeto regional, era proibido); e adquirir as primeiras noções de moral e religião”.

ensino elementar e sendo difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais<sup>4</sup> como modelos de civilização, por serem consideradas como estabelecimentos modernos e científicos, conforme enfoca Kuhlmann Jr. (1998). As instituições européias dedicadas à educação das crianças na primeira infância localizaram-se (inicialmente) nos países em que as mulheres precisavam trabalhar para ganhar o seu sustento, corroborando com um dos principais preceitos da civilização, que era o da obrigação de ganhar a vida pelo próprio trabalho.

No Brasil, o cuidado e a educação das crianças pequenas iniciaram a partir da metade do século XX, período marcado pela urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, constituição de um novo estatuto familiar e criação da república. As primeiras creches brasileiras, conforme Barbosa (2000), se constituíram no intuito de atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias. A difusão das instituições de educação infantil em terras brasileiras recebeu grande influência das idéias dos médicos higienistas e dos psicólogos que descreviam o que se considerava como sendo um desenvolvimento infantil normal e classificavam as condutas das crianças e de suas famílias como normais ou patológicas.

Trago tais discussões para destacar que o intuito deste artigo é o de discutir as condições de emergência<sup>5</sup> das instituições de educação infantil, portanto de sua “entrada em cena” conforme se refere Foucault (2000). Nessa perspectiva, procurarei compreender tais estabelecimentos enquanto maquinarias capazes de disciplinar as subjetividades dos indivíduos para algumas formas muito particulares de viver o espaço e o tempo, a partir de categorias relacionadas com a “invenção” dos sujeitos modernos. Justifica-se, assim, o fato de que essas instituições (assim como

---

<sup>4</sup> Para Kuhlmann Jr. (1998, p.75-76), as exposições internacionais podem ser descritas como sendo “um palco para representação de espetáculos, de crença no progresso, na técnica e na ciência. Na sua arquitetura e organização, na sua idealização modelar e utópica da vida social, expressaram-se as tendências e conflitos existentes na sociedade de seu tempo. Cada país, ao sediar uma exposição, mostrava aquilo que seria a prova do seu lugar no concerto das nações civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade, buscando o referendo das premiações”.

<sup>5</sup> Nietzsche designa a emergência (ou o ponto de surgimento) como “o princípio e a lei singular de um aparecimento” (Foucault, 2000, p.267), os começos de um acontecimento. Ela se produz em um determinado estado de forças, ou seja, na “entrada em cena das forças” (2000, p. 269), numa dada conjuntura. Dessa forma, a emergência “sempre se produz no interstício”, fazendo com que a relação de poder não seja mais uma “relação”, nem o lugar onde ela se exerce seja mais um “lugar”.

as demais instituições envolvidas com a educação) foram (e continuam sendo) os principais estabelecimentos encarregados de construir um tipo de mundo chamado mundo moderno, cujos ideais estão sendo problematizados pela pós-modernidade.

E é justamente a partir de todos estes ditos que discutirei como as instituições de educação infantil se constituíram e se difundiram na sociedade enquanto instituições (modernas) implicadas no disciplinamento através do controle dos corpos, tempos e espaços dos indivíduos (sejam estes adultos ou crianças). Dessa forma, ousou dizer que procurarei (na medida do possível) fazer a crítica conforme nos ensina Foucault (1981), *tornando difíceis os gestos fáceis demais*, ou seja, problematizando sobre que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que estiveram associadas às mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade.

## **Constituindo (novos) modos de *poder-saber* sobre a infância**

A ocorrência de uma série de fenômenos políticos, econômicos e demográficos, marcou o início dos tempos modernos no Ocidente. Tais fenômenos fizeram surgir (na segunda metade do século XVIII) uma biopolítica da população, que é descrita por Foucault (1988, p.131) como sendo: “um conjunto de processos [envolvendo] a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população” entre outros fatores. Dessa forma, é possível dizer que essa tecnologia de poder fez com que a vida e seus mecanismos entrassem no domínio dos cálculos explícitos, fazendo do *poder-saber* um agente de transformação da vida humana. Tal poder sobre a vida dos indivíduos é descrito pelo referido autor (1999, p.296) como sendo “cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder. Ela está do lado de fora, em relação ao poder: é o que cai fora do seu domínio, e sobre o que o poder só terá domínio de modo geral, global, estatístico. Isso sobre o que o poder tem domínio não é a morte, é a mortalidade”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que tal biopolítica se desenvolveu em relação a dois pólos complementares. O primeiro centrou-se no *corpo-máquina*, através de seu adestramento, na ampliação de suas

aptidões, na extorsão de suas forças, a partir da disciplina difundida pelas instituições. Já o segundo centrou-se no *corpo-espécie* através de uma série de intervenções e controles reguladores, que possibilitaram estimar a natalidade e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, entre outras operações. Sendo assim, as disciplinas do corpo e as regulações da população passaram a constituir os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida.

A articulação entre os pólos indivíduo e espécie pode ser destacada (entre outros exemplos possíveis) através da influência médica que foi exercida na divulgação de uma política natalista contraceptiva desenvolvida em relação às mulheres. Tal prática é explicada por Foucault (1979, p.275) quando afirma que “praticava-se a contracepção não para que as crianças não nascessem, mas para que as crianças pudessem viver, uma vez nascidas”.

Pode-se dizer, portanto, que, no século XVIII, o discurso sobre nascimentos passou a incorporar a idéia de contracepção, pois, nessa época, mais crianças morriam do que sobreviviam à primeira infância. A contracepção se mostrou como uma forma de impedir o nascimento de crianças no intuito de preservar a vida das já nascidas. Iniciou-se, então, a contabilização da alta taxa de mortalidade infantil e o exercício de controle sobre o cuidado dispensado pelas amas-de-leite, porém essa medida tornou-se pouco produtiva devido à grande distância que muitas delas se encontravam dos centros urbanos. A partir desse momento, os discursos médicos e higiênicos impuseram às mães o amor e o cuidado em relação aos seus filhos. De acordo com Dornelles (2002), o combate ao trabalho das amas-de-leite e serviçais, possibilitou novas formas de ver as tarefas educativas e uma reorganização dos comportamentos (considerados) educativos. Esse movimento trouxe consigo a difusão da medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que permitiu às classes burguesas tirarem seus filhos da influência “negativa” das serviçais. Por outro lado, tal campanha pela amamentação procurava, também, diminuir os custos sociais com a manutenção de entidades destinadas aos menores abandonados, assim como controlar a reprodução dos mais pobres.

Nessa perspectiva, Yalom (1988) afirma que, no referido século, houve por toda Europa um violento protesto contra as amas-de-leite a partir das fileiras de moralistas, filósofos médicos e cientistas que tinham como intuito provar que o que era natural para o corpo humano era basicamente bom para o organismo político. É interessante observar que a saúde física era considerada uma metáfora da saúde do estado, e os seios representavam a doença ou o bem-estar. Dessa forma, os discursos circulantes que



enunciavam a defesa da amamentação pelas mães (uma forma de controlar o corpo feminino), classificavam os seios entre “corruptos” (referentes às amas-de-leite) e “maternais” (associados à regeneração familiar e social). Sendo assim, difunde-se, conforme Uberti (2002), a lei do cuidado como uma das principais leis morais no âmbito familiar. A família torna-se o lugar no qual se inscrevem determinadas formas de transmissão de valores, pois seu intuito é o de favorecer o período da infância. Tais relações ocorrem em forma de obrigações como a amamentação das crianças pelas mães, a preocupação com um vestuário sadio, exercícios físicos para o um bom desenvolvimento do organismo, etc. Nesse sentido, Foucault (1979) afirma que a família, a partir de então, adquire uma figura material, pois se organiza como o espaço mais próximo da criança, no qual ela encontra condições de sobrevivência e desenvolvimento.

A partir de todas as discussões apontadas, penso ser possível compreender a “campanha” pelo aleitamento (no século XVIII) enquanto uma estratégia biopolítica. Tal estratégia pode ser relacionada a um investimento no corpo da nação, pois se investe (e se regula) o corpo individual (da mãe e do lactante) para que o corpo social seja incrementado. Através de seus mecanismos de controle e governo da população, foram estabelecidos aparelhos de poder, no intuito de preservar a vida dos indivíduos. Dessa forma, a noção de população como um corpo múltiplo (necessariamente numerável) possibilitou objetivar um campo de intervenção que se introduziu no pensamento político com um papel organizacional eficaz, pois, para governá-la, foi preciso (antes de tudo) conhecê-la. As estatísticas, os métodos, os cálculos, as estimativas, difundiram-se como (alguns) meios de conhecer e (melhor) governar<sup>6</sup> a ascendente população.

Em função da crescente preocupação com o fator populacional, a criança tornou-se objeto de investigação, investimento e preservação, especialmente com a sua procriação e sexualidade. A necessidade de assegurar a preservação e utilidade dos indivíduos tornou necessária a preocupação com a saúde da população em geral e das crianças em específico. Nesse sentido, Foucault (1979, p.199) afirma que: “ao problema “das crianças”(quer dizer, de seu número no nascimento e da relação da natalidade-mortalidade) se acrescenta o da “infância” (isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas dessa sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que esse período de desenvolvimento se torne útil, em suma, da organização dessa

---

<sup>6</sup> Estou utilizando o termo *governar* no sentido de agir sobre as ações dos outros, dirigir condutas dos indivíduos ou grupos, sejam esses adultos, crianças, comunidades, famílias, doentes, etc., conforme destaca Foucault (1979).

“fase” que é entendida como específica e finalizada). Não se trata, apenas, de produzir um maior número de crianças, mas de gerir convenientemente essa época da vida”.

Através deste investimento na vida, é possível dizer que a infância tornou-se um problema, pois, além da necessidade de manter a sobrevivência das crianças, foi necessário que esse período se tornasse útil. Assim, iniciou-se um processo de intervenção na reprodução dos indivíduos, nos nascimentos e na condução de vida dos nascidos, através da propagação de discursos que visavam ao investimento e ao controle da infância. Nesse sentido, é importante destacar o dito por Foucault (1988) ao afirmar que o poder de verdade desses discursos fez com que a criança passasse a ser vigiada por toda uma ronda de babás, serviçais, pedagogos e médicos, fazendo do infantil um foco local de poder-saber, que veiculava formas de sujeição e esquemas de conhecimentos, numa espécie de vaivém incessante. Concordo com o autor e saliento que (muitos) médicos, pedagogos e professores começaram a dirigir conselhos às famílias e autoridades, prescrevendo a conduta infantil a partir da vigilância. É possível dizer que, a partir de então, houve um processo (intenso) de produção e circulação de uma variada literatura de preceitos e advertências em relação à educação das crianças. Nesse sentido, é importante destacar que um dos efeitos da produção da referida literatura foi a difusão de diferentes discursos a respeito da conduta infantil que estavam imersos em uma gama de relações de poder.

Sendo assim, acompanho Dornelles (2002) quando afirma que a emergência da criança como acontecimento visível fez com que essa passasse a ser dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisava de cuidado, proteção e disciplinamento. É importante observar que tais medidas em relação à criança, passaram a ser exercidas na família e nos colégios, com um controle de cunho cada vez mais rígido e total.

Nessa perspectiva, é interessante observar, a partir da pesquisa realizada por Souza (2000), que o século XVIII acentuou a imposição de regras de comportamento, sendo que a Igreja e o Estado assumiram a responsabilidade pelo sistema educativo, tornando o processo de escolarização mais evidente. Sendo assim, as famílias foram incentivadas a colocarem suas crianças no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se foram delineando políticas de proteção à infância na Europa. Pode-se dizer, portanto, que as novas formas de perceber as famílias e a sociedade passaram a atuar como propulsoras das instituições educacionais modernas, das quais podem ser destacados (no caso da presente pesquisa) os estabelecimentos dedicados ao atendimento às crianças.

A partir dos mecanismos de regulação da população, foram-se configurando condições de possibilidade que tornaram possível o nascimento da escola nacional, dentre as quais se destacaram: “1. a definição de um estatuto de infância; 2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; 3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; 4. a destruição de outros modos de educação; 5. a institucionalização propriamente dita da escola” (VARELA, 1992, p.69).

Tais condições, que possibilitaram o aparecimento da escola nacional e do pensamento pedagógico moderno, estiveram, de certa forma, relacionadas à emergência e difusão das instituições de educação infantil. A partir da primeira metade do século XIX, na Europa, as crianças abandonadas, que no século anterior eram recolhidas juntamente com as populações desviantes nas prisões, hospícios e asilos de mendicidade, passaram a ser atendidas em locais específicos, pois começou a existir uma diferenciação em relação aos estabelecimentos assistenciais. Através da busca pela diferenciação do atendimento à infância, foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia para atender às crianças pequenas.

Esses estabelecimentos nasciam a partir de um novo sentimento em relação à infância e ao respectivo cuidado que deveria ser dispensado a essa etapa da vida, sendo que foram apresentados em oposição aos locais que recebiam crianças abandonadas, com a intenção de que as mães mantivessem a guarda de seus filhos contando com o cuidado e assistência. Justifica-se, assim, a estruturação das instituições dedicadas às crianças, a partir de uma gama de diferentes denominações, buscando viabilizar o atendimento do respectivo contexto social no qual elas estavam situadas.

Nesse período, grande parte dos sistemas de educação nacional organizaram-se nos países europeus, utilizando-se de fundamentação pedagógica, materiais e métodos para o trabalho com as crianças. Tal difusão da educação foi considerada como um dos critérios para medidas de desenvolvimento dos países. As instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), segundo Barbosa (2000), apesar de não fazerem parte dos sistemas educacionais, foram consideradas como elementos importantes de uma (nova) concepção cultural que definia que as crianças poderiam ser cuidadas em um ambiente extrafamiliar.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998) afirma que tal difusão das instituições de educação infantil esteve pautada em uma nova concepção assistencial e científica, pois havia uma proposta de progresso da ciência (enquanto saber científico), que legitimava as práticas emergentes

relacionadas ao atendimento institucional das crianças na primeira infância. A partir das considerações do referido autor, é possível destacar que as creches “nascidas” na Europa foram consideradas como (estratégia de) “solução” para os cuidados da infância, em função da necessidade do trabalho feminino no processo de industrialização. Carl Kaestle e Maris Vinosvskis (s/d apud Finkelstein, 1992, p.190) corroboram com tais informações ao enfatizarem que os discursos circulantes na época do surgimento das instituições de educação infantil européias argumentavam que elas estavam vinculadas à idéia de melhorar a qualidade do ambiente dos/das filhos/as trabalhadores/as fabris. É possível dizer que, nesse sentido, havia uma concepção de que a família seria, de certa forma, “incapaz” de administrar a educação de sua prole.

Pode-se dizer, portanto, que esses locais de educação e cuidado das crianças foram se constituindo a partir de embates políticos, econômicos e sociais situados no quadro das mudanças civilizadoras, que definiam uma visão moderna de sujeito. Assim, tais mudanças estiveram pautadas na individualização dos sujeitos, no controle das emoções, no desenvolvimento da autoconsciência e no estabelecimento de um código de conduta partilhado, impulsionados pelas nascentes configurações de sociedade e família.

Conforme Barbosa (2000), nesse processo de difusão das instituições dedicadas ao atendimento da primeira infância, as práticas de educação e cuidado das crianças foram (aos poucos) deslocadas de ações moldadas por grupos familiares, privados para sistemas modernos, públicos e globais, evidenciando uma preocupação com a ascendente população infantil. Sendo assim, várias experiências marcaram as iniciativas de atendimento educativo às crianças, tais como as creches, as salas de asilo francesas, as escolas de jogo, os Jardins de Infância froebelianos, as *Casas dei Bambini* de Maria Montessori e as escolas maternas. Desse modo, tais espaços se constituíram com intuito disciplinar as crianças e suas famílias, de acordo com as necessidades de formação do que se acreditava como ideal de homem e sociedade moderna. Dessa forma, é preciso levar em consideração que tais pressupostos influenciaram outros países, como o Brasil, por meio da circulação de discursos de proteção e assistência à infância. Nesse sentido, discutirei na próxima seção o estabelecimento e expansão das instituições de educação infantil no Brasil.

## Disciplinando corpos e “civilizando” mentes

Os pressupostos de formação do homem moderno, difundidos na Europa, repercutiram em terras brasileiras. Dessa forma, a educação das crianças em nosso país também passou a ser um campo de regulação, controle e conseqüente intervenção social, sendo justificada pela influência da classe média nos movimentos de assistência à infância. Desse modo, as primeiras propostas de instituições de Educação Infantil no Brasil, conforme Kuhlmann Jr. (1998), ocorreram a partir da fundação do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância* (IPAI-RJ) e da inauguração da *Creche da Companhia de Fiação e tecidos do Corcovado* (a primeira creche brasileira), ambas as ações desenvolvidas em 1899. Dessa forma, é possível dizer que as primeiras creches brasileiras foram criadas tendo como intuito a redução da mortalidade infantil, a divulgação de campanhas de amamentação e o atendimento às mães solteiras para realização de uma educação moral das famílias.

Nesse processo, os estabelecimentos dedicados à educação infantil, começaram a ser reconhecidos como sinônimo de progresso e difundiram-se a partir dos movimentos de urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, (re)organização da família e criação da república. Propagou-se uma série de discursos (médicos, pedagógicos, psicológicos, políticos e jurídicos), que defendiam a educação infantil como sendo necessária à formação de (futuros/as) cidadãos/ãs “corretos/as” e disciplinados/as. Sendo assim, as instituições de educação infantil passaram a ter uma importante função na operacionalização de uma nova forma de exercício do poder, não mais centrada em punições e castigos físicos (conforme modelo pedagógico corretivo), mas na normalização das condutas das crianças e de suas famílias.

É importante salientar que, em relação aos discursos da saúde, as instituições de educação infantil (assim como as escolas regulares) foram vistas pelos médicos e sanitaristas enquanto espaços através dos quais seria possível realizar um trabalho (preventivo) com as crianças e suas famílias, principalmente no que se referia aos aspectos higiênicos e físicos. Pode-se dizer, portanto, que a pedagogia higiênica tinha interesse (especial) pelas crianças, pois considerava que o trabalho com os pequenos era um passo importante na “produção” do adulto adequado à ordem médica.

Nesse sentido, a preocupação com a saúde e bem-estar das crianças, conforme Souza (2000, p.6), levava a família a operar como “uma máquina voluntária e responsável pela criação e moralização das crianças, na qual os adultos se comprometeriam com a tarefa de promover o bem-estar físico e mental de sua prole”, em aliança com os pressupostos

médicos. Levando em consideração os aspectos discutidos em relação ao interesse (dos médicos), é possível fazer uma aproximação com o dito por Foucault (1979), quando afirma que a família (a partir do final do século XVIII) deixa de ser uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social e torna-se um meio físico denso, saturado, contínuo, permanente, que mantém e favorece o corpo da criança. Nesse sentido, é possível observar que os médicos higienistas e os sanitaristas perceberam a potencialidade das famílias para o desenvolvimento de uma consciência sanitária na população, utilizando-se da educação das crianças como estratégia de aproximação dos lares. Por outro lado, é preciso levar em consideração que esta influência higienista na educação das crianças, também evidenciou a preocupação da Medicina em relação à mortalidade infantil, cujas propostas se integravam ao projeto geral de saneamento que pretendia desenvolver a civilidade das pessoas e a modernidade do país.

Destacaram-se, dessa forma, especialmente os movimentos de assistência à infância, relacionados à implantação de creches e iniciativas associadas à proteção à maternidade, que visavam (entre outros objetivos) à “produção” de mães que almejassem a constituição de lares higiênicos e a criação de filhos saudáveis. No entanto, é necessário dizer que tais instituições definiram metas vinculadas à saúde, porque as crianças (assim como os imigrantes e as etnias consideradas “inferiores”) eram vistas como alvos principais da higiene. Justificava-se, assim, a ação das práticas higiênicas em relação às crianças e suas famílias, pois, dessa forma, a medicina estaria contribuindo para o saneamento da população menos abastada. Tais práticas representaram (naquele período histórico) uma alternativa importante para implementação da educação de hábitos nas crianças e de suas famílias através das instituições educacionais, que visavam ao estabelecimento de um minucioso controle e “mudança” dos costumes mais simples e rotineiros.

Nesse sentido, retomo as palavras de Foucault (1999) quando afirma que a Medicina tem efeitos disciplinares e regulamentadores, pois incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre as populações, sobre os organismos e sobre os processos biológicos. Em relação às instituições de educação infantil, os referidos efeitos podem ser percebidos (entre outros exemplos) no lugar de destaque que esses espaços ocuparam na divulgação de uma mentalidade higiênica com vistas ao desenvolvimento de bons hábitos nas famílias, crianças e comunidade.

Conforme destaquei no início do artigo, os discursos médicos afirmavam que era preciso criar não apenas maternidades, mas também muitas creches e escolas como objetivo de reduzir a mortalidade infantil. Essas medidas estavam (de certa forma) relacionadas à ascensão dos ideais

burgueses, que visavam a alterar o perfil sanitário da família a partir da “apropriação” dos costumes europeus e da urbanização dos hábitos. Desse modo, as instituições de educação infantil (entre outras instituições) serviram como estratégia de consolidação de um discurso científico aplicado à educação, no qual se operacionalizava uma pedagogia científica respaldada pelos discursos de racionalidade e ordem.

Em relação à “produção” dos discursos pedagógicos e psicológicos, Varela (1996) destaca que as instituições de educação infantil se converteram em “verdadeiros laboratórios” (espaços privilegiados de observação), nos quais se obtiveram saberes e se ensaiaram (novas) formas de trabalhar com as crianças. Nessa perspectiva, as contribuições da Psicologia (experimental e genética) foram sendo incorporadas pelos/as pesquisadores/as, que, assim passaram a contribuir com a produção de saberes relacionado a uma “nova” concepção de infância. Tais discursos fortaleceram, através da Pedagogia, os anseios das classes emergentes, que almejavam o título de modernas. Sendo assim, essa vontade de saber e de poder da Pedagogia, em medir, vasculhar, esquadriñar, passou a ser incorporada como medida constante na instalação das instituições de educação infantil.

É possível destacar que se estava constituindo uma (nova) configuração social no nosso país, evidenciando uma ascendente preocupação em atender às emergentes demandas da sociedade, a partir do ideal positivista de “ordem e progresso”. Tal ideal destacou-se (entre outras ocorrências) através dos discursos políticos republicanos, que defendiam o desenvolvimento científico e tecnológico como a “solução” para os problemas sociais. Nessa perspectiva, é importante salientar que, segundo Souza (2000, p.71): “no Brasil a implantação dos Jardins de Infância, ocorrida no final do século XIX, suscitou inúmeras resistências, apesar de alguns esforços feitos no sentido de convencer educadores, políticos e famílias de sua importância enquanto *instituições educacionais modernas*. Dentre os discursos produzidos no sentido de defender a implantação dos Jardins, destaca-se o Parecer ao Projeto da Reforma do Ensino Primário de 1882, elaborado por Ruy Barbosa. Este Parecer, que defendia a inclusão dos Jardins no sistema de ensino primário, incluía um amplo estudo sobre os Jardins de Infância, suas origens e objetivos, referindo-se a eles como instituições educativas. Neste documento, Ruy Barbosa transcreve trechos de artigos escritos por educadores de vários países, defendendo os Jardins de Infância como espaços educacionais modernos”.

As resistências apontadas pela autora em relação à implantação dos Jardins de Infância em nosso país se devem, entre outros fatores, aos modos de como se entendia a educação das crianças (desde os fins do

período imperial), pois tais estabelecimentos eram concebidos a partir de uma visão filantrópica, religiosa e assistencialista. Nos referidos discursos políticos, que defenderam a difusão das instituições de educação infantil, houve uma ênfase em relação ao atendimento educativo que deveria ser prestado às crianças, como forma de promoção da “civilidade” e de saneamento das condições de vida das populações pobres. Nesta campanha educacional difundida pelos referidos discursos, destacaram-se os eixos saúde, moral e trabalho, através dos quais deveria ser desenvolvida a educação do povo. Assim, enfatizo que esses eixos destacados pela autora em relação à promoção da educação estiveram primeiramente direcionados à família nuclear burguesa, sendo expandidos em relação às classes populares posteriormente.

Conforme salientei anteriormente a respeito da influência médico-higienista na difusão da educação infantil, assim como na normalização dos hábitos das crianças e de suas respectivas famílias, considero relevante retomar tal discussão e destacar que, no século XX, a escola continuou sendo chamada a oferecer a sua colaboração na divulgação de campanhas de saúde e no desenvolvimento de programas de higiene. Pode-se dizer, portanto, que a educação sanitária continuava sendo vista (ainda com maior ênfase) como estratégia através da qual se poderia desenvolver um sistema de hábitos, cujo alvo prioritário era a infância. Nesse sentido, educação e saúde passaram a ser considerados como elementos indissociáveis de um programa de moralização, cujo principal pressuposto consistia na higienização da população. A partir da pesquisa desenvolvida por Rocha (2003b, p.40), é possível salientar que, no referido século, acentuaram-se as preocupações com as questões relativas à higiene, sendo que os objetivos de tal proposta eram de: “eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutares, desde a mais tenra infância. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que deveria se incumbir a escola, no contexto da política sanitária paulista na década de 1920”.

À medida que os referidos objetivos foram sendo divulgados, houve a necessidade de elaboração de programas para o ensino da higiene nas escolas, tendo em vista o desenvolvimento da consciência sanitária nas crianças e o respectivo alcance dos propósitos almejados. Sendo assim, a educação das crianças passou a ser orientada por um programa cujos princípios “correspondiam” ao (suposto) caminho que elas “deveriam” percorrer na aquisição dos hábitos higiênicos. Esse caminho, conforme os



médicos-higienistas, era composto por quatro etapas, que consistiam em imitação, obediência, amor-próprio e raciocínio.

A partir das discussões desenvolvidas a respeito da expansão das instituições de educação infantil e de suas metas relacionadas à saúde, considero possível compreender tais ações enquanto (um exemplo entre outros possíveis) de estratégia biopolítica, pois se evidencia uma preocupação com a população como um problema a um só tempo científico e político, com vistas à preservação da vida.

Dessa forma, considero relevante retomar o conceito de biopolítica, a partir de Foucault (1997, p.89), como: “a maneira pela qual se tentou racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios de um conjunto de seres vivos constituídos em população: *saúde, higiene, natalidade, raças*, etc. Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam, desde o século XVIII, e as questões políticas em que eles se constituíram até os dias de hoje”.

Sendo assim, é interessante observar que, desde o final do século XVIII, a Medicina passou a ter como uma de suas (principais) atribuições a higiene pública, através da coordenação dos tratamentos médicos, centralização das informações e normalização do saber, operacionalizando o desenvolvimento de campanhas de aprendizado da higiene e de medicalização da população.

Torna-se imprescindível enfatizar que nessa difusão da educação infantil, além do higienismo, também foram significativas as influências *jurídico-policia*l e *religiosa* como articuladoras do processo de legitimação da necessidade de criação dos estabelecimentos específicos para o atendimento às crianças. É Kuhlmann Jr. (1988) quem destaca em suas pesquisas que, em relação ao ponto de vista jurídico-policia, foram as preocupações com as legislações trabalhista e criminal que trouxeram como pauta de discussão a preocupação com a infância moralmente abandonada, sendo estabelecida a fundação do Patronato de Menores. Por outro lado, para o referido autor, a influência religiosa também obteve destaque nesse processo de difusão das instituições de educação infantil, pois, seguindo o exemplo de outros setores, foram realizados congressos católicos tendo em vista a organização do clero e dos leigos militantes para a implementação de políticas assistenciais. Nesse aspecto, destaco que havia a orientação da criação de creches junto às indústrias, sendo que o intuito da operacionalização de tal recomendação consistia na regulamentação do trabalho feminino fora do âmbito familiar.

As considerações abordadas no decorrer da seção permitem perceber que as instituições de educação infantil (também) tiveram sua difusão em nosso país, devido às (emergentes) concepções de infância, ao

papel social das crianças e à possibilidade de torná-las “produtivas” e disciplinadas, através da educação. Justifica-se, assim, o dito por Souza (2000) quando afirma que as instituições de educação infantil foram acionadas (desde a sua criação) como aparatos de controle, que tinham como intuito a formação de crianças educadas para a obediência, disciplinadas e cumpridoras dos seus deveres. Sendo assim, o processo de implantação das instituições conviveu com argumentos que legitimaram a produção de saberes sobre as crianças, através do olhar dos adultos, com seus diferentes objetivos e propostas, que, a partir de certo momento, começaram a ser divulgados na legislação como forma de conquistar espaço para instalação de um número crescente de instituições dedicadas à educação das crianças. Conforme Souza (2000, p.79), no Brasil, o discurso oficial principalmente a partir de 1940, passou a defender a: “expansão dos Jardins como importantes instrumentos de governo das crianças e de suas famílias. O decreto-lei número 90, de 15/08/42 estabelecia como objetivos do Jardim de Infância proporcionar à criança condições que pudessem favorecer o desenvolvimento integral, preencher deficiências da educação dada no lar, prepará-la para a aprendizagem escolar, iniciá-la na vida social proporcionando-lhes situações e recursos para a aquisição de hábitos e atitudes de vida social, mas especificamente *construindo hábitos mentais, morais, sociais, cívicos, higiênicos e estéticos* conforme Boletim do CPOE/RS” (1950, p.35).

As contribuições da autora permitem salientar o caráter disciplinar da educação infantil e a sua produtividade em relação à “formação” de indivíduos em consonância com as expectativas sociais do referido período. É possível dizer, portanto, que tais instituições se estruturaram no Brasil (assim como em vários países ocidentais) com diferentes denominações e prestações de serviços de cuidado e educação diversificados, procurando atender às demandas sociais do contexto no qual estavam inseridas. Por outro lado, é possível dizer que, a partir da década de 50 do século XX, houve propostas de consolidação das propostas de implementação e expansão das instituições de educação infantil (Jardins de Infância), pois, em diferentes locais do país, começaram a surgir novas turmas, assim como publicações a respeito da instalação e funcionamento de tais estabelecimentos. Dessa forma, percebe-se que as instituições de educação infantil passaram a fazer pauta das discussões a respeito da oferta de cuidado e educação para as crianças na primeira infância.

Sendo assim, considero importante destacar que não prosseguirei a discussão a respeito da expansão das instituições de educação infantil (e de suas problemáticas) até os dias atuais. Justifico essa escolha retomando o objetivo do capítulo, que é o de evidenciar e problematizar (algumas)

condições de emergência desses estabelecimentos, para (na medida do possível) compreender algumas estratégias de exercício do poder disciplinar, assim como seus efeitos. Passo, então, a destacar, na próxima seção, (algumas) considerações para pensar a escola infantil enquanto “maquinaria” disciplinar.

## **Considerações para pensar as Instituições de Educação Infantil**

Através de incursões (escolhas e “recortes”) na história da educação, procurei focar (na medida do possível) algumas condições de emergência das instituições de educação infantil e suas respectivas relações com o amplo projeto de constituição da Modernidade. Dessa forma, retomo as discussões desenvolvidas no decorrer do artigo e saliento que tais espaços educativos foram pensados como instituições que se estabeleceram e se desenvolveram relacionadas com as práticas sociais, culturais, religiosas e econômicas, que se produziram na sociedade moderna. Justificam-se, dessa forma, as contribuições de Kuhlmann Jr. (1998) quando afirma que, embora exista uma diversidade de opiniões sobre as causas e temas que influenciaram a constituição das instituições de educação infantil, destacam-se (entre outros fatores) a articulação dos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos enquanto uma composição de forças que possibilitou a difusão de tais estabelecimentos. Nessa perspectiva, é importante destacar que participaram como elementos da referida composição a infância a maternidade e o trabalho feminino fora do lar, enquanto aspectos presentes na história das instituições.

Trago tais discussões com a intenção de apontar para o fato de que, conforme Veiga - Neto (2003), o elo entre a escola e a sociedade moderna é a disciplinaridade (no que se refere tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber). Embora o autor esteja se referindo à escola regular, penso ser possível realizar uma aproximação de tal contribuição em relação às instituições de educação infantil. À medida que as instituições de educação infantil se expandiram paralelamente ao processo de escolarização (de massas), receberam influências das escolas regulares e também estiveram implicadas na operacionalização do poder disciplinar — que teve (e tem) como intuito o desenvolvimento da “capacidade” dos indivíduos se autogovernarem.

Sendo assim, é possível dizer que as instituições de educação infantil operaram (e continuam operando) através de suas diferentes práticas escolares na produção de subjetividades, “ensinando” aos indivíduos formas de ser e se relacionar com o mundo no qual estão inseridos. Justifica-se,

dessa forma, o dito por Veiga-Neto (2003), quando afirma que a escola (incluindo também as escolas infantis) “funcionou e continua funcionando como uma fábrica que fabricou e continua fabricando novas formas de vida”. Nesse sentido, é preciso levar em consideração que muitas das práticas que são desenvolvidas nessas instituições não têm somente o objetivo de que as crianças aprendam melhor, mas também o de que sejam “produzidos” (novos) sujeitos.

Desse modo, penso ser possível dizer que os ditos que auxiliaram na organização da trama do presente artigo podem-nos ajudar a pensar e a problematizar as instituições de educação infantil desde a sua “entrada em cena”, como estabelecimentos disciplinares que possuem uma relação imanente com a sociedade da qual fazem parte.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000, 275p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

CAMBI, Franco. A modernidade como revolução pedagógica. In: \_\_\_\_\_. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. Cap.I, p.195-216.

DORNELLES, Leni Vieira. *Meninas no papel*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FINKELSTEIN, Bárbara. Incorporando as crianças à história da educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p.183-220, jan./jul.1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.

\_\_\_\_\_. *Então, é importante pensar?* Libération, nº15, p.21. 30-31 maio de 1981. Disponível em: <<http://www.unb/fe/tef/filoesco/foucault/importantepensar.html>> Acesso em 19 de jul.2004.

\_\_\_\_\_. O dispositivo da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Cap.4, p.73-109.

\_\_\_\_\_. Nascimento da biopolítica. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. Cap.8, p.87-98.

\_\_\_\_\_. Aula do dia 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.285-316.

HARVEY, David. Passagem da modernidade à pós-modernidade na cultura contemporânea. In: \_\_\_\_\_. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2000. Cap.1, p.13-109.

KUHLMANN, Moysés Júnior. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins-de-infância. In: \_\_\_\_\_. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap.4, p.71-80.

\_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: \_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap.5, p.81-110.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias das concepções de educação infantil*. São Paulo: 2004. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf>> Acesso em: 10 out. 2004.

ROCHA, Heloisa Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. *Caderno Cedes*, Campinas, v.23, n.59, p.39-56, abril. 2003b.

SOUZA, Jane Felipe. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.201f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

UBERTI, Luciane. *Diário de um bebe: governo da subjetividade infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p.68-96, jan./jul.1992.

\_\_\_\_\_. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P.87-96.

\_\_\_\_\_. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica*

*na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. P.73-106.

VEIGA -NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: VORRABER, Marisa Costa (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p.103-126.

YALOM, Marilyn. O seio político: seios para a nação. In: \_\_\_\_\_. *História do seio*. Lisboa: Teorema, 1988. Cap.4, p.131 -177.

**Rodrigo Saballa de Carvalho** é graduado em Pedagogia (habilitação anos iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar), Especialista em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Educação pela mesma Universidade. Atualmente atua como orientador pedagógico educacional dos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Fundação Bradesco em Gravataí -RS.

Data de Recebimento: 20/02/2006

Data de Aceite: 20/05/2006

# A materialidade da Escola Mineira no Século XIX (1825-1850)

---

*Marcilaine Soares Inácio*

## **Resumo**

Esse artigo analisa o processo de configuração da instrução pública em Minas Gerais entre 1825 e 1852 focalizando o arranjo material da escola como estratégia de organização do ensino elementar. O objetivo é mostrar, como a partir das experiências com o método de ensino mútuo produziu-se uma materialidade para a escola elementar. Para isso identificamos e caracterizamos os utensílios e o mobiliário escolar, buscando demonstrar como a introdução de uma série de novidades materiais modificou o ensino. Para o período estudado recorremos aos relatórios dos presidentes da província mineira, a um conjunto de correspondências enviadas a eles por professores e delegados de círculos literários, à matéria Educação Elementar do jornal O Universal, a um compêndio e a uma lista de castigos do ensino mútuo.

**Palavras-chave** : Instrução pública em Minas Gerais; História da Educação.

## **Abstract**

This article aims at analyzing the formation of public teaching in Minas Gerais from 1825 to 1855 focussing at the school material as organizational strategy for elementary education. Our goal is to show how from the experiences involving the mutual teaching method materials for the elementary school we created. We, therefore, employed identified and characterized the both the furniture and school utensils trying to show how the introduction of such tools changed teaching. We employed records used by the province presidents, letters sent to them both by teachers and deputies of literary circles, news from O universo (Newspaper), a manual and a list of punishments of mutual teaching.

**Key-words** : Ppublic teaching in Minas Gerais; History of Education.

O presente trabalho dedica-se a expor o processo de configuração da instrução pública em Minas Gerais entre 1825 e 1850 focalizando o arranjo material da escola como estratégia de organização do ensino elementar. No Brasil, ao longo do segundo quartel do século XIX, a escola foi produzida como peça fundamental no processo de consolidação do estado nacional e do ideário civilizatório. Ao investigar o processo de organização da instrução pública em Minas Gerais, a partir de meados da década de 20 dos Oitocentos<sup>1</sup>, percebe-se que ele se deu contíguo a um movimento mais amplo de estruturação e legitimação do ensino público no Brasil. Neste movimento, a utilização de um método de ensino eficiente foi um ponto nodal da questão. Os sujeitos interessados na expansão da instrução pública elementar utilizaram diversas estratégias de difusão e implantação dos métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto. Neste período foi se afirmando gradativamente a *forma escolar* como modo ideal de socializar as crianças e os jovens e de um modelo escolar de transmissão de conhecimento.

No período investigado notamos que os sujeitos envolvidos na organização do ensino elementar em Minas Gerais fossem eles presidentes de província, delegados de círculos literários ou professores conferem grande importância aos utensílios escolares e a seus usos no processo configuração da instrução elementar na província. Nesse sentido, uma reflexão de Roger Chartier nos ajuda a compreender as relações entre a materialidade da escola e as práticas que envolvem os seus usos:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas que através das quais ele chega ao leitor (CHARTIER, 1990, p. 127-8).

Verificamos que entre as décadas de 1820 e 1850 o ensino e a aprendizagem são práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte. Ao longo do século XIX o lugar da escola como instituição responsável pela instrução é produzido quando se constitui uma materialidade própria dos processos educativos escolares. Segundo Faria Filho (2002, p.19),

---

<sup>1</sup> O processo de escolarização em Minas Gerais na segunda metade do século XIX foi objeto de uma investigação realizada por Inácio (2003), os resultados encontram-se na dissertação intitulada *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)*. O referido estudo é parte de um esforço de pesquisa empreendido por pesquisadores vinculados ao GEPHE, apoiados pela Fapemig e CNPq, no sentido de melhor conhecer a história da educação na província mineira no oitocentos.



atentar para a materialidade e para as formalidades das práticas pedagógicas escolares é perceber que tais elementos dão a ver posições de poder no campo da educação, modos de fazer a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais. Dispor dos objetos, dispor os objetos escolares é produzir a cultura escolar e inventar/inventariar formas próprias de instituir a escola.

A plena incorporação dos métodos de ensino propugnados durante a primeira metade dos Oitocentos, não foi possível. Às frustradas tentativas de implantação do método mútuo somar-se-iam, na província mineira, às experiências com o método simultâneo e o misto. Tais ensaios resultaram em mudanças nas práticas de ensino escolar que teriam como suporte uma grande diversidade de utensílios. Buscamos, então, identificar e caracterizar os utensílios utilizados nas escolas mineiras, estabelecendo uma relação entre esses objetos e as práticas de ensino presentes nas escolas mineiras entre as décadas de 1820 e 1850. Os documentos recolhidos e analisados durante a pesquisa viabilizaram a catalogação de diversos materiais presentes nas escolas mineiras no período investigado.

No que se refere ao recorte temporal este foi pensado levando-se em conta, por um lado, a publicação do jornal *O Universal*, a partir de 1825, no se que intensifica, em Minas Gerais, a produção dos debates sobre a necessidade de escolarizar a população, de organizar a instrução pública, de formar professores e de introduzir métodos simultâneos de organização da classe no ensino de primeiras letras. Tais debates incidiram diretamente na produção de uma nova materialidade para a instrução escolar. Por outro lado, a escolha do ano de 1850 deveu-se ao intuito de acompanhar as discussões sobre as novidades que se tentou introduzir no processo de estruturação do ensino público na província mineira no que se refere aos novos métodos de ensino e à introdução das inovações materiais.

Para o período estudado, recorremos aos relatórios dos presidentes da província, que nos permitiram ter acesso a um discurso político articulado sobre a instrução pública; à matéria Educação Elementar publicada pelo jornal *O Universal* em 1825, que constitui uma importante estratégia de divulgação e expansão do sistema lancasteriano nas Minas Gerais; ao Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mútuo, escrito pelo primeiro professor mineiro do ensino mútuo, José Carlos Marink, publicado em 1828, com o intuito de explicar aos professores e ao público em geral o sistema de ensino que a província adotara; a lista de castigos lancasterianos a serem praticados nas escolas mineiras, publicado em Ouro Preto em 1829<sup>2</sup>; a um conjunto de correspondências enviadas por

---

<sup>2</sup> Castigos Lancasterianos – Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerias mandado executar pelos Mestres de 1<sup>as</sup> letras e de gramática latina.

delegados de círculos literários e mestres de primeiras letras à Presidência da Província mineira entre de 1823 e 1853; à Memória sobre método simultâneo escrita pelo professor Francisco de Assis Peregrino, com a finalidade de divulgá-lo em Minas; recorreremos ainda às dissertações sobre os métodos de ensino, escritas pelos alunos/professores da Escola Normal, nas quais se encontram relacionados alguns utensílios escolares; bem como à legislação educacional do período.

Nas fontes consultadas freqüentemente encontram-se descritas as práticas de ensino presentes nas escolas mineiras, bem como os discursos acerca dos métodos de ensino individual, mútuo, simultâneo e misto, acompanhadas de descrições detalhadas dos materiais escolares e de suas regras de utilização. O material escolar é um elemento muito importante no que tange a eficiência do processo educativo escolar e esta preocupação refere-se a todos os utensílios que fazem parte do arranjo material das escolas, sua falta e inadequação são motivos de preocupação. As informações recolhidas nos permitiram adentrar o cotidiano escolar por meio de sua materialidade.

Os métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto apresentavam-se, na primeira metade do século XIX, como propostas de organização da classe, abarcando as várias dimensões do fazer pedagógico. O arranjo material era um dos fatores determinantes da eficiência de tais métodos. A aplicação dos mesmos postulava a diversificação e a racionalização do mobiliário e dos materiais escolares. Sua prática apoiava-se em uma grande quantidade de utensílios aos quais o professor deveria recorrer durante as aulas. Instrumentos como areeiros, ardósias de diferentes tamanhos, esponjas, lápis para escrever em pedras, traslados, tabelas para aprendizagem da leitura e do cálculo tornariam a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas mais fácil e rápida. A crescente importância conferida aos materiais escolares relaciona-se diretamente à organização da ação educativa preconizada pelos métodos de ensino e à preocupação com a organização da instrução elementar em Minas Gerais ao longo dos Oitocentos.

No interior de um quadro de amplas mudanças, no que se refere ao processo de escolarização, o objetivo desse trabalho é mostrar, como a partir das experiências com o método de ensino mútuo conferiu-se uma crescente importância ao arranjo material da escola, assim como aos espaços mais adequados à prática educativa escolar. Tangencia-se a ação dos sujeitos, e as estratégias de que lançaram mão para a organização e a institucionalização da escola elementar, que a partir do segundo quartel do século XIX, produziram uma nova materialidade para o processo educativo vinculada à introdução dos novos métodos de ensino. Entretanto o esforço

maior deu-se no sentido de inventariar os materiais escolares<sup>3</sup>, que fizeram parte do cotidiano da escola, entre os anos vinte e quarenta dos Oitocentos, bem como de demonstrar como a introdução de uma série de novidades materiais complexificou a prática de ensino.

A utilização da pena de ave, do papel e da tinta para a escrever relaciona-se a duas culturas profissionais produzidas em momento bem anterior ao século XIX. A dos clérigos, centrada na prática de uma escrita tendo a vocação de modelar uma língua erudita cujo caráter escrito vai se acentuando com o tempo e a dos mercadores, apoiada ela também numa prática da pena mais prioritariamente dedicada ao registro e à transmissão de informações verbais ou cifradas. A lida com esses materiais tornou-se tarefa escolar quando se iniciou o processo de transformação dos saberes profissionais –ler, escrever e contar– em disciplinas elementares da escolarização (Hebrard, 1990).

A pena, o papel e a tinta são os materiais escolares encontrados com maior frequência nas requisições enviadas por professores e delegados de círculos literários ao governo mineiro, o que nos faz levantar duas hipóteses: 1<sup>a</sup> que a materialidade proposta pelos novos métodos de ensino não atingiu um número considerável de escolas na província, 2<sup>a</sup> que diante da carestia dos materiais específicos do método mútuo e do simultâneo, as pena, a tinta e o papel eram liberados com maior facilidade pelo governo. As duas hipóteses apontam para o fato de estes eram os materiais mais utilizados durante as atividades escolares. Seu uso freqüente pode nos induzir ao erro de considerar que a lida com eles era algo simples. Contudo a aquisição das habilidades necessárias ao manejo dos instrumentos da escrita era demorada tornando o processo de aprendizagem longo e dispendioso.

A pena de ave requeria um corte preciso na ponta, feito em sentido diagonal. Depois precisava mergulhá-la na tinta dosando-se a quantidade para em seguida iniciar a escrita. O corte nas penas era feito pelo professor com o auxílio de um canivete específico, tarefa que segundo Francisco de Assis Peregrino (SP 236, 1839. APM) diminuía o tempo dedicado ao ensino dos alunos. Utilizando-se a tinta, os borrões e os erros nos parecem inevitáveis, especialmente pelos alunos menores [(SP PP 1/42, cx. 09, env. 23) (30/09/1837). O pedido do delegado do 3<sup>o</sup> Círculo Literário, ao governo, para mandar envidraçar uma coleção de traslados justificava-se porque assim “se conseguiria a duração e conservação dos traslados por mais longo tempo e se evitaria que os alumnos os estragassem salpicando-

---

<sup>3</sup> Na categoria materiais incluímos os utensílios e o mobiliário escolar. Entretanto, excetuando o areeiro, esse não é objeto de uma análise pormenorizada no presente trabalho, sua apreciação encontra-se em INÁCIO (2003).

os de tinta e fazendo-lhes outros insultos, com que breve darão cabo deles” [(SP PP 1/42, cx.07, env. 67) (23/04/1837)]. A solicitação do delegado demonstra que escrever com pena e tinta não era uma tarefa fácil para os meninos.

Algumas das inovações materiais do método mútuo traziam consigo a possibilidade de superação desses problemas. A utilização dos areeiros e das ardósias tornariam a aprendizagem mais rápida e barata. Os alunos menores iniciariam o processo de aprendizagem da escrita escrevendo sobre mesas cobertas de areia, os areeiros. Terminados os exercícios bastava alisar a areia com um pedaço de madeira e a mesa estava pronta para ser utilizada novamente. Passada esta etapa os alunos escreveriam sobre os quadros de pedra ou ardósias com o lápis apropriado para fazê-lo. Assim o papel, a tinta e a pena ficavam reservados ao uso dos alunos que já eram capazes de manejá-los com maior facilidade.

Parece-nos que os areeiros estiveram presentes nas escolas mineiras ao longo da década de vinte e as recomendações sobre a maneira de utilizá-los se fizeram presente no jornal *O Universal* de 29 de julho de 1825.

Como a primeira classe de meninos aprende a formar as letras na arêa, he preciso que a meza, que se estende longitudinalmente ao longo do banco, seja adaptada para este fim somente. Assim he esta meza mui estreita, e com fasquias de madeira pelas bordas, para que a arêa, não caia para fora. O decurião tem na mão hum pedacinho de taboa com huma alça por onde lhe péga; e correndo esta taboinha, de huma extremidade da meza até a outra, por cima da arêa, aliza, e põe em estado de receber a impressão das letras.

O decurião, diz "preparar" a esta voz levantão todos os meninos da classe o dedo index para cima: e o decurião nomea a letra, por exemplo "A" cada menino escreve o seu "A" na arêa; e o decurião passa a examinar as letras de cada hum, e depois na volta a alizar a arêa.

He pois necessario que a meza sobre a que está a arêa tenha o caixilho por tal maneira, que as bordas sirvão como de regrado, occupando a letra toda a largura da meza que contem a arêa no que se marca o comprimento do corpo da letra, e das hastes superiores e inferiores, com sufficiente exactidão, para familiarisar os meninos com a figura das letras, e com as devidas proporções entre o corpo e as hastes das letras (29/07/1825).

Chamou-nos a atenção as variações de feitio dos areeiros. No *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mútuo* o areeiro era a mesa que acompanhava o banco da 1ª classe. José Carlos Marink o descreve da seguinte maneira.

O primeiro banco pertencente á 1ª Classe tem a forma d'hum comprido, e estreito taboleiro, em cujo fundo se abrem dus estreitos frizos distantes hum d' outro duas polegadas, que servem de regra ás lettras, que entre eles devem os alumnos formar.

Nas extremidades do referido fundo se abrirá em cada huma hum buraco, para por elle cair em gavetas proprias a arêa, que hum macete conduzir, na rotina do desmancho das lettras escriptas, e já examinadas pelo monitor. (o taboleiro pode ter a largura de 6 polegadas) (Marink, 1828, p.14).

O areeiro descrito nas páginas d' *O Universal* e no *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mútuo* é parte do mobiliário da escola. Algumas características do areeiro como a existência dos frisos, gavetas para receber a areia e o instrumento utilizado para desmanchar as lettras escritas na areia, chamado ora *macete* ora *taboinha* diferem na descrição feita no jornal e no *Compendio*. O essencial não difere, utiliza-se a areia de forma que o mesmo espaço seja reutilizado nas lições de escrita e aritmética. Entretanto as características ideais de construção e utilização dos areeiros deveriam ser respeitadas, caso isso não acontecesse, a eficiência da instrução seria comprometida. O delegado do 1º Circulo Literário aponta, dentre os problemas verificados na escola de ensino mútuo de Ouro Preto em 1835, o uso inadequado deste instrumento como consequência da falta de tabelas para 1ª classe. No relatório apresentado ao governo, Luis Maria da Silva Pinto, demonstra sua preocupação no que se refere ao assunto. Segundo o delegado as lettras e algarismos das tabelas utilizadas na primeira classe, deveriam ter o tamanho correspondente à largura da mesa de areia o que não ocorria. “Alem disso não se empregou a côr q. faça sobresahir as lettras, nem se deixou extremidade para descanso dos braços, de maneira que qualquer excesso de areia enxovalha os meninos [(SP PP 1/42, cx.02, env. 63) (22/06/1835)]”.

O areeiro do qual falamos é um material próprio do método do ensino mútuo, mas encontramos na documentação outro areeiro que nos remete à escrita com tinta em papel. Esse areeiro acompanhava o tinteiro, e ao que parece, era um recipiente que continha uma fina areia utilizada para secar a tinta da escrita.<sup>4</sup> Nas listas de materiais este utensílio vem acompanhando os tinteiros e é designado: *tinteiro com areeiro* [(SP PP 1/42, cx.01, env. 29) (22/03/1830)]ou *tinteiros de folha de flandres* (SP 234, 1839. APM), junto com os *areiros também de folhas*. Não encontramos na documentação mais detalhes sobre este tipo de areeiro.

Na organização material de uma escola de ensino mútuo grande parte das despesas deve-se à aquisição das ardósias, utilizadas

---

<sup>4</sup> Villalta, 1997, p. 469, nota nº 100.

constantemente em todas as disciplinas; constituem uma inovação essencial do método, de que outras escolas não fazem uso. O esforço de sistematização e de standardização é levado ao extremo. Tudo é previsto: qualidade do objeto, dimensões conforme a classe onde se acham os alunos, altura das linhas em função da escrita grosseira, número de linhas para preencher a ardósia. O mesmo cuidado é dado aos acessórios: lápis, porta-lápis em anéis e almofada (LESAGE, 1999, p.16).

Nos inventários e nos pedidos de materiais para as escolas mineiras encontramos ardósias, lápis com que se escreve em pedras, esponjas para limpar pedra e caneta. Segundo a matéria *Educação Elementar*, publicada pelo jornal *O Universal*, as ardósias eram utilizadas pelos alunos da segunda, da terceira, da quarta e da quinta classe de escrita. De acordo com o *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mútuo*, elas eram utilizadas pelos alunos do 1º, 2º e 3º bancos da 2ª classe e pelos aprendizes da 3ª classe durante os trabalhos de aritmética. A vantagem de seu uso residia no fato de que, assim como nos areeiros,<sup>5</sup> a escrita feita era apagada em seguida, podendo o espaço ser utilizando sucessivamente pelos mesmos ou por outros alunos. Encontramos três diferentes designações para o mesmo material *ardósias*, *quadro de pedra*, *pedras de xisto*. Os tamanhos também variaram sendo de ½ ou ¼ de folha. Algumas relações trazem somente *pedras*, sem especificar as dimensões; outras trazem detalhes, como *pedras para contar nº 30* ou *pedras finas de ½ guarneçadas e fixas para cálculos maiores* (SP 127, 1834. APM). Os tamanhos variavam segundo a classe à qual se destinavam.

Segundo *O Universal*, essa “pedra, em que os meninos escrevem, deve ser a pedra negra, ou schisto, commumente usada para estes fins; com oito pollegadas de longo, e quatro de largo” (8/8/1825). Pelo que as pedras eram retangulares, cujo comprimento era o dobro da largura. Dentre os acessórios para a escrita na pedra, temos as canetas, também chamadas de porta-lápis em anel. Ainda segundo o jornal,

a pedra deveria ser guarneçada com um “caixilho de pão, o ponteiro de pedra, com que se escreve, deverá esta atado á pedra por hum cordel de sufficiente cumprimento, para se poder usar sem ficar solto. Na parte superior da pedra deve haver hum alfabeto gravado de maneira permanente; o qual servirá de traslado aos meninos” (*O Universal*, 8/8/1825).

Em uma relação de objetos que deveriam vir do Rio de Janeiro encontram-se canetas de metal amarelo, assim descritas: “estas canetas devem ser como as que ordinariamente se acham nos estojos de matemática,

---

<sup>5</sup> Refere-se às mesas cobertas de areia.

elas podem receber o lápis de pedra ou de outra qualquer matéria e ambas as extremidades que para esse fim são abertas a assentam por meio de duas argolas” (SP 236, 1839. APM). Os lápis para escrever nas pedras eram essenciais e constam com frequência nas listas, mas no lugar de almofadas utilizavam-se esponjas. O modo como estes objetos seriam utilizados era previsto:

Cada mesa terá tantas ardósias (lousas) embutidas sobre a madeira e presas por parafusos quantos forem os alunos (lavar de vez em quando com pedra pomes e pano molhado). Cada aluno recebe uma esponja pendurada no colo por meio de cordão e canetas com os competentes lápis de pedras (SP 236, 1839. APM).

A preocupação com as características do material escolar não foi direcionada somente aos azeiros, às ardósias e aos porta-lápis que as acompanhavam; as tabelas, os silabários, os folhetos e os compêndios também foram alvo da racionalização proposta pelos métodos de ensino na primeira metade do dezenove. Segundo Pierre Lesage (1999, p.16) a substituição dos livros por quadros foi uma importante inovação proposta pelo método mútuo:

A primeira razão é de ordem pecuniária: um quadro único é suficiente para nove alunos. Mas os motivos pedagógicos não são menos importantes. O formato permite uma leitura e uma disposição fáceis. O cuidado na apresentação e na valorização de certos caracteres é acompanhado de uma preocupação na disposição em páginas diferente da que é feita nos manuais. Os livros portanto não são excluídos, mas são reservados à oitava classe (LESAGE, 1999, p.16).

Os quadros aos quais Lesage se refere inclui os traslados, as tabelas, os silabários e as cartas. Esses materiais eram de fundamental importância na prática do ensino mútuo, simultâneo e misto, pois conferiam uniformidade ao que era ensinado. Os traslados e tabelas permitiam que os alunos, de cada classe, realizassem as tarefas juntos, pois um só modelo era suficiente para todo grupo, já as cartas parecem ser modelos utilizados individualmente pelos alunos, sendo chamadas também de traslados privativos. Estes quadros eram utilizados para ensinar a leitura, a escrita, o cálculo e também a constituição do império, sendo gradativos e apropriado à compreensão dos alunos de cada classe. A falta dos quadros nas escolas, era motivo de frequentes reclamações e requisições, por parte dos professores e delegados de círculos literários. O seu provimento era razão de grandes despesas para o governo.

Nas listas de materiais encontramos discriminados treze tipos de tabelas:

- Tabelas das formas de alfabeto
- Tabelas das letras consoantes
- Tabelas de sílabas de duas letras
- Tabelas de sílabas de três letras
- Tabelas de sílabas de quatro letras
- Tabelas de sílabas de cinco letras
- Tabelas que contenham articulações maiores com divisão de sílabas
- Tabelas de nomes
- Tabelas de caracteres numéricos
- Tabelas de divisão de quantidades
- Tabelas de geometria prática
- Tabelas contendo artigos da constituição do império
- Tabelas da constituição do império (SP PP 1/42 cx.1-14)

As tabelas das formas de alfabeto e das letras consoantes parecem ser os abecedários, designação também encontrada nos documentos e as tabelas de sílabas de duas, de três, de quatro, de cinco letras e aquelas de articulações maiores com divisão de sílabas são provavelmente os silabários. Encontramos ainda as denominações: leituras e de traslados irmanados. Os tipos de letra utilizados deveriam adequar-se à classe na qual os quadros seriam utilizados. O delegado Luis Maria da Silva Pinto, em 1835, detalha os motivos de sua inquietação quanto à falta de tabelas na escola mútua de Ouro Preto:

Desde a 1ª Classe se observa a penuria occurrente; de modo que os Alumnos mal podem divisar as letras, que lhes cumpre imitar. Quando se organisou a Aula, apenas, segundo me recordo, se lhes fazia presente um Abecedario de pequenas letras Romanas impressas, e a serie de algarismos Arabicos, Tambem impressos no formato proprio de duas polegadas. Presentemente existe dous Formularios identicos de Letras, e algarismos manuscritos fixados na Plataforma, porem improprios por serem apenas em bastardo, quando devião ter o tamanho correspondente à superficie apresentada na escrivantina d'areia.

As mais Classes estão privadas das Tabellas gradativas, tanto para leitura, como para escrever, e contar. Esta privação data da abertura



da Aula em 1826, pois algumas Tabellas, das que vierão do Rio de Janeiro, e que se fixarão erão de letra redonda, e trincadas, sendo mister aos Proffessores, supprirem com alguns exemplares, e Traslados manuscriptos. E como o uso q se da especialmente nos semicirculos, depende de reformas/ talvez em cada semestre/, presente apenas se encontram vestigios dessas poucas Tabellas primitivas; d'outras que aqui se imprimirão para Arithmetica, e houverão na Secretaria do Governo; e da Constituição, cujo suprimento se tem preenchido; de modo que as Tabellas de letra redonda quase se limitão á Constituição, só proprias da 7ª e 8ª Classes. O 1º Proffessor instou pela impressão de algumas e de folhetos proprios, e gradativos, o que não obteve. Elle confessava que na mesma Aula, em que aprendera se experimentavão semelhantes fallencias e que os Alumnos, acostumados aos caracteres Romanos, e Italicos, mal poderião ler manuscriptos. Estes inconvenientes tem offerecido argumentos contra o Ensino Mutuo, embora os Allumnos sahibão escrever, e contar (SP PP 1/42, cx 02, env. 63).

O professor Luis Fortunato da Silva ao requisitar tabelas e traslados ao governo da província, em 1832, dizia que as tabelas deveriam ser, como os traslados, impressas e de letra que pareça manuscrita, a fim de ser imitada pelos meninos, quando escrevem (PP1/42 cx 01, env. 51). Identificamos cinco tipos de letras que eram utilizados nas tabelas: letra bastarda, redonda, romana, itálica e manuscrita. A maneira como se produziam as tabelas, os traslados, os compêndios e as cartas variava podendo ser impressas, manuscritas, estampadas e litografadas. Acreditamos que os quadros estampados e litografados designem a mesma coisa<sup>6</sup>. A carência de quadros utilizados nas lições de leitura, escrita e aritmética foi mais um obstáculo ao processo de escolarização na província mineira, gerando reclamações como a do delegado José Agostinho Vieira, “o pouco cuidado de alguns pais em oferecer a seus filhos os objetos indispensáveis a sua instrução como modelos de escripta, cartas, papel, compêndios, e outros preparativos necessários embarçam a regularidade do ensino” [(SP PP 1/42, cx.07, env. 42) (05/04/1837)].

Os folhetos e compêndios eram utilizados nas lições de leitura, escrita e aritmética, e assim como as tabelas e traslados conferiam uniformidade ao que era ensinado, mas os primeiros eram utilizados individualmente por cada aluno, ou seja, cada um teria um exemplar. A promulgação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 foi a primeira providência legal no sentido de organizar efetivamente a instrução elementar no Brasil e um dos pontos chaves para organizar a instrução seria

---

<sup>6</sup> A inferência deve-se ao fato de ser o processo de impressão litográfico muito parecido com a técnica da estamperia.

determinar o que se ensinaria nas escolas de primeiras letras. O seu artigo 6º definiu que:

os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica, e apostólica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil.

Contíguo ao movimento do Governo imperial, os administradores mineiros procuravam organizar o ensino público de primeiras letras da província. Uma correspondência enviada pelo Conselho do Governo de Minas Gerais à câmara são-joanense, em 15 de março de 1828, e à câmara de Mariana, no dia 29, é reveladora das questões relativas à educação, de que se ocupavam os conselheiros. O documento é permeado por importantes questões no que tange à estruturação da educação escolar na província trazendo em seu conteúdo a importância conferida à instrução, como meio de superar a barbárie de um povo, a preocupação em aumentar o número de escolas femininas, e, sobretudo a recomendação e o enaltecimento do método lancasteriano. Nos interessa, no entanto, a preocupação que o Conselho demonstra em relação aos compêndios utilizados nas escolas. Vejamos o trecho da carta que trata do assunto:

[...] Não deseja o Conselho prescrever os compêndios pelos quais fossem ensinadas as doutrinas do Art. Sexto da lei de 15 de outubro de mil oitocentos e vinte e sete, convencido de que a Autoridade deve limitar-se à repressão, principalmente em matéria de instrução, pois que a sua direção de ordinário mais empece que utiliza. Quando a Autoridade se ingere da Instrução da mocidade, se esforça em dispô-la a adotar as idéias que lhe convém, embora sejam elas verdadeiras ou falsas (...) fora indispensável não fugir o Conselho aos cachopos, em que até o presente ninguém tem escapado ao naufrágio. Reflete, porém, o Conselho que na atual penúria de compêndios, e tendo de os fornecer às Escolas, cumpria prescrevelos; que receava que, entregues a si mesmos, continuassem os mestres a infiltrar nos tenros espíritos da Mocidade erros e preconceitos que arraigados muito custam a perder. Nem de temer é a direção do Governo nas Escolas Menores em que se ensinam elementos mui simples, e princípios de verdades incontestáveis; não se aprende nelas opiniões sujeitas à influência de novas descobertas que regulamentos possam embaraçar. Resolveu, pois, o Conselho que nas Escolas públicas desta província seja ensinada a mocidade pelos compêndios que o Secretário do Governo está encarregado de fazer imprimir, continuando entretanto o atual método de ensino, e que, convindo fixar-se um tipo constante de letra, mandou formar traslados de uma só forma de letra que contenham a Constituição do Império [...] (Código 719, AHCM; SOBRINHO, 2000, p. 60-64).

A falta dos compêndios é assunto abordado pelo delegado suplente do 13º Círculo Literário, João Pina e Vasconcellos em um parecer sobre a instrução pública redigido em agosto de 1837 (SP PP 1/42, cx.08, env. 71). Na opinião do delegado para promover o adiantamento da mocidade, a despeito das grandes quantias que o governo gastara com a instrução primária, dever-se-ia ainda destinar parte do orçamento provincial à elaboração e impressão de um compêndio ou plano de educação pública, cuja leitura seria prescrita em todas as escolas. Tal providência deveria ser tomada no sentido de evitar as divergentes explicações dos professores contribuindo para formar meninos bem moralizados e bons cidadãos, assim como um caráter nacional.

O mobiliário da escola, qual seja, a mesa e o estrado do professor, os bancos de assento, os bancos de escrituração, as mesas, os bancos para os alunos e os semicírculos, eram como os demais materiais caracterizados anteriormente, determinantes do sucesso do processo de escolarização. A riqueza de detalhes sobre o mobiliário escolar presente em toda a documentação pesquisada revela a importância destes objetos na configuração material das escolas. As dimensões das mesas, das escrivaninhas e dos bancos eram previstas conforme as atividades a serem desenvolvidas e as classes às quais se destinavam. As mesas deveriam ter um lugar próprio para guardar os materiais de leitura e escrita. O conforto era proporcionado pelos assentos para os braços nas escrivaninhas, para maior segurança dos alunos os móveis não deveriam apresentar quinas. Suas formas relacionavam-se também ao uso racional do espaço escolar e com a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

A racionalidade que se tentou introduzir na instrução escolar no século XIX seria conseguida também através do desenvolvimento de hábitos de ordem, regularidade, proporcionados pelo controle minucioso das atividades. Os trabalhos escolares eram divididos em etapas seriadas e graduadas, executadas pelos grupos de alunos, controladas por um sistema de sinais sonoros e visuais acionados pelo professor ou pelos monitores (LESAGE, 1999). Nessa perspectiva não se pode deixar de fazer referência, ainda que rapidamente a utensílios como as sinetas, os apitos, as campanhas, os instrumentos de castigos e os prêmios, fundamentais diante da proposta de instruir um grande número de alunos em pouco tempo.

Em 20 de maio de 1827, José de Queiroga, professor do ensino mútuo em São João Del-Rei, queixava-se ao vice-presidente da província por não ter recebido as medalhas que seriam utilizadas como prêmios em sua escola. Segundo o mestre, os prêmios, juntamente com a aplicação de algum moderado castigo, produziriam bons resultados no melhoramento da instrução. Entretanto, a ordem dada pela Presidência para a confecção das

medalhas não foi acatada pelo juiz de fora da Vila de São João, que exigia a apresentação de uma ordem escrita do governo. A fim de solucionar o problema, o professor requisitava ao vice-presidente da província que expedisse a ordem ao juiz para mandá-las fazer (SP PP 1/42, cx.01, env. 23).

No ano de 1830 o professor do ensino mútuo de Ouro Preto, Herculano Ferreira Penna pedia esclarecimentos ao Conselho da Província sobre o que daria como prêmio aos alunos mais aplicados e que apresentavam bom comportamento na aula. Segundo Herculano a premiação de alunos era recomendada e proveitosa e os resultados seriam maximizados se ele pudesse utilizar os compêndios de doutrina cristã e da constituição do império, que não só incitariam a emulação, mas serviriam também para o estudo particular dos alunos mais cuidadosos. A premiação dos alunos somada à aplicação de castigos apresentaria efeitos ainda melhores, mas o professor dizia que “por falta de instrumentos se não tem praticado os Castigos Lancasterianos, sem os quais não poderá reinar a boa ordem na Aula. Seguindo o Compendio<sup>7</sup> adoptado para as Aulas menciono na relação aquelles instrumentos que são mais necessários”. Herculano requisitava, em 22 de março:

- Uma gonilha de pão,
- Algumas cadeias de pau, para pernas e braços,
- Uma cesta,
- Jugos de madeira para o pescoço,
- Grande casaca (SP PP 1/42, cx.01, env. 23).

O arranjo material das escolas foi considerado um fator decisivo do sucesso da instrução, juntamente com os materiais, os espaços físicos adequados se converteram gradativamente em um dos grandes desafios enfrentados pelos sujeitos interessados em criar no Brasil um sistema de ensino elementar. O interesse pelas questões relativas à materialidade da escola mineira no segundo quartel do século XIX foi despertado pelas reflexões apresentadas por Vidal e Gvirtz (1998) no trabalho intitulado *O ensino da escrita e a conformação da modernidade*, um dos poucos existentes no Brasil em que se focalizam, no período oitocentista, as

---

<sup>7</sup> O compêndio ao qual Herculano se refere é o livro publicado em Ouro Preto em 1829, intitulado *Castigos Lancasterianos- Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerias mandado executar pelos Mestres de 1<sup>as</sup> letras e de gramática latina*. Nele estão descritos os instrumentos de castigos mencionados pelo professor.

relações entre o arranjo material das escolas de primeiras letras e o ensino da leitura e da escrita.<sup>8</sup> Trabalhos como os de Vidal e Gvirtz (1998), Barra (2001) e Inácio (2003) inserem-se num movimento de reconfiguração da historiografia educacional, do qual emergem novos interesses, novos problemas e novos critérios de rigor científico, fazendo com que a antiga história das idéias pedagógica seja repensada.

A reconfiguração do campo da história da educação guarda uma estreita relação com uma nova compreensão da escola, das práticas que a constituem e de seus agentes. Nesse sentido, os historiadores da educação brasileira têm buscado,

penetrar a *caixa preta* escolar, apanhando lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise—como gênero—, e recortar temas—como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita (CARVALHO, 1998, p 32).

Segundo Marta Carvalho a emergência de novas perspectivas de análise tem enriquecido sobremaneira a história da educação. O ambiente é propício para a configuração do campo de pesquisa de uma história cultural dos saberes pedagógicos. O olhar do pesquisador é direcionado para a materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses saberes pedagógicos. Isso nos permite uma exploração diversa e mais rica das mesmas fontes que serviram para fazer durante um longo período uma história da educação bipartida em história das idéias pedagógicas e história das instituições escolares (CARVALHO, 1998). As mudanças no campo de investigação operam uma mudança na compreensão do que vem a ser a instituição

## Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.31-40.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

---

<sup>8</sup> Gostaríamos de chamar a atenção também para dois outros trabalhos que analisam a materialidade da escola no oitocentos, Barra (2001) e Inácio (2003).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplina e Integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.13-35.

HÉBRARD, JEAN. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, p.65-110, jul./dez. 1990.

INÁCIO, Marcilaine Soares. *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)*. 2003. 221 f. Dissertação (Mestrado em educação)– Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2001.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). *A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p.9-24.

SOBRINHO, Antônio Caio. *História da educação em São João del-Rei*. São João del-Rei: Funrei, 2000.

VIDAL, Diana; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 8, p.13-30, 1998.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das letras, 1997. v.1, p.331-386.

## **Fontes**

IMPÉRIO BRASILEIRO. *Lei Imperial de 15 de outubro de 1827*.

MINAS GERAIS. Castigos Lancasterianos em consequência da resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos mestres de primeiras letras e de gramática latina. Ouro Preto: Governo Provincial, 1829.

MARINK, José Carlos. *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mutuo*. Ouro Preto: Thipografia de Silva, 1828. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Divisão de obras raras-39, 3,7. 71878.

O UNIVERSAL. Ouro Preto. 1825-1842.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Correspondências recebidas pela presidência da Província* (1823-1852) SP PP 1/42 caixas 1-14

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Ofícios dos delegados dos círculos literários ao governo (terceiro e quarto trimestre)*. 1839. SP 234. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Ofício de professores primários ao governo da província*. 1839. SP 236. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Originals mais pareceres e atos relativos a exames de Instrução Pública* (1846-1850). SP 392. APM.

MINAS GERAIS. *Registro de requerimentos, queixas, representações*. SP 127. APM

MISCELÂNEA. Livro: 719. Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana.

**Marcilaine Soares Inácio**; FaE/UFMG; Marcisoares@yahoo.com.br

Data de Recebimento: 18/08/2005

Data de Aceite: 20/02/2006





# Educação Infantil: espaços, tempos, desafios<sup>1</sup>

---

*Lourdes Helena Dummer Venzke*

## **Resumo**

Este artigo aborda a história da Educação Infantil no município de Pelotas / RS, considerando os espaços institucionalizados que foram sendo construídos para as crianças menores de seis anos, desde meados do século XIX até o início do século XXI, bem como o tipo de atendimento proporcionado conforme a classe social a que se destina. Ao longo dos anos, esses espaços acompanharam, em grande parte, as transformações que ocorreram nessa área da educação no cenário nacional. Nesse sentido, destacam-se as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) — antigas Creches Municipais —, nas quais atuam professoras que cotidianamente enfrentam problemas e desafios presentes nesse âmbito da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, história, EMEIs de Pelotas.

## **Abstract**

The present paper approaches the history of Children Education in the city of Pelotas/RS, considering the institutionalized spaces which have been built for children under six years old, from the mid 19<sup>th</sup> century to the beginning of the 21<sup>st</sup> century, as well as the kind of service provided according to the social class to which it is aimed at. Along these years, these spaces followed, mostly, the changes that occurred in this area of education in the national scenery. In this aspect, the Municipal Schools of Children Education – previously known as Municipal Creches – are highlighted, in which teachers usually work facing problems and challenges which are present in the environment of Brazilian education.

**Key-words:** Children Education, history, EMEIs from the city of Pelotas.

---

<sup>1</sup> Este artigo origina-se da Dissertação de Mestrado denominada “Professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas: Identidades em construção”. 2004. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este artigo apresenta aspectos importantes da história da Educação Infantil no município de Pelotas – RS, localizado no extremo sul do Brasil, considerando que fatos e acontecimentos locais acompanharam a história do restante do país, nessa área da educação. Nesse sentido, algumas mudanças vêm ocorrendo especialmente nas Escolas Municipais de Educação Infantil, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN — Lei 9394/96), trazendo incertezas e desafios, especialmente para as professoras que atuam nessas instituições.

### **Instituições específicas para a infância: espaços construídos em diferentes tempos**

No município de Pelotas, até fins do século XIX, a família era considerada a única responsável pelas crianças pequenas. O atendimento institucional só era prestado em casos de abandono declarado, através da *Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia* e do *Asylo de Orphans Nossa Senhora da Conceição* (VANTI, 1998).

Em sua pesquisa sobre significações de infância e de educação infantil em Pelotas no período de 1875 a 1900, Vanti (1998) analisou vários documentos, entre eles o Livro de Atas da *Santa Casa de Misericórdia de Pelotas*<sup>2</sup> e constatou que a Roda dos Expostos<sup>3</sup> foi criada em 19 de março de 1848, naquela instituição, para receber as crianças desvalidas. Em 1º de julho de 1849, com a criação da *Caza dos Expostos*, o atendimento de crianças abandonadas, que estava até aquele momento sob responsabilidade da Câmara Municipal, passou para a Santa Casa. Ao acolher as crianças desvalidas, a *Santa Casa de Misericórdia* as encaminhava para amas-de-leite que, ao receberem proventos, tinham a incumbência de amamentá-las e criá-las até, aproximadamente, os dois anos de idade. Esse serviço era prestado pela Santa Casa, mediante o recebimento de verbas públicas designadas por lei.

Com o aumento da demanda de crianças expostas, houve descontentamento por parte dos provedores da Santa Casa diante das dificuldades financeiras para manter o serviço. Este problema foi amenizado com a fundação do *Asylo de Orphans Nossa Senhora da Conceição*, em 7 de setembro de 1855, para o qual podiam ser encaminhadas as meninas

---

<sup>2</sup> Esta instituição era regida pelo Estatuto das Casas de Caridade portuguesas e cumpria as determinações da lei provincial nº 9 de 22 de novembro de 1837.

<sup>3</sup> Para um estudo mais detalhado, ver Marclio (1997) e Corazza (2000).

entre três e cinco anos, que não tivessem sido adotadas. Os meninos não adotados podiam ser enviados para o Arsenal de Guerra, em Porto Alegre.

Ao final do século XIX, com a expansão do atendimento médico higienista dado à criança pequena em nosso país, difundiu-se a idéia de que a mulher mãe era a responsável pelo seu filho e pela sua anamentação, questionando a figura da ama-de-leite no âmbito familiar — uma prática comum naquela época. Aos poucos, também, a Roda dos Expostos foi deixando de ser utilizada em Pelotas, buscando-se a alternativa de salas de asilo e creches nos moldes verificados na Europa.

Segundo Vanti (1998), o último registro de entrada de uma criança abandonada na Santa Casa de Misericórdia de Pelotas, encontrado no Livro de Atas, foi em 16 de julho de 1908. Nesse mesmo ano, houve ainda um último registro sobre o funcionamento da Roda dos Expostos ao ser mencionada a situação de três crianças que foram atendidas naquela instituição, evidenciando a sua extinção em nome do desenvolvimento para a civilidade. A sociedade pelotense não admitia mais esse tipo de tratamento concedido às crianças abandonadas, em razão do progresso almejado para o município e também dos investimentos financeiros que passaram a ser destinados a outras instituições assistenciais. Assim como em vários lugares do país, desponta em Pelotas a filantropia — modelo assistencial — que veio substituir a caridade até então existente.

A pesquisa desenvolvida por Hirai (2000) sobre a gênese e a trajetória da política pública de Educação Infantil em Pelotas, apresenta informações importantes sobre essa área, como a inauguração da primeira creche assistencial, em 15 de agosto de 1936, através da iniciativa da sociedade civil e da igreja Católica, sendo designada Creche São Francisco de Paula — atual Casa da Criança São Francisco de Paula — e administrada pela Sociedade Protetora da Creche. Aos poucos, outras creches assistenciais, principalmente de cunho religioso, surgiram para atender as crianças carentes de até seis anos.

Quanto aos Parques Infantis, como os que funcionaram em São Paulo e em outros lugares do Brasil a partir da década de 30 do século XX, não encontrei registros semelhantes em Pelotas. No entanto, foi inaugurado oficialmente em 29 de junho de 1941, o Parque de Recreio Infantil (Jornal Diário Popular<sup>4</sup>/ 29/06/1941) no local onde hoje existe o Parque Dom Antônio Zattera, localizado no Centro de Pelotas. O projeto desse espaço destinado às crianças de dois a doze anos, idealizado em 1940 como Jardim de Recreio Infantil e, conforme reportagem do Jornal Diário Popular (26/09/1940, p. 8), uma “velha e justa aspiração de Pelotas, por cuja

---

<sup>4</sup> Jornal da cidade de Pelotas, fundado em 1890.

efetivação nos batemos durante longo tempo”, passou a ser construído naquele ano em uma das faces da então Praça Júlio de Castilhos, sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal e com o apoio do *Rotary Club de Pelotas*.

À Prefeitura coube o preparo do local e as instalações apropriadas; ao *Rotary Club* a aquisição dos aparelhos necessários às diversões infantis e à Educação Física. No Parque de Recreio Infantil foram construídos diferentes espaços: canchas de basquete e voleibol, um poço de areia, um espelho d’água, um deslizador, aparelhos para ginástica, gangorras, balanços de vários tipos, um passo de gigante para meninos e outro para meninas, pavilhão sanitário com compartimentos para ambos os sexos, uma peça destinada à zeladora, gramados e lagos. O fechamento do parque foi feito com tela de arame de oitenta centímetros de altura para facilitar a visão das pessoas que por ali circulassem. Ainda de acordo com a reportagem, a construção desse Jardim “... demonstra, com eloqüência, que Pelotas está integrada na salutar e patriótica cruzada do desenvolvimento da educação física da nossa juventude” (Jornal Diário Popular / 25/04/1941, p.8).

Naquela época, a reivindicação desses espaços justificava-se pelo crescente processo de industrialização e urbanização verificados, que tornavam as ruas cada vez mais perigosas pelo fluxo de veículos e exigiam lugares apropriados para o divertimento das crianças. Atrelado a isso, difundia-se a idéia de vida saudável e patriotismo presente na proposta desses locais destinados para a Educação Física e demais diversões. Nesse parque não havia profissionais contratados para o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas crianças, como os verificados nos Parques Infantis de São Paulo. Tratava-se apenas de um local adequado para atividades físicas, jogos e divertimento das crianças, conforme as descrições mencionadas no Jornal Diário Popular.

Com relação ao jardim-de-infância (para crianças de quatro a seis anos), em instituições particulares, há registro de sua implantação no Colégio São José a partir de 1945, conforme livro de matrículas<sup>5</sup> averiguado. No entanto, Vanti (2003) afirma que a primeira classe de jardim-de-infância de Pelotas foi implantada nesse colégio em 1916, pelas irmãs francesas e que a segunda instituição a implantar o jardim foi o Colégio Santa Margarida, em 1930.

Na rede estadual, o jardim-de-infância foi inaugurado oficialmente em 4 de setembro de 1940, na Escola Complementar Assis

---

<sup>5</sup> Uma das secretárias dessa instituição comprovou essa informação em abril de 2004, a partir dos registros escolares existentes.

Brasil — atual Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB). Esta instituição foi fundada em 29 de junho de 1929, como Escola Complementar de Pelotas, sendo a segunda no estado do Rio Grande do Sul nesta modalidade. O IEEAB é reconhecido pela comunidade local como um importante centro de formação de professores e professoras, em nível médio, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de 2002, também, para a Educação Infantil.

A primeira turma de jardim-de-infância da rede pública municipal, de que se tem registro, foi implantada no dia 24 de junho de 1953 no Grupo Escolar Luciana de Araújo — atualmente designada Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> Luciana de Araújo. Essa instituição, fundada em 4 de agosto de 1950, funcionava anexa ao prédio do Instituto São Benedito — asilo de órfãos fundado em 1901 por Luciana Lealdina de Araújo, conhecida como *mãe preta*.

Em 26 de outubro de 1963 foi inaugurada a Escolinha Municipal de Arte — atual Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank — em uma das faces da Praça Júlio de Castilhos — atual Parque Dom Antônio Zattera. Essa instituição passou a atender crianças da pré-escola, a partir de 1999, quando foi designada Escola Municipal Professora Ruth Blank. Em 2001, foi transformada em Escola Municipal de Educação Infantil Professora Ruth Blank, no entanto, possuía características distintas das demais EMEIs, ou seja, atendia somente crianças de quatro a seis anos da pré-escola (níveis A e B) e com turmas diferenciadas nos dois turnos de funcionamento — manhã e tarde —, enquanto que nas outras EMEIs eram atendidas crianças de zero a seis anos em turno integral (manhã e tarde).

Com o objetivo de prestar assistência aos mais carentes, em 29 de maio de 1972, através do Decreto nº 864, foi criado o Movimento Assistencial de Pelotas, vinculado à Primeira Dama do Município. Esse enfoque assistencial foi alterado para política pública, a partir da Lei Municipal nº 3.916, de 30 de dezembro de 1994, em que este órgão foi designado Fundação Movimento Assistencial de Pelotas (FMAPEL) e vinculado à Prefeitura Municipal, com o objetivo de executar, coordenar e articular as ações municipais na esfera da assistência social, considerando as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Municipal de Assistência Social (HIRAI, 2000).

O atendimento dispensado às crianças de até seis anos de idade em instituições específicas, em Pelotas, ampliou-se principalmente a partir do final da década de 70. Esta década caracterizou-se pela educação de massas, em que se expandiu também o movimento nacional por creches em virtude da participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho.

Segundo Hirai (2000), a primeira creche pública municipal surgiu em 1979, designada Creche Municipal Cruzeiro do Sul — atual Escola Municipal de Educação Infantil José Lins do Rego —, encampando uma instituição assistencial que atendia crianças de até seis anos, em caráter precário. Outras creches municipais foram sendo instaladas, totalizando dezessete instituições, em 1991. O gerenciamento dessas instituições estava sob a responsabilidade da FMAPEL.

Como em outros lugares do Brasil, havia em Pelotas um tratamento diferenciado para as crianças conforme a sua classe social. As crianças pobres eram atendidas nas Creches Municipais ou assistenciais, enquanto que as crianças das classes média e alta recebiam atendimento em escolas públicas ou privadas que possuíam jardim-de-infância e/ou pré-escola.

Nas creches públicas ou assistenciais, as crianças recebiam atendimento em tempo integral (manhã e tarde), geralmente por funcionárias, sendo que a preocupação maior era com o seu cuidado — alimentação, segurança e higiene —, embora as crianças de quatro a seis anos freqüentassem turmas de pré-escola na própria instituição. Predominava, então, o trabalho assistencial. Já nas instituições que possuíam jardim-de-infância e/ou pré-escola, as crianças eram atendidas por professoras em um turno (manhã ou tarde) visando ao seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo, preparando-as para o Ensino Fundamental.

Buscando maiores informações sobre as instituições públicas municipais de Educação Infantil, encontrei dificuldades em obter registros escritos. Então, através de entrevistas semi-estruturadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação — uma supervisora de ensino da gestão 1992-2000 e duas coordenadoras pedagógicas da gestão 2001-2004 — e um assistente social da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, Cidadania e Assistência Social — antiga FMAPEL —, foi possível esclarecer alguns fatos importantes sobre a história dessas instituições, como segue abaixo.

Em 1989, foi realizado o primeiro concurso público para o provimento do cargo de professor para a pré-escola, com regime de vinte horas/semanais, sendo exigido como formação mínima o Curso de Magistério (nível médio). Mesmo havendo essa preocupação em admitir professores/as habilitados/as para a pré-escola, essas profissionais ingressaram no quadro geral de servidores da Prefeitura Municipal de Pelotas como Professor I (que atua de 1ª a 4ª série). Algumas professoras nomeadas foram atuar em turmas de pré-escola nas Creches Municipais e outras nas escolas da rede municipal de ensino, conforme sua opção. Para essas professoras, foi promovido um curso voltado para o trabalho

pedagógico na pré-escola, através de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Católica de Pelotas. Este curso, destinado especificamente para professoras da rede municipal de ensino e intitulado “Educação Infantil: espaço pedagógico”, realizou-se no período de 13/09/1994 a 15/12/1994, num total de cento e quarenta horas/aula.

Nesse contexto, percebe-se a prioridade dada à pré-escola e a sua função pedagógica, o mesmo não ocorrendo com as turmas da creche<sup>6</sup> (berçário e maternal). Para a pré-escola já havia a preocupação com a formação das profissionais, para a creche isso não acontecia; bastava ser mulher e, de preferência, gostar de crianças. Como se pelo fato de ser mulher, naturalmente ela saberia cuidar das crianças assim como fazia em seu lar. No entanto, torna-se necessário ressaltar que a posição da mulher-mãe<sup>7</sup>, uma vez trabalhando em instituição gerenciada pela Administração Pública, sofre mudanças em decorrência do controle a que é submetida no desenvolvimento de suas atividades diárias, bem como através de reuniões e cursos de treinamento proporcionados.

Segundo uma supervisora de ensino que atuou na Secretaria Municipal de Educação no período de 1992 a 2000, as funcionárias que trabalhavam nas Creches Municipais eram contratadas para diferentes cargos: administradora, servente, atendente ou merendeira. Em algumas dessas instituições, havia professoras habilitadas para o exercício do magistério que atendiam turmas de pré-escola (crianças de quatro a seis anos) em apenas um turno, no outro, as crianças ficavam aos cuidados das atendentes. As crianças de até três anos recebiam os cuidados dispensados apenas pelas atendentes. Os critérios para a escolha dessas funcionárias eram basicamente ser mulher e possuir a indicação de algum político vinculado ao Partido do governo municipal. Nesse caso, a comprovação de escolaridade não era um critério para a admissão ao cargo.

A FMAPEL tinha uma equipe de pedagogos e professores/as que coordenava o trabalho nas Creches Municipais, promovendo reuniões e visitas para o acompanhamento das atividades desenvolvidas. Como a Secretaria Municipal de Educação, através das supervisoras de ensino, orientava o trabalho pedagógico nas turmas de pré-escola das escolas municipais, essas orientações eram estendidas às professoras das Creches Municipais que trabalhavam com crianças de quatro a seis anos. Em muitos

---

<sup>6</sup> O termo “creche” refere-se aqui às turmas de crianças de zero a três anos, diferente da “pré-escola” que atende crianças de quatro a seis anos; conforme designação do Artigo 30 da Lei 9394/96.

<sup>7</sup> Interessante estudo sobre a “Educação das mulheres no Brasil” e “Escola de mães” encontra-se em Souza (2000).

momentos, surgiam conflitos entre as orientações da FMAPEL (visão assistencialista) e as da SME (visão pedagógica).

Os conflitos foram sentidos diretamente pelas professoras da pré-escola que, muitas vezes, não sabiam a quem seguir e queixavam-se da posição em que se encontravam. Portanto, eram identidades profissionais em busca de referências para a sua constituição. A fim de amenizar os conflitos, eram realizadas reuniões entre as equipes desses dois órgãos públicos. No entanto, o consenso quanto às propostas de trabalho não era fácil, tendo em vista a distinta finalidade de cada uma.

## **Creche vira escola: começo de uma outra história?**

Com a promulgação da Lei 9394/96, as Creches Municipais de Pelotas precisaram sofrer alterações para a sua adequação às novas exigências previstas; entre elas, conforme o Artigo 89, a integração ao sistema de ensino até 1999. Esperava-se que a fase de transição ocorresse de uma forma progressiva e em etapas definidas. A FMAPEL, naquela época, contava com a Fundação Assistencial de Pelotas (FASP) — empresa prestadora de serviços, responsável pela contratação dos/as funcionários/as das Creches Municipais. Esta Fundação apresentava situação financeira precária acarretando sua falência e, por determinação judicial, foi extinta em 1999. Assim, os/as funcionários/as perderam o vínculo empregatício e, de um dia para o outro, foi transferida para a Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade de administrar as referidas creches. Isso provocou uma série de problemas e conflitos tanto para a SME quanto para as creches e parte da população pelotense.

Na tarde do dia 30 de agosto de 1999, houve uma reunião na SME em que foi anunciada aos integrantes dessa Secretaria a situação das Creches Municipais. A partir de 31 de agosto<sup>8</sup>, essas instituições seriam abertas e administradas pela SME ou seriam simplesmente fechadas, causando um grande transtorno para as famílias e as crianças. O fechamento dessas creches significaria um grande problema social, pois as mães<sup>9</sup> não teriam onde deixar seus/suas filhos/as para poderem trabalhar e os/as

---

<sup>8</sup> Data obtida através de entrevista com uma supervisora pedagógica que trabalhava na SME, naquela época, e confirmada por uma diretora de EMEI, que buscou no Livro Ponto dos professores/as e funcionários/as a sua comprovação. Naquele período, esta era professora da então creche, que funcionava nesse mesmo local.

<sup>9</sup> Nesta época, as mães somente conseguiam vagas para seus/suas filhos/filhas em creches mediante comprovação de emprego, através da Carteira Profissional assinada.



empregadores/as teriam outros problemas diante da ausência de suas funcionárias. Então, a SME passou a administrar de forma precária as Creches Municipais. Muitos/as funcionários/as das creches não foram mais trabalhar porque sabiam que haviam perdido o emprego, outros/as continuaram trabalhando em caráter provisório até a sua contratação emergencial pela SME, desde que fossem atendidos os novos critérios de permanência e ingresso nessas instituições; os/as demais foram demitidos. Em algumas creches os/as funcionários/as não sabiam o que estava acontecendo e foram informados naquele dia (31/08/1999) que tinham sido demitidos/as.

O principal critério adotado para a ocupação dos cargos, de acordo com uma supervisora de ensino que atuou na SME no período de 1992-2000, foi o da escolaridade e, em segundo lugar, as experiências anteriores. Para as serventes, era exigida escolarização até a 4ª série do Ensino Fundamental. As merendeiras precisavam ter o Ensino Fundamental completo e algum curso de culinária ou experiência comprovada em serviço de cozinha comercial ou industrial. Para o cargo de monitor ou auxiliar, a exigência era a conclusão do Ensino Médio. As professoras precisavam comprovar a conclusão do Curso Normal ou Pedagogia e as administradoras das creches, que passaram a ser diretoras, possuir o Curso de Pedagogia. Essa exigência trouxe um clima de insegurança e insatisfação entre os/as funcionários/as das creches, mas os ajustes foram sendo feitos. Voluntários/as<sup>10</sup> de outros órgãos públicos trabalharam temporariamente até a regularização dessas instituições. Também pessoas desempregadas das comunidades em que se localizavam as creches trabalharam como voluntárias, vislumbrando um futuro contrato; o que, em alguns casos, se efetivou.

Esse período de turbulências “mexeu” com a vida de muitas pessoas. As próprias crianças que estavam acostumadas com determinadas funcionárias passaram por uma nova fase de adaptação, juntamente com suas famílias. As mães das crianças questionavam as mudanças efetivadas e não compreendiam o que estava acontecendo. Aos poucos, o desenvolvimento dos trabalhos foi sendo reestruturado.

Com o Decreto nº 4003, de 8 de setembro de 1999, do Prefeito Municipal, foram criadas as Escolas Municipais de Educação Infantil, substituindo as Creches Municipais, até então, existentes. As vinte e quatro Creches Municipais receberam novas designações. Além disso, precisavam

---

<sup>10</sup> Essa informação foi confirmada, através de uma entrevista concedida em 21/10/2003, por um assistente social da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, Cidadania e Assistência Social (antiga FMAPEL), que trabalhou como voluntário naquele período em que a SME assumiu as Creches Municipais.

seguir as normas para a oferta de Educação Infantil estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, através da Resolução nº 246, de 2 de junho de 1999.

Ainda em 1999, foi editado o Concurso Público nº 05/99, sendo o primeiro para provimento do cargo de Professor da Educação Infantil, com regime de trabalho de quarenta horas/semanais. As professoras que realizaram o concurso de 1989 e que estavam atuando nas Escolas Municipais de Educação Infantil, com raras exceções, foram remanejadas para outras escolas de Ensino Fundamental, por possuírem regime de trabalho de vinte horas/semanais e por terem realizado concurso para Professor I (1ª a 4ª série) — a sua permanência nas EMEIs caracterizaria desvio de função.

Convém esclarecer, também, que tanto nas antigas Creches Municipais quanto nas EMEIs, nunca houve eleição para cargos diretivos, sempre foram contratadas pessoas de confiança do governo municipal. No entanto, há vários anos nas demais escolas da rede municipal são realizadas eleições diretas para os cargos de direção e vice-direção e, ultimamente, para a coordenação pedagógica. Já nas EMEIs, o único cargo diretivo é o da direção<sup>11</sup> que, além da parte administrativa, também é responsável pela orientação pedagógica.

Considerando a transformação das Creches Municipais em Escolas Municipais de Educação Infantil, esse processo tem sido narrado pelas professoras<sup>12</sup> que atuam nessas instituições como lento, difícil, contraditório e conflituoso, pois ao mesmo tempo em que passaram a ter algumas características de escola — direção, professoras, projeto político pedagógico, etc. —, continuam sendo vistas, principalmente pela comunidade atendida, como *creches* — instituição de caráter assistencialista. Isso implica a falta de reconhecimento do *status* pretendido para as EMEIs, dentro das comunidades locais, nesse processo de reestruturação institucional evidenciando avanços, retrocessos e conflitos.

---

<sup>11</sup> Exigência: profissional formado/a em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Administração Escolar, conforme o Artigo 14 da Resolução nº 246 do CEED/RS.

<sup>12</sup> No primeiro quadrimestre de 2004, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras de EMEIs.

## Professoras, EMEIs, realidade...

Realizei, junto a SME, um levantamento<sup>13</sup> sobre o número de professoras que estão atuando nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas, a sua formação e a situação em que se encontram as instituições onde trabalham, a fim de obter um mapeamento sobre essa realidade.

Dos cento e vinte e dois (122) professores/as titulares<sup>14</sup> que trabalham com as crianças de até seis anos de idade, cento e vinte e um (121) são mulheres — correspondendo a 99,2 % — e somente um (1) homem — correspondendo a 0,8 % do total. A constatação é de que essa profissão continua sendo majoritariamente feminina nesse nível de ensino, nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas, reafirmando a importância da categoria gênero que tem marcado o magistério dentro das relações sociais e culturais. Gênero visto como constituinte da identidade<sup>15</sup> de sujeitos e não como apenas uma construção de papéis sociais masculinos e femininos (LOURO, 1999).

O magistério tem significado para muitas mulheres a garantia de estabilidade no emprego, principalmente quando nomeadas na rede pública através de concurso. Mas isso não quer dizer que as professoras tenham apenas interesse quanto a essa estabilidade ou, como afirma Costa (1999), elas não trabalham apenas para seus “alfinetes”. São mulheres construindo seu espaço profissional dentro de relações sociais implicadas por relações de poder.

A maioria das professoras das EMEIs possui a formação exigida pela Lei nº 9394/96, ou seja, cinquenta e quatro (54) possuem Curso de Magistério — 44,26% —; cinquenta e seis concluíram o Curso de Pedagogia ou outra Licenciatura — 45,9% —; dez (10) possuem Curso de Magistério e outro Curso Superior — 8,2% — e duas (2) possuem apenas o

---

<sup>13</sup> Os dados foram obtidos através dos Cadernos do Censo Escolar/2003 preenchidos pelas Escolas Municipais de Educação Infantil e encaminhados a SME em 23/03/2003; também, duas pessoas responsáveis pelo Departamento de Administração Escolar e duas coordenadoras pedagógicas forneceram dados importantes através de entrevistas semi-estruturadas. Devem-se considerar as possíveis alterações desses dados em função dos investimentos que estão sendo feitos nas escolas infantis, bem como a rotatividade de profissionais nessas instituições.

<sup>14</sup> Saliento essa condição porque as EMEIs possuem também monitores/as ou auxiliares que trabalham junto com as professoras titulares no desenvolvimento do trabalho cotidiano, mas que não fizeram parte da minha análise porque se trata de um cargo em extinção, segundo as Coordenadoras Pedagógicas da SME – Gestão 2001-2004.

<sup>15</sup> Produção social, histórica, cultural (HALL, 1999; SILVA, 2000) e discursiva (FOUCAULT, 2002), que está constantemente sendo reconstruída e negociada a partir de diferentes sistemas de representação.

2º Grau — 1,64%. Entretanto, mesmo atendendo às exigências da atual legislação, as professoras não possuem a formação específica para a Educação Infantil devido à reduzida oferta de cursos no município de Pelotas<sup>16</sup>. A grande maioria dessas professoras possui a formação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O provimento de vagas nos cargos públicos, em cumprimento às determinações legais, tem acontecido através de concursos, salvo em alguns casos em que são necessários contratos emergenciais.

Conforme o Edital de Concurso nº 02/2003 para o provimento de vagas do quadro geral de servidores da Prefeitura Municipal de Pelotas, o cargo de Professor da Educação Infantil recebe o vencimento básico de R\$ 399,02 — previsto para o cumprimento de quarenta horas / semanais. Para os cargos de Professor I (1ª a 4ª série), Professor II (5ª a 8ª série) e Professor III (Ensino Médio), o vencimento básico é de R\$ 218,76 — previsto para o regime de trabalho de vinte horas / semanais. Analisando, proporcionalmente, os vencimentos há uma diferença em prejuízo do primeiro cargo em relação aos demais, caracterizando a sua desvalorização profissional. Essa situação é justificada pela SME como distorções decorrentes de reajustes anteriores que não contemplaram as professoras da Educação Infantil. De acordo com a Coordenação Pedagógica (Gestão 2001-2004) dessa Secretaria, essas distorções poderão ser resolvidas com a reformulação do Plano de Carreira, que está em fase de estudos.

O único cargo de professor que prevê o cumprimento de carga horária semanal de quarenta horas é o da Educação Infantil. Esse regime de trabalho visa atender às especificidades do primeiro nível de ensino da Educação Básica, no entanto, é questionado por algumas professoras de EMEIs. A carga horária semanal de quarenta horas e o intervalo diário de uma hora para o almoço foram apontados como dificuldades enfrentadas pelas professoras nas EMEIs. Para algumas delas, a permanência de oito horas dentro de uma mesma escola diariamente, com a mesma turma de crianças, tem provocado um grande desgaste físico, devido à proximidade corporal — considerado o elemento central no relacionamento das professoras com as crianças — e, também, mental. Em decorrência disso, uma das reivindicações é a possibilidade de escolha entre cumprir as

---

<sup>16</sup> A formação para a Educação Infantil havia apenas na UCPel — Curso de Pedagogia. No Curso Normal, em nível médio, do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, a implantação da formação para esta área começou em 2002, sendo que as primeiras turmas concluíram o curso em 2006 (total de quatro anos e mais um semestre de estágio ou dois anos e um semestre de estágio para quem já possui o Ensino Médio — Aproveitamento de Estudos —, sendo que esta turma iniciou o curso em 2004). Já no Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense, iniciou em 2004, a formação em serviço para quem está atuando na Educação Infantil na rede municipal ou particular de Pelotas.

quarenta horas em uma escola ou em duas escolas de Educação Infantil, sendo dividida em vinte e vinte horas.

A diferença salarial, as condições materiais precárias das escolas infantis, bem como a desvalorização profissional, entre outros problemas, são responsáveis pelo alto índice de rotatividade de professoras nesse nível de ensino no município de Pelotas. Como uma pequena amostra dessa situação, no Concurso Público de 1999 — primeiro concurso que abriu vagas para o cargo de *Professor da Educação Infantil* —, das vinte primeiras professoras classificadas e nomeadas para o referido cargo: seis (30%) não se apresentaram; oito (40%) se exoneraram a fim de assumir nomeação em outros níveis de ensino; restando, então, apenas seis (30%) que ainda continuam atuando nas escolas infantis.

Esses dados refletem, no mínimo, a falta de incentivo para a permanência dessas profissionais nas EMEIs e o desperdício financeiro ocasionado pelo investimento em formação continuada de professoras da Educação Infantil sem o retorno esperado. Assim, há necessidade de se (re)pensar políticas públicas voltadas para esse nível de ensino, refletindo sobre as suas prioridades e as possíveis mudanças, mas incluindo, nessa discussão, as professoras, principais agentes nesse processo.

Os resultados encontrados também demonstraram a situação precária das Escolas Municipais de Educação Infantil, ou seja, das vinte e cinco escolas<sup>17</sup> existentes apenas três (12%) apresentavam as condições legais exigidas em termos de estrutura física, conforme os artigos 10 e 11 da Resolução nº 246/CEED/RS. As demais escolas — vinte e duas (88%) — necessitavam de investimentos financeiros para se adequarem aos padrões de exigência, evidenciando, assim, a enorme lacuna entre o proposto e a sua efetivação, entre o ideal e o real. A estrutura física inadequada dessas escolas, considerando a legislação vigente, demonstra as condições precárias em que a maioria das professoras desenvolve o seu trabalho cotidianamente.

A estrutura física exigida para as escolas infantis consiste em ambientes internos e externos destinados às diferentes atividades desenvolvidas nessas instituições, conforme a faixa etária atendida. O cumprimento dessas exigências requer grandes investimentos por parte do governo e, para tanto, são necessárias políticas públicas que contribuam para a implementação da legislação em vigor. Cabe ressaltar que a inexistência de verbas específicas para a Educação Infantil tem sido um entrave para a melhoria da qualidade nessa área da educação. Assim, a

---

<sup>17</sup> Por ocasião desse levantamento, a Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank era designada EMEI, portanto, esses dados também incluem essa instituição.

alteração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) — verba destinada apenas ao Ensino Fundamental no período de 1998 a 2005 — para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>18</sup> (FUNDEB), estendendo a distribuição dos recursos para a Educação Infantil e para o Ensino Médio, que vigorará no período de 2006 a 2019, poderá significar melhoria na qualidade do atendimento da Educação Básica brasileira.

A partir de 13 janeiro de 2003, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Pelotas (Lei Municipal nº 4094), sendo que as instituições de Educação Infantil que atendem crianças de até seis anos passaram a integrar esse Sistema, conforme está previsto no Artigo 89 da Lei 9394/96. Agora, cabe ao Conselho Municipal de Educação de Pelotas — criado pela Lei Municipal nº 2005/72 — a normatização do sistema de ensino e a fiscalização das instituições de Educação Infantil, entre outras atribuições. Como a normatização do Sistema Municipal de Ensino está em fase de estudos e de elaboração, sob a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação<sup>19</sup>, segundo informações de um membro e de uma assessora deste Conselho, a fiscalização das escolas de Educação Infantil no município estava sendo feita com base na Resolução nº 246 do Conselho Estadual de Educação<sup>20</sup> (CEED/RS).

A Secretaria Municipal de Educação continua implementando a Lei 9394/96 e a legislação dela decorrente. Para tanto, somente estão sendo admitidos/as professores/as com, no mínimo, a formação em nível médio, na modalidade Normal, por meio de concurso público ou contratação emergencial, conforme a necessidade. A estrutura física das escolas de Educação Infantil está sendo analisada visando ao cumprimento das exigências legais para o seu funcionamento e, mesmo diante da

---

<sup>18</sup> Até a conclusão deste artigo, a Proposta de Emenda Constitucional nº 415/2005 que trata do FUNDEB ainda estava em fase de discussão. Portanto, faltava a definição sobre alguns pontos polêmicos da proposta enviada a Câmara de Deputados, principalmente a substituição do termo pré-escola por Educação Infantil, por excluir desse fundo as creches — atendimento de crianças de zero a três anos de idade. Essa reivindicação partiu de inúmeras instituições brasileiras que têm se dedicado às questões da infância, com o apoio de várias entidades ligadas à educação ou não.

<sup>19</sup> O Conselho Municipal de Educação de Pelotas é composto por 17 conselheiros que representam instituições ou órgãos dedicados à educação: privadas e públicas – nas esferas municipal, estadual e federal. Este Conselho foi criado em 11 de outubro de 1972 e passou a funcionar a partir de 1973, por um curto período; em torno de um ano. Foi desativado e retornou à atividade a partir de 1983.

<sup>20</sup> Esta Resolução foi revogada pela Resolução Nº 281, de 15 de junho de 2005, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

precariedade de recursos financeiros, algumas estão sendo reformadas e/ou ampliadas. Discussões sobre o Plano de Carreira de professores e funcionários estão em andamento. Existe uma comissão responsável pelo estudo e elaboração de uma proposta de Plano de Carreira que será apreciada e votada pelo funcionalismo público municipal. Cursos e seminários têm sido oferecidos às professoras e aos/às funcionários/as das EMEIs, através da SME, proporcionando a sua formação continuada. Portanto, estamos presenciando um momento de transição que está interpelando as professoras municipais de Educação Infantil quanto às suas identidades, condições de trabalho, valorização profissional, enfim, está “mexendo” com suas vidas em termos pessoais e profissionais. Essas questões poderão ser apreciadas em outro momento, pois demandam uma exaustiva análise.

Ao longo do desenvolvimento da Educação Infantil em Pelotas, podemos perceber as transformações ocorridas, evidenciando funções sociais diferenciadas que iniciam com o *assistencialismo* — higiene, alimentação e segurança — proposto às camadas populares; passando a uma educação *compensatória/preparatória* tendo como referência a escolaridade posterior e chegando a uma proposta de caráter *pedagógico* que contempla o binômio indissociável educar e cuidar, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Essa transformação acompanhou, em grande parte, aquilo que vinha ocorrendo no cenário nacional. Entretanto, um traço peculiar no município pode ser visto na distinção entre *creches* e *escolinhas*, reproduzindo neste nível a distância entre pobres e ricos. Ou seja, para os pobres — *creches* — um atendimento com vistas a suprir as suas carências sociais e para as camadas privilegiadas — *escolinhas* — uma educação visando seu desenvolvimento integral, especialmente o aspecto cognitivo. Essa diferenciação é observada até aos dias de hoje, pois as Creches Municipais que passaram a ser designadas Escolas Municipais de Educação Infantil, ainda carregam as marcas da discriminação e do preconceito que essas instituições adquiriram originariamente. A própria população pelotense, ainda, refere-se às creches, desconhecendo a nova designação e a proposta de educação e cuidado pretendida. Demonstrando, assim, que permanece em seu ideário o caráter assistencialista dessas instituições.

Considerando a história da Educação Infantil em Pelotas — em diferentes tempos e espaços — como referência, ficam desafios especialmente no que diz respeito às políticas públicas municipais que precisam ser revistas e redimensionadas, vislumbrando-se um atendimento com a desejada qualidade. Muitas mudanças são necessárias para que se possa contar uma outra história...

## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da Infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. *O magistério e a política cultural de representação e identidade*. 1999. (Mimeografado)

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 240p.

*DIÁRIO POPULAR*. Pelotas, jan./dez. 1936, 1938, 1939, 1940, 1941, 1953.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

HIRAI, Wanda Griep. *Gênese e Trajetória da Política Pública de Educação Infantil do Município de Pelotas – RS*. 2000. 124f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcus Cezar de (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez e USF-IFAN, 1997. p. 51-76

PELOTAS. *Lei Municipal nº 2005/72*, de 11 de outubro de 1972. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Pelotas

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 4003*, de 8 de setembro de 1999. Dispõe sobre a criação das Escolas Municipais de Educação Infantil em substituição as Creches Municipais.

\_\_\_\_\_. *Lei Municipal nº 4094*, de 13 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Pelotas.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 246*, de 2 de junho de 1999. Estabelece normas para a oferta de Educação Infantil, no Sistema Estadual de Ensino.



\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n° 281*, de 15 de junho de 2005. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil para o Sistema Estadual de Ensino.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SOUZA, Jane Felipe de. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. 2000. 201f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VANTI, Elisa dos Santos. *O Fio da Infância na Trama da História: um estudo sobre significações de infância e de Educação Infantil em Pelotas (1875-1900)*. 1998. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

\_\_\_\_\_. *Cultura de Primeiríssima Infância em Pelotas (1906-1936): Discursos e imagens da educação infantil doméstica.*, 2003. 313f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. *Professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas: Identidades em construção*. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

**Lourdes Helena Dummer Venzke.** Mestra em Educação / FaE / UFPel.  
Endereço: Rua Rafael Pinto Bandeira, 1169 – Areal – Pelotas, RS. CEP: 96020 690 Telefones: (53) 32783704 / 99825866. e-mail: lhvenzke@uol.com.br. Coordenadora Pedagógica e Prof<sup>ª</sup> de Didática — Curso Normal — do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Endereço: Rua Antônio dos Anjos, 269 – Centro – Pelotas, RS. CEP: 96020 700 Telefone: (53) 32279099

Data de Recebimento: 15/08/2005

Data de Aceite: 20/02/2006



# **Resenha**



## Primórdios da Educação no Brasil

---

Tania Conceição Iglesias do Amaral

MATTOS, L. A., *Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro, Aurora, 1958. 306 p.

Luiz Alves de Mattos foi catedrático de Filosofia, História da Educação e diretor da Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal - já extinta na época da publicação desse livro - catedrático de Didática Geral e Especial e diretor do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Além da obra acima referida que passaremos a resenhar, o autor escreveu, entre outros trabalhos, os seguintes livros lançados pela editora Aurora, Rio de Janeiro: “O Quadro-negro e a sua Utilização no Ensino” (1954). “A Linguagem Didática no Ensino Moderno” (1956). “Sumário de Didática Geral”(1957). “Os objetivos e o Planejamento de Ensino” (1957). Todos, com caráter de manual didático, inseridos no campo da educação e abordando, notadamente, o tema Ensino Aprendizagem.

Primórdios da Educação no Brasil, publicado em 1958, extrapola, na produção do autor, a discussão didática propriamente dita em direção a compreensão do campo historiográfico educacional brasileiro, do qual afirma a precariedade de pesquisas e conseqüentemente, a também precária compreensão de um período de vinte anos, (1549-1570) que para ele, representou o período mais empreendedor e dinâmico da educação brasileira, ao qual denomina, devido às agruras pelas quais tiveram que passar os homens educadores dessa época, Período Heróico, justificando assim, não só a pesquisa, como também a sua delimitação espaço-temporal, categoria, aliás, muito importante para o autor, na medida em que a obra pretendia inicialmente discorrer sobre a periodização da história da educação brasileira, tendo, inclusive, no início do livro, esboçado tal periodização defendendo-a como elemento fundamental e necessário à compreensão da História da Educação. Para ele, evidentemente até o momento em que escreveu esse livro, a educação brasileira possuiu “nitidamente” seis períodos distinguíveis que são: *Período Heróico (1549 a 1570)*; *Período de Organização e Consolidação (1570 a 1759)*; *Período Pombalino (1759 a 1827)*; *Período Monárquico (1827 a 1889)*; *Período*

*Republicano (1889 a 1930) e Período Contemporâneo (1930 até os nossos dias)* aqui, o autor se refere ao ano de 1958.

Quanto ao conteúdo, afirma a isenção de pretensão interpretativa, buscando apenas subsidiar por meio do oferecimento de fontes historiográficas, documentos capazes e suficientes para dialogar por si sós com o leitor, que, em última instância, é quem deverá interpretá-los evitando, dessa forma e de acordo com a crença epis temológica do autor, a subjetividade em direção a um maior “rigor científico”.

O Livro foi dividido em quatro partes desenvolvidas em doze capítulos assim organizados: A primeira parte trata do esboço de um sistema educacional no qual constam quatro capítulos que mostram a gênese do sistema educacional jesuítico na América portuguesa. A segunda parte, desenvolvida em dois capítulos, trata da política administrativa do plano educacional jesuítico, apresentando os conflitos bem como a administração ancorada em uma política temporal e de gerenciamento dos recursos financeiros. Na terceira parte do livro, desenvolvida em três capítulos, o autor apresenta biografias daqueles que avalia como grandes figuras histórico-educacionais da época, tomados para o estudo pelos atributos, que no livro aparecem como predicados que o autor enfatiza, quais sejam: Martinote, “O Primeiro Professor de Curso Secundário do Brasil”; Vicente Rijo: “O Primeiro Mestre do Brasil” e José de Anchieta: “O Grande Educador e Apóstolo”. A quarta e última parte, desenvolvida em três capítulos trata do fim do momento estudado “período Heróico”, onde o autor recapitula e caracteriza o período estabelecido.

Mattos inicia o livro traçando o panorama do momento histórico em que se deu o início, segundo ele, da História da Educação no Brasil (1549). A contextualização foi elaborada de forma a evidenciar a ineficiência das primeiras formas de posse, gerada pela falta de controle de Portugal ou da empresa colonizadora portuguesa, sobre o domínio do território conquistado. Mostra, a partir de documentos, os fundamentos político-colonizadores concretos que se constituíram as bases sobre as quais foram construídas, ainda que insipientes, as primeiras ações políticas educacionais para o Brasil, bem como as primeiras diretrizes básicas para as instruções contidas nos regimentos instituídos por D. João III nos Regimentos de 1548 e entregues a Tomé de Souza, que a partir daí teria a tarefa de governar a nova fase da colonização da América portuguesa cujo êxito dependia, em grande parte da conversão dos gentios por meio da catequese a da instrução, missão que foi entregue à Companhia de Jesus, ordem religiosa cultivada em Portugal com o precípua objetivo da obra catequética nas terras conquistadas além mar.

Exalta os primeiros missionários educadores jesuítas, nomeadamente por meio da figura do padre Manoel da Nóbrega, por terem correspondido às expectativas da missão que lhes foi conferida tomando em conta o frágil sistema educacional praticado no Reino e mesmo em outras partes da Europa. Entretanto não se detém a enaltecer os feitos heróicos de seus personagens. Procura mostrar os conflitos que se fizeram presentes naquele momento histórico.

Toma como recurso a narrativa, mas tece a história de forma tal que vai evidenciando a constância de movimento, de modo que o leitor possa captar a configuração de relações existentes na mesma. Quando fala sobre o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, inicia por questões administrativas temporais terminando com as perspectivas de Nóbrega para o futuro educacional do país, mostra o quão arrojado foi, se tomarmos a época de sua criação, o pensamento educacional do Jesuíta Manoel da Nóbrega, sua política, objetivos, planos de estudos e projetos vindouros que em última análise, pelo menos até essa época, representou o pensamento jesuítico colonial em sua primeira fase ou período como prefere o autor.

Ao contrário da primeira parte do livro que versa sobre a edificação da Companhia de Jesus e da educação jesuítica na colônia portuguesa, a segunda trata de mostrar o cerceamento nos ideais educacionais de Nóbrega que dão origem a um novo período na história da educação brasileira. Nessa parte o autor vai se acercando dos conflitos internos da ordem dos jesuítas para mostrar a origem da nova fase educacional que se inicia, segundo o mesmo, com o desamparo ao plano educacional aqui estabelecido pelos primeiros jesuítas, como estratégia de desmonte de ideais que haviam sido estabelecidos e concretamente aplicados na conversão dos povos. Trata-se da oposição ao Plano Educacional de Nóbrega, bem como da administração temporal de recursos financeiros praticados pelas confrarias por ele fundadas para tal.

O autor aponta como raiz da retirada do apoio à política dos recolhimentos praticados por Nóbrega na Colônia, o afastamento do padre Simão Rodrigues, que fora o fundador da ordem jesuítica em Portugal e principal patrono das causas jesuíticas na colônia. Isso se deu devido a conflitos<sup>1</sup> entre ele e o padre Inácio de Loyola, criador da ordem de Cristo, e resultou em sua substituição por Diogo Mirão em 1552. Além disso, o autor ainda aponta outras dificuldades que levaram ao esgotamento os esforços iniciais da educação jesuítica:

---

<sup>1</sup> O autor não esclarece quais foram os conflitos ou os seus motivos. Apenas se refere à existência de um desentendimento entre Inácio de Loyola e Simão Rodrigues.

Nóbrega perdera em Simão Rodrigues seu inspirador e seu principal advogado e protetor na metrópole. No Brasil perdera também seu principal apoio na pessoa de Tomé de Souza, que em julho de 1553 entregava a Dom Duarte da Costa o supremo governo da colônia.

O novo governador geral, amigo pessoal de Luiz da Grã -**substituto de Nóbrega no governo da província jesuítica no Brasil**- não era tão inclinado a favorecer os recolhimentos, tornando-se-lhes até mesmo hostil, apoiado, aliás, pela explícita má vontade e aberta oposição de Dom Pedro Sardinha, primeiro bispo da Bahia e de todo o Brasil (p.107).[destaque nosso]

Na citação Mattos mostra a desconfortável situação de Nóbrega frente à defesa dos recolhimentos, que foram sem dúvida a base da política educacional do que pode ser chamada de primeira fase jesuítica no Brasil. Os novos direcionamentos e perspectivas políticas acabaram por suprimir os recolhimentos originando um novo período da educação brasileira, inaugurado em 1564, com o alvará da redízima, até 1759, quando se extingue a ordem jesuíta no Brasil pelas reformas pombalinas.

Nóbrega e Grã possuíam ideário distinto sobre o papel da companhia de Jesus na colônia. Luiz da Grã pretendia um trabalho mais ligado às questões espirituais, despojados de bens materiais, bem como do projeto educacional. Na verdade, pretendia usar os poucos recursos da companhia para aplicá-los à formação religiosa, enquanto Nóbrega pretendia fortalecer materialmente a companhia para poder continuar tocando o seu projeto educacional dos recolhimentos.

Conscientes do importante papel que representavam os jesuítas na política de expansão ultramarina por meio da educação catequética de aculturação dos povos conquistados, a instituição da Redízima<sup>2</sup> foi a fórmula que os superiores da metrópole<sup>3</sup> encontraram para resolver o conflito no seio da Companhia de Jesus no Brasil. Ao fato, devido à negação de Grã em aceitar recursos da coroa, Mattos se refere da seguinte forma:

Entretanto, não se limitava a Companhia em aceitar de bom grado a redízima e esses e outros favores reais que lhes eram dados por acréscimo. O ponto de vista da autonomia patrimonial e econômica, tão insistentemente defendidos por Manuel da Nóbrega contra as tendências franciscanizantes do Pe. Luiz da Grã, e que antes não logravam aceitação, agora, depois de firmados os padrões da redízima para os colégios da Bahia e do Rio de Janeiro, obtinha

---

<sup>2</sup> fórmula pela qual dez por cento de toda a arrecadação dos dízimos reais em todas as capitanias da colônia e seus povoados ficariam *in perpetuum* vinculados à manutenção e sustento dos colégios da Companhia de Jesus (p.134).

<sup>3</sup> O alvará da redízima foi assinado em 1565 pelo Cardeal Infante Dom Henrique, regente do reino durante a minoridade de Dom Sebastião (p.138).



plena aprovação do Pe. Geral de Roma nos termos do postulado da Congregação Provincial de 1568. (p.139).

Mattos aponta que, apesar de ter se imposto o ponto de vista de Nóbrega em relação à autonomia patrimonial, não foi possível a esse, mesmo tendo labutado por tal até a sua morte em 1570, salvar a política dos recolhimentos que a partir de então fora substituída por outro ideário, que deu início à nova fase educacional jesuítica no Brasil, dessa vez, centrada nos colégios.

Com uma configuração acentuadamente positivista de fazer e escrever história<sup>4</sup>, o livro apresenta, na terceira parte, a biografia de educadores aos quais Mattos denomina: [...] *denodados e heróicos pioneiros de nossa educação* (p.16). São eles: Marinote, Vicente Rijo e José de Anchieta. Do primeiro jesuíta, trata-se mais de uma investigação do que uma biografia propriamente dita. É que a exposição versa sobre o resultado de uma pesquisa sobre uma suspeita de Mattos sobre um tal professor que fora desterrado – expatriado – de Portugal por denúncias de infidelidade por ter sido encontrado com ele, um catecismo luterano, e que segundo o autor, viria a ser o primeiro professor de Latin no curso secundário, atualmente correspondente ao segundo ciclo do primeiro grau.

Num exemplo bem característico da história oficial, continua Mattos, dessa vez falando de Vicente Rodrigues, vulgo, Vicente Rijo: *coube a glória de ter sido o primeiro mestre-escola do Brasil no seu despertar para a cultura ocidental e cristã* (p.180). Apresenta sua vida e sua obra destacando seus atos de heroísmo, inscrevendo-o na história como um pai, pioneiro, desbravador. Um semeador e símbolo da educação brasileira terminando com uma prédica digna de citação: *A esse heróico e abnegado Vicente Rijo e aos seus intrépidos e devotados irmãos o preito de homenagem e de gratidão dos educadores e do povo do Brasil*. (p.180)

Por sua vez, a biografia de José de Anchieta é uma admirável narrativa amparada em documentos biográficos primários e secundários que apresenta a vida e a obra catequético-educacional desse Jesuíta. O autor baseia-se primariamente na biografia de Anchieta, escrita por Simão de Vasconcelos e de forma indireta, por meio da obra monumental de Serafim

---

<sup>4</sup> De acordo com a metodologia histórica positivista, o método compreende duas fases bem determinadas, quais sejam: A determinação dos fatos; que possam ser empiricamente verificados por meio de observações diretas ou indiretamente por meio de fontes documentais oficiais, por isso também ser conhecida como história oficial, que acabou por destacar ou criar a figura positiva ou negativa dos personagens objetos de estudo e, conseqüentemente a figura do herói por meio da narrativa histórica onde se enquadram grandes partes das biografias. E a outra fase, que trata do estabelecimento das conexões causais entre os fenômenos, onde se crê poder apreender a realidade em sua objetividade.

Leite, na biografia escrita por Quirício Caixa. Propõe-se a apreender nesses documentos e o faz, os traços morais e psicológicos da personalidade marcante de José de Anchieta, que segundo o autor, brilhou por sua inteligência, sua cultura, sua ampla atividade apostolar, educativa e literária.

A quarta e última parte do livro, que segundo o autor pretende ser uma recapitulação dos assuntos anteriores, extrapola e muito essa pretensão. Na medida em que resume os principais fatos abordados ele vai apresentando análises até então ocultadas no texto, bem como, trazendo à tona questões que ainda não haviam sido tratadas. Vale a pena ressaltar algumas dessas análises como também as novas questões.

Para Mattos, o dismantelamento dos recolhimentos e das confrarias, em nome de ideais espirituais e de abstinência material tratou-se, na verdade, de uma manobra, apoiada pelo alto escalão Jesuíta, para desgastar a política praticada e assegurar a obtenção de maiores recursos da coroa para o êxito da nova política administrativa “*que se engendrou na Metrópole entre 1553 e 1564, aguardando os alvarás da redízima*” (p.256).

Entre essas políticas havia, entretanto, três diferenças que para Mattos vieram a interferir grandemente no futuro educacional do país.

A primeira diz respeito à incorporação do patrimônio autônomo das confrarias à companhia de Jesus que provocou o fim da descentralização. Com isso o patrimônio ficou centralizado nas mãos da companhia e acabou confiscado pelo Marquês de Pombal. Não fosse *Isso “grande parte do imenso patrimônio acumulado pela companhia de Jesus... teria sido preservada intata para os objetivos da educação nacional”* (p.257) [sic].

O segundo diz respeito à seletividade da educação: “*a substituição do padrão eminentemente democrático do primeiro pelo padrão seletivamente aristocrático do segundo*” (258). O primeiro modelo era destituído de caráter seletivo na medida em que não havia distinção de raça e de classe social. Todos<sup>5</sup> possuíam as mesmas oportunidades educacionais, enquanto no novo plano, os órfãos foram totalmente excluídos do modelo praticado; os curumins podiam participar apenas das escolas de ler escrever. Os colégios privilegiavam os filhos dos brancos mais abastados e mais restritivamente aos mamelucos que progressivamente tiveram, em colégios como o da Bahia e do Rio de Janeiro, tanto eles como os mestiços, o acesso proibido. Foram essas ações que, segundo o autor, inauguraram no campo educacional a “*perniciosa mentalidade que até hoje*

---

<sup>5</sup> Entenda-se “todos” àqueles que podiam participar do processo educacional da época quais sejam: os curumins, os mamelucos, os filhos dos colonos pobres, filhos de pessoas de posse e os órfãos vindos de Portugal. Mulheres, apesar do esforço de Anchieta no sentido de adicioná-las ao processo educativo, eram excluídas.

*subsiste entre nós de considerar a educação de grau médio e superior como privilégio das classes economicamente mais favorecidas e abastadas”* (p.259).

A terceira diz respeito ao ensino profissional. Enquanto Nóbrega enfatizava a necessidade de iniciar os educandos nos ofícios, a nova política educacional desvalorizou o trabalho profissional relegando-o ao braço escravo, o que acabou por acarretar o não desenvolvimento do ensino profissional na educação brasileira e até mesmo a falta de consciência sobre essa necessidade.

O autor encerra o livro falando das vicissitudes pelas quais passaram os primeiros jesuítas, as privações, o penoso trabalho para catequização e ensino e as rudes circunstâncias nas quais foram desenvolvidas, traçando um paralelo do ambiente colonial anterior e posterior a 1570, época que demarca como o encerramento do Período Heróico e ao mesmo tempo o início de uma nova fase para os missionários da Companhia de Jesus no Brasil.

Para Mattos, devido aos fartos recursos proporcionados pela redízima, essa nova fase levou os jesuítas ou a educação colonial a desinteresse pelos problemas materiais e temporais da sociedade em formação, na medida em que o conforto e o isolamento dos colégios proporcionaram estabilidade para que se dedicassem apenas a “abstrações especulativas”<sup>6</sup> que acabou os colocando acima do mundo real distanciando-os das questões sociais que se apresentavam ou melhor dizendo, que estavam sendo gestadas naquele momento.

Para ele, reside aí a grande diferença entre o Período Heróico e o posterior. No primeiro, os jesuítas se identificavam com a coletividade porque compartilharam com ela suas necessidades e por isso atuaram no sentido de um projeto político e social. No segundo, os educadores voltando-se para a cultura erudita, afastaram a escola da sociedade, inaugurando o ensino formal despojado de conteúdo ideológico-social e provocando, segundo Mattos, a tradição educacional brasileira, da desconexão entre a cultura escolar e a vida social material.

O livro apresenta características interessantes e contraditórias em seu interior. Desde a introdução o autor se propõe a fazer uma narrativa dos fatos históricos isentando-se da ambição analítica. Entretanto, no desenvolvimento das partes constitutivas da obra, ele passa a analisar não só a conjuntura social, como também a política e econômica do espaço temporal estabelecido pela pesquisa. Assim, tem-se que a primeira parte

---

<sup>6</sup> O autor se refere a princípios abstratos da escolástica tradicional praticada nesses colégios em um contexto tão adverso como o colonial brasileiro.

constitui-se uma narrativa; a segunda parte, análise; a terceira, narrativa literária e a quarta e última parte, trata-se de análise, bem como conjecturas a respeito das implicações dos fatos apresentados, à formatação da educação brasileira.

No decorrer do livro Luiz Alves de Mattos deixa antever uma visão de história positivista bem característica do séc. XIX e de acordo com o ideário que se praticava na época em que escreveu. Nesse sentido, elege como objeto os grandes feitos da humanidade que devem ser inscritos por meio de documentações que lhes atestem e comprovem a originalidade, e dessa forma, a cientificidade. Não obstante, não se priva, em diversas partes do livro, de traçar alguns juízos a respeito dos fatos expostos, deixando transparecer uma visão pessoal do tempo sobre o qual escreve, quando, por exemplo, denomina as relações tribais existentes na época, de formas primitivas e desorientadas de agrupamentos humanos. Todavia, trata-se de um material de grande valor documental, interessante não só para educadores que pretendem entender a história da educação brasileira, mas também para os historiadores que podem tomá-lo como fonte para a pesquisa histórica do período sobre o qual o autor escreveu devido à abundante documentação que oferece no corpo do trabalho e arrola na bibliografia.

**Tania Conceição Iglesias do Amaral.** Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Doutoranda em educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: jotat@brturbo.com.br

# **Documento**



## REFORMA DO ENSINO PUBLICO NO DISTRICTO FEDERAL<sup>1</sup>

Sr. Prefeito – Do estudo attento e meticoloso que venho fazendo sobre o nosso ensino municipal resulta-me a convicção de que elle se resente de numerosas falhas, muitas das quaes carecem sanadas quanto antes. Com as providencias já por mim tomadas e com as que auctorizastes a executar no começo do proximo anno, teremos certamente removido alguns defeitos, destacando-se entre estes o que se refere á falta de docentes e ás suas constantes transferencias.

Resta-me propor-vos correctivo para outras grandes falhas e omissões, que poderão ser perfeitamente desfeitas, sem que para isto haja mistér alterar-se desde já a lei do ensino.

\*\*\*

PREDIOS ESCOLARES – Prevalece pela importancia indiscutível e pelas consequencias graves que della derivam, a questão dos predios escolares. Não preciso carregar as corêns do quadro para patentear ao vosso espirito lucido o que de vargonhoso e deploravel se observa entre nós com respeito a este assumpto. Na sua quasi totalidade, as nossas escolas publicas se acham installadas em predios de aluguel, construidos para residencias particulares, e onde as classes funcçionam em saletas, quartos, cópas, cosinhas e porões, em flagrante divorcio com os mais rudimentares preceitos da hygiene e da pedagogia. Grande culpa cabe aos nossos governantes que, obcecados pela preocupação civilisadora de progresso e melhoramentos, faziam ouvidos moucos aos reclamos da opinião esclarecida, para dispendarem enormes sommas em obras sumptuosas, algumas de utilidade contestavel, outras de natureza adiaavel. Assim procedendo, não se lembraram de certo que a escola publica, mesquinamente installada, é um attestado vivo do nosso atrazo, é um depoimento humilhante contra os nossos creditos de paiz civilizado. No entretanto, não é de hoje que se clama contra esta vergonha nacional. Eusebio de Queiroz não foi ouvido, como não o foram igualmente deputados, senadores, publicastas que, no Imperio e na Republica, se bateram pela mesma causa, destacando-se entre elles o Conselheiro Ruy Barbosa que, no seu luminoso parecer de 1882 sobre instrucção publica, emittio os seguintes conceitos: “A casa onde funcçionar a escola ha de ser

---

<sup>1</sup> Relatório apresentado pelo Dr. Azevedo Sodré, Director de Instrucção Publica, ao Prefeito municipal deste Districto em 1915

feita expressamente para o serviço escolar; eis a prescrição universal da sciencia e da experiencia em todos os paizes. Assim o querem as leis mais imperiosas da pedagogia e da hygiene. Esses aleijões em materia de construcção escolar, que alugamos por tão immerecido preço e onde abafamos a infancia, acabando por tornal-a surda, myope, vesga e contrafeita, quando a não escrophulisam e emphthisicam, são uma vergonha para a pretendida civilisação do paiz.”

Não insisto mais no assumpto porque sei que a construcção de predios escolares constitue um dos pontos cardinaes do vosso programma administrativo. Sei igualmente que sois avesso aos grandes palacios, no que estou de inteiro accôrdo, preferindo nós ambas construcções modestas, mas elegantes, que obedeçam ás exigencias da hygiene e da pedagogia. Não era de ser com os recursos ordinarios do orçamento que conseguiremos realizar este desideratum. Ainda mesmo admitindo-se uma acção continua, ininterrupta e pertinaz, consumiríamos dezenas de annos para ultimar uma obra, que não permite adiamentos, para libertar-nos de uma vergonha, que nos humilha e atraza. Urge pôr mãos á obra desde já e nella proseguir, sem perda de tempo, com o proposito firme de concluil-a dentro do menor prazo possivel. Sinto-me esperançado, porque sei que é este o vosso modo de pensar, e confio muito na vossa acção, pautada nas seguintes palavras, contidas na Mensagem que dirigistes ao Conselho Municipal: “...talvez não seja impossivel, e tenho elementos para assim pensar, que a Prefeitura possa conseguir um emprestimo sufficiente para a construcção de predios escolares, emprestimo que seria amortizado e custeado dentro da propria verba que é actualmente destinada ao pagamento de alugueis de casa.”

\*\*\*

COLONIAS DE FÉRIAS – Um ponto, subordinado ao predio escolar, e que considero de summa importancia, é o relativo á saude e robustez physica das crianças que frequentam as escolas, e que vão constituir a nação brasileira de amanhã.

Na vossa citada Mensagem insististes judiciosamente sobre o assumpto, solicitando o restabelecimento da verba para a inspecção medica escolar e lembrando a creação de colonias de férias. Considero inadivaveis estas medidas. Devemos começar estabelecendo duas colonias, uma na Tijuca e outra em Friburgo. Cada uma dellas poderá receber por anno de 250 a 300 creanças. Emquanto não nos fôr permittido crear outras, poderemos utilizar o chamado *typo familiar* da colonia de férias, isto é, collocar grupos de 2 a 4 creanças em casas de familias residentes nas



localidades escolhidas (Friburgo, Therezopolis, Petropolis, Portella, Paty do Alferes, etc.).

O clima do Rio de Janeiro, com seus estios prolongados e ausencia de invernos prejudica de alguma sorte o desenvolvimento completo das crianças. A natureza exige que ellas saltem, corram, pulem, agitem-se, e, nem sempre, a temperatura ambiente convida a estes exercicios tão necessarios a um bom e normal crescimento. Aquelas que pudermos collocar durante dous mezes, todos os annos, em uma das visinhas cidades serranas, onde, além do clima reconfortante, de uma boa alimentação, recebam ensino moral e hygienico, não de voltar certamente mais robustas, mais vigorosas e melhor educadas.

De férias a nossa colonia terá apenas o nome, porque, ao contrario do que se passa em outros paizes, funcionará permanentemente, todo o anno, succedendo-se nella as turmas de colonos.

A obra humanitaria e benfazeja das colonias de férias, fundada pelo pastor Walter Bion, de Zurich, esteve durante muitos annos entregue exclusivamente á iniciativa particular. Eram as caixas escolares, os patronatos de menores, as obras de protecção á infancia que se incumbiam de crear e manter colonias de férias nos diversos paizes. Mas, os resultados colhidos foram tão beneficos, tão *maravilhosos*, na significativa expressão do professor Robin, que os poderes publicos não hesitaram em associar-se á obra privada, com o fim de imprimir-lhe maior extensão e alcance. Em França existem actualmente 797 colonias de férias, das quaes 127 mantidas pelas municipalidades e 670 pela iniciativa privada, recebendo todas annualmente 81.388 creanças.

\*\*\*

CAIXAS ESCOLARES – Eis ahi uma instituição de primeira ordem, destinada a prestar serviços relevantissimos. Ninguém hoje em dia admite nem comprehende a instrucção publica primaria sem caixas escolares. Vivendo e crescendo sob o influxo de philantropia particular, ellas não dispensam, todavia, o auxilio dos poderes publicos, aos quaes cumpre promover sua creação e subvencional-as, na medida das suas necessidades. Em França a lei de 28 de Março de 1882 tornou obrigatoria a creação de caixas escolares em todas as communas. É um exemplo que já foi seguido no Brazil, pelo Estado de Minas, cujo Governo, em Junho de 1911, regulamentou este serviço, dando ás caixas o character de obrigatoriedade, em torno dos grupos escolares, e permitindo fossem facultativas nas escolas singulares. O Estado de Minas conta actualmente

104 caixas escolares, funcionando regularmente e dando excellentes resultados.

Aqui na Capital Federal possuímos apenas quatro, fundadas por iniciativa dos inspectores escolares Fabio Luz, Esther de Mello, Cesario Alvim e Baptista Pereira. Precisamos promover a criação de mais 17, para que cada districto escolar tenha a sua, e subvencional-as todas, dando-lhes organização mais ou menos uniforme. A caixa escolar com a preocupação dominante de melhorar a instrução e tornal-a acessivel a todos, facilita a frequencia, fornecendo vestuario, calçado e premios; cuida da saude e robustez physica das crianças pobres, dando-lhes merenda, proporcionando-lhes a collocação em colonias de férias, promovendo passeios instructivos nos parques e jardins, visitas aos museos, fabricas e sitios pittorescos da cidade; finalmente, procura desenvolver nas crianças, que disponham de alguns recursos, o espirito de poupança e de economia. Convém afastar de vez a idea, há muito arraigada no espirito de nossa população, segundo a qual a escola publica é destinada tão sómente ás crianças pobres. Não teremos normalizado o nosso ensino primario emquanto não forem as nossas escolas frequentadas indistinctamente por todas as crianças do Rio de Janeiro.

\*\*\*

#### EXPLORAÇÃO DE MENORES – GUARDAS ESCOLARES –

Mas, a caixa escolar não poderá produzir resultados beneficos e efficazes, com respeito á frequencia, si não fôr auxiliada pela acção dos guardas escolares e por uma lei que vede a exploração do trabalho de crinaças menores de 13 annos. Na Allemanha, Estados Unidos, Belgica, Suissa, etc., onde esta prohibição é rigorosa, o limite de idade alcança 14 a 16 annos. Não se trata de obrigatoriedade escolar, principio hoje vencedor em toda a parte, de resultados indiscutíveis, mas cuja legitimidade poderia encontrar obstaculo nas nossas liberdades constitucionaes. Trata-se apenas de protecção á infancia; ao pai ou tutor fica o direito de mandar ou não o filho ou tutelado para a escola; não deve, porém, explorar-lhe o trabalho antes que elle atinja a idade de poder trabalhar sem prejuizo de sua saude.

Os guardas escolares (*trouant-officer* dos americanos) são os encarregados de descobrir as crianças que não frequentam a escola e averiguar os motivos que as inibem de receber a necessaria instrução. Os serviços prestados por estes modestos funcionarios são verdadeiramente inestimaveis. Elles visitam casa por casa do respectivo districto, vão ás fabricas, officinas e estabelecimentos commerciaes, procuram os pais, tutores e patrões, aconselham-n'os, advertem-n'os, pondo-os em contacto

com a caixa escolar ou dando-lhes conhecimento das prescripções legais, representam, no dizer dos americanos, o olho da lei escolar.

\*\*\*

ENSINO PRIMARIO DE LETTRAS – O nosso ensino primario de letras, comparado com o que se ministra nos Estados Unidos, Allemanha, Suissa, etc., dá-nos a impressão de um corpo sem pés nem cabeça. Falta-lhe a base representada pelos jardins da infancia, *case del bambini* ou classes maternas; igualmente lhe falta a cupola que é a classe primaria superior (*grammar grade* dos americanos). A missão hodierna da escola primaria, leiga e gartuita, é instruir e educar; ella deve receber a criança na mais tenra idade (de 3 para 4 annos), conserval-a durante 8 ou 9 annos para entrega-la aos lyceus, escolas profissionaes ou commerciaes, já com a educação physica, moral e intellectual bem adiantada, em ordem a poder retirar do novo todo o proveito.

Certamente, não nutrimos a fatua pretensão de querer, neste momento, remodelar o nosso ensino á americana, á franceza ou á suissa; para tanto fallecem-nos os indispensaveis recursos orçamentarios. Alguma cousa, porém, podemos e devemos fazer neste sentido. A meu ver, impõe-se desde já a criação de mais 5 ou 6 jardins da infancia, sendo um delles annexo á Escola Normal, para a pratica escolar das normalistas, e outro na Casa de S. José, que, transformada em uma escola primaria mixta, sob o regimen do internato, deve ser transferida para a Directoria Geral de Instrucção Publica. Em um desses jardins poderemos, a titulo de experiencia, instituir o methodo auto-educativo Montessori, que tão excellentes resultados está dando na Italia, em Paris e nos Estados Unidos.

Julgo igualmente de toda a conveniencia, darmos desde já alguns passos no sentido de integrar o nosso ensino primario, pela criação de uma classe superior, mais ou menos analoga ao *grammar grade* dos americanos. No actual momento, não poderiamos contar com a frequencia de meninos nesta classe, e mesmo, quanto ás meninas, só as candidatas á Escola Normal teriam grande interesse em segui-la. Sendo assim, basta que a classe primaria superior funcçione apenas em seis grandes escolas (Rodrigues Alves, Tiradentes, Benjamin Constant, Estacio de Sá, Gonçalves Dias e Riachuelo); que seja intermediaria entre o ensino ministrado no primeiro anno da Escola Normal e o da classe complementar das nossas escolas primarias. As alumnas, approvadas na classe primaria superior, em igualdade de condições com outras nos exames de admissão á Escola Normal, seriam preferidas.

\*\*\*

ESCOLA NORMAL – Já que me refiro a este ultimo estabelecimento de ensino, devo dizer-vos que elle carece de uma remodelação completa. Tenho para mim deve ser elle vasado nos moldes das modernas escolas profissionaes, com um curso de adaptação ou aperfeiçoamento, abrangendo dous annos, e um curso tecnico propriamente dito, prolongando-se por dous annos, no qual a alumna aprenda a ensinar, se habilite para o exercicio da profissão eleita. Precisamos reduzir o numero de alumnos a 500 no maximo: actualmente a Escola é frequentada por 1.500 alumnos, o que sobremaneira difficulta a sua missão de instruir e educar as futuras professoras.

Não podia ter sido mais feliz a escolha que fizestes do novo director. Joven ainda, activo e operoso, dotado de qualidades raras, servidas por um talento brilhante e uma primorosa cultura, elle se vae desobrigando com amor e entusiasmo da difficil tarefa que me bôa hora lhe confiastes. Dentro em breve espero poder apresentar-vos um plano de reorganização da Escola Normal por elle elaborado.

Com a recente installação da escola de applicação, destinada á pratica escolar das normalistas, podemos corrigir uma grande falta, que de há muito se fazia sentir. Nossa obra, porém, ficou incompleta, porque o regulamento restringe a um numero insignificante as matriculas nessa escola. Ora, ninguem, julgará possivel dar-se pratica escolar proveitosa a centenas de alumnas-mestras em uma escola frequentada apenas por 80 crianças. Caso o Conselho Municipal annua na projectada transferencia da Escola Normal para o edificio onde funciona o Asylo de Mendigos, teremos ahí espaço de sobra para installar uma grande escola de applicação, com jardim da infancia e classe primaria superior, admittindo uma freqüência de 500 crianças. Só esta circumstancia seria bastante para justificar a reforma do Regulamento.

\*\*\*

EDUCAÇÃO DOS ANORMAES – Um outro ponto que tem sido completamente descurado entre nós é relativo á educação das crianças anormaes, não comprehendidas neste numero as idiotas e imbecis, que são, quase por assim dizer, ineducaveis. O numero de crianças retardadas e anormaes não é pequeno; estudos feitos em Bordeaux por uma commissão medica especial demonstraram que 5%, das crianças examinadas apresentavam signaes de atrazo mais ou menos accusados. Do que tenho observado, concluo que cerca de 1% das crianças, que frequentam nossas

escolas, são retardadas. A Lei do ensino manda crear sub-classes especiaes para crianças hygidas e retardadas, dispondo sejam ellas regidas pelos adjunctos de 1ª classe que mais se houverem distinguido. Evidentemente houve equivoco na redacção da lei, porque a palavra *hygido* significa normal, são; em medicina costumamos dizer actividade hygida no sentido de actividade dos orgams em estado de perfeita saude (Littré). Ora, não se póde conceber a reunião na mesma sub-classe de crianças normaes e retardadas.

O ensino destas crianças, feito em classes ou sub-classes, annexas á escola primária, está hoje, mais ou menos condemnado. Na Allemanha, onde elle foi pela primeira vez instituido em 1863, era a principio ministrado em classes *Hilfsklassen* e depois em escolas especiaes *Hilfsschulen*. Com o correr do tempo, porém, as classes foram supprimidas, sendo substituídas por escolas especiaes. Na Suissa as classes vão igualmente desaparecendo e as escolas especiaes augmentando de numero. Em França a lei de 15 e Abril de 1909 creou classes de aperfeiçoamento e escolas autonomas para as crianças anormaes; já mesmo, porém, já se vae reconhecendo a superioridade destas sobre aquellas. Nos paizes, como o Uruguay, que adoptaram, apenas o regimen das classes, o exito foi negativo. Senhora desta experiencia, a Republica Argentina resolveu este anno dar começo a educação dos retardados, creando para isso grandes estabelecimentos especiaes e confiando-os á sábia direcção do eminente professor Domingo Cabred.

Compreende-se bem essa preferencia; o ensino de anormaes é difficil, obedece a methodos e processos mui diversos dos usados nas escolas primarias e exige, por parte do professor, muita paciencia e conhecimentos especiaes que os nossos adjunctos não adquiriram. Numa escola de anormaes, para que os alumnos aproveitem, é mistér que o professor e o medico especialista sejam collaboradores assiduos.

Avalio em mais de quatrocentos o total de crianças retardadas pobres que frequentam ou devem frequentar nossas escolas. Julgo preferivel distribuil-as por quatro ou cinco estabelecimentos especiaes, que só deverão ser installados quando dispuzermos do pessoal docente com a necessaria habilitação. Até lá, será de toda conveniencia subvencionar escolas particulares, dirigidas por medicos, e que se organizem, sob rigorosa obediencia aos preceitos da moderna pedagogia de anormaes. Lembro-vos outrosim a conveniencia de crear-se uma secção para retardados educaveis em escolas profissionaes, onde poderiam tambem ser recebidos e educados, mediante remuneração razoavel, filhos anormaes de pais abastados que, certamente, muito estimaria m encaminhar por esta fôrma o futuro delles.

\*\*\*

INFERIORIDADE DA FREQUENCIA MASCULINA – Um facto que vem despertando a atenção de todos quantos se interessam pelo nosso ensino municipal é a inferioridade da frequencia masculina nas escolas primarias. Se estudarmos seus detalhes os boletins de estatistica escolar, veremos que esta frequencia, sensivelmente inferior á feminina nas classes elementares, soffre no curso médio uma grande depressão, que mais se accentúa ainda na classe complementar. No mez de Junho de 1914, por exemplo, a frequencia média total em nossas escolas, foi a seguinte: - Classes elementares: meninos 15.489 ou sejam 47%; meninas 17.236 ou sejam 53%. Curso médio: - meninos 994 ou sejam 29%; meninas 2.410 ou sejam 71%. Curso complementar: - meninos 243 ou sejam 1%; meninas 895 ou sejam 79%. Como explicar taes differenças? Em primeiro lugar, cumpre não esquecer que, como regra geral, em todos os paizes a frequencia de meninas nas classes elementares é maior do que a de meninos, em consequencia da superioridade numerica da população feminina. A differença, porém, não costuma ser tão sensivel como a que demonstram as nossas estatisticas, de onde concluirmos que, entre as crianças que não frequentam a escola no Rio de Janeiro, avultam os meninos. Mas, essa differença que, na classe elementar é de 8% apenas, attinge na classe complementar a cifra de 58%; dá-se, portanto, um verdadeiro exodo de meninos, que, entre 10 e 12 annos, antes de haverem alcançado os cursos médio e complementar, abandonam a escola. Tem-se procurado attribuir esse facto ao numero relativamente pequeno de escolas especiaes para o sexo masculino; tal razão, porém, não procede, porque na maioria destas escolas os cursos médio e complementar não funcçionam ou são mal frequentados. Um exemplo, tirado dentre muitos, prova que a inferioridade da frequencia masculina não é devida á falta de escolas privativas deste sexo: na rua Senador Dantas, proxima uma á outra funcçionam duas escolas, uma masculina e outra mixta; durante o mez passado foi a primeira frequentada por 11 meninos e a 2<sup>a</sup> por 92 meninos e 102 meninas. Isto prova que os pais preferem matricular os filhos na escola mixta. A causa precisa de exodo é outra mui diversa; alguns meninos deixam a escola, porque os pais, dispondo de recursos, os encaminham para os collegios e gymnasios; os outros, porque os pais, necessitando o auxilio do magro salario que elles podem ganhar, empregam-n'os na industria ou no commercio.

Não será, portanto, augmentando o numero de escolas masculinas pela conversão das femininas e mixtas, que daremos remedio áquelle mal. Os inconvenientes de uma tal medida resaltam desde logo, e assumiriam mesmo as proporções de erro lastimavel si taes escolas convertidas fossem

providas por professores homens, os quaes, fatalmente e dentro de pouco tempo, viriam engrossar as fileiras do nosso já tão numeroso pessoal addido.

Em tempo, vos fiz ver que os alumnos, que frequentam nossas escolas profissionaes, mal sabem lêr, escrever e contar, havendo abandonado a escola primaria antes de passarem pelo curso médio e complementar. Nessa occasião, me autorisastes a modificar o curso de adaptação destas escolas, em ordem a que os allumnos pudessem nella completar sua instrucção primaria sem prejuízo da professional. Eis ahi o meio que se me afigura mais proficuo e efficaz para corrigirmos os males resultantes as inferioridade da frequencia masculina em nossas escolas primarias.

Posuimos actualmente tres typos de escolas primarias de letras: a feminina, a masculina e a mixta; as duas primeiras são, a meu ver, transitorias e devem desaparecer ou se transformar em escolas profissionaes, desde que se normalize a instrucção primaria em nossa cidade. Ainda mesmo que não possamos, tão cedo acolher nos jardins da infancia e classes maternas, todas as crianças menores de 7 annos, a partir desta idade até 12 ou 13 annos, o prazo de tempo é mais do que sufficiente para que, dentro d'elle, ellas concluam o curso primario; e, como a escola mixta recebe crianças de ambos os sexos até 12 annos, ella bastará no futuro, offerecendo-nos as indiscutíveis vantagens da coeducação. As crianças de ambos os sexos que, aos 13 annos, não tenham porventura ultimado a sua instrucção primaria, irão concluil-a nas escolas profissionaes. É nestas escolas que devemos, no futuro installar a classe primaria superior.

O numero de escolas masculinas, regidas por homens, nos Estados Unidos, diminue de anno para anno. Em 1900, elle correspondia a 30% do total das escolas primarias; em 1912, baixou a menos de 20%. Referindo-se a este assumpto escreveu F. Dresslar: *This elimination of men from the public schools has been going on steadily and rapidly since 1880.*” Por toda a parte, em todos os paizes cultos, a tendencia é a mesma: - confiar a educação das crianças exclusivamente á mulher.

\*\*\*

ENSINO PROFISSIONAL – Precisamos dar o maior desenvolvimento possível ao ensino profissional, garantindo-lhe o caracter elementar ou primario. Já por diversas vezes temos trocado idéas sobre este assumpto, e, em longa entrevista publicada por um diario desta Capital, eu tive occasião de externar o meu modo de pensar sobre este ensino no Rio de

Janeiro, sobre os seus vícios de organização, as causas do seu insucesso e os meios de removel-as.

Eis em resumo as medidas que então suggeri: - 1º restabelecer os internatos nos Institutos João Alfredo e D. Orsina, creando no primeiro mais algumas officinas e um ensino pratico de jardinagem e horticultura, e desenvolvendo no segundo o ensino das artes domesticas; 2º retirar destes dous institutos o cunho de asylos privilegiados, para imprimir-lhes o de verdadeiras escolas profissionaes, destinadas a preparar operarios aptos para ganharem a vida, exercendo a profissão escolhida; 3º completar, melhorando, as escolas profissionaes existentes, dando-lhes melhor installação e permittindo que o ensino nellas ministrado evite o systema de especialização para preparar operarios aperfeiçoados, capazes de realizarem o *labour-saving*; 4º crear cursos technicos nocturnos, tendo em vista melhorar e completar a instrução dos nossos operarios, que, em tempo, não frequentaram uma escola profissional; 5º crear diversas escolas technicas, sem officinas, obedecendo mais ou menos ao modelo da escola allemã de aperfeiçoamento industrial, onde os meninos maiores de 13 annos e menores de 18, empregados nas fabricas, officinas particulares, ou na lavoura, possam se instruir, sem prejuizo dos salarios que vencem; 6º crear, na zona rural, uma escola, onde, ao lado do ensino das artes e officios ruraes se ministre o ensino pratico e elementar de agricultura não com o intuito de preparar agronomos ou coisa que os valha, mas para educar e instruir s'mples operarios do campo, trabalhadores ruraes, lavradores, tornando-os aptos para com vantagem e economia amanharem a terra e della tirarem o maximo proveito.

As nossas escolas, dotadas de officinas lutam com difficuldades sem conta creadas pelos processos burocraticos. Ellas precisam adquirir no mercado o material que deverá ser transformado em obras nas suas officinas. O pedido para a aquisição leva, não raro, um mez ou mais tempo ainda, percorrendo os tramites administrativos; as officinas páram constantemente por falta de material e os alumnos são dest'arte lesados na sua aprendizagem. No entretanto, o orçamento consigna as necessárias verbas nas rubricas "materia prima para as officinas e aquisição de material, utensilios, ferramentas, etc." Penso que seria muitissimo mais conveniente substituirmos estas verbas annuaes por uma dotação un'ca, um pequeno capital de giro (20 contos para cada escola masculina e 10 para as femininas) entregue de uma só vez. A escola adquiriria em tempo o material de que carecesse e reconstituiria o seu capital com o producto da venda dos trabalhos realizados.

O systema actual de dar-se ao alumno 60% do producto do trabalho feito, reservando-se 10% para o mestre e 30% para a Prefeitura, me



parece inconveniente. O producto do trabalho deve pertencer á Escola e concorrer para o augmento do seu patrimonio. Desde producto dever-se-há retirar uma parte (20% mais ou menos) para constituir uma caixa em beneficio dos alumnos e destinada a fornecer-lhes vestuario, calçado, merenda e premios.

Para que a escola de aperfeiçoamento, sem officinas, possa dar resultados é mister que o Conselho Municipal vote uma lei obrigando os patrões a concederem aos seus empregados de menos de 18 annos, que seguem os cursos de uma destas escolas, o tempo necessario para frequental-a, sem prejuizo do salario.

Instituidas estas escolas technicas de aperfeiçoamento industrial, grande parte dos meninos, que hoje abandonam a escola primaria para se empregarem em fabricas ou officinas particulares, serão obrigados a frequental-as, melhorando o aprendizado profissional e completando a instrucção primaria. Resta, porém, uma boa parte representada pelos meninos que se empregam no commercio, aos quaes devemos ajuntar os pequenos immigrants portuguezes, hespanhóes, e italianos analphabetos ou mal sabendo ler e escrever, que igualmente se collocam em casas commerciaes. Para este grande grupo da nossa população é mistér crear escolas commerciaes elementares modeladas no mesmo typo das escolas de aperfeiçoamento industrial. Nellas seria completada a instrucção primaria e ministrado um ensino especial de contabilidade mercantil, correspondencia commercia l, dactylographia e uma lingua viva.

\*\*\*

ESCOLA NORMAL DE ARTES E OFFICIOS – Como tive occasião de dizer, na entrevista a que alludi, em materia de ensino technico, seja industrial, seja commercial ou agricola, devemos começar pela base, firmar bem os alicerces para que o edificio se mantenha erecto e resistente. É esta condição essencial para que aquelle ensino se desenvolva e fructifique. Ainda mais devemos preparar o terreno, instituindo em todas as nossas escolas primarias um ensino conveniente e bem orientado do desenho e dos trabalhos manuaes apropriados ao sexo e á idade.

Por outro lado, como já tive occasião de dizer, o exito das escolas de aperfeiçoamento depende sobretudo de uma boa escolha dos professores de desenho profissional e de technologia. Não me parece facil encontrar no Rio de Janeiro pessoas habilitadas para estes ensinos especiaes, exigindo aprendizagem que nunca foi feita entre nós. Desde que temos em vista fundar diversas escolas seria summamente dispendioso contractar para todas ellas professores especialistas na Europa ou na America. Accresce que é

bem provavel que o nosso exemplo, desenvolvendo o ensino profissional, seja imitado por muitos Estados do Brasil e d'ahi maior procura de professores.

Acredito que resolveremos satisfactoriamente este problema, creando no Rio de Janeiro uma Escola Normal de artes e officios, destinada a preparar professores para as escolas profissionaes. Será de toda conveniencia que a ella se annexe um curso especial para o ensino do desenho e dos trabalhos manuaes das escolas primarias. Para a Escola Normal de artes e officios poderemos contractar professores aptos que façam aqui bons discipulos. Interessando, porém, esta Escola todo o Brazil, visto como os professores por ella diplomados se espalharão pelos Estados, diffundindo o ensino technico, é justo que o Governo Federal se associe á Prefeitura concorrendo para a fundação e manutenção della. Só assim convirá á Prefeitura este instituto, que, bem organizado e dirigido, prestaria ao nosso paiz serviços de inestimavel valia.

\*\*\*

FUNDO ESCOLAR – Na actual organisação do nosso ensino municipal, outras muitas falhas e omissões, além das que vim de apontar poderiam ser assignaladas; para obviar-as, haveria mister reformar a Lei do Ensino, e eu não sei si o Conselho Municipal estaria disposto a modificar uma lei que não tem ainda um anno de vigencia. Mas, os pontos por mim explanados, nesta rapida e summaria exposição, constituem por si sós e no seu conjuncto um vasto programma administrativo, cuja realização representaria inquestionavelmente um dos mais relevantes serviços prestados a esta Capital e ao Brazil inteiro, sobre o qual reflecte tudo quanto de bom ou de máo aqui fizermos.

As medidas suggeridas foram já consagradas pela experiencia em outros paizes; não se trata pois, de novidades a ensaiar, mas de adaptações intelligentes a fazer. Sua oportunidade é indiscutivel, e, a meu ver, só a mingua de recursos financeiros poderia oppôr embaraços á immediata execução dellas. De facto para realiza-las todas, precisaremos despender sommas que as verbas ordinarias do orçamento não poderão comportar. A Prefeitura consagra annualmente cerca de 10 mil contos ao ensino n'um orçamento de quarenta e dous mil, dos quaes mais de 11 mil contos são destinados a juros e amortizações de dividas. Ella não se acha evidentemente habilitada a fornecer-nos, em curto prazo, as sommas de que necessitamos para a realização d'aquelle programma. Por outro lado, as medidas a que me referi e que constituem este programma, são de natureza urgente e inadiavel; não podem nem devem ficar á mercê de uma execução

morosa e lenta subordinada a pequenas consignações orçamentarias annuaes, obtidas Deus sabe com que sacrificios. Temos, pois, que apellar para recursos extraordinarios, sem os quaes o nosso ensino continuará a ser a vergonha que é, comparado, não direi com os dos Estados Unidos, Allemanha, Suissa, etc., mas com o de Montevidéo, Buenos Aires e Santiago do Chile.

Para a construcção de predios escolares suggeristes a ideia excellente de um emprestimo garantido com os proprios predios e cujo serviço de juros e amortização seria feito dentro da verba destinada a alugueis. Para os outros grandes melhoramentos a introduzir no nosso ensino primário de letras e sobretudo no ensino profissional bem como para ulterior desenvolvimento de ambos, eu vos lembro a creação de um fundo escolar, constituido por um certo numero de contribuições, algumas de caracter permanente e outras transitorias. Estas ultimas, destinadas a reforçar o fundo de garantia do emprestimo, permittiriam fosse este maior e cessariam quando estivesse elle todo amortizado e extincto.

A creação de fundos escolares, ou mais precisamente o lançamento de impostos espec'aes destinados á fundação e custeio de escolas publicas, foi o recurso de que lançaram mão os Estados Unidos, a Inglaterra, a França, a Suissa, a Allemanha, a Republica Argentina e outros paizes, onde a instrucção publica attingio um gráo admiravel de desenvolvimento. Discutindo esta questão na Camara dos Deputados, em 1882, disse o conselheiro Ruy Barbosa, com a autoridade que ninguem entre nós lhe disputa: "Não se percebe motivo plausivel para que não imitemos o exemplo da esclarecida maioria dos Estados modernos, instituindo o fundo escolar, e creando o imposto directo local, consagrado privativamente á sustentação da escolas." "A idéa do estabelecimento de contribuições escolares é uma dessas que não se podem levantar uma vez no parlamento illustrado sem ter certo triumpho".

O Exemplo dos Estados Unidos é neste particular edificante e assombroso. Em 1795 o Parlamento da União, acceitando uma idéa de Jefferson, estabeleceu que a 36ª parte das terras publicas seria propriedade das escolas. Segundo os calculos publicados pelo Presidente da *General Land Office* a somma da dotação territorial das escolas primarias attingiu a 124.323 milhas quadradas, superficie esta maior que a das Ilhas Britannicas. Á medida que se foram construindo, os diversos Estados da União crearam impostos especiaes para o fundo escolar. A constituição da Carolina do Sul (South Carolina), mais ou menos analogo neste ponto a de quasi todos os outros Estados, dispõe em seu Capitulo X, secção 5ª: "A legislatura lançará um imposto annuo em beneficio da dotação escolar, o qual será collectado a mesmo tempo que o imposto ordinario do Estado sobre a propriedade

sujeita a contribuição. Outrosim, para esse effeito lançará um tributo de um dollar por individuo".

Todos os estrangeiros que visitam os Estados Unidos ficam verdadeiramente maravilhados deante do prodigioso desenvolvimento attingido pela instrucção publica nestes ultimos annos, e não sabem o que mais admirar, si a multiplicidade e riqueza das installações materiaes, si os methodos de ensino adoptados, si a orientação geral que preside a este grande serviço. É fóra de duvida que os progressos realizados pelo povo americano, sob qualquer dos pontos de vista citados, são extraordinarios. Devemos convir, entretanto, que tudo isso resultou da semente lançada por Jefferson em 1874. Si ella não houvesse encontrado bom terreno e optimos cultivadores, não veriamos hoje esta arvore colossal (o fundo escolar) a cuja sombra se abriga a organização do ensino americano, que tanto admiramos.

O valor total das propriedades das escolas publicas, comprehendendo predios, museus, bibliothecas, mobiliario, laboratorios, etc. era em 1910 representado pela somma de 967.775.587 dollars, que correspondem, ao cambio actual á fantastica somma de 3.871.102:348\$000.

O rendimento total, proveniente de todas as verbas e destinado ao custeio da instrucção publica em 1910, foi de 403.647.289 dollars, que equivalem, em nossa moeda, a 1.614.589:156\$000.

Este rendimento promana das tres seguintes fontes:

IMPOSTOS LOCAES (*local taxation*), 288.642.500 dollars, ou em nossa moeda 1.154.570:000\$000.

CONTRIBUIÇÃO DOS ESTADOS (*States taxes*), 63.247.359 dollars, que correspondem em réis a 252.989:436\$000.

FUNDO PERMANENTE (*permanent funds and rents*) 13.746.826 dollars, ou 54.897:304\$000.

Commentando estes algarismos, que são de uma eloquencia convincente e referindo-se ao augmento de renda no ultimo decennio, escreve Fletcher Dresslar, chefe de uma secçõesão do Bureau of Education: "Com relação ás rendas das escolas, o factio mais animador é o grande augmento, mais de 90% dos fundos escolares derivados dos impostos locaes. Isso significa que a educaçáo está em grande parte e directamente nas mãos do povo, e que este vae lealmente ao encontro das necessidades della. Os Estados, que ainda receiam conferir ao povo o direito de se taxar (pagar impostos) para sustentar suas escolas, estão fóra da fé democratica".

De volta dos Estados Unidos, onde se demorou alguns annos em commissão do seu Governo, Sarmiento encetou na Republica Argentina a grande campanha pela instrucção publica. Em 1858, o Parlamento mandou applicar na construcção de predios escolares o producto da venda de terrenos pertencentes ao Estado e de propriedades urbanas, inclusive

Palermo. Em 1871, o Estado cedia ao fundo escolar a 8ª parte das terras nacionaes que se alienassem. Em 1875 a Ley de Educacion Commum fixava as seguintes fontes de renda para o custeio das escolas publicas; 1º, imposto de 2 por mil annual sobre o valor da propriedade territorial; 2º, o producto das multas que não tivessem destino especial; 3º, os bens que, por falta de herdeiros, revertam para o fisco; 4º, cinco por cento sobre toda successão entre parentes collateraes, com excepção dos irmãos; 5º, dez por cento de toda a herança ou legado entre extranhos; 6º, cincoenta por cento de toda a instituição em favor da alma ou de estabelecimentos religiosos. Esta lei obriga as municipalidades a dispenderem, *no minimo*, 15 por cento dos producto de todas as suas rendas com a instrucção publica.

A questão do fundo escolar não passou despercebida nos nossos estadistas do Imperio; infelizmente, outros assumptos de mais palpitante actualidade, como a abolição da escravidão, empolgaram a atenção dos nossos legisladores, não permitindo tivessem seguimento os projectos sobre a instrucção publica. Em 1874 o Ministro João Alfredo apresentou um projecto instituindo um fundo escolar municipal, destinado a crear e manter escolas profissionaes. Esse fundo era constituido, entre outras, pelas seguintes contribuições: 1º, de 1\$000 a 5\$000 a que ficariam sujeitas annualmente e conforme as suas posses, todas as pessoas que vivessem de seu trabalho ou de suas rendas; 2º, uma porcentagem sobre o producto dos impostos geraes, que seria fixada annualmente na lei do orçamento, não excedendo esta porcentagem a 30 contos por municipio.

O projecto do Ministro Rodolpho Dantas, modificado pela comissão de Instrucção Publica da Camara dos Deputados, da qual foi Relator o Conselheiro Ruy Barbosa, estabelecia um fundo escolar, constituido por diversas contribuições, entre as quaes se destacavam as seguintes: 1º, a decima parte do producto da venda das terras devolutas nacionaes; 2º, a decima parte do fôro cobrado sobre os terrenos nacionaes que se achassem sob emphyteuse; 3º, a terça parte do producto das heranças vagas; 4º, dez por cento sobre toda a successão testamentaria entre extranhos, que passasse de cinco contos de réis; 5º, a decima parte das terras nacionaes que se medissem, por acto do Governo, deliberado espontaneamente, ou a requerimento dos municipios ou das Provincias; 6º, cinco por cento sobre a renda dos bens das corporações de mão morta, que se não empregassem em estabelecimentos de instrucção ou beneficencia; 7º, uma capitação de 2\$000 por contribuinte, annualmente, na Côrte e capitaes das Provincias, e 1\$000 nas outras cidades e povoações.

É realmente de lamentar que este projecto não houvesse sido adoptado; bastava a dotação de origem territorial, por elle consagrada em favor das escolas, e que hoje não poderemos mais reproduzir, para assegurar

á nossa instrução publica, desde ha muito, um gráo de desenvolvimento e prosperidade que tão cedo lhe será dado attingir.

Em 5 de Maio de 1897 foi sancionada uma lei votada pelo Conselho Municipal desta cidade, creando o fundo escolar e dando applicação á sua receita. Esta era constituída pelas seguintes verbas: 1º, taxas de matriculas na Escola Normal e Instituto Commercial; 2º, imposto de 10\$000 por menor analphabeto, empregado em estabelecimentos industriaes, fabris e commerciaes; 3º, imposto annual de 2:000\$000 pagos pelas fabricas, em cujo contracto figurasse a obrigação de manterem escolas primarias; 4º, cinco por cento do producto liquido da porcentagem das apostas, nos frontões, velodromos, boliches, pantheons e seu congeneres; 5º, imposto de exportação cobrado por caixa de kerozene, velas de estearina e parafina; 6º, imposto de exportação sobre parallelipipedos, ferro e outros mataes.

Creio que esta lei não foi executada; pelo menos della a instrução publica não retirou ainda o menor proveito.

O fundo escolar, cuja criação eu vos lembro, será constituído por 21 contribuições, das quaes 7 transitorias e 14 permanentes. As primeiras ficarão exclusivamente reservadas para o serviço de juros e amortização do emprestimo, que a Lei autoriza o Prefeito a contrahir, não sendo mais cobrado os impostos destinados a esse effeito, uma vez amortizado e extinto o emprestimo. Entre as contribuições de character transitorio, destacarei duas, que, á primeira vista, poderiam causar extranheza; são “6ª” - cinco por cento deduzidos dos vencimentos do pessoal inactivo da Prefeitura (addidos e aposentados)” e “9ª” - O producto da captação estabelecida no § 2º”.

Como não ignorais, o nosso pessoal inactivo é avultado; com elle despende a Prefeitura 2.000 contos por anno.

Os addidos percebem vencimentos integraes e alguns mesmo, de quando em quando, reclamam gratificações addicionaes, a que se julgam com direitos; não produzem trabalho de especie alguma; não estão sujeitos ao ponto e ao desconto das faltas. Ao passo que o funcionario effectivo, que trabalha diariamente, soffre perda de vencimentos, quando adoecer ou é forçado por outro motivo a faltar ao serviço, o addido, privilegiado, recebe sempre vencimentos integraes.

Ora, isso é uma injustiça clamorosa: e desde que temos de lançar mão de recursos extraordinarios, para vir em auxilio da instrução publica, justo é que concorram, com uma insignificante parcella dos seus vencimentos, aquelles funcionarios que já não trabalham e se acham livres dos rigores do ponto.

O imposto de capitação será de 2\$000 por contribuente e recahirá em todos os individuos varões, residentes no Districto Federal, nacionaes ou estrangeiros maiores de 21 annos, que exercerem profissão ou emprego, ou viverem de suas rendas.

Este imposto, adoptado por muitos paizes cultos em proveito da instrucção, figurava nos projectos João Alfredo e Ruy Barbosa.

Na Suecia, *todos os habitantes* de 18 a 60 annos são adstrictos ao imposto de 40 ares cada homem e 20 ares cada mulher, arrecadados pelos agentes do Governo e entregues á autoridade parochial em beneficio do ensino popular.

Nos Estados Unidos o imposto directo constitue uma das principaes fontes de renda do fundo escolar. Os americanos adoptam os dous lemmas seguintes, que fazem inscrever nas paredes das suas escolas: - "*The school tax 's the best tax* (o imposto escolar é o melhor dos impostos), e "*Education is the strength of the Republic* (a educação é a força da Republica).

"A grande Confederação da America do Norte, escreve Ruy Barbosa, deve em grandissima parte a energia da sua civilização, a celebridade dos seus progressos, a estab'cidade das suas instituições á seriedade crescente, com que procura executar o grande principio da contribuição directa da massa popular para as despezas da instrucção publica.

Nos Estados Unidos a capitação é feita sob a fórmula de imposto eleitoral (*poll-tax*); nenhum eleitor (e lá são eleitores todos os varões maiores de 21 annos) poderá votar sem exhibir recibo do pagamento annual de 1 a 2 dollares em beneficio das escolas. Si duas eleições occorrerem no mesmo anno, o recibo de uma serve para a outra. No Brasil, esta fórmula de capitação seria a melhor para ser adoptada pelos Estados, e teria a vantagem, além dos beneficios gozados pela instrucção publica de moralizar um pouquinho as nossas já famosas eleições. Para o Districto Federal ella não convém, por que o numero de eleitores é ridiculo em attenção á população alistavel e o dos que votam ainda mais insignificante.

Estabelecida a capitação pelo modo por que indico, o respectivo imposto de 2\$000 poderá ser cobrado dos funcionarios publicos federaes e municipaes nas folhas de pagamento, por meio de um desconto mensal de duzentos réis. Systema mais ou menos identico poderá ser adoptado nas fabricas, estabelecimentos commerciaes, hoteis, etc.

As 14 consignações permanentes a que me referi constituirão um fundo especial, destinado ao desenvolvimento e melhoramento do ensino primario de letras e do profissional, á aquisição de mobiliario e do material escolar, de livros e objectos de expediente para as escolas, á

distr'buição de premios e subvenção ás caixas escolares. Entre aquellas consignações figuram as seguintes:

11.<sup>a</sup> - O adicional de dez por cento computado sobre as licenças pagas pelos livreiros e proprietarios de jornaes, revistas ou periódicos”. Ninguem mais lucrará com a extinção do analphabetismo do que o livreiro ou o proprietario de jornal; é justo que elles tragam o seu pequeno concurso a esta cruzada em que nos achamos todos empenhados.

15.<sup>a</sup> - O imposto annual de quinhentos mil réis, com que serão taxadas as fabricas, officinas e estabelecimentos commerciaes que tiverem mais de 300 empregados. Desde que se tem em vista desenvolver o ensino profissional e commercial, com o que certamente muito lucrarão a nossa industria e commercio. É justo que as grandes casas commerciaes e fabricas auxiliem o fundo escolar.

14.<sup>a</sup> - A quota de trinta mil réis em que será taxado anualmente todo o analphabeto menor de 18 annos, cujos serviços sejam utilizados em fabricas, officinas, estabelecimentos commerciaes ou casas particulares. Devendo este tributo ser pago pelo patrão ou alugador, o meu intuito, creando-o, não foi obter renda para o fundo escolar e sim estabelecer uma verdadeira *boycottage* em torno dos menores analphabetos de maneira a coagil-os a procurar a escola.

“12.<sup>a</sup> - O adicional de um por cento calculado sobre os impostos predial e territorial, cobrado dos respectivos proprietarios.”

Á primeira vista parece que esta taxa vem agravar a situação dos proprietarios de predios e terrenos do Districto Federal: attenda-se, porém, á circumstancia que o que delles se exige é uma contribuição pequenissima, apenas mais um por cento daquillo que pagam actualmente. Em todos os paizes, em que existe um fundo escolar, e são justamente aquelles em que a instrucção publica adquiriu maior desenvolvimento, concorre como principal fonte deste fundo o imposto sobre a propriedade. “*La regla es que la propiedad sostenga la educacion*, escrevia Sarmiento, o grande reformador do ensino da Republica Argentina. “*Taxe-se a propriedade, contribuindo cada proprietario para a educação do povo*”, dizia no parlamento inglez Rich Cobden, *leader* do partido liberal, e accrescentava: *estou firmemente convencido de que o dinheiro não póde ter melhor emprego.*” Commentando uns conceitos de H. Greeley, escreveu o Conselheiro Ruy Barbosa: “Não ha impostos contra os quaes menos assista á propriedade e o direito de queixar-se, do que os consagrados á escola. Elles não constituem uma finta á propriedade, mas uma economia, que se capitaliza a juros compostos, um emprestimo que lhe será restituído no centuplo.”

---



No projecto, que me incumbistes de redigir, e que tenho a honra de submeter hoje á vossa esclarecida apreciação, vêm consignados outros assumptos aos quaes não me refiro nesta exposição, para não alongal-a mais. Entre elles figuram: a criação de um conselho superior de instrucção, com funcções mui diversas daquellas que eram attribuidas ao que em tempo existiu e foi extinto; a criação de conselhos districtaes; a instituição de premios e bolsas de estudos; a criação de um lugar de inspector para as escolas professionaes, etc.

Estou firmemente convencido que as idéas, consagradas neste projecto, e com as quaes mais de uma vez vos manifestastes de inteiro accôrdo, vão merecer do Conselho Municipal uma benevola acolhida. Com a bôa vontade e interesse, que sempre manifestavam pelas cousas do ensino, com o conhecimento que dellas têm e a pratica de legislar, os membros do Conselho devem acolher com sympathia as nossas indicações, estudal-as, modifical-as para melhor, dando-lhes a fôrma de projecto definitivo para ser convertido em lei.

E esta, uma vez sancionada, ha de assignalar uma nova éra auspiciosa e feliz para a nossa instrucção publica municipal.

Saudações.

A. A. DE AZEVEDO SODRÉ

Director Geral de Instrucção Publica

---

## **PROJECTO CREANDO O FUNDO ESCOLAR E DANDO OUTRAS PROVIDENCIAS SOBRE O ENSINO**

Art. 1º Fica estabelecido o Fundo Escolar para ser applicado ao desenvolvimento da instrucção publica no Districto Federal.

§ 1º Este fundo será constituído pelos seguintes recursos:

1º A quota de mil contos de réis (1.000:000\$000) consignada no orçamento da despeza da Prefeitura para o aluguel de predios escolares;

2º As sobras que, em cada exercicio, deixarem as differentes verbas do orçamento da despeza da Prefeitura;

3º O producto das multas que não tiverem destino especial;

4º Dez por cento (10%) deduzido do foro cobrado sobre os terrenos que se acharem sob emphyteuse;

5º Dous por cento (2%) deduzidos dos laudemios relativos aos mesmos terrenos;

6º Cinco por cento (5%) deduzidos dos vencimentos do pessoal inactivo da Prefeitura (addidos a aposentados);

7º Os vencimentos que, em virtude de licença ou faltas, deixarem de perceber os funcionarios da Directoria de Instrucção Municipal;

8º Cinco por cento (5%), accrescidos ás licenças pagas pelos estabelecimentos commerciaes que venderem a retalho bebidas alcoólicas, cigarros, charutos e fumos;

9º Cinco por cento (5%) sobre toda a successão testamentária de pessoa fallecida ou moradora no Districto Federal desde que exceda de cinco contos de réis (5:000\$000) e se faça entre extranhos ou entre parentes collateraes, não sendo irmãos do succedido;

10º O producto da capitação estabelecida no § 2º.

11º O valor dos donativos e legados feitos á Prefeitura para a instrucção publica;

12º O adicional de dez por cento (10%) computado sobre as licenças pagas pelos mercadores de livros novos e usados, pelas agencias de assignaturas de jornaes nacionaes e estrangeiros e pelos empreatarios ou proprietarios de jornaes, revistas ou periodicos, com ou sem officina de obras;

13º O adicional de um por cento (1%) calculado sobre os impostos predial e territorial, cobrado dos respectivos proprietários;

14º As quotas de duzentos e cincoenta contos de réis (250:000\$000) e de cento e cincoenta contos de réis (150:000\$000), consignadas no orçamento da despeza da Prefeitura, para expediente das escolas, material escolar e livros, accrescidas dos supprimentos votados pelo Conselho Municipal no corrente exercicio;

15º A quota de trinta mil réis (30\$000) em que será taxado annualmente todo analphabeto menor de dezoito annos, cujos serviços sejam utilizados em fabricas, officinas, estabelecimentos commerciaes ou casas particulares;

16º O imposto annual de quinhentos mil réis (500\$000) com que serão taxadas as fabricas, officinas e estabelecimentos commerciaes que tiveram mais de trezentos (300) empregados;

17º O imposto de duzentos (200) réis por lata de kerozene ou gazolina, quando exportadas do Districto Federal por via martitima ou terrestre;

18º As taxas de matricula, de exames e de diploma pagos pelos alumnos da Escola Normal;

19º As contribuições pagas pelos alumnos da classe especial a que se refere o art. 7º;

20º O producto dos trabalhos realizados pelos alumnos dos Institutos e Escolas Profissionaes;

21º O producto das multas creadas na presente lei.

§ 2º Fica estabelecida uma capitação annual, exclusivamente applicavel ao fim a que se destina o Fundo Escolar creado neste artigo.

Este imposto será de dous mil réis (2\$000) por contribuinte e recahirá em todos os individuos varões, residentes no Districto Federal, nacionaes ou estrangeiros, maiores de 21 annos, que exercerem profissão ou emprego, ou viverem de suas rendas;

O Prefeito, em regulamento, estabelecerá o modo mais facil e summario para a arrecadação desse imposto, que dos funcionarios municipaes poderá ser cobrado, nas folhas de pagamento, mediante o desconto mensal de duzentos (200) réis;

Igual processo de arrecadação poderá ser applicado nas fabricas, quartéis ou outros estabelecimentos collectivos, desde que haja um responsável pela fiel execução da cobrança.

§ 3º Fica creado o imposto annual de trinta mil réis (30\$000) por analphabeto menor de dezoito annos de idade.

Este imposto será pago pelos proprietários ou directores de fabricas, estabelecimentos commerciaes ou agrícolas, e pelos particulares que se utilizarem dos serviços dos referidos menores;

Deixará de ser cobrado logo que o menor prove frequentar uma escola primaria, diurna ou nocturna. O patrão do menor deverá exigir que elle lhe apresente, no fim de cada semana, um attestado da frequência da escola diurna ou nocturna;

Os guardas escolares serão obrigados a enviar mensalmente á Directoria de Instrucção Publica uma relação dos menores nas condições deste paragrapho, existentes nas duas circumscripções.

§ 4º Fica creado o imposto annual de quinhentos mil réis (500\$000), que recahirá sobre as fabricas, officinas, emprezas ou estabelecimentos commerciaes que tiveram a seu serviço mais de trezentos (300) empregados.

Este imposto poderá ser cobrado em duas prestações semestrais;

As fabricas em cujo contracto figura a obrigação de manterem escolas primarias ficarão isentas deste onus, pagando o imposto a que se refere este paragrapho.

§ 5º Ficam instituídas as taxas de trinta mil réis (30\$000) para a matricula, de trinta mil réis (30\$000) para exames, e de cincoenta mil réis (50\$000) para diplomas dos alumnos da Escola Normal. Os candidatos a exame de admissão pagarão a taxa de trinta mil réis (30\$000).

Art. 2º As consignações constantes dos sete (7) primeiros numeros do art. 1º são destinadas unica e exclusivamente á construcção, remodelação e aluguel de predios escolares.

§ 1º Fica o Prefeito autorizado a contrahir, dentro ou fora do paiz, um emprestimo especial, distinado tão somente á construcção de predios apropriados para escolas e profissionaes.

§ 2º Para garantia desse emprestimo e respectivo serviço de juros e amortização, ficarão exclusivamente reservadas as consignações constantes dos sete (7) primeiros números do art. 1º.

§ 3º Uma vez amortizado o emprestimo, não serão mais cobrados os impostos que, pela presente lei, são destinados a esse effeito.

Art. 3º As consignações constantes dos ultimos quatorze (14) numeros do art. 1º constituirão um fundo, especial, destinado ao desenvolvimento e melhorante do ensino primário de lettras e profissional, á aquisição de mobiliario e material escolar, de livros e objectos de expediente para as escolas, á distribuição de premios e subvenção ás caixas escolares.

§ 1º A receita produzida pelas consignações a que se refere este artigo será recolhida aos cofres da Prefeitura, onde ficará á disposição da Directoria Geral da Instrucção Publica.

§ 2º O fundo especial de que trata o presente artigo será administrado por um Conselho de doze membros, escolhidos livremente pelo Prefeito, entre as pessoas gradas do Districto, sob a presidência do Director Geral de Instrucção Publica.

A escolha de um dos membros do Conselho deve recahir em um funcionario da Directoria da Fazenda Municipal;

A função do Conselho Superior de Instrucção Publica Municipal é gratuita e os seus membros não perceberão vencimento algum.

§ 3º Nenhuma despesa poderá ser feita sem a autorização do Conselho, que resolverá sempre por maioria de votos dos presentes.

§ 4º O Director Geral de Instrucção Publica poderá recorrer de qualquer deliberação do Conselho para o Prefeito, que resolverá em ultima instancia.

§ 5º Será designado um funcionario da Directoria Geral de Instrucção Publica para servir de secretario do Conselho.

§ 6º Far-se-há na Directoria Geral de Instrucção Publica uma escripturação especial e discriminada da receita e despesa concernentes ao fundo escolar de que trata este artigo.

Art. 4º Ficam instituidas vinte e uma (21) caixas escolares, sendo uma para cada districto, destinadas a promoverem e facilitarem a frequencia das escolas.

§ 1º Compete á Caixa Escolar:

Procurar conhecer quaes as crianças do districto que não frequentam a escola e remover os motivos que as privam da necessaria instrucção;

Distribuir vestuário, calçado e merenda ás crianças indigentes do districto;

Desenvolver nas crianças o espirito de economia, recolhendo aos poucos as pequenas quantias que ellas possuam para lhes restituir com os juros accrescidos;

Promover a collocação das crianças debeis e enfraquecidas, em casas de familias residentes nas localidades escolhidas para as colonias de férias e segundo o typo familiar destas colonias a que se refere o art. 6º;

Promover para os alumnos das classes média e complementar passeios instructivos nos parques, jardins, museus, etc. fornecendo a conducção;

Promover a criação e educação da legião dos bandeirantes escolares (boys-scouts);

Fornecer premios para serem distribuidos ás crianças das escolas primarias que mais de distinguirem no comportamento e nos estudos.

§ 2º A receita da Caixa Escolar será constituída:

Pela subvenção annual que lhe for concedida pelo Fundo Escolar;

Pelos donativos e legados;

Pela contribuição dos socios;

Pelos lucros provenientes de festas realizadas em beneficio da Caixa.

§ 3º A Caixa Escolar será dirigida por um Conselho Districtal composto de dez (10) membros, dos quaes cinco (5) nomeados livremente pelo Prefeito e os outros cinco (5) eleitos annualmente pelos socios da Caixa.

Esse Conselho será presidido pelo Inspector Escolar, que designará um professor ou professora para servir de Secretario e fazer a escripturação;

O Conselho designará um de seus membros para servir de Tesoureiro e outro para Vice-Presidente;

Em cada escola, o Conselho terá um Delegado ou Delegada, que deverá ser de preferencia o professor ou professora, caso faça parte da Caixa, como socio contribuinte.

O Delegado prestará informações ao Conselho sobre as necessidades das crianças que frequentam a escola; receberá as pequenas quantias entregues pelos alumnos, dando-lhes uma caderneta na qual se assignalem os depósitos e as retiradas, e fará executar na escola as

determinações do Conselho, desde que a ellas não se opponham as leis vigentes e o Director de Instrucção Publica;

No fim de cada anno lectivo, os Conselhos Districtaes prestarão contas na Directoria Geral de Instrucção Publica, da gestão das respectivas Caixas.

Art. 5º O anno lectivo, nas escolas primarias diurnas, começará a 15 de Fevereiro e terminará a 15 de Dezembro.

§ 1º Para as escolas e profissionais, o anno lectivo começará a 15 de Janeiro e terminará a 15 de Dezembro.

§ 2º Em um dia de semana, previamente designado pelo Director Geral de Instrucção, as aulas não funcionarão nos edificios escolares. Esse dia será destinado a lavagem e asseio do prédio e suas dependencias, aos passeios dos alumnos, acompanhados pelos respectivos mestres, nos jardins, parques, museus, etc., aos exercicios dos bandeirantes escolares (boys-scouts).

Art. 6º Fica o Prefeito autorizado a crear e manter dentro ou fóra do Districto Federal, em locaes apropriados, uma ou mais colonias de férias, destinadas a acolher e educar, durante o prazo de um a dous mezes, crianças debeis, enfraquecidas, convalescentes ou predispostas, escolhidas entre as que freqüentem as escolas primarias.

§ 1º Sendo a colonia de férias uma obra de preservação social e não um sanatório, tendo por fim augmentar a robustez e o vigor physico dos seus hospedes não poderá receber crianças doentes, e muito menos soffrendo de doença contagiosa.

§ 2º A escolha dos colonos será feita pelo medico escolar, e, na falta deste, por medicos designados pelo Prefeito.

§ 3º Afim de que possam ser bem apreciados os resultados colhidos, organizar-se-há, para cada criança no momento da partida, uma ficha medica, contendo, além do peso e medidas da estatura, circumferencia thoracica e abdominal, outros dados concernentes ao seu physico.

§ 4º Emquanto não existirem colonias de férias em numero sufficiente, poderá ser utilizado o typo *familiar*, collocando-se as crianças, por grupos de três a quatro, no maximo, em casas de familias residentes nos lugares previamente escolhidos, comtanto que essas casas tenham jardins e seus habitantes offereçam as necessárias garantias e disponham das qualidades precisas para o exito da tarefa.

§ 5º De accôrdo com o fim a que se destinam, e tendo em vista as condições climatericas do nosso paiz, as colonias de férias instituidas por esta lei, funcionarão todo o anno, revezando-se nellas as turmas de colonos.

Art. 7º Fica o Prefeito, autorizado a crear uma ou mais escolas primarias para ensino exclusivo das crianças retardadas e anormaes, em condições de poderem ainda retirar deste ensino.

§ 1º Estas escolas só serão installadas quando a Directoria de Instrucção dispuzer de pessoal docente sufficientemente preparado para tal mister.

§ 2º Emquanto não se installarem taes escolas, poderá o Prefeito subvencionar escolas particulares, montadas e dirigidas de accôrdo com as exigencias da moderna pedagogia de atrazados e anormaes, que preenham todas as condições technicas, que satisfaçam os preceitos de hygiene escolar e que se proponham a receber e educar gratuitamente crianças pobres.

A subvenção a estas escolas deverá varias conforme o numero de crianças pobres por ellas recebidas, sendo de quinze contos de réis (15:000\$000) até vinte (20) crianças e de quatrocentos mil réis (400\$000) para cada criança que exceder de vinte (20).

Nenhuma dessas escolas particulares poderá receber a subvenção sem que o medico escolar informe favoravelmente e sem que o Director Geral de Instrucção, por si ou por pessoa de sua confiança, verifique o regular e proveitoso funcionamento do ensino nellas ministrado;

O pedido para a admissão de uma criança pobre nas escolas de retardados deverá ser feito pelo Conselho Escolar Districtal, e só poderá ser encaminhado após o exame medico.

Art. 8º Fica creada em cinco (5) grandes escolas designadas pelo Director de Instrucção Publica, uma classe primaria superior, intermediaria entre a classe complementar e o ensino que se ministra no 1º anno da Escola Normal. O ensino desta classe será feito por adjuntos, e o respectivo programa organizado previamente pelo Director Geral de Instrucção Publica.

Art. 9º A Directoria Geral de Instrucção distribuirá annualmente premios a alumnos que hajam freqüentado os Institutos e Escolas Profissionaes.

§ 1º Estes premios consistirão em uma caderneta da Caixa Econômica, na qual seja consignado, em nome do alumno, o deposito da quantia de cincoenta mil réis (50\$000).

§ 2º Será concedido um premio ao alumno de cada officina, e serão reservados para cada estabelecimento, dous premios destinados aos dous alumnos que, durante o anno, hajam revelado maior assiduidade e melhor comportamento.

Art. 10 Os Institutos Profissionaes João Alfredo e D. Orsina da Fonseca voltarão a funccionar sob o regimen de internatos, destinados a dar

educação e instrução profissional ás crianças desvalidas de ambos os sexos.

§ 1º Em cada um desses Institutos será creada uma secção para retardados e anormaes, que não possam tirar proveito do ensino ministrado nos externatos, mas que sejam ainda susceptíveis de educação profissional.

Nesta secção poderão ser admittidos alumnos contribuintes, mediante pagamento de uma pensão semestral de quinhentos mil réis (500\$000), cobrada antecipadamente;

Os contribuintes terão dormitorio e refeitório separados, mas nos recreios, aulas e trabalhos, ficarão ao lado dos gratuitos, vestindo o mesmo uniforme e sujeitos á mesma disciplina.

§ 2º O Instituto João Alfredo não admittirá meninos pobres menores de onze annos, nem maiores de quinze. Nenhum menino poderá permanecer no Instituto mais de seis (6) annos e, igualmente, depois de haver completado dezoito annos de idade. Os meninos, maiores de dezessete annos, que tenham completado a sua instrução na profissão escolhida, serão desligados do Instituto, que lhes dará um certificado de aptidão e comportamento.

§ 3º O Instituto D. Orsina admittirá meninas pobres entre nove (9) e quatorze (14) annos. Nenhuma menina poderá permanecer neste Instituto mais de nove (9) annos e igualmente depois de haver completado dezoito annos de idade serão desligadas do Instituto, que lhes dará um attestado de conducta e aproveitamento na profissão escolhida.

§ 4º Destinados á assistencia, educação e instrução de crianças desvalidas, os dous Institutos, excepção feita da secção dos retardados, só poderão receber crianças desamparadas, de preferencia as que lhes forem enviadas pela Casa de S. José e em seguida as orphãs de pai e mãe, as de pai e aquelas cujos pais sejam inválidos ou interdictos;

Sendo o principal escopo destes estabelecimentos preparar operarios sãos, bem educados e instruídos, sua organização e regimen interno devem obedecer precisamente a esse fim, para que os alumnos não se sintam mais tarde deslocados no meio social onde tem de viver e trabalhar;

Em ambos os Institutos, poderá ser permitida a matricula de alumnos externos, em uma ou mais officinas, quando dahi não resultar perturbação da ordem ou disciplina.

Art. 11 Fica transferida para a Directoria Geral de Instrução Publica a Casa de S. José, que será transformada em escola primaria mixta, com jardim da infancia, sob o regimen de internato.

§ 1º Nesta escola serão admittidos meninos de quatro a oito annos de idade e meninas de quatro a sete annos;



As meninas, desde que completem nove annos, serão desligadas e transferidas para o Instituto D. Orsina;

Para o Instituto João Alfredo serão transferidos os meninos que tenham completado onze annos de idade;

O Director Geral de Instrução, por proposta do Director da Casa de S. José, poderá prorrogar por mais um anno a permanencia na escola de meninas e meninos, que não tenham grande desenvolvimento physico e cujo comportamento haja sido sempre exemplar;

No regimen escolar, haverá separação completa dos sexos nos dormitórios e recreios.

§ 2º Destinada a prestar assistencia e dar educação e instrução ás crianças desvalidas do Districto Federal, a escola só receberá crianças que preencham rigorosamente os fins a que ella se destina.

§ 3º Não será admittida na Casa de S. José criança alguma cuja mãe resida fóra do Districto Federal, tão pouco criança alguma que não tenha, pelo menos, um anno de residencia provada no Districto.

Art. 12 Fica creado o lugar de Inspector do Ensino Technico Profissional, cuja nomeação, feita pelo Prefeito, deverá recahir em pessoa que tenha revelado conhecimentos especiaes e gosto por este ensino.

§ 1º O Inspector do Ensino Technico Profissional terá vencimentos iguaes aos dos Inspectores Escolares, ficando sob sua alçada todos os estabelecimentos de ensino profissional, que deverão por elle ser freqüentemente visitados e fiscalizados.

§ 2º O Director Geral de Instrução Publica organizará as instrucções que devem regular o serviço de fiscalização feito pelo Inspector do Ensino Technico Profissional.

Art. 13 Ficam creados quinze lugares de guardas-escolares, que serão designados em commissão pelo Director Geral de Instrução Publica, percebendo cada um a gratificação mensal de duzentos e cincoenta mil réis (250\$000).

§ 1º Os guarda-escolares servirão nas circumscrições que lhes forem designadas pelo Director Geral de Instrução Publica.

Cumpre-lhes:

Visitar todas as habitações, afim de se informarem sobre o numero de crianças em condições de freqüentarem a escola;

b) Organizar mensalmente duas relações com referencia ás ruas que forem por elles visitadas do decurso do mez. Uma das relações, comprehendendo, com as respectivas residências, os nomes de todas as crianças que não freqüentam a escola, será enviada ao Conselho Districtal, por intermedio do Inspector Escolar. A outra, abrangendo todos as crianças

que aprendem em casa ou frequentam cursos particulares, será remetida á Secção de Estatística da Directoria Geral de Instrucção;

c) Solicitar dos cathedaticos e directores de escolas os nomes e residencias das crianças que faltam systematicamente; visitar os respectivos pais, aconselhal-os, indagando ao mesmo tempo os motivos que justificam a ausência dos menores na escola.

d) organizar uma relação dos menores de dezoito annos, analphabetos, cujos serviços sejam aproveitados em fabricas, officinas, estabelecimentos commerciaes ou agrícolas e casas particulares;

e) Levar ao conhecimento da Directoria de Instrucção os nomes das pessoas que infringem o disposto nos arts. 14 e 15 da presente lei, afim de lhes ser imposta a respectiva multa.

§ 2.º Os directores ou gerentes de fabricas, os donos ou patrões de officinas, os chefes das casas commerciaes, os encarregados das habitações collectivas e os inquilinos de casas particulares, são obrigados a fornecer ao guarda escolar as informações que este solicitar sobre o numero dos menores que trabalham ou residem no local por elle visitado, sobre si frequentam ou não uma escola e qual o grão de instrucção dos mesmos. Os que se recusarem a prestar as informações pedidas ou derem informações errôneas e falsas são passíveis da multa de cincoenta mil réis (50\$000) a cem mil réis (100\$000) e do dobro em caso de reincidência.

Art. 14. Nenhuma criança menor de doze annos poderá ser empregada em fabrica, officina, escriptorio, armazém, casa commercial e emprego de qualquer natureza, sob pena de multa de cem mil réis (100\$000), que recahirá sobre o patrão e do dobro em caso de reincidência.

§ 1.º A mesma prohibição se estende as crianças menores de doze annos empregadas em serviços domesticos; o patrão ou patroa que dellas se utilizar pagará a multa de cincoenta mil réis (50\$000) e o dobro em caso de reincidência.

Art. 15. Os directores ou gerentes de fabricas, os donos ou patrões de officinas particulares e de estabelecimentos commerciaes são obrigados a consentir que os seus aprendizes, operarios ou caixeiros, menores de dezoito annos, frequentem, sem redução do respectivo salario, a escola profissional ou commercial, desde que funcçione a uma distancia menor de seiscentos (600) metros da fabrica, officina ou casa commercial.

§ 1.º A Directoria de Instrucção Publica Municipal marcará o tempo de frequência, que não excederá de uma hora diariamente, ou de duas horas tres vezes por semana.

§ 2º Os guardas escolares distribuirão por todas as officinas particulares, casas de commercio e fabricas, existentes na visinhança de

uma escola technica, um boletim contendo noticia clara do disposto neste artigo.

§ 3º Os patrões, directores ou gerentes que mantiverem em seus estabelecimentos operários, caixeiros ou aprendizes menores de dezoito annos, que não tenham freqüentado nem freqüentem uma escola profissional, pagarão uma multa de duzentos mil réis (200\$000), que será cobrada summariamente.

§ 4º Ficarão isentos desta multa quando a escola mais proxima funcionar a uma distancia maior de seiscentos (600) metros da officina ou fabrica.

Art. 16. Fica o Prefeito autorizado a instituir nas escolas profissionais já existentes ou em novas escolas especialmente creadas para o fim que visa este artigo, um ensino technico elementar, destinado ás pessoas de ambos os sexos, menores de dezoito annos e maiores de treze, que sigam a carreira do commercio.

§ 1º O plano de estudos nestes cursos ou nestas escolas deve abranger as seguintes disciplinas: portuguez, instrucção civica, calligraphia e correspondencia commercial, dactylographia, escripturação mercantil e uma lingua viva á escolha do alumno.

§ 2º Aos alumnos que não tenham em tempo completado a instrucção primaria sera ministrado o ensino das materias constantes no plano de estudos das escolas primarias nas classes media e complementar.

§ 3º A Prefeitura instituirá trinta bolsas de estudos, no valor de um conto e duzentos mil réis (1:200\$000) cada uma, para serem distribuidas pelos alumnos destes cursos ou escolas que mais se distinguirem pela assiduidade e aproveitamento.

§ 4º Os alumnos premiados com as bolsas a que se refere o paragrapho precedente deverão prosseguir os seus estudos na escolas superiores de commercio desta Capital, durante o prazo de tres annos.

§ 5º O pagamento da quota relativa a cada bolsa será feito em doze prestações iguaes de cem mil réis (100\$000) cada uma, entregues ao alumno no começo de cada trimestre.

§ 6º A partir da segunda prestação, nenhum pagamento será feito sem que o alumno prove, com um certificado expedido pela Academia ou escola superior de commercio, que está matriculado e que tem freqüentado a mesma escola com assiduidade e aproveitamento.

Art. 17 Fica o Prefeito autorizado a entrar em accôrdo com o Governo Federal, para a criação e manutenção de uma Escola Normal de Artes e Officios, destinada a preparar professores, mestres e contra-mestres para as escolas profissionais do districto Federal e dos Estados da União.

§ 1º Haverá nesta Escola um curso especial consagrado ao ensino de trabalhos manuaes e de desenho applicado ás escolas primarias.

§ 2º O Prefeito poderá contractar, por prazo não excedente de seis annos, professores estrangeiros habilitados a ensinarem as materias constantes do plano de estudos desta Escola.

§ 3º Só será levada a effeito a creação da Escola Normal de Artes e Officios si o Governo Federal se dispuzer a concorrer com, pelo menos, metade da despeza.

§ 4º O plano de estudos, programmas e regulamento da Escola Normal de Artes e Officios serão organizados pelo Director de Instrução Publica e submettidos á approvação do Prefeito e do Governo Federal.

Art. 18 Fica o Prefeito autorizado a dar novo regulamento ás escolas profissionaes, modificando o plano de estudos estabelecendo na lei do ensino, em ordem a manter o seu character primário e elementar, podendo crear novas escolas de aperfeiçoamento industrial, destinadas a alumnos menores de dezoito annos e maiores de treze, que trabalhem em fabricas ou officinas particulares.

Art. 19 Fica o Prefeito autorizado a crear cinco jardins da infancia, situando-os em bairros diversos daquelles onde funcionam os dois já existentes.

§ 1º Um desses jardins será installado de accôrdo com os planos das *Case dei bambini*, provido do material adequado, praticando-se nelle o methodo auto-educativo Montessori.

§ 2º Para dirigir os jardins da infancia, poderá o Prefeito contractar no estrangeiro pessoas competentes.

Art. 20 Fica o Prefeito autorizado a dar novo Regulamento á Escola Normal, cingindo-se ás normas dictadas pela lei do ensino primário, normal e profissional, approvada pelo Decreto n. 981, de 2 de Setembro de 1914, e observando rigorosamente as disposições da mesma lei relativas ao ensino normal.

## Orientações aos colaboradores

---

*História da Educação* aceita para publicação artigos relacionados à história e historiografia da educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões metodológicas, discussões em geral, pertinentes ao campo historiográfico. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e 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, deve apresentar o conteúdo e comentários sobre publicações recentes ou reconhecidas academicamente. A sessão *documentos* publica material importante e de difícil acesso para 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 à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa ou francesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 – 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos preferencialmente não devem exceder a 20 laudas, com aproximadamente 30 linhas, digitadas em espaço 1<sup>1/2</sup> em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar o endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

Os artigos devem ser enviados para:

***REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO***

Caixa Postal 628

CEP 96001-700 – Pelotas – RS.

Fone/Fax: (53) 278.6908 e (53) 278.6653

Ou para os seguintes endereços eletrônicos:

E-mail: [tambara@ufpel.tche.br](mailto:tambara@ufpel.tche.br)

E-mail: [etperes@ufpel.tche.br](mailto:etperes@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.