

democrática, com o concurso de uma escola pública de qualidade. Interessados em consolidar projetos de Brasil os autores e autoras dos clássicos que aqui comparecem, compartilharam a crença na educação escolar como condição para a renovação da sociedade e ponto de partida para a construção do aprendizado de uma cultura política pública.

*Luciano Mendes de Faria Filho
Maria do Carmo Xavier*

Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil
Coordenação Geral:
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

Série Clássicos da Educação Brasileira:
Coordenação:
Cleide Maria Maciel de Melo
Maria do Carmo Xavier
Rosana Areal de Carvalho

Série Seminários:
Coordenação:
Tarcísio Mauro Vago

Série Estudos Históricos:
Coordenação:
Marcus Vinícius Corrêa Carvalho
Juliana Cesário Hamdan

Série Ensaios:
Coordenação:
Luciano Mendes de Faria Filho

Comitê Editorial:
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira –
Coordenação (UFMG)
Cleide Maria Maciel de Melo
José Angelo Gariglio (UFMG)
Juliana Cesário Hamdan (UFMG)
Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)
Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)
Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

visite:
www.fae.ufmg.br/pensareducao

O Projeto **Pensar a Educação Pensar o Brasil (1822-2022)** tem como objetivo fundamental tomar a escola pública como tema de reflexão coletiva, construindo canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade. O objetivo central é concentrar esforços para a construção de espaços que possibilitem a circulação de ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.



Série Clássicos da Educação Brasileira

Volume 3

Clássicos da Educação Brasileira



Clássicos da Educação Brasileira

Volume 3

**Ilka Miglio de Mesquita
Rosana Areal de Carvalho**
Organizadoras

Pensar a Educação
PENSAR O BRASIL · 1822-2022
Série Clássicos da Educação Brasileira



Por que será que nossos intelectuais, hoje, ao voltar o olhar sobre a constituição do Brasil, não se lembram das importantes contribuições de Carneiro Leão, de Fernando Azevedo, de Paulo Freire e de dezenas de outros pensadores(as) da educação? É óbvio que não é por desconhecimento! Nossa hipótese é que a intelectualidade brasileira, sobretudo aquela vinculada aos diversos departamentos de ciências humanas e sociais das grandes universidades brasileiras, abriu mão da escola pública para todos como componente fundamental do projeto de Brasil que elabora e que defende. De fato, a escola pública para esta intelectualidade é a escola dos “filhos dos outros”, já que “nossos filhos e filhas” estudam na escola particular. Esquecer aqueles que do campo da educação interpretaram o Brasil é, neste sentido, parte do esquecimento do projeto de uma própria escola pública para todos; é parte do esquecimento de que a luta pela escola pública sempre foi, para um número expressivo de intérpretes do Brasil, um dos elementos mais importantes de constituição do espaço público no Brasil.

É, em parte, contra este esquecimento que organizamos, dentro da *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil*, a *série Clássicos da Educação Brasileira* da qual apresentamos o primeiro volume. Nele, destacados pesquisadores e historiadores da educação convidam o leitor a conhecer o conteúdo, indagar a relevância e avaliar o significado de obras clássicas da educação brasileira, publicadas no país entre as décadas de 1930 e 1960. O período, particularmente fértil do debate social e educacional brasileiro, compreende um tempo no qual a nossa intelectualidade esteve especialmente envolvida em disputas políticas sobre a construção da sociedade



Clássicos da Educação Brasileira



Clássicos da Educação Brasileira

Volume 3

Ilka Miglio de Mesquita
Rosana Areal de Carvalho
Organizadoras



CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (VOL.3)

Copyright © 2013 by Ilka Miglio de Mesquita, Rosana Areal de Carvalho (Organizadoras)
Todos os direitos reservados

COLEÇÃO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL

Comitê Editorial

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira – Coordenação (UFMG)
Cleide Maria Maciel de Melo
José Angelo Gariglio (UFMG)
Juliana Cesário Hamdan (UFMG)
Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)
Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (UFF)
Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Série Clássicos da Educação Brasileira – vol 3

Coordenação

Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)

Capa

Túlio Oliveira

Revisão

Lourdes Nascimento e Ricardo Neto

Projeto Gráfico e diagramação

Casadecaba Design e Ilustração

C614 Clássicos da Educação Brasileira, vol. 3 / Ilka Miglio de Mesquita, Rosana Areal de Carvalho, organizadoras. – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2013.

208 p. ; 16x23 cm – (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7160-606-7

1. Educação – Brasil. 2. Educação - Produção Intelectual. I. Mesquita, Ilka Miglio de. II. Carvalho, Rosana Areal de. III Série.

CDD: 370.981

CDU: 37.0(81)

Produção Gráfico-editorial

MAZZA EDIÇÕES LTDA.

Rua Bragança, 101 – Pompeia

30280-410 BELO HORIZONTE – MG

Telefax: + 55 (31) 3481-0591

edmazza@uai.com.br

www.mazzaedicoes.com.br

À FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais,
pela viabilização da publicação desta obra.



SUMÁRIO

Apresentação	9
A escola brasileira ou instrução util á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade , de <i>José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu)</i> , por <i>José Carlos de Araujo Silva</i>	15
O ensino público , de <i>Pinheiro Guimarães</i> , por <i>José Gonçalves Gondra e Roni Cleber Dias Menezes</i>	31
O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia , de <i>Primitivo Moacyr</i> , por <i>Rosana Areal de Carvalho e Ilka Miglio de Mesquita</i>	47
Pela educação rural , de <i>Antonio Carneiro Leão</i> , por <i>Anaete Regina Schelbauer e Maria Cristina Gomes Machado</i>	65
Cem annos de instrução publica , de <i>Sud Mennucci</i> , por <i>Wenceslau Gonçalves Neto</i>	81
Educação e cultura , de <i>Francisco Campos</i> , por <i>Carlos Roberto Jamil Cury</i>	97
Introdução à Psicologia Educacional , de <i>Noemy da Silveira Rudolfer</i> , por <i>Mirian Jorge Warde</i>	117
A escola primária rural , de <i>Ruth Ivoty Torres da Silva</i> , por <i>Doris Bittencourt Almeida e Luciane Sgarbi S. Grazziotin</i>	133
Pedagogia do oprimido , de <i>Paulo Freire</i> , por <i>Leôncio José Gomes Soares, Ana Maria de Oliveira Galvão e Lúcia Helena Alvarez Leite</i>	147
Os autores	167



APRESENTAÇÃO

Sendo o número 3 um número ímpar, assim também o é este terceiro volume da coleção Clássicos da Educação Brasileira que tivemos o prazer de organizar e, agora, trazer a público. É um volume ímpar pelo espectro do seu conteúdo, dos autores, dos tempos e das abordagens. Os autores aqui presentes ocuparam-se com a educação brasileira desde o final do século XVIII ao final do século XX. Transitaram entre o campo e a cidade e ocuparam postos distintos na sociedade brasileira: seja pela formação profissional, seja pelas funções públicas que assumiram em prol da educação, seja também pelos espaços públicos de maior ou menor visibilidade que ocuparam: ministros, médicos, advogados, professores e técnicos; manuais didáticos e para a formação de professores, intervenções públicas e debates na imprensa e no Parlamento.

A temática é comum a todos: a preocupação, o desvelo e a convicção da educação como um dos caminhos para o desenvolvimento, para a formação da nação, para o aprimoramento humano, ou seja, para a civilização. E todos dão a sua contribuição nesse sentido.

Em primeiro lugar, cabe-nos agradecer aos colegas que compareceram neste volume com seus trabalhos, símbolo de generosidade para com os demais ao dispor do seu tempo para atender ao convite. É também um sinal da importância desse aporte para a formação docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação brasileira.

Em segundo lugar, saudar o trabalho coletivo, que vem se tornando marca no campo das ciências humanas, favorecendo uma leitura mais acurada dos objetos, revelando parte cada vez maior desse complexo social que é a educação. Prova maior de que o compromisso para com a educação, sendo individual a princípio, demanda a participação coletiva para sua efetiva realização.

Acima de tudo, este volume está inscrito no propósito mais nobre desta coleção: colaborar para com a valorização da educação brasileira, que começa a ser construída na formação de professores. A história da educação é uma ferramenta eficaz para capacitar o graduando a compreender o campo educacional na sua historicidade e diversidade. Não há dúvida que o conhecimento do caminho trilhado nos dá elementos para entender onde e como chegamos e, ao mesmo tempo, amplia o horizonte futuro, ou seja, onde queremos chegar.

Podemos encontrar neste volume, considerando os autores das obras resenhadas, uma leitura alargada do campo educacional, demonstrando que o tema mobiliza, ou melhor, mobilizava profissionais de diversas áreas, comprometidos com a causa maior da humanidade.

Quem são os autores e resenhistas presentes neste terceiro volume dos Clássicos da Educação Brasileira? São baianos, cariocas, mineiros, paulistas, pernambucanos, gaúchos... Escrevem e inscrevem a educação no campo do debate social defendendo-a “para todos”.

O meu pai era paulista
 Meu avô, pernambucano
 O meu bisavô, mineiro
 Meu tataravô, baiano
 (Chico Buarque)

Para a apresentação das resenhas, optamos pela ordem cronológica com a qual vieram a público. Assim, começamos por 1827.

A escola brasileira ou instrução util á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade é um manual escolar escrito por José da Silva Lisboa, mais conhecido como Visconde de Cairu, e nos é apresentado por José Carlos de Araujo Silva, também natural da Bahia. Nesta coleção Clássicos da Educação, pela primeira vez tratamos de uma publicação do campo didático, um manual escolar, com o objetivo de ampliar os elementos para a compreensão da educação brasileira. José da Silva Lisboa foi professor régio, mas tal faceta de sua vida é a menos conhecida, visto os demais cargos que ocupou, muito especialmente durante o reinado de D. João VI no Brasil e nos primeiros anos de D. Pedro I como imperador da nação independente. Personagem emblemático e controvertido, como afirma Araujo Silva, seu livro foi publicado em 1827, no Rio de Janeiro, sob os auspícios do Decreto de 15

de outubro desse mesmo ano, o primeiro sobre a educação após a independência. Tal manual teve “vida longa nas escolas da Província da Bahia, sendo regularmente indicada até a segunda metade do século XIX”. Da obra em questão foram destacadas as concepções educacionais e as instruções para o trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas de primeiras letras. Segundo Araujo Silva, o objetivo de Silva Lisboa era “oferecer para a mocidade [...] uma cartilha que fundamentasse o ensino da religião e da doutrina cristã e católica”, “pilares para a formação do súdito temente a Deus e ao monarca”. Por ela falava “um dos principais ideólogos do Estado brasileiro e da doutrina liberal desse lado do Atlântico”.

José Gondra e Roni Menezes apresentam *O ensino público (elementar, integral e técnico)*, de Francisco Pinheiro Guimarães Filho, que é uma coletânea de artigos divulgados no *Jornal do Comércio* durante o primeiro semestre de 1907 e publicado pela tipografia desse mesmo jornal também em 1907. Pinheiro Guimarães era médico, jornalista, oriundo de família tradicional e portador de uma cultura sólida, credenciais que o qualificavam para a intervenção na vida pública. Nos artigos divulgados na seção “Ensino Público”, segundo Gondra e Menezes, “emerge como uma intervenção no debate educacional da época, tanto pela eleição dos temas tratados como pelas posições defendidas pelo autor”. Não se trata de “uma reflexão sistematizada da história da educação brasileira”, mas sim de “uma fonte para a pesquisa de nossa história da educação e dos modos de exercício de sua escrita”. O debate pendular entre centralização e descentralização está presente na obra de Pinheiro Guimarães, que propõe uma reinterpretação da Constituição de 1891 no sentido de mostrar que cabia ao governo federal o “estímulo e fomento” à instrução primária, cuja responsabilidade se assentava nos governos estaduais.

Essa posição também está presente no texto de Primitivo Moacyr, publicado em 1916, cuja resenha coube a nós, Rosana Carvalho e Ilka Mesquita. À época, Moacyr era redator de documentos parlamentares na Câmara de Deputados e foram estes documentos a matéria-prima para o seu trabalho. Seu texto traz à tona os debates parlamentares sobre a instrução pública nos primeiros 24 anos de República. À primeira vista, parece defender o trabalho do Poder Legislativo, como que respondendo a alguma crítica. Porém, ao longo do texto, é possível perceber a crítica do próprio autor à dicotomia tão nossa conhecida: a operosidade legislativa no volume de projetos e debates acalorados *versus* a efetividade das leis. É recorrente o cenário do fundo das gavetas, para onde foi boa parte dos projetos. A contribuição da obra de Moacyr

é, sem dúvida, o panorama do ensino público na prática dos deputados republicanos, dando conta da tensão de um Estado que se organizava sob os preceitos federalistas.

Analete Schelbauer e Maria Cristina Machado deram conta da magna tarefa de escolher e resenhar uma obra de Carneiro Leão. Empenhado numa campanha em prol da educação popular, Carneiro Leão percorreu vários estados brasileiros, do Amazonas ao Paraná, proferindo conferências nas quais disseminava a importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento do país. *Pela educação rural* é a conferência proferida em Curitiba. Não se furtava, é certo, de denunciar o elevado analfabetismo e as péssimas condições das escolas brasileiras. Nessas condições, ainda piores no meio rural, como promover o desenvolvimento de uma economia basicamente agrícola? O trabalhador agrícola, a seu ver, rude e ignorante, carecia de uma atenção especial. A preocupação central de Carneiro Leão nessa obra é a formação do trabalhador rural considerando, inclusive, a necessária integração do imigrante ao espírito da nacionalidade brasileira. Seu mote — o cidadão trabalhador — não era original: vinha sendo construído desde os primeiros anos da República. Seu trabalho se distingue pelo sujeito em cena: o trabalhador do campo, ainda esquecido como indivíduo social, mas sobre o qual pesava grande parte da produção econômica brasileira.

Sud Mennucci, também alinhado às causas rurais e agrárias, nos é apresentado por Gonçalves Neto, por meio de uma obra menos conhecida — *Cem annos de instrução publica* —, mas que, ou por causa disso, muito preciosa. Foi escrita no movimento de comemoração do centenário da independência, porém publicada dez anos depois. Traz a marca da década de 1920, embalada pelas frustrações que a República impingia. Expressa, por conta disso, a necessidade de um balanço sobre a educação brasileira. Importantíssimo se lembrarmos da missão dada à escola pelos republicanos: a formação do novo cidadão. Tal balanço vai estar presente em outras obras, mas a lacuna sobre a história da educação brasileira ou da pedagogia brasileira permanecerá ainda por várias décadas. Partindo da Colônia, passando pelo Império e chegando ao período republicano, Mennucci vai trilhando um caminho longo e sinuoso. Para o último período, são destacados “os ideais e as promessas republicanas” e as auspiciosas iniciativas, como a criação do Ministério da Instrução, submergidas nas tensões impostas pela continuidade da descentralização e a responsabilidade dos estados para com a instrução pública, fundamentalmente a educação primária. Permanecia, portanto, o elemento impeditivo da criação de um sistema nacional de educação, dando ensejo às mazelas cristalizadas nas desigualdades regionais.

Carlos Cury nos presenteia com a leitura de *Educação e cultura*, do jurista Francisco Luiz da Silva Campos. Neste livro, o autor reuniu textos escritos entre 1927 e 1936 que expressam, com amplitude, o grau de envolvimento que realizou no campo educacional: da reforma executada em Minas Gerais até logo após assumir a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Segundo Cury, o significado da obra está delimitado pelo quadro que antecedeu a Revolução de 1930, ao exercício da função como Ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao próprio Estado Novo e as concepções políticas do autor. “Foi um dos juristas mais importantes do país pela importância na elaboração de vários dispositivos jurídicos, entre os quais muitos que vieram a impactar a área educacional”, afirma Cury, profundo conhecedor das leis educacionais do país, como bem sabemos. À frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos implementou reformas em vários níveis de ensino e que, pela primeira vez, eram impostas a todo o território nacional. No campo político era antiliberal, mas defendia a modernização social sustentada pelo direito à educação.

Autora do verbete Noemy da Silveira Rudolfer no *Dicionário de Educadores no Brasil*, Mirian Warde nos apresenta o livro *Introdução à Psicologia Educacional*, publicado em 1938. A trajetória dessa normalista, que galgou elevadas posições nos meios acadêmicos brasileiros, sustentada pelas pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia da educação recoloca velhos temas: desde a feminização do magistério (que, curiosamente, não se vê correspondida nas produções bibliográficas) à necessária vinculação entre ensino e pesquisa no âmbito universitário. O livro aqui resenhado é uma versão aperfeiçoada da monografia que Noemy Rudolfer apresentou ao concurso para a cátedra de Psicologia Educacional no Instituto de Educação da USP, em 1936. “Para Rudolfer, a Psicologia Educacional seria, em parte, aplicação dos princípios da Psicologia à Educação”. Assim sendo, sua obra é uma exposição sintética da história da Psicologia geral e as contribuições desta oferecidas à Psicologia Educacional. Até então, não havia uma obra de história da Psicologia Educacional.

A novidade que vem do Sul: “mesmo que em forma de fragmento, o que esteve ausente das discussões no âmbito da História da Educação que é a formação dos professores que iriam exercer a carreira docente na Região Rural.” *A escola primária rural* é o livro de Ruth Ivoty Torres da Silva, publicado no final dos anos 50 do século passado no Rio Grande do Sul. Doris Almeida e Luciane Grazziotin nos apresentam a autora e sua trajetória dedicada à educação rural no Rio Grande. Para Almeida e Grazziotin, *A escola primária rural* é um “documento significativo” para a educação

brasileira “por reconstruir o imaginário educacional rural, analisar o ensino nas regiões camponesas, relatar experiências desenvolvidas em diferentes escolas e propor atividades relacionadas ao trabalho pedagógico do professor”. A análise empreendida pelas resenhistas está calcada nos sentidos explicitados pelos discursos da educação rural, delineados pelo contexto social, econômico e político. O tema ensino rural já era explorado por Ruth Ivoty em artigos publicados na *Revista do Ensino*, que, sem dúvida, contribuíram para a elaboração do livro em questão; além de outros trabalhos desenvolvidos em vários órgãos vinculados ao ensino rural. *A escola primária rural* revela uma análise da educação rural aliada à importância da agricultura para o país.

Leôncio Soares é um especialista reconhecido nos estudos sobre a educação de jovens e adultos; Ana Galvão, pesquisadora no campo da História da Educação é pernambucana; Lúcia Helena está articulada com os movimentos sociais: são alguns dos pontos de contato desses pesquisadores com a obra de Paulo Reglus Neves Freire, aqui representada pelo seu livro mais conhecido, *Pedagogia do oprimido*. Patrono da Educação brasileira, Paulo Freire teve seus livros censurados pelo regime militar, fato que justifica ser ele mais conhecido fora do Brasil do que no seu país natal. Esse mesmo livro, por exemplo, foi escrito durante seu autoexílio no Chile. Seu trabalho está profundamente permeado do embate político e da condição social dos analfabetos no Brasil. Num contexto bastante tensionado como foram os anos que antecederam o Golpe Militar de 1964, seu método de alfabetização de adultos foi considerado perigoso pela elite conservadora. Menos como educador e mais como político, Paulo Freire foi listado como inimigo. Frente a essa situação, optou por sair do país, só retornando em 1979. Aqui, nesta resenha, Leôncio Soares, Ana Maria Galvão e Lúcia Helena propõem uma leitura do livro *Pedagogia do oprimido*, indagando a atualidade deste no contexto educacional brasileiro, quarenta anos depois de sua publicação.

Como podemos observar, as obras e autores aqui presentes vêm de distintas origens sociais e carregam distintas bagagens culturais. Exerçeram profissões variadas e ocuparam posições sociais também diversas. Entretanto, algo têm em comum: o compromisso com a qualidade da educação brasileira. Também é esse o compromisso que nos une hoje, para contribuir com os educadores de amanhã.

As organizadoras.

Belo Horizonte, inverno de 2012

A escola brasileira ou instrucção util á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade, de José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu)

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

Entre os professores que exerceram o seu magistério régio na segunda metade do século XVIII, José da Silva Lisboa é o menos conhecido. Atribuímos esse desconhecimento, em grande parte, ao fato da construção de uma trajetória nos muitos, vários e importantes cargos que ocupou nos momentos mais determinantes da gradativa autonomia política do Brasil em relação a Portugal. Adensamos a isso o fato de ter sido notabilizado como burocrata, introdutor do pensamento adamista e da economia política no Brasil, “camuflando” o exercício anterior do magistério régio de Filosofia Moral e Racional exercido, na cidade de Salvador, por 16 anos, permitindo, inclusive, que ele se tornasse o primeiro professor régio a ser jubulado (e com a integralidade dos seus salários) na Bahia.

Mais conhecido pelo título nobiliárquico que o inscreveu para a posteridade, o de Visconde de Cairu, após longos e inestimáveis préstimos às cortes de D. João VI quando do seu exílio no Brasil e, posteriormente, durante o reinado de D. Pedro I, José da Silva Lisboa foi, durante muito tempo, praticamente esquecido quando se tratava do ensino das cadeiras régias no Brasil, ou, quando muito, se fazia comumente a referência ao exercício da atividade docente na Capitania da Bahia no século XVIII, como uma espécie de dado exótico da biografia do ilustre brasileiro.

Esse e muitos outros aspectos converteram José da Silva Lisboa em um dos mais emblemáticos e até controvertidos personagens da história brasileira na crise

do antigo regime, indivíduo que suscitou acalorados debates sobre seu pensamento e conduta, que muito está relacionado com os debates teóricos acerca daquele período. Podemos dizer que até entre os campos de conhecimento a trajetória de José da Silva Lisboa provoca e provocou intensos debates. Desde o liberal deslumbrado e burocrata “serviçal dos ingleses” e que articulou a vantagem bretã no comércio com a riquíssima colônia portuguesa no Atlântico — posição muito cara a historiadores e economistas das décadas de 1960 a 1990 —, ao intelectual consciente, bem informado e que almejava uma economia livre em todos os aspectos, com o fim da escravidão; além do divulgador de uma nova concepção de ação estatal no comércio, posição de boa parte dos contabilistas, até a mais recente, essa já inserida cronologicamente no início do século XXI, que se debruça sobre o papel de educador em várias frentes de José da Silva Lisboa — principalmente no ensino de filosofia, posteriormente no de economia política e comércio, na extensa produção bibliográfica, na divulgação e no mecenato do ensino da língua inglesa no Brasil e na produção de livros didáticos para as escolas de primeiras letras, isso já sob o império brasileiro. Todas essas possibilidades sobre um indivíduo tão emblemático são apresentadas no primeiro parágrafo do livro *José da Silva Lisboa: Visconde de Cairu. Itinerários de um ilustrado luso-brasileiro*, de Tereza Cristina Kirschner:

QUEM FOI CAIRU? Quem foi este homem que na juventude andava com roupas rasgadas pelas ruas de Salvador e conseguiu ascender na sociedade hierarquizada do Antigo Regime? Que burlou as leis de pureza de sangue e origem social para obter um cargo na magistratura régia? E, embora fiel vassalo da Coroa, criticou a política mercantilista portuguesa? Quem foi esse conservador que na Assembléia Constituinte levantou a voz em favor da cidadania dos escravos libertos, contrariando a obstinada opinião de alguns deputados? E, no Senado, considerou uma vergonha a abolição do tráfico de escravos ter sido realizada sob pressão de uma nação estrangeira e não pela iniciativa dos brasileiros? Que via no poder moderador “a mais brilhante jóia do diadema imperial”? Quem foi esse defensor de “reformas prudentes” em uma sociedade escravocrata e “pouca afeita às Luzes” e que, apesar da “desordem” predominante no mundo, acreditava na benevolência humana e na virtude cívica” (KIRSCHNER, 2009, p. 9).

Enfim, “cercado” de tanta desconfiança e paixão, consideramos que, de todos os ilustrados baianos do período, José da Silva Lisboa foi aquele que teve a maior produção

literária, majoritariamente voltada para um propósito determinado: a reforma do reino sob as diretrizes da economia política.

Nascido em Salvador em 1756, filho de um construtor, aos 18 anos já estava em Coimbra para realizar estudos jurídicos e filosóficos. Em 1778, obteve a proficiência em hebraico e grego e foi indicado professor substituto dessas duas línguas. Um ano mais tarde, em 1779, bacharelou-se em Direito Canônico e Filosofia e, após a conclusão dos seus estudos em Portugal, “voltou à Bahia, onde assumiu a cadeira de Filosofia Racional e Moral e fundou uma de Grego” (ROCHA, 2001, p. 12), da qual se jubilou em 1796, com a integralidade do salário de 460\$000 anuais.

Durante o tempo em que exerceu o magistério régio, uma das primeiras observações que nos causou estranhamento foi a frequência com que José da Silva Lisboa solicitava (e obtinha) licenças para se deslocar para a sede do reino, sem, no entanto, apresentar (ao nosso ver) uma justificativa plausível para tais viagens. Devido à constância de tais pedidos, pudemos inferir, dada a facilidade com que — diferentemente dos outros professores — conseguia as ditas licenças, que possuía vantagens na apreciação e concessão dos seus pleitos. Em uma dessas licenças — 1793 e 1795 —, provavelmente teve o primeiro contato com o autor e a obra que exerceram sobre si a principal influência e de cujos princípios se tornou ferrenho divulgador e defensor: *A riqueza das nações*, de Adam Smith.

Após o seu jubramento aos 40 anos de idade, José da Silva Lisboa iniciou uma carreira na burocracia da Capitania da Bahia, que transcorreu sem maiores percalços, exercendo os cargos de Deputado e Secretário da Mesa da Inspeção da Agricultura e Comércio da cidade da Bahia; função que lhe permitiu aprofundar seus conhecimentos sobre economia política e lhe propiciou maiores subsídios para analisar as condições concretas em que estava inserido o reino português em meio à avalanche liberal que se apresentava. Esse cargo foi exercido até 1808, ano em que sua vida de burocrata sofreu uma guinada que o alçou à condição de principal artífice do liberalismo econômico lusitano, especialmente pelo papel que teve na decisão de D. João VI em promover a abertura dos portos naquele mesmo ano.

A essa altura, já era razoavelmente conhecido como intelectual, por ter publicado dois livros na sede do reino. Ainda naquele ano de 1808, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde foi imediatamente provido na recém-criada cadeira de Economia Política (que efetivamente nunca entrou em funcionamento). Desde logo, foi nomeado para a Mesa do Desembargo do Paço e da Consciência e Ordens, com a função de censor régio, além de, no mesmo ano, ter sido indicado para Deputado da Real Junta

de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, como também Desembargador da Relação da Bahia. O cargo de censor régio foi acumulado com o de membro da primeira Junta Administrativa da Imprensa Régia, “instituição criada por Decreto de maio de 1808 para publicar a papelada do governo e ‘todas e quaisquer obras’” (ROCHA, 2001, p. 17), de cujo prelo saiu a grande maioria dos seus livros.

Na continuidade de sua trajetória na burocracia, foi Deputado nas Cortes de Lisboa em 1820. Em 1821, foi nomeado Inspetor Geral dos estabelecimentos literários, “o que lhe deu a incumbência de censurar todas as obras que seriam publicadas no Brasil” (ROCHA, 2001, p. 19). Com a autonomia política do Brasil foi eleito em 1823 Deputado Constituinte, recebendo o título de Barão de Cairu em 1825, elevado um ano mais tarde para Visconde; ainda em toda essa ascensão meteórica foi nomeado Senador vitalício em 1826. Logicamente, durante todo esse percurso institucional e político desde a Capitania até a corte de D. Pedro I, com estágios em Lisboa e o acúmulo de sucessivas funções e salários, José da Silva Lisboa granjeou muitos desafetos, entre eles o de Cypriano Barata, que em uma das suas *Sentinelas* se referiu a ele e a seus familiares como exemplo de lesa-pátria, alçado a uma condição de poder e prestígio por conta de sua exímia habilidade em agradar os poderosos.

O fato é que, em todos esses cargos, funções, mandatos e atribuições ocupados por longos anos, José da Silva Lisboa permaneceu ligado à educação, fosse como professor de uma cadeira de Economia Política (que nunca saiu do papel), fosse como Diretor Geral dos Estudos na Corte, cargo que exerceu até sua morte em 1835. Mas, naquilo que mais nos interessa, o exercício do magistério e o pensamento pedagógico, cabe-nos caracterizar nesse capítulo uma obra em especial: *Escola brasileira ou instrução útil á todas as classes extrahida da Sagrada Escrip-tura para uso da mocidade* (1827). Escrita sob os auspícios do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, teve vida longa nas escolas da Província da Bahia, sendo regularmente indicada até a segunda metade do século XIX. É por meio dessa obra pedagógica que buscamos destacar as concepções sobre os fundamentos da educação e o trabalho cotidiano a ser realizado nas escolas de primeiras letras no novíssimo Império, segundo um dos principais ideólogos do Estado brasileiro e da doutrina liberal desse lado do Atlântico.

A *Escola brasileira ou instrução útil á todas as classes extrahida da Sagrada Escrip-tura para uso da mocidade*, publicada no Rio de Janeiro em 1827, está diretamente relacionada com o Decreto de 15 de outubro do mesmo ano, que estabeleceu o modelo de escolas nacionais de primeiras letras e oficializou o método do

ensino mútuo para ser utilizado nas escolas brasileiras. Assim, a preocupação que primordialmente norteou José da Silva Lisboa para a realização dessa obra foi a de oferecer para a mocidade atendida por essas escolas uma cartilha que fundamentasse o ensino da religião e da doutrina cristã e católica, entendidas como os pilares para a formação do súdito temente a Deus e ao monarca. Por isso, assim se manifestava o Visconde no início da parte III da sua cartilha:

Recommendação aos mestres e mestras

Pela Carta Lei de 15 de outubro do corrente anno de 1827 S. G. se determinou, que os professores das Escolas das primeiras letras ensinarão, além de ler, escrever e contar, etc. os princípios da *Moral Christãa* e da Doutrina da Religião Catholica, Apostólica, Romana.

A Moral Humana differe da Moral Christãa, e a Religião Natural, ainda que seja a base da Religião Catholica, com tudo não dá a luz necessaria para a salvação. A Moral Humana tem por fundamentos o instincto, o sentimento, o interesse, o remorso ou o contentamento da consciencia, para qualquer pessoa causar mal á outra, e fazer-lhe todo o bem que he possível, sem consideravel detrimento próprio. Porem a moral Christãa funda-se de mais na intrinseca excellencia da virtude, e na pureza do desinteresse, em conformidade á vontade de Deos, manifesta, não só pela luz da Razão, mas também pela luz da Revelação, que se acha na Sagrada Escripura, desorte que o Verdadeiro Catholico só obra com o olho no Creador, e está prompto á qualquer sacrificio, ainda na vida, pela observancia da Lei Divina, e beneficência á Humanidade. Convém que os Mestres e Mestras inspirem e sustentem constantemente esta doutrina á seus discipulos e discipulas.

Eu desejava offerecer-lhes também mais Extractos de Doutrina Apostólica, que se acha nas Epistolas de S. Pedro, S. Paulo, S. Tiago e S. João. Porém reservo para outro tempo; e seja-me lícito dizer com o Mestre das gentes na 1^a. Epistola aos Corinthios cap. III. 2 «Leite» vos dei a beber, não comida; porque ainda «não podéis, e nem ainda agora podeis.»

Entretanto offerto o seguinte extracto de uma Obra Ingleza intitulada — Lições para os Meninos —, da celebrada Educadora de Londres M. Barbauld — que já nessa Corte se derão a Luz, traduzidas na Língua Portuguesa. Eis pequenas historias instructivas, semelhantes ás fabulas de Esôpo, com que se recommedão ás crianças as virtudes Moraes da indústria, fortaleza, compaixão, beneficência, assiduidade no trabalho, sociabilidade (LISBOA, 1827, p. 9-11).

Conforme as recomendações do próprio José da Silva Lisboa, apesar da motivação original, a obra que então propunha para utilização no ensino de primeiras letras se baseava em uma outra, escrita anteriormente na Inglaterra, algo que era muito comum, mas que para os seus detratores era o exemplo da falta de originalidade dos seus escritos. Esses críticos, em contrapartida, esqueciam-se dos méritos de Cairu enquanto leitor voraz e sempre determinado a adaptar as experiências obtidas via leitura com as possibilidades de aplicação às realidades do Império brasileiro.

Em concordância com os relevantes cargos ocupados, Lisboa se identifica (na capa da referida obra) como Visconde de Cairu, Senador do Império e membro da Sociedade Filosófica da Filadélfia, apresentando como epígrafe para o seu texto um trecho bíblico, retirado de Mateus, capítulo 5: “Os que accendem huma luzerna, não a metem debaixo do alqueire, mas a põe sobre o candieiro, afim de que luza a todos os que estão em Casa”. O que nos permite entender que se tratava do entendimento desse intelectual sobre a “iluminação”, que era derivada da instrução e destinada a livrar os homens das “trevas” da ignorância.

Além disso, era bastante notável no pensamento do Visconde a preocupação com a proliferação das ideias que considerava perniciosas para a jovem monarquia brasileira, e que, na sua tarefa cotidiana de censor régio, sempre se esmerou em cercar a circulação por meio da escrita, implicitamente conferindo aos livros uma possibilidade sediciosa. Em contrapartida, em sua atividade de intelectual engajado à causa do desenvolvimento do reino português, e posteriormente, da sedimentação do Império brasileiro, atribuía-se a importância de, por meio dos seus vários escritos, promover a defesa dos princípios monárquicos. Por isso, assim se reportava, na dedicatória da sua *Escola brasileira ou instrucção util á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade*, ao Imperador D. Pedro I:

Sendo constante em hum e outro Hemispherio a porfia dos infieis em subverterem o Altar e o Throno, pela introdução de máos livros, em que se desluz a Sagrada Escripura, parece conveniente á firmeza e estabilidade do Edifício Político, de que VOSSA MAGESTADE IMPERIAL foi glorioso FUNDADOR na Terra de Santa Cruz, que para se exterminar della o contaggio do século, se instrua e fortifique o espirito dos meninos logo no Ensino das primeiras Letras com a lição dos originaes dictames dos Livros Santos, que dão a evidencia interna da Divina Revelação. Com este desígnio fiz a presente Collecção de varias doutrinas relativas, que entendi não excederem a comprehensão dos entendimentos pueris, e que podem aperfeiçoar

a boa índole da geração nascente, que he a esperança da Nação Brasileira. Supplico por tanto á VOSSA Magestade Imperial a Mercê da Permissão de á SUA AUGUSTA PESSOA este esforço do meu desejo de contribuir com a sólida e ortodoxa educação nacional.

VISCONDE DE CAIRU (LISBOA, 1827, p. i, destaques do autor)

Essa dedicatória para uma obra escrita em um momento cruciante para o fortalecimento do Império, no qual a educação fora elevada ao patamar de responsabilidade estatal, era justificada pela capacidade de formar súditos tementes às leis, ao monarca e a Deus. Lisboa demonstrava preocupação com a produção de uma cartilha que funcionasse como uma espécie de vacina que evitaria a instalação dos “vírus” espalhados pela circulação dos “maus livros” que tentavam subverter o altar e o trono.

Nos textos preambulares, encontram-se os principais aspectos motivadores para a realização dessa obra; por isso optamos por caracterizá-los, pretendendo melhor propiciar a compreensão do ideário pedagógico de José da Silva Lisboa relacionado ao tempo e às particularidades do império brasileiro — objeto de suas reflexões e produção. No prefácio da *Escola Brasileira ou instrução util á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade*, o Visconde de Cairu cita Jeremy Bentham como uma de suas leituras formadoras, especialmente pela produção de uma obra em 1816, “que apelidou CHRESTOMATHIA, OU INSTRUCÇÃO UTIL” (LISBOA, 1827, p. ii), destinada para a educação das classes médias e altas. Só que diversamente daquele filósofo utilitarista, afirmava que sua preocupação era oferecer uma obra para “conter instrução útil á todas as classes e poder servir de suplemento ás lições dos meninos” (LISBOA, 1827, p. iv).

Ao escrever uma cartilha destinada para todos os segmentos sociais e econômicos do nascente império brasileiro, pretendeu, assim como o jurista inglês, utilizar-se dos textos bíblicos como delineadores do quadro original da sociedade e mestres de “saudáveis conselhos para o melhoramento da sua conduta [...] afim de formar nelles espírito recto, e soldo carácter, que os constitua bons cidadãos” (LISBOA, 1827, p. iv).

Para o atendimento desse objetivo, afirmava sobre a necessidade de os mestres de primeiras letras possuírem uma obra que os pudesse ajudar na instrução dos seus alunos nessa tarefa que era obrigatória para eles (juntamente com a Igreja), afirmando que

nenhuns conhecimentos se podem considerar mais dignos de fazer parte da Geral educação, e dos Exercícios diários das mesmas escolas, do que huma Collecção de Doutrinas Religiosas, Economicas, Moraes, que se achão na Escripura Sagrada, e que são as Columnas da Civilisação e veneráveis Documentos da Ordem social, estabelecida pelo Regedor do Universo (LISBOA, 1827, p. v).

A estrutura com que o Visconde dividiu essa sua contribuição pedagógica de caráter didático-instrumental é composta por três partes. A primeira dedicada à instrução religiosa e dividida no seu preâmbulo em: prefácio, satisfação aos educadores, honra dos meninos, admoestação à mocidade, regras dos mestres, seguidos por 102 brevíssimos capítulos em um total de 182 páginas que tratam da adaptação do conteúdo dos evangelhos à capacidade de compreensão pueril, além de fornecer máximas dogmáticas que evidenciassem os pilares da fé católica. A segunda parte, composta por 63 capítulos, é dedicada à instrução econômica e mostra a faceta mais conhecida do professor Lisboa, na qual procurou adequar os conteúdos do ramo da economia política a uma linguagem destinada aos meninos, buscando fazer com que estes compreendessem, de forma elementar, os princípios em que se organizavam as sociedades do período. Já a parte final está dedicada à instrução moral e possui 41 capítulos, com o objetivo de articular os conteúdos citados nas partes anteriores, relacionando-os com as virtudes e os defeitos humanos que deveriam ser conhecidos para solidificar a formação do súdito virtuoso, obediente e produtivo que a escola deveria preparar.

Acreditamos que, em virtude dos objetivos propostos, essa cartilha adquiriu prestígio e notoriedade reforçando e justificando a solicitação para que fosse produzida uma maior quantidade dela, o que proporcionou uma maior divulgação dos objetivos e conteúdos prescritos para as aulas nacionais, considerados importantes para todas as classes de pessoas destinadas a saber “sobre a origem da Sociedade, Religião e Industria, e que bem podem considerar com REGRAS DA VIDA” (LISBOA, 1827, p. v, destaque do autor). Para Lisboa, cabia à escola divulgar os fundamentos da lei divina que organizava e fundava a sociedade, assim a sua cartilha pretendia:

produzir os efeitos mais saudáveis, e permanentes nos entendimentos dos meninos, fixando-se na memória no estado da innocencia; afim de que, em certas idéas cardeas os Brasileiros se mostrem sempre como os primitivos Christãos (LISBOA, 1827, p. vi).

Para ser alcançada essa finalidade, Lisboa afirmava que os mestres deveriam dominar o conteúdo das sagradas escrituras, e estas fazerem parte do seu instrumental no cotidiano do trabalho docente. Para ele, esse conhecimento contribuiria para evitar a ocorrência daqueles que considerava os cinco maiores males da condição humana: a escravidão, a crueldade, a guerra, a selvageria e a libertinagem, mazelas que ainda se espalhavam pela face da terra porque a humanidade ainda não havia se submetido à lei do “TRABALHO, PAZ E BENEVOLENCIA, ordenada pelo Creador e Salvador do Mundo” (LISBOA, 1827, p. vi-vii, destaque do autor).

Nesse sentido, devemos destacar a condenação da escravidão como uma tese sempre recorrente no pensamento e nos escritos de José da Silva Lisboa, vista como um dos maiores males da humanidade, mas não condenada apenas por um discurso moralista e humanitário, e sim, influenciado pelo liberalismo adamista que tinha, no consumo interno, um dos principais fatores de motivação para o aumento da produção nacional, da mesma maneira que a incidência do trabalho servil limitava e reduzia os investimentos nas atividades industriais, que foram elevadas à condição de verdadeiras produtoras da riqueza das nações.

Infelizmente a cubiça dos homens em grande parte impiedio o progresso do cumprimento desta prophesia, pela introdução no Brasil de Escravatura Africana. A Divina Providencia tem grandemente obstado á este horrível mal, pelo Grande e Christão Projecto do Governo Inglez de civilizar a Africa; pela Declaração do Congresso dos Principes da Cristandade da Abolição desse enorme Trafico, pelo Tratado concluido recentemente entre S. M. o Imperador do Brasil e El-Rei da Gram-Bretanha.

A consequência será a rápida multiplicação de oriundos dos Africanos; pelo evidente interesse dos Senhores no melhor tratamento, no zelo de casamento de seus escravos, na religiosa educação dos crioulos, no ensino das primeiras letras do maior possível numero de libertos. Assim não faltarão ao império trabalhadores subordinados, doceis, de bons costumes, e habitos de honesta e activa industria. Tal he a justa esperança da Nação Brasileira! (LISBOA, 1827, p. 5-6).

Na concepção sobre o financiamento dessas escolas nacionais que deveriam ter uma maior afluência de alunos, José da Silva Lisboa conclama os cidadãos de mais posses a contribuírem com o esforço necessário para tão nobre tarefa, “visto que as rendas do Thesouro Nacional difficilmente podem satisfazer todos os votos

dos precisos Estabelecimentos Literários” (LISBOA, 1827, p. 16). Para tanto, argumentava que o Imperador D. Pedro I já fizera muito pela educação, ao restaurar o Seminário de São Joaquim para os órfãos pobres, como também ao abrir escolas de ensino mútuo por todo o reino e enviar para elas professores habilitados; com isso pretendia que a instrução pública florescesse no Brasil “como na Inglaterra, onde ha muitas Escolas de Parochia, mantidas por subscrições voluntárias” (LISBOA, 1827, p. 18).

No que se referia à ação das nações europeias no âmbito da educação das variadas classes, é muito evidente o apoio às iniciativas inglesas como, em contrapartida, crítica, efetuada com veemência, da situação francesa, que, mesmo ao preconizar tanto o final da escravidão — inclusive nas colônias — como uma extensão quantitativa da instrução pública sem limites de classe social, não se fundara sobre as sagradas escrituras, por haver sido gestada por iluminados “que se intitulão FILHOS DA LUZ, mas que só brilhão nas trevas” (LISBOA, 1827, p. 14. Grifos no original.).

Ainda sobre a extensão quantitativa da rede escolar relativa à condição nacional, José da Silva Lisboa questionava duas posições muito comuns que se fundamentavam na possibilidade de a educação formal fomentar o desinteresse das classes laboriosas pelos trabalhos manuais, além do risco do acesso a “leituras condenáveis”. Descartando essas hipóteses, argumentava em favor de uma instrução elementar destinada a todos os cidadãos, para isso enfatizava a situação inglesa, na qual a educação escolar reforçou a obediência e a observância dos princípios legais. Nas suas palavras:

Tem-se também ali observado, que a maior parte dos criminosos não sabem ler; e que a causa dos maiores delitos he a incuria que se tem tido na educação do povo, e em conservar em ignorancia das essenciaes doutrinas religiosas (LISBOA, 1827, p. 21).

No estabelecimento de uma relação diretamente proporcional entre educação formal e diminuição da criminalidade e de outros vícios e mazelas existentes, os quais considerava como motivados pelas diferenças de caráter e não originados dos problemas estruturais oriundos da organização social, o Visconde confere à adoção do método de ensino mútuo a responsabilidade pela diminuição dos índices de violência registrados nos grandes centros industriais ingleses, considerando-o “talvez o mais util, e a mais philanthropica descoberta do tempo moderno” (LISBOA, 1827, p. 21).

Para a realização dos objetivos que pretendia por meio da educação, esse ilustrado luso-brasileiro tinha plena consciência da necessidade de preparação dos

professores para tão importante tarefa. Por isso, mesmo vaticinando que só havia verdadeiramente um mestre (Jesus Cristo), considerava o trabalho docente uma tarefa de elevação sobre a ignorância, sublimando quem o desempenhava como exemplo de mansidão e humildade, típica de todo homem religioso, “porque de taes pessoas muito depende a *formação do character dos meninos*, pela benignidade do ensino, e bom exemplo de obediencia ás Authoridades” (LISBOA, 1827, p. 41, destaque do autor).

Assim, para exercer tal função caberia um homem, além de religioso, moderado e conforme as prescrições do ensino mútuo, que abdicasse do uso da violência física na escola a ele confiada. Para Lisboa, um dos fatores que mais prejudicava a permanência dos alunos nas escolas era a banalização da violência que fazia com que os professores fossem temidos. Portanto, isso era algo muito difícil de ser erradicado do cotidiano das escolas, já que se articulava com o cotidiano da sociedade escravista brasileira, pois até no exemplo mais elementar prestava um grande des-serviço ao Império.

Neste Imperio isto he especialmente digno de recommendação, pelo influxo que a tyrannica educação tem nos hábitos de violência e soberba dos filhos sobre os domesticos, e concidadãos e que são mui difíceis de se reformarem, em quanto não se abolir a triste Lei do cativoiro, o que só póde ser obra da MÃO OMNIPOTENTE (LISBOA, 1827, p. 44, destaque do autor).

Naquilo que se referia ao funcionamento cotidiano dessas escolas de primeiras letras, José da Silva Lisboa exortava os educadores para que sempre tivessem à mão a *Bíblia* traduzida para o português pelo padre Antonio Pereira, e que nela fosse realizada a leitura em um determinado dia da semana, inclusive referindo-se à proposição feita por Rollin de que as aulas fossem diariamente iniciadas com a exposição de alguma “passagem” bíblica. Também recomendava aos professores de primeiras letras a leitura do *Plano de educação para os meninos pobres*, do francês Alexandre de La Borde, como exemplo dos expedientes adequados para a educação infantil, sem o recurso dos castigos corporais, além de servir como um libelo contrarrevolucionário. Com base nesse texto, os professores tomariam conhecimento do “movimento de horror e terror, causado pela Revolução da França, em que ímpios, infieis, e immo-raes, se conspiravão a destruir o Christianismo, chegando o furor diabólico a *destruir igrejas*” (LISBOA, 1827, p. 29, itálico do autor).

Por fim, destaca-se, no pensamento pedagógico de José da Silva Lisboa, muito do ideário que estava sendo sistematizado na concepção educacional europeia e portuguesa desde os primeiros anos do século XVIII. A concepção da educação vista como redentora das necessidades humanas, ou seja, como formadora do súdito temente à lei e a Deus, além da utilização instrumental dos textos bíblicos para lastrear o aprendizado da conduta humana. No plano estritamente pedagógico, destaca-se a crítica à utilização dos castigos físicos, algo que já estava na “ordem do dia” dos reformistas ilustrados. Em contrapartida, Lisboa singulariza-se em buscar, por meio da educação formal das primeiras letras, difundir os princípios mais elementares daquela que foi a sua principal tarefa desde que fora alçado à condição de um dos principais teóricos do Império brasileiro, a economia política.

A preocupação manifestada com a compreensão dos princípios mais elementares do comércio, da indústria, da riqueza e causa dos bens demonstra como, para esse ilustrado baiano, a causa da elevação econômica da nação deveria ser objeto de aprendizado por todos e desde a mais tenra idade. Nisso se conjugava a crítica formulada à utilização do trabalho escravo, pois, se não chegou de fato a ser um abolicionista, demonstrou em sua postura reformista, avessa às soluções intempestivas, a tentativa de humanização desta exploração e a gradativa manumissão, inserindo gradativamente os ex-cativos no processo produtivo e de consumo do jovem país que pretendia se industrializar.

Atribuímos um grau de importância a essa obra pedagógica a partir de dois aspectos em especial: a autoria e o momento da sua produção. A autoria de José da Silva Lisboa, professor jubilado de Filosofia Moral e Racional da Capitania da Bahia, substituto de grego da mesma capitania, um dos principais mentores das primeiras iniciativas de caráter liberal nas relações comerciais da colônia brasileira, leitor, tradutor, divulgador do pensamento adamista, além de entusiasta do pensamento utilitarista benthamiano, confere credenciais inestimáveis para o alcance, a aceitação, a indicação e a longevidade dessa *Escola brasileira ou instrução util á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade*.

A necessidade de estabelecer o vínculo indissociável do jovem Império brasileiro com os valores divulgados e defendidos pela religião do Estado — o catolicismo —, a compreensão da instrução como tarefa do Estado em associação com a Igreja e a ação privada, a emergência de uma educação cujos fundamentos morais estivessem em consonância com a religião católica e, sobretudo, a defesa de uma educação que possibilitasse auxiliar no atendimento das necessidades materiais mais urgentes do

império brasileiro, para nós obrigatoriamente vinculam essa obra às formas primordiais de compreensão de como o Estado brasileiro se posicionaria acerca da educação de um povo tão desigual até em termos de estatuto legal.

Nesse mesmo aspecto, podemos compreender a peculiaridade do momento da produção desse livro. O ano de 1827 é singular pelo conhecido Decreto de 15 de outubro, que regulamentou um debate constante desde a Assembleia constituinte de 1823 e brevemente insinuado na Constituição de 1824. As preocupações de natureza utilitarista de Lisboa se manifestaram efusivamente através da recepção do modelo britânico de educação, principalmente com a aplicação do método do ensino mútuo, principal responsável pela instrução elementar e sedimentação de valores disciplinares nas camadas populares das cidades inglesas, recebido como uma espécie de proposta salvacionista para a educação brasileira. Para o Visconde, havia a necessidade de articular esse método a outra grande contribuição inglesa para a compreensão dessa sociedade em mudança — a economia política —, e isso proporcionaria uma superação para o atraso em que se encontrava o jovem Estado brasileiro.

A ilustração de José da Silva Lisboa pode ser considerada como condizente com um indivíduo que, desde o seu retorno da sede do reino, militou pela burocracia colonial buscando potencializar as necessidades do reino como um todo. Por esse dado, as suas substanciais leituras sobre a economia política e a riqueza das nações fundamentaram a abertura dos portos e o franqueamento comercial liberalizante dos primeiros anos do século XIX, e lhe conferiram notoriedade enquanto intelectual e burocrata que, na longa trajetória de censor régio e escritor, permitiu que continuasse a se interessar pela instrução pública, escrevendo livros didáticos que foram adotados pelas escolas nacionais¹ por longo tempo.

Nessas obras, nota-se a opção por uma ilustração conservadora, em que a base do conhecimento se pauta na fiel observância dos textos bíblicos que devem servir para a compreensão dos pilares da educação cívica, moral e também econômica, aspecto que deveria também fazer parte do ensino elementar. No pensamento expressado de José da Silva Lisboa, gradativamente sobressai uma posição de ruptura política com a metrópole sem sobressaltos, controlada, negociada e tranquila, que deveria manter e gradualmente implementar as proposições básicas

¹ Termo utilizado para se referir às aulas públicas a partir do Decreto de 15 de outubro de 1827.

da economia política, mas se possível sem atingir frontalmente os interesses dos setores dirigentes, como os proprietários escravocratas. Nesse ilustrado luso-brasileiro, destacamos a peculiaridade no engajamento a uma causa, a da economia política e do enriquecimento nacional, mas sem percalços, ao estilo liberal clássico do *laissez-faire*. Ou, nas suas palavras:

A necessidade da Religião e Instucção para estabilidade dos Imperios, riqueza, e gloria dos Imperantes, He assim especialmente consignada na Sagrada Escriitura (LISBOA, 1827, p. iii, 2ª parte).

REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de Andrade; NOVAIS, Fernando Antonio. Prometeus e atlantes na forja da nação (Introdução). In: LISBOA, José da Silva. *Observações sobre a franqueza da indústria, e estabelecimento de fábricas no Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1999. p. 9-29.

BELCHIOR, Elyσιο de Oliveira. *Visconde Cairu: vida e obra*. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 2000.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. *José da Silva Lisboa: Visconde de Cairu*. Itinerários de um ilustrado luso-brasileiro. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2009.

LISBOA, José da Silva. *Escola brasileira ou intrucção útil à todas as classes extrahida da Sagrada Escriptura para uso da mocidade*. Rio de Janeiro: Typographia de P. Plancher e Seignet, 1827.

LUSTOSA, Isabel. *Cairú, panfletário: contra a facção gálica e em defesa do trono do altar*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

NOVAIS, Fernando Antonio. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 2001.

ROCHA, Antonio Penalves (Org.). *José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

SILVA, José Carlos de Araujo. *As Aulas Régias na Capitania da Bahia (1759-1827): pensamento, vida e trabalho de “nobres” professores*. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

TAVARES, Luis Henrique Dias. *História da Bahia*. São Paulo: Ed. Unesp; Salvador/BA: EDUFBA, 2001.



O ensino público, de Pinheiro Guimarães

JOSÉ GONÇALVES GONDRA
RONI CLEBER DIAS MENEZES

É preciso acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento; na pontualidade em que ele aparece e na dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até seus menores traços, na poeira dos livros.

(FOUCAULT, 2000)

INTRODUÇÃO²

Autor do livro *O ensino público*, Pinheiro Guimarães ocupou diversas posições simultâneas e sucessivas ao longo de sua trajetória como jornalista, político e homem do campo médico.³ Tais inserções oferecem pistas importantes para compreender o livro selecionado para exame neste artigo.

Neste caso, consideramos que prestar atenção às palavras publicadas se constitui em um procedimento que pode proporcionar uma melhor compreensão do universo criado por intermédio de um conjunto de signos selecionados, dispostos em

² Este texto é uma revisão que modifica significativamente o artigo “No repouso dos arquivos: O ‘Ensino Público’ na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães” (GONDRA, 2002).

³ A respeito da noção de trajetória e de campo intelectual ou científico, cf. Bourdieu (1989, 1996).

uma determinada sequência e sob uma tecnologia específica. Acompanhando essa linha, procuramos analisar parte da produção escrita de um homem, médico, jornalista e republicano: Francisco Pinheiro Guimarães Filho. Buscamos, portanto, refletir sobre o ensino, especialmente o ensino público, a partir de um texto que circula sob duas tecnologias distintas: o jornal e o livro. Palavras essas selecionadas e publicadas no início do século passado, construindo uma representação do mundo, isto é, do ensino público contemporâneo ao autor, bem como de um tempo que lhe antecedeu. O mundo do ensino público construído por intermédio desse médico, das palavras escolhidas pelo Dr. Pinheiro Guimarães (doravante denominado apenas P. G., como ele mesmo assinava seus artigos), faz-nos pensar na escolarização do século XIX e início do século XX. Remete-nos, portanto, ao tempo da “coroa”, de sua destituição e ao de implantação do “novo regime”.

Antes, porém, de ressaltar alguns dos aspectos da escrita desse médico, acompanhando as orientações de Edward Carr (1989), consideramos importante pensar o sujeito da escrita e alguns aspectos do próprio livro, tematizando elementos do “mundo do texto” e da tecnologia que lhe dá suporte. Ao nos debruçarmos sobre o autor e traços de sua escrita, optamos por deixar de abordar outros aspectos que também constroem sentido, isto é, as formas físicas do impresso (jornal e livro) e os usos a que o discurso do Dr. Guimarães foi submetido pela comunidade de leitores, seja quando circulou na forma de jornal, seja no momento em que ganhou o formato de livro. Assinalamos, desse modo, que nos fixamos no homem e em alguns aspectos do livro para podermos pensar o conjunto das representações que ajudou a consolidar, transformar ou apagar, numa operação em grande parte tributária da advertência contida na epígrafe inicial de nosso texto.

O SUJEITO

Ao pensar o produtor do livro não se almeja, aqui, restaurar a figura romântica, magnífica e solitária do autor soberano, cuja intenção encerraria a significação da obra e cuja biografia dirigiria a escrita, conforme aponta Chartier (1994; 1996). Diferentemente de tal perspectiva, consideramos que o Dr. Pinheiro Guimarães produziu sua obra sob constrangimentos. Nessa linha de raciocínio, ele não seria o “mestre do sentido”, como lembra Chartier (1994, p. 35), pois suas intenções expressas na produção do texto não se impuseram necessariamente nem para aqueles que fizeram do

texto um livro, nem para todos os que o leram no decorrer do tempo e nas variadas circunstâncias. Além dessas circunstâncias, o autor também é submetido às determinações da própria escrita, como o próprio médico lembra ao comentar, por exemplo, a reforma ortográfica que entrara em vigor em 1906/1907 e as adaptações que foi obrigado a fazer em seu texto, de modo a adequá-lo às novas regras da escrita,⁴ acontecimento que afetou tanto o pessoal responsável pela composição tipográfica como, também, os revisores.

Assim sendo, procuramos trabalhar com *O Ensino Público* operando na tensão entre a diferença que o sujeito empírico procura fazer aparecer e impor aos destinatários de seu discurso, e suas relações com as regras que definiram as condições de possibilidade, de circulação e de inteligibilidade para os seus registros.

No que se refere ao indivíduo, de quem se trata? Homem, médico, pai e jornalista, substantivos que indiciam um lugar de enunciação, pois a inscrição na ordem dos médicos e na da imprensa discrimina e localiza este sujeito junto a um grupo seletivo, o qual se encontra investido de uma dupla competência: a de intervir no corpo dos indivíduos, como médico, e a de intervir no corpo social, na qualidade de letrado-jornalista. Competências combinadas e associadas que, juntas, consolidam e ampliam a possibilidade de legitimação social de ambas. Ou seja, no espaço público, a palavra doutoral credencia a do jornalista, que, por ser enunciada pelo homem de ciência, recobre a palavra impressa e a função do jornal de certa cientificidade e autoridade. A condição masculina e a paternidade também concorrem para legitimar as práticas médica e jornalística, na medida em que identificam o autor com a família e com a cultura patriarcal, na qual a palavra do homem se reveste de autoridade maior. Além disso, na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães é perceptível a operação de conferir inteligibilidade ao mundo, ao meio intelectual brasileiro e, particularmente, ao objeto sobre o qual se debruça — o ensino no Brasil nos seus níveis primário, secundário e superior —, conforme uma lógica que tudo apreende, ou deliberadamente faz questão de apreender, sob o signo da lexicografia médica. Nesse sentido, podemos explorar e trabalhar com a hipótese de que fala menos o indivíduo do que a ciência,

⁴ Em nota, ao final do livro, o Dr. Pinheiro Guimarães destaca: “Estava pronto os originaes deste livro, quando foram publicadas as deliberações da Academia Brasileira de Letras acêrca da simplificação ortográfica. [...] A falta de hábito nossa, dos compositores e revizores, não permitiu que as emendas fossem completas. O leitor encontrará indecizões e incoerências que benevolmente perdoará si atender ás dificuldades de nossa situação.”

sendo esta indicadora de posição social e de um lugar de expressão bem determinado. Isso não implica dizer que a história dos produtores dos discursos seja irrelevante. Diferentemente disso, o conhecimento de tal história auxilia na compreensão das proposições contidas na obra escrita, embora esta não possa ser automática e mecanicamente deduzida da biografia.

Levando-se isso em consideração, caberia assinalar que o Dr. Pinheiro Guimarães descende de uma família que, pelo menos desde o seu avô, maneja publicamente a palavra escrita. Seu avô, o bacharel Dr. Francisco José Pinheiro Guimarães,⁵ além de trabalhar no interior do aparelho do Estado imperial, militou na imprensa, trabalhando no *Correio Mercantil*⁶ e no *Minerva Braziliense*,⁷ tendo escrito um conjunto de obras de poesia e teatro e desenvolvido atividades de tradução.⁸ Segundo Blake,⁹ o avô de Guimarães possuía “talento robusto e inteligência brilhante” que se deixou tomar pelo gosto das sátiras, não se encerrando em seu “gabinete de escriptor dramático” (p. 11). Ainda de acordo com Blake:

Na literatura patria podia ser um astro, mas foi um pyrilampo de luz esplendida, de fulgor passageiro, como disse o Doutor J. M. de Macedo. Poeta de humor sarcastico, versado em diferentes linguas, dedicou-se à literatura amena e á imprensa politica, collaborando para varios periodicos¹⁰ (1895, p. 11-12).

O pai de P. G., Francisco Pinheiro Guimarães, nasceu em 24/12/1832 e faleceu em 05/10/1877. Formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1854, aos 22 anos. Aos 27 já exercia a função de professor substituto na instituição em que se formara.¹¹ Além de ter escrito sobre temas do seu ofício, também

⁵ Nascido em 1º/06/1809 e falecido em 18/11/1867. Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, tendo concluído o curso em 1832, com 23 anos de idade.

⁶ Escrevia na *Pacotilha*, folhetim do *Correio Mercantil*.

⁷ Jornal de ciências, letras e artes que circulou em 1844 e 1845.

⁸ Também era “Cavaleiro da Ordem de Cristo”, indicando seu pertencimento religioso.

⁹ BLAKE. *Dicionário bibliographico brasileiro* (1895).

¹⁰ A relação das suas obras escritas e publicadas pode ser encontrada em Blake (*op. cit.*).

¹¹ Foi titular da cadeira de Histologia e Embriologia Geral entre 1870 e 1877. Cf. *Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil* (1832-1930). Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

atuou como autor de dramas, romances e como redator da revista *Gazeta Medica* e do jornal *Correio Mercantil*. Um expressivo marco na vida do pai de P. G. foi a sua participação na guerra contra o Paraguai, quando integrou um dos batalhões dos “Voluntários da Pátria”. Após ter passado cinco anos nos campos de batalha, retornou ao Rio de Janeiro, sendo condecorado com a mais alta patente do Exército, além de ter recebido medalhas por mérito e bravura. O médico e escritor foi, pela guerra, transformado em militar. Além disso, também participou da vida pública na condição de deputado provincial por várias legislaturas e deputado pelo Município Neutro.

Neto e filho de homens letrados, do campo médico e com prática de intervenção na vida pública, o Dr. P. G. herdou parte dessa tradição familiar.¹² Na condição de escritor, vale destacar sua participação na publicação de obras voltadas à construção da memória de seu pai¹³ e, correlatamente, sua atuação no jornalismo. É justamente por intermédio da atividade jornalística que podemos observar condições complementares e importantes para a emergência da escrita em questão na qual P. G. seleciona e discute alguns temas relacionados ao “ensino público”, evitando que estes permanecessem no repouso dos arquivos.¹⁴ Mas, afinal, em que se constitui essa produção focada na problemática do ensino público?

O LIVRO

O livro *O ensino público (elementar, integral e técnico)* parece se afastar da modalidade do registro literário do que “efetivamente aconteceu”, antes, avalia-se que pode ser melhor compreendido como um ingrediente do acontecimento, seguindo

¹² Tendo exercido, a exemplo do pai, o magistério médico de Anatomia Patológica na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro a partir de 1911.

¹³ A título de exemplo, vale lembrar três obras: *General Dr. Francisco Pinheiro Guimarães – folha de serviços à medicina*, de 1932; *Um voluntário da Pátria – folha de serviços prestados pelo General Dr. Francisco Pinheiro Guimarães, às classes armadas*, de 1936, e *Na esfera do pensamento brasileiro – folha de serviços prestados pelo General Dr. Francisco Pinheiro Guimarães, à literatura, à imprensa e à política*, de 1937. Com isso, o filho afirma a memória de seu pai como médico, militar, escritor, jornalista e político, classificando-o como uma *figura poliédrica*.

¹⁴ Pouco se acrescentou à figura mesma de P. G. Não se sabe de que fontes derivam as informações sobre o autor. A solução para essa insuficiência fica por resolver, já que o que se conseguiu obter provém do próprio livro de P. G. aqui abordado e do manual biobibliográfico de Sacramento Blake, já referido.

aqui observação de Darnton (1996, p. 15). Nesse sentido, o texto de Pinheiro Guimarães emerge como uma intervenção no debate educacional da época, tanto pela eleição dos temas tratados como pelas posições defendidas pelo autor. Outrossim, consideramos que ele não configura uma reflexão sistematizada da história da educação brasileira, devendo ser considerado, de outro modo, como uma fonte para a pesquisa de nossa história da educação e dos modos de exercício de sua escrita. As características dessa locução se encontram profundamente associadas ao primeiro suporte material e forma de circulação dela — os discursos publicados na seção “Ensino Público” do *Jornal do Commercio* durante o primeiro semestre de 1907¹⁵ —, os quais, num segundo momento, foram reunidos e dispostos em formato de livro,¹⁶ lançado em 1907 pela tipografia do próprio jornal.

Originário, portanto, de uma coletânea de artigos, o livro apresenta a seguinte estrutura: uma introdução, seis partes distintas, uma nota de advertência e, ao final, o índice. Em que pese o caráter segmentado da composição da obra, é preciso notar algumas constantes nas diversas partes que a compõem. *Grosso modo*, com exceção da Introdução e da sexta e última parte (composta por apenas um capítulo), os demais blocos que integram o livro se dispõem a apresentar um “diagnóstico” para cada um dos níveis e instituições de ensino avaliados — invariavelmente matizado pelo signo da deficiência, com pouca ou nenhuma compatibilidade com os modernos progressos alcançados pelos países mais adiantados na organização da instrução —, seguido das propostas do autor para a extirpação das “doenças” e dos males que afligiam o ensino no país.

Do ponto de vista da inteligibilidade da obra, algumas pistas colhidas no processo de enunciação realizado pelo autor podem fornecer importantes chaves de leitura para a compreensão do texto e, quiçá, da realidade que ela pretende representar/interferir. Vindo à luz em julho de 1907, o livro dialoga diretamente com a inflexão ocorrida na sucessão presidencial no ano anterior. É com a perspectiva de mudança

¹⁵ Com o título de *O ensino público* foram publicados 14 artigos de Pinheiro Guimarães no *Jornal do Commercio*, entre 16 de fevereiro e 8 de junho de 1907. Sua periodicidade foi semanal, sendo estampados sempre aos sábados na seção *Gazetilha* do periódico carioca. O jornal apresentava, via de regra, cerca de 16 páginas em suas edições diárias, sendo cada uma delas dividida em 9 colunas.

¹⁶ Um trabalho complementar a ser feito para aprofundar ainda mais as reflexões a respeito da escrita de Pinheiro Guimarães e os protocolos em que esta se apresentou consistiria na comparação entre o que foi publicado no jornal, checando tiragem, preços dos exemplares, público-alvo, período, periodicidade, ordenação, o encadeamento dos temas e a relação da temática educacional com o restante da pauta do periódico, assim como algumas possíveis reações dos leitores.

em determinados setores da Administração Pública aberta com a eleição do mineiro Afonso Pena e, no caso específico da instrução, com a entrega da pasta do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores a Augusto Tavares de Lira,¹⁷ que Pinheiro Guimarães divisa terreno fértil para expor suas propostas de reformulação do ensino público nacional. Condição que, conforme detalharemos posteriormente, foi ainda potencializada pelo amparo fornecido pelo *Jornal do Commercio*. Outro aspecto a ser sublinhado se refere às bases institucionais em que se assentava o Estado brasileiro após a instalação da República e o concerto do pacto federativo. Defensor da centralização da direção do ensino, Pinheiro Guimarães se debruçou sobre a legislação coeva e pregressa, constatando a debilidade dos estados em organizar suas próprias redes de ensino — o que o levou a uma campanha em prol da reinterpretção da Constituição de 1891, a qual, segundo ele, conquanto estabelecesse preeminência para as unidades federativas no que respeitava à organização do ensino primário, não isentava o poder central de estímulo e fomento a esse ramo da instrução. Tal debate entre centralização *versus* descentralização parece se constituir num dos motores da análise do dr. P. G., resolvendo-se, ao término da obra, pela proposição do estabelecimento de um órgão central para a gestão dos três níveis de ensino.

Na “Introdução”, ao se dirigir ao auditório social por ele imaginado, o médico assinala sua hesitação na organização do livro, lembrando a ampliação e retoques que teve que realizar nos artigos publicados nas “colunas do venerando orgam do pensamento brasileiro”, o *Jornal do Commercio*, ocasião em que define a questão da educação como “complexa”, a qual deveria ser tratada de forma a mais imparcial, a mais fria e, também, a mais enérgica. Oportunidade em que também define o traço cultural da cidade do Rio de Janeiro e do seu povo.

Somos um povo psicologicamente igual á nossa primeira cidade de ruas estreitas, de bécos sem saída, de casa sem luz, e de postigos indiscretos. Pelo nosso EU não circula o ar das viris aspirações, não o invadem os raios doiro das tentativas generozas que rompem e desbravam o caminho das nacionalidades. É esse o segredo de nossa inferioridade na América: somos um paiz de bizonhos (p. XII).

¹⁷ A quem, inclusive, o livro é dedicado.

Essa caracterização da cidade e do seu povo funciona, a rigor, como uma espécie de justificativa apresentada para o anonimato de seus textos publicados no jornal. Segundo ele, se por baixo do último ponto figurasse a sua “humilde” assinatura, o efeito da campanha seria negativo. Muitos que a engrandeceram, deprimiriam-na porque faltaria, ao público, “largura” e “generosidade” para avaliar as ideias e argumentos expostos.¹⁸

Ao deslocar a vinculação entre o sujeito empírico e o discurso enunciado, a estratégia do anonimato terminava por provocar uma associação com o próprio jornal. O discurso, com esse mecanismo, deixava de pertencer a um único sujeito e passava a ser reconhecido como algo mais difuso, menos personalizado, como se integrasse um princípio da própria instituição. Estratégia adotada para enfrentar os “estreitos, tacanhos e bisonhos” leitores da cidade, driblando-os e confundindo-os para, desse modo, minimizar ou neutralizar ações de eventuais críticos ou oponentes das teses abraçadas e difundidas pelo médico.¹⁹

A vinculação institucional ao jornal é realçada por P. G. ao afirmar que o triunfo de suas ideias se deveu ao apoio de “uma força que é resultante de duas”. Para ele:

O prestígio inato de um diário, denodadamente às ordens da causa pública, é a sua afeição de neutralidade. Por isso, porque o JORNAL DO COMMER-
CIO as apadrinhou, as divulgou, se responsabilizou por elas, tiveram um acolhimento que andou pelas raias da sagração. Louvadas, aceitas, propagandas, não lhes faltaram os adjetivos sonoros com que o entusiasmo se

¹⁸ Ele registra um caso de modo a ilustrar a sua afirmação: “De um temos notícia que, depois de ter ido PESSOALMENTE cumprimentar o JORNAL pelos majistraes artigos em favor da rejeneração do ensino, os achou omissos, todos anódinos. A bôca pequena já lhe havia segredado, ao ouvido, o nome modesto do autor. Triste humanidade!” (p. XIII, XIV).

¹⁹ O recurso ao anonimato do qual P. G. havia lançado mão não constituiu prática original, tendo sido um mecanismo frequentemente utilizado na imprensa para proteger o autor e permitir que enunciasse aquilo que sua identificação impediria, como podemos observar, por exemplo, nas explicações de Joaquim Manoel de Macedo para justificar o anonimato do narrador do livro *Memórias do sobrinho de meu tio*, de sua autoria. De acordo com o narrador, o livro que escrevia consistia em uma espécie de “desforra de estudante em folga na academia, de soldado em quartel de inverno, ou de frade depois do coro” (2011, p. 30). E continua: “Escrevendo as minhas Memórias [no anonimato] confessarei o que sou, e o que não encubro; e ao mesmo tempo patenteari o que eles são, e o que eles fazem, e que cuidadosamente procuram esconder.” Como se pode observar, estamos diante de um dispositivo que combina e articula liberdade de dizer com a ocultação do sujeito da enunciação.

adorna, e á redação chegaram, umas sobre as outras, calorozas mensajens de aplauzo e de felicitações! Alcançaremos uma vitória completa. Nós, não; o JORNAL DO COMMERCIO (p. XIII).

Ao concluir seus comentários acerca dos motivos de sua hesitação em revelar a assinatura dos textos que produzira, reafirma a validade da adoção do anonimato:

Por isso relutamos em aceder aos rógos de amigos e aos pedidos geraes que viam na impressão deste livro um subsidio ao estudo do melindroso problema, e, se cessámos de rezistir, foi porque a obra vai em termos de realização. As doutrinas que foram nossas, que foram do JORNAL, infiltraram-se na massa, ganharam as consciências, diluíram-se no ambiente em que todos respiram. São hoje um patrimônio dos argumentadores; a nossa intervenção é inócua (p. XV).

A combinatória “prestígio” e “neutralidade” do jornal, articulada ao anonimato, foi o que, na ótica do Dr. P. G., assegurou o alcance de uma aceitação ampliada de suas posições, que não teria sido obtida de outro modo, apesar de o nobre intuito de professor, pai, médico e cidadão ser o mais legítimo, como se autorrepresentava, pois apenas desejava para sua “Pátria e sua prole a saúde do corpo e do espírito”. Tais relações entre o homem e o jornal mereceriam um estudo à parte — o qual não cabe nos limites deste texto —, uma vez que os artigos publicados por Pinheiro Guimarães no *Jornal do Commercio* compuseram um capítulo de uma campanha mais ampla levada a cabo pelo periódico carioca. Trechos de um artigo de Afonso Celso de Assis Figueiredo Jr.²⁰ reproduzidos por P. G. n’*O ensino público* corroboram tal visada. O Dr. P. G. explicita que o teor dos argumentos alinhavados pelo Conde Afonso Celso, associados que estavam à reflexão acerca das condições em que se encontravam as academias de direito no país — não apenas as de Recife e São Paulo, mas igualmente as demais faculdades livres espalhadas por outras capitais — visavam a fazer coro “à campanha do Jornal do Commercio” já em curso (p. 258).

Somente a partir desse estágio, portanto, quando as doutrinas defendidas na tribuna jornalística passam a integrar o repertório argumentativo de que os homens

²⁰ Infelizmente Pinheiro Guimarães não fornece as referências acerca do periódico e da data em que veio à estampa o texto do Conde Afonso Celso.

de letras do período se valiam para suas esgrimas intelectuais, a revelação de seu nome já não traria qualquer inconveniente. Daí que o livro pôde, então, ser editado e publicado, apesar da “língua dos mexeriqueiros que andam atrás das incoerências”²¹ (p. XVI).

O livro se encontra organizado em seis partes, de acordo com o plano estrutural visível no QUADRO 1:

QUADRO 1. PLANO ESTRUTURAL DO LIVRO O ENSINO PÚBLICO

PARTES	CAPÍTULOS	TEMA CENTRAL
Primeira	2	História da educação na República e no Império.
Segunda	5	Níveis de ensino. Gestão. Legislação e fiscalização.
Terceira	6	Ensino secundário. Exames preparatórios, de madureza e de admissão.
Quarta	3	Concurso para professores.
Quinta	4	Ensino superior (denominado por P. G. de técnico): Medicina, Engenharia e Direito.
Sexta	Único	Gestão do sistema de ensino. Proposta de criação de um órgão central.

Em cada uma das partes, o autor procurou reunir temas assemelhados, como se pode observar no QUADRO 1. Nelas, as ações do Estado Republicano são examinadas, desenvolvendo-se argumentos que apontam para a necessidade de “república da República”. Nesse movimento, o contraste com a Monarquia torna-se oportuno e funciona como indicador e atestado de que nada havia sido alterado ao longo dos 16 anos iniciais do “novo regime”.

Não se trata, como ele mesmo afirma, de promover um retorno ao Império, mas de redefinir os rumos da República, fazendo com que esta se reencontrasse com

²¹ Faz referência explícita às mudanças de posição no que diz respeito aos internatos e à criação da universidade, fazendo questão de justificar os deslocamentos por ele operados na própria “Introdução”.

os seus ideais mais caros.²² Isso pode ser observado mais explicitamente na primeira parte do livro, na qual se vislumbra o “mundo educacional” que o Dr. P. G. procurou construir por intermédio de sua escrita, operação que traz em seu bojo o esboço de uma história da educação brasileira.

A NARRATIVA

Na súmula da 1ª Parte, o Dr. P. G. apresenta os focos dos dois capítulos que a integram: 1 – *Escorço da situação do nosso ensino público*; 2 – *As causas de suas vicissitudes*; 3 – *Necessidade de uma organização nova*; e 4 – *Vista ao passado*. No Capítulo I,²³ o médico se entrega à análise dos três primeiros focos e, no segundo capítulo,²⁴ dedica-se ao estudo do quarto tema, “olhando o passado”.

Ao iniciar o primeiro capítulo, o Dr. P. G. destaca o clima de reforma vigente em 1906, fazendo referências aos compromissos expressos por Augusto Tavares de Lira, Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores (pasta que condensava os assuntos concernentes à instrução/educação), e pelo próprio presidente Afonso Pena, que, de sua parte, adiantava a promessa de patrocinar uma remodelação completa e salutar da educação e de buscar “um remédio seguro e eficaz” contra a anarquia mental na qual o Brasil se encontrava imerso, atribuindo tal situação às lutas estreitas ocorridas no início da República.

Do ponto de vista educacional, o quadro traçado pelo médico era desolador. Segundo ele, tomando por base a ação do Poder Executivo, nos quase dezoito anos de República,

²² Aqui, uma vez mais, parece se aproximar de teses compartilhadas por outros homens letrados, como os doze textos que integram as duas coletâneas organizadas por Vicente Licínio Cardoso, publicadas inicialmente em 1924. Segundo o organizador, consistia menos em um inquérito e mais em uma pergunta imensa sobre o presente. Para ele, a iniciativa de se pensar o regime republicano, decorridos 35 anos de sua implantação, estava associada ao compromisso dos autores com o país, pois “a grande e triste surpresa da nossa geração foi sentir que o Brasil retrogradou. [...] Encontramo-nos bruscamente, ao abrir os olhos da razão, perante uma pátria ainda por fazer, ainda informe, ainda tolhida em sua ação e sem vitalidade, sem alma, sem ideal” (CARDOSO, 1981, p. 109-110).

²³ O Capítulo I tem o seguinte temário: “O rejime republicano. Porque falharam as refôrmas. Os três fatores da anarquia atual. É inadiável a extinção deles.”

²⁴ Esse capítulo é intitulado “Antes de 15 de novembro de 1889”.

todos os ministros timbraram em compendiar uma legislação de avizos, de interpretações, de ofícios que constituem um corpo amorfo e volumoso de doutrina irregular e de praxe dúbia, oscilante, incoerente, sobre cada ocorrência pedagógica. Sob a saraivada colossal de deliberações, não há rumo certo, nem lei que regule (p. 6).

No plano legislativo, o panorama não era menos desanimador:

O Congresso a quem compete o plano geral de ensino. [...] tem ajido, e sempre mal. Cada autorização incluída na cauda dos orçamentos, é um desprestígio; representa uma abdicação; documenta a incompetência, e concorre para a prática, em larga escala, de abusos imperdoáveis (p. 6).

Ao duplo descaso do Executivo e do Legislativo, somava-se um terceiro fator “da nossa decadência” (p. 7): a desmoralização dos corpos docentes e a corrupção de hábitos e costumes “da classe colejial e acadêmica” (*idem*). Esses três fatores lograriam produzir efeitos acentuadamente deletérios junto ao magistério e aos alunos, gerando, em consequência, aquilo a que o médico designou de “desmoralização do povo brasileiro” (p.8). Ao diagnóstico traçado, acompanhado das respectivas predicções, o médico não se furta a apresentar a prescrição para o combate aos males. Para ele, o bom remédio, simples e eficaz, seria obtido por intermédio de uma fórmula, na qual constasse: “organização pura e professores convictos do seu eminente papel, administração publica escorreita, sem devaneio de popularidade enganadora” (p. 9), “coquetel” que, segundo o Dr. P. G., lançaria as bases para a emergência de uma geração melhor (*idem*).

No reencontro com a missão republicana, afirma-se a condição redentora da educação e seu papel como edificadora e regeneradora da Nação. Adequadamente aplicado, o remédio da “boa educação” traria a disciplina de volta e, com ela, “o incitamento da mocidade, o desejo de vencer e de ser forte. Dias fecundos sorrirão ao Brazil, graças ao veio reluzente da educação nacional” (p. 10).

A crítica aos quase dezoito anos de descaso da República fica realçada quando o médico analisa o que havia “antes de 15 de novembro de 1889”.²⁵ Crítica feita,

²⁵ O período inicial da República foi revestido de incertezas quanto à consolidação do novo regime, a principiar pela inconclusão do mandato do primeiro presidente, Marechal Deodoro da Fonseca, que renunciou ao cargo em 23 de novembro de 1891; também pelas tensões envolvendo civis e militares, e republicanos

segundo ele, em obediência ao interesse imperioso da verdade, o da “verdade histórica e social, fonte limpidíssima onde se abeberam os que impulsionam a esperança de acertar” (p. 11).

O contraste com o passado se constitui, portanto, em aval para suas posições. Aqui, vale o esforço de acompanhá-lo em seu movimento de descrição e compreensão do passado:

Descrevemos a meio, dezenhámos o quadro fiel das angústias que nos punjem e reconstituimos, á cabeceira do enfêrmo, o estado atual da molestia. Para não procedermos com empirismo, cumpre ouvirmos o passado antes da fixação de um diagnóstico com a correlativa terapeutica, que, para ser util, deve ser racional. [...]

Os males de que nos queixamos, não brotaram espontânea e improvisadamente. [...] A República e seus homens não puderam ou não quiseram proteger e aumentar o ativo que lhes veio ás mãos com a transformação política operada em 1889 (p. 11-12).

Na explosão do vocabulário médico, o conhecimento do passado é justificado como uma espécie de anamnese. Conhecimento que, por sua vez, denuncia o risco do projeto republicano, o qual é defendido pelo autor. Para não deixar dúvidas em relação à crença na República, afirma que não estava lançando uma proposição gratuita, redigida impensadamente, “com ressaibos de monarquismo discreto”, nem se iludia com uma cilada de perspectiva na qual a Monarquia fosse percebida de modo regular, majestosa, “sem luras nem intrincadas tramas”, pois o que “escutava do passado” ancorava-se em “um fato largamente documentado”, e cujos testemunhos repousavam nos arquivos (p. 12).

e monarquistas (destacando, nesse aspecto, as perseguições à comunidade portuguesa radicada no Brasil, identificada que era pelos setores republicanos mais radicais com a família real deposta); e, ainda, marcado igualmente pela eclosão das revoltas da Armada (1893-1894) e Federalista (1893-1895). Durante praticamente toda a primeira década do novo regime a situação permaneceu tensa nos núcleos urbanos (com as dissensões entre as hostes republicanas e de parte destas em relação aos defensores da monarquia) e no campo (Revolta de Canudos). Em 1897 se registrou o atentado à vida do então presidente Prudente de Moraes, tentativa falhada no seu escopo principal, mas que leva à morte o Marechal Carlos Machado Bittencourt. Do ponto de vista político e institucional, a situação só alcança um relativo equilíbrio em 1898, com a posse do presidente Campos Sales e a instalação de seu programa de arranjos conhecido como “política dos governadores”. Para uma visão mais alargada das diatribes desse período, ver Janotti (1986) e Queiroz (1986).

Em seguida, com base na figura de D. Pedro II e nas reformas realizadas antes da República, o Império é descrito como um tempo de realizações quanto à matéria educacional, cujo início, segundo o que “escutou”, dá-se com a Independência, tem continuidade no período regencial, sendo aprofundado ao longo do Segundo Reinado. Nesse último período, põe em relevo as reformas promovidas na gestão de Couto Ferraz (1854), João Alfredo (1874) e Leôncio de Carvalho (1879). No balanço final, positiva as iniciativas do Império: “Foi essa a herança do Império. [...] nenhum estabelecimento de ensino secundário, superior, técnico, profissional ou artístico foi acrescido aos existentes! Tudo como outrora!” (p. 16).

Na escrita, o aparente paradoxo entre o tempo de realizações e a existência da “praga do analfabetismo” (p.16) funciona como uma estratégia que realça o desafio ainda não superado, tanto pela Monarquia quanto pela República incompetente. Assinala, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura dos compromissos educacionais. Ao fazer isso, auxilia na problematização de uma representação do Império ou da República, como um tempo do *vazio* ou do *cheio* em termos de iniciativas educacionais.

Esse sinal repõe, a nosso ver, a necessidade de se fazer história da educação, tomando as fontes como objeto de nossas reflexões, inclusive os livros. Assim, imaginamos, tornar-se-ia possível identificar e reconhecer os pertencimentos dos produtores dos discursos, politizando e recolocando-os no território da História que se recusa a reduzir o entendimento do fenômeno educacional a matrizes explicativas previamente demarcadas, sejam elas a conjuntura política ou a estrutura econômica, pois, talvez, esteja na intercessão diferenciada entre esses e outros aspectos frequentemente negligenciados na historiografia consagrada a possibilidade de fazer emergir uma história que resguarde as marcas próprias e específicas da educação e da escola, inscrevendo em seus domínios, por exemplo, as categorias de gênero, etnia, religião e geração e articulando às investigações a reflexão acerca dos suportes materiais, disciplinas, procedimentos pedagógicos, dispositivos de formação e de controle profissional, imagens, vozes e usos que os diferentes agentes fazem dos projetos de modelação que lhes são impostos sob múltiplas formas.

Se do que dissemos fosse possível reter um aspecto, este seria o caráter *poliédrico* dos discursos. Lição, aliás, que pode ser extraída da escrita decididamente posicionada do livro que procuramos analisar, no qual as marcas do médico, pai, professor, homem e republicano integram a arquitetura e geografia de si mesmo, de modo e com ênfases diferenciadas, constituindo-se nas pedras mais visíveis do mundo educacional que o Dr. P. G. imaginou, desejou e procurou construir, sem cair na

ilusão da imparcialidade ou neutralidade com que ele mesmo procurou revestir sua palavra. Ler o livro implica adotar ferramentas que possibilitem perceber a escrita como parte do jogo do verdadeiro e do falso, do jogo político e como experiência de subjetivação; como procuramos sinalizar ao longo do artigo. Com isso, procuramos tomar distância da escrita como “verdade inteira”, enfrentando-a como um *acontecimento*, marcada pelos jogos de verdade, relações de poder e formas empregadas pelo autor para se relacionar consigo e com os outros. Mesmo na suposta liberdade adquirida pelo regime do anonimato, ainda aí, o que se tem é uma *possibilidade*; o que nos faz aproximar a epígrafe inicial da poesia que se segue

Se digo a verdade inteira,
se digo tudo o que penso,
se digo com todas as letras,
com todos os pingos nos is,
seria um deus-nos-acuda,
entraria um sudoeste
pela janela da sala.
Então eu digo
a verdade possível,
e o resto guardoa sete chaves
no meu cofre de silêncios.
(MURRAY, 2006)

REFERÊNCIAS

BLAKE, Augusto V. A. Sacramento. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CARDOSO, Vicente (Org.). *À margem da história da República*. Brasília: Ed.UnB, 1981. v. II.
- CARR, Edward H. *O que é história?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Ed.UnB, 1994.
- DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel. *Revolução impressa*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos II*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GONDRA, José. No repouso dos arquivos: O “Ensino Público” na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2002.
- GUIMARÃES, Pinheiro. *A hereditariedade normal e patológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.
- GUIMARÃES, Pinheiro. *General Dr. Francisco Pinheiro Guimarães*: folha de serviços prestados à medicina. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932.
- GUIMARÃES, Pinheiro. *Na esfera do pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1937.
- GUIMARÃES, Pinheiro. *O ensino público*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1907.
- GUIMARÃES, Pinheiro. *Um voluntário da pátria*: folha de serviços prestados pelo gal. Dr. Francisco Pinheiro Guimarães, às classes armadas. Rio de Janeiro: [s.n.], 1936.
- JANOTTI, Maria de Lourdes M. *Os subversivos da República*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MURRAY, Rosana. Jogo da verdade. In: MURRAY, Rosana. *Desertos*. São Paulo: Objetiva, 2006.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SOUTO, Luis F. V. *Caducêo*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1936..

O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia, de Primitivo Moacyr

ROSANA AREAL DE CARVALHO
ILKA MIGLIO DE MESQUITA

SOBRE O AUTOR E SUA ESCRITA

É notória a estranheza que o nome Primitivo Moacyr (1867-1942) desperta naqueles que o veem pela primeira vez. A curiosidade vem em seguida à menção de sua volumosa produção: são 16 livros e dois trabalhos apresentados em congressos nacionais de história organizados pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). O interesse pela obra e pelo autor, bem... Depois do estranhamento e da curiosidade, temos o terceiro movimento, ainda bastante tímido na historiografia brasileira da educação. Também por isso, os leitores desta resenha encontrarão muitas perguntas e nem tantas respostas.

A trajetória de vida de Primitivo Moacyr é, em parte, comum a muitos brasileiros que, saindo do Nordeste, vieram para o Rio de Janeiro em busca de mais oportunidades, seja de estudo, de profissão, ou de vida mesmo. Essa peregrinação já era comum no século XIX, cedendo aos encantos da Corte. Para alguns, o tempo ali passado era destinado ao curso superior, mantendo o vínculo com a província natal que alimentava os planos de breve retorno. Para outros, como Primitivo Moacyr, o Rio de Janeiro passaria a significar a outra “metade” da vida.

Órfão ainda criança, Primitivo Moacyr nasceu em Salvador, no final dos anos 1860.²⁶ Seus primeiros estudos o levaram a Lençóis, também na Bahia, como professor

²⁶ CARDOSO, 2002, p. 916. No *site* da Coleção Brasileira consta o ano de 1869. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br>>.

de primeiras letras. Por algum motivo, tentou retornar à Capital da Província, sem atingir seu intento. Já estaria em busca de ampliar sua formação intelectual? Talvez o mesmo motivo, ou o envolvimento com o ensino, o tenha levado a Recife, como inspetor do Liceu local. É presumível que o contato com o ensino secundário e a proximidade da Escola de Direito do Recife tenham firmado em Moacyr o propósito de alargar os horizontes: foi aí que iniciou os preparativos para o ingresso nos estudos superiores. Já possuidor de boas relações, como Artur Rios, deputado baiano e presidente da Câmara dos Deputados,²⁷ seguiu para o Rio de Janeiro, onde terminou os estudos preparatórios e ingressou na Faculdade de Direito, sagrando-se bacharel.

Anúncios em jornais²⁸ indicam ter montado banca de advogado, porém, sua atuação mais longa e de destaque foi como funcionário da Câmara de Deputados, ocupando, em 1898, o cargo de redator de debates e de documentos parlamentares, aposentando-se em 1933. Esse trabalho terá repercussões importantes em sua vida, dando outro conteúdo aos movimentos já feitos no campo da instrução. É latente sua ocupação com a instrução. O que o movia nesse sentido? Convicção própria construída ao longo da vida ou por força do ofício, dada a convivência com o Poder Legislativo? Ou, sem eliminação das possibilidades levantadas anteriormente, influenciado pelo debate contemporâneo em torno da missão da educação no porvir da humanidade e, muito especialmente, na construção da nova ordem política que se instalava no Brasil com a Proclamação da República?

Ao longo de trinta e cinco anos de trabalho na Câmara, como redator de debates e documentos parlamentares, Primitivo Moacyr teve oportunidade de estabelecer inúmeras relações sociais e observar, muito de perto, as particularidades da atividade legislativa. Sem dúvida um conhecimento que está presente, em larga medida, nos trabalhos publicados. Efetivamente, foi após a aposentadoria que o trabalho de historiador mais se evidenciou.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, como redator do Legislativo, teve oportunidade de reunir farta documentação em torno dos inúmeros temas debatidos na Câmara, que deram origem a uma coletânea volumosa denominada *Documentos parlamentares*. Francisco Venâncio Filho²⁹ atribui a iniciativa desse

²⁷ VENÂNCIO FILHO, 1943, p. 95.

²⁸ GONDRA, 2011.

²⁹ VENÂNCIO FILHO, 1943.

trabalho a Moacyr, como forma de vencer a rotina do trabalho de redator. O obitúário publicado no *Jornal do Commercio*, em 03 de outubro de 1942, adianta isso:

À sua inteligência e critério se deveu a organização de larga serie dos Documentos Parlamentares, de tão indispensável conselho aos estudiosos de nossos fatos contemporâneos, os numerosos volumes das mensagens presidenciais, dos debates sobre a valorização do café, sobre a fundação da Caixa de Conversão, etc., seleções feitas com o maior critério.

Tal coletânea abrangeu, pois, temas que iam da economia à política, passando por outros de interesse nacional. Com o tema “Instrução publica” foram produzidos 13 volumes, publicados entre 1918 e 1929.³⁰

O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia, de Primitivo Moacyr, publicado em 1916, portanto, dois anos antes da coletânea de documentos parlamentares sobre a instrução pública, guarda estreita semelhança com esta. O mesmo se pode dizer em relação aos demais livros de Moacyr publicados ao final dos anos 1930 e início dos anos 1940, tanto no que tange à temática quanto à organização. Sem dúvida, a fonte principal foi a mesma — os *Annaes e Diários* da Câmara dos Deputados.

Enfim, é após a aposentadoria que Primitivo Moacyr vai se dedicar, com maior vigor, à produção dos livros que compõem sua obra, incluindo dois trabalhos apresentados em eventos organizados pelo IHGB (III Congresso Sul-Rio-Grandense de História e Geografia 1940, em Porto Alegre, e III Congresso de História Nacional, em 1942).

Pela Companhia Editora Nacional, no âmbito da Coleção Brasileira,³¹ na Série 5, dirigida por Fernando de Azevedo, correspondendo à Bibliotheca Pedagógica Brasileira, foram publicados oito livros. Os demais, os volumes de *A instrução e a República*, foram publicados pela Imprensa Nacional.³² Isso já nos dá uma ideia acerca da dimensão e particularidades do trabalho e de sua circulação. Por um lado, a publicação por essas editoras significava um prestígio para o autor e uma aceitação prévia nos meios intelectuais. Por outro, implicava uma restrição quanto à distribuição dos livros e ao público leitor.

³⁰ Para as temáticas dos 13 volumes sobre a instrução pública ver: SCHELBAUER; MACHADO, 2002.

³¹ Disponíveis em: <<http://www.brasiliana.com.br>>.

³² Segundo Venâncio Filho (1943), a opção pela publicação pela Imprensa Nacional era devida aos escrúpulos de Moacyr, que julgava terem seus livros “reduzido interesse econômico”.

A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil e *A instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil* foram publicados entre 1936 e 1940, em 3 volumes cada um. São seis volumes tratando da educação brasileira no período imperial, que interessaram a educadores de renome como Afrânio Peixoto, que escreveu o prefácio do 1º volume de *A instrução e o Império*; e Anísio Teixeira, cuja carta acusando o recebimento do 2º volume da mesma coleção foi reproduzida como prefácio no 3º volume.

Os dois trabalhos apresentados em congressos de História (1940 e 1942) também abordavam o período imperial: “Ensino comum e as primeiras tentativas de sua nacionalização na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul 1835-1889” e “Instrução primária e secundária no Município da Corte na Regência e Maioridade”.

Sobre o período republicano, temos o primeiro livro, de 1916, que abrange os primeiros 24 anos do novo regime; os dois volumes de *A instrução pública no Estado de São Paulo: primeiras décadas republicanas*, que abrange o período de 1890 a 1900; e os sete volumes de *A instrução e a República*, organizados por temas que variam entre os níveis de ensino e reformas educacionais. À época da publicação de *A instrução e a República*, dirigia o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Prof. Lourenço Filho, quem indicou a publicação desses volumes pela Imprensa Nacional.

Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho são nomes que revelam parte da rede de sociabilidade frequentada por Primitivo Moacyr. Seus trabalhos foram reconhecidos pelos seus pares, e podemos dizer que estavam a tom com a proposta do INEP, criado em 1938. Assim como outros órgãos criados no período, o INEP correspondia, em primeiro lugar, à modernização do Estado brasileiro; e, num segundo plano, mas não menos importante, à necessidade de um centro de estudos educacionais: “fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica”³³

Conforme o próprio Lourenço Filho,

O aspecto propriamente histórico encontrou um colaborador espontâneo na figura do inesquecível pesquisador Primitivo Moacyr, auxiliado, com rara dedicação, pelo Dr. Rui Guimarães de Almeida, também infelizmente

³³ LOURENÇO FILHO, 2005, p. 181.

já desaparecido. A ambos se deve a publicação da obra *A Instrução e a República*, em sete volumes, que o Inep editou nos anos de 1941 e 1942.³⁴

Há informações³⁵ da existência de material inédito reunido por Primitivo Moacyr sobre Minas Gerais, que serviria para um trabalho semelhante ao realizado sobre São Paulo. No entanto, não temos nenhum indício do destino dado a esse material.

Em que pese o volume da obra de Primitivo Moacyr, e sua presença regular como fonte nos trabalhos sobre a História da Educação no Brasil, não são muitos os estudos sobre o autor ou sobre sua escrita. No *Dicionário dos Educadores no Brasil*, o verbete sobre Primitivo Moacyr, escrito por Tereza Fachada Levy Cardoso, pode ser tomado como pioneiro se considerarmos a produção mais recente em história da educação. Bem antes, temos um artigo de Francisco Venâncio Filho, publicado na revista *Cultura Política*, em 1943, logo após o falecimento de Moacyr. Do mesmo autor, em 1945, foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* um artigo sobre fontes para a história da educação brasileira, no qual faz elogiosas referências às contribuições de Primitivo Moacyr.

Na Universidade Estadual de Maringá, nos primeiros anos do século XXI, foram desenvolvidos alguns trabalhos em torno da obra de Primitivo Moacyr, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado. Em 2009, com a orientação dessa mesma professora, foi defendida, por Luiz Antonio Oliveira, a dissertação de mestrado *A contribuição de Primitivo Moacyr na história da escola pública – as ações imperiais e republicanas*.

Mais recentemente, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, formou-se um grupo sob a coordenação do Prof. Dr. José Gonçalves Gondra, que tem investido na compreensão da escrita da história da educação brasileira, abraçando alguns historiadores, entre eles Primitivo Moacyr. Com esse grupo temos tido a honra de dialogar e a ele agradecemos imensamente pelas observações, informações e sugestões de estudo. Ao longo deste texto, estão presentes algumas contribuições desse intercâmbio.

Ao analisar sua escrita, assomam características historiográficas que o aproximam bastante da produção do IHGB, levando alguns pesquisadores a pressuporem um vínculo com a entidade. Porém, até agora, não se tem nenhum indício que

³⁴ LOURENÇO FILHO, 2005, p. 183.

³⁵ VENÂNCIO FILHO, 1943, p. 97, e *Jornal do Commercio*, ano 116, n. 3, p. 5, 3 out. 1942.

o indique como sócio do IHGB. Entendemos que é importante localizar Primitivo Moacyr no seu tempo e ante os constrangimentos que tal localização impõe, inclusive considerando sua posição profissional e social já que sua colocação política e ideológica há que ser pinçada de sua própria escrita.

Alguns estudiosos, como Luciano Faria Filho e Diana Vidal, alinham a produção “moacyrniana” à escrita positivista. Sem dúvida, a primazia do documento é explícita e o autor não procede a nenhuma operação documental, ou seja, não discute, não analisa, não interpreta o documento. Essa postura diante da escrita da história — o documento fala por si mesmo — também explicaria a falta de diálogo de Moacyr com os seus contemporâneos.

Porém, podemos notar a presença discreta do autor ao formular algumas apreciações sobre o desdobramento ou encaminhamento dos projetos apresentados à Câmara. Alguns exemplos disso serão dados mais à frente no texto.

Algumas reflexões nos parecem pertinentes para elucidar outras características da sua escrita. Do lugar onde produziu seu primeiro livro (1916), ou seja, como funcionário da Câmara dos Deputados e redator dos debates parlamentares e, talvez, para os demais livros essa reflexão possa ser também útil: somado ao propósito que norteou seus trabalhos, como prescindir do documento oficial? Afinal, parece ser justamente essa a sua missão: dar visibilidade aos tramites seguidos pelas proposições parlamentares apresentadas à Câmara dos Deputados sobre a educação nacional.

Em contrapartida, ao expor tal documentação, Primitivo Moacyr produziu elementos para uma crítica contundente à produção legislativa brasileira, cuja inoperância aparece em cada projeto, independentemente da qualidade e acerto deste. Assim, é possível justificar e cultivar uma descrença quanto ao futuro educacional se este dependesse, apenas, das ações legislativas.

Vamos ao livro!

SOBRE O LIVRO

Consta que *O ensino público no Congresso Nacional*³⁶ foi publicado pela Typographia do Jornal do Commercio, em 1916. Entretanto, essa informação não

³⁶ CARDOSO (2002); GONDRA (1996); OLIVEIRA (2011).

está explícita no livro. Segundo Hallewell,³⁷ o parque gráfico desta tipografia era o melhor aparelhado à época, mas muitos livros ali impressos se faziam às custas dos autores. Outras evidências apontam para essa tipografia: seja pela publicação dos *Documentos parlamentares*; seja porque Primitivo Moacyr viria a ser colaborador assíduo do *Jornal do Commercio*, como está anunciado no obituário: “ilustre historiador e antigo e brilhante colaborador desta folha”³⁸

São 206 páginas distribuídas pelos seguintes temas: Desoficialização; Regimen universitário; Cursos jurídicos; Ensino medico; Curso polytechnico; Escolas agrícolas e commerciaes; Ensino secundário; Ainda o ensino secundario; Curso integral – Projecto Tavares de Lyra; Creação do Ministerio de Instrucção Publica; A instrucção primaria – Accordos e subvenções; Instrucção popular – Escolas normaes; Código de ensino – A situação constitucional dos institutos de ensino dos Estados – Fiscalização; Reforma Rivadavia; Ainda a Reforma Rivadavia.³⁹ Em torno dos temas estão organizados os projetos, as emendas, os debates e, vez por outra, a lei decorrente destes.

A cada um desses temas, Primitivo Moacyr acrescentou, em destaque na margem das páginas, o nome de um parlamentar: seja por ter sido o autor do projeto ou emenda, seja por ser o relator da Comissão de Instrução; ou por conta de um discurso mais contundente. Uma quarta hipótese seria considerar esses destaques como uma escolha criteriosa do autor. Os limites desta resenha não nos permitem uma discussão mais ampla acerca desses critérios. Ao todo, são 172 parlamentares citados no livro, sendo a maioria deputados, um ou outro senador. Entre os citados, 78 parlamentares têm seus nomes destacados à margem.

O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia é um trabalho peculiar: o autor discorre sobre os projetos envolvendo a educação — reformas, recursos financeiros, reestruturação institucional etc. — apresentados à Câmara dos Deputados, entre 1889 e 1914, acrescentando aos debates o destino final dos projetos. Raríssimas vezes o projeto está exposto na íntegra, assim como os discursos e demais pronunciamentos. Alguns trechos aparecem entre aspas; outros nos são revelados

³⁷ HALEWELL, 2005, p. 150.

³⁸ *Jornal do Commercio*, ano 116, n. 3, p. 5, 3 out. 1942.

³⁹ Optamos por manter a grafia que está no livro. É notória a falta de acentuação em todo o texto. Entendemos que isso diz respeito a uma limitação tipográfica.

pelo relato de Primitivo; e uns poucos carregam uma advertência — “não constam dos *Annaes*”.

Como podemos ver, ele próprio anuncia sua fonte: os *Annaes* da Câmara dos Deputados. Não nos deve escapar a circunstância singular envolvendo Primitivo Moacyr: espectador e relator desses debates; testemunha ocular e auditiva. Em algumas poucas passagens faz referência ao contexto político nacional; e não há indício de diálogo com outros autores. É um texto endógeno, circunscrito ao ambiente legislativo.

Do ponto de vista metodológico, portanto, o trabalho de Moacyr afigura-se simples: lança mão apenas de uma fonte e pouco se refere ao contexto explicativo para as alianças políticas e posições ocupadas pelos parlamentares. Não estabelece comparações ou qualquer outro exercício analítico. Vez ou outra justifica a ação dos parlamentares em virtude de outras causas alheias ao Parlamento que lhes vão tomando a atenção como, por exemplo, ao se referir ao tumultuado ano de 1914:

A época, aliás, era pouco propícia a tão nobres cogitações. No Congresso e na Administração os espíritos estavam todos trabalhados pelos espectáculos sanguinosos das oligarchias em luta e successões violentas de governos locais.

Era, portanto, natural que tão generosas iniciativas se estiolassem em tal ambiente... (p. 152).

O conteúdo de *O ensino público no Congresso Nacional* nos revela uma pequena parte do contexto político por meio do pronunciamento dos parlamentares envolvidos com a temática da instrução pública. Algumas vezes Moacyr anuncia a “temperatura” do debate ou, de forma sempre discreta, nos apresenta sua posição. Um exemplo, apenas, entre muitos que estão dispostos no livro que nos indicam o final “infeliz” de muitos projetos:

O projecto, mais infeliz que o do Sr. Virgilio Damasio não teve, da parte da Comissão de Instrucção Publica da Camara, duas linhas de recommendação...

É tudo que consta dos *Annaes* sobre o ensino medico no seu aspecto superior. Em compensação, os projectos menores proliferaram e a cauda do orçamento do Interior anualmente vinha pejada de dispositivos clandestinos accomodando interesses subalternos de discentes e docentes (p. 52).

O primeiro parágrafo do livro, que não tem introdução ou prefácio, anuncia uma possível motivação, qual seja a de dar visibilidade à “operosidade” do Congresso. Não parece ser uma resposta a alguma crítica mais contundente ao trabalho do Legislativo?

A opinião publica é talvez injusta quando accusa o Congresso de despreço ás cousas de ensino publico. A sua operosidade, no caso, tem sido copiosa. Em vinte e quatro annos de regimen republicano cerca de oitenta projectos — de parte as annuaes e quase clandestinas disposições orçamentarias — foram offerecidos ao estudo da legislatura. Tão boa vontade só encontra parselhas nas mercês e favores ás classes armadas e ao functionalismo civil... (p. 5).

Desde o primeiro parágrafo podemos apreciar uma escrita marcada por uma fina ironia:⁴⁰ “clandestinas disposições orçamentárias”. Essa ironia fica ainda mais evidente ao informar sobre os destinos tomados pelos projetos. A realidade, tão nossa conhecida, dos projetos esquecidos ou engavetados é descrita com primor: “O projecto, desde Dezembro de 1908, jaz no archivo do Senado”; “O projecto foi impresso, sómente.”; “O substitutivo é, a pedido do autor, enviado á Comissão, que o guardou até a presente data...”

Primitivo Moacyr não era um neófito no campo educacional, trazendo na sua trajetória experiências de variados níveis: professor de primeiras letras no interior da Bahia, na última década do Império; inspetor no Liceu de Recife; e, por último, aluno no curso de Direito, no Rio de Janeiro. Esse quadro nos permite considerar que trazia consigo algum interesse pela educação que, somado ao trabalho de redator de documentos parlamentares, o teria inspirado à reunião dos temas candentes à instrução pública.

Assim também entendemos que sua presença nas entrelinhas e nos termos que expressam juízos de valor espalhados difusamente nesse livro indica que comungava da crença na educação como condição ímpar para a civilização. E mais, atribuía ao Estado a responsabilidade primeira da oferta desse serviço. Queremos dizer com isso que sua escrita está delineada por essas tantas experiências, inseridas no debate republicano em torno da educação, além do motivo que o teria conduzido à organização dessa pequena coletânea.

⁴⁰ Segundo o *Aurélio*: “1. Modo de exprimir-se que consiste em dizer o contrário daquilo que se está pensando ou sentindo, ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem.” Ou seja, teria Moacyr usado do livro para exprimir aquilo que como relator de debates lhe estava vedado?

O segundo parágrafo que compõem o subtítulo “Acção Legislativa”, explicita o viés presente em todo o livro e que o intitula: o ensino público.

É verdade que nestes projectos bem poucos são os que não subordinam os interesses dos corpos docentes e discentes aos interesses da nação; bem poucos, raríssimos, os que trouxeram um programma de educação integral, um esforço para cultura, um pensamento superior do futuro de nossa nacionalidade (p. 5).

Ensino público e oficial, apreendido na escrita de Moacyr, é tanto aquele protagonizado pelo Estado — nacional, estadual ou municipal —, como aquele oficializado pelo Estado, ou seja, por ele permitido, moldado, fiscalizado e certificado. Ensino este que garantirá o futuro da nação, apesar da escassez de projetos elevados. Discretamente anuncia as mazelas decorrentes de posicionamentos pessoais e interesseiros e à inépcia e falta de execução dos projetos.

Os temas apresentados por Moacyr revelam a variedade das propostas educacionais nos seus mais diversos níveis e modalidades: o ensino universitário, o ensino técnico, o ensino secundário e a instrução primária. Discorre também sobre as necessidades operacionais da instrução pública, como a criação do Ministério da Instrução Pública e as reformas ocorridas no período.

O interesse manifestado por Primitivo Moacyr sobre a educação brasileira não tinha nada de original, mas é exemplo da importância que revestia esse tema nas primeiras décadas republicanas. Intelectuais e homens públicos discutiam sobre a educação a céu aberto; desde a década de 70 do século anterior, o assunto da instrução atraía profissionais de variados matizes. No entanto, a publicação de livros sobre o tema tinha ares de novidade. Para os interessados pela educação brasileira, circulavam alguns poucos trabalhos de maior envergadura nos primeiros anos do século XX. Dois deles, publicados ainda no século anterior, reverenciavam o regime monárquico: o texto de Santa-Anna Nery⁴¹ e o livro de Pires de Almeida.⁴² Esses autores publicaram vários outros temas além da instrução, sendo que o

⁴¹ SANTA-ANNA, Frederico José de Nery. *L'instruction publique au Brésil. Revue Pédagogique*, n. 9, t. V, p. 204-24, juil./déc. 1884. Cf. VIDAL; FARIA FILHO, 2003.

⁴² ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation (1500-1889)*.

livro de Pires de Almeida foi o primeiro dedicado, exclusivamente, à história da educação brasileira.

Outras obras a essas se somavam e dão uma ideia da discussão em vigor, como os *Pareceres* de Rui Barbosa, encomendados como apreciação à reforma proposta pelo Ministro do Império Leôncio de Carvalho em 1883. No alvorecer da República, temos *A educação nacional*, de José Veríssimo, publicada pela primeira vez, em 1890, ainda no Pará e reeditada em 1906, pela Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro.⁴³ Em 1907, também editado pela Typographia do *Jornal do Commercio*, *O ensino público*, de Pinheiro Guimarães.

É plausível que Moacyr conhecesse os *Pareceres* de Rui Barbosa e lhes dedicasse algum apreço, pois o nome desse parlamentar, citado uma única vez e destacado à margem, refere-se a um relato de apenas três linhas: “O Sr. Ruy Barbosa fez a seguinte declaração: ‘Declaro que votei contra o projecto da Camara dos Deputados, relativo a exames de madureza.’” (p. 94).

Não há um “plano” explícito que nos esclareça o critério utilizado para definir a estrutura ou a sequência dos temas que compõem o livro. Isso nos permite levantar muitas hipóteses. Por que iniciou com a “desoficialização” do ensino? Teria sentido um livro, cujo título já remete para o ensino público num país onde não houvesse um ensino oficial? E por que encerra com o fim da Reforma Rivadávia, implantada em 1911? Ou mais: o recorte cronológico com o qual fecha o livro estaria relacionado com o fim desta reforma? A ênfase na função do Estado em relação ao ensino justificaria a abertura e o encerramento do livro: a desoficialização do ensino e a Reforma Rivadávia?

Com a intenção de trazer algo mais do conteúdo do livro, porém sem o compromisso de responder às questões levantadas, vamos nos ater, ainda que de forma mais ampla, à desoficialização do ensino e à Reforma Rivadávia.

A desoficialização do ensino e a Reforma Rivadávia tinham em comum a polêmica em torno do grau de intervenção cabível a um regime republicano e federalista no campo da educação. Esse debate está presente em outros trechos do livro. À frente estavam os positivistas, que insistiam no ensino livre que implicava, entre outras coisas, a dispensa de todo e qualquer diploma. Defendiam que a ocupação dos cargos

⁴³ CAVAZOTTI, 2002.

públicos inferiores deveria ser feita através de concursos “*sem exigir diploma algum*” e, para os cargos superiores, de livre nomeação do governo “*excluída também qualquer condição de diploma*”.⁴⁴ O núcleo dos positivistas localizava-se no Rio Grande do Sul, e estão presentes desde o Congresso Constituinte:

A primeira tentativa da desoficialização do ensino foi feita no Congresso Constituinte, na representação enviada pelo Apostolado Positivista do Brasil, propondo modificações no projecto de Constituição, apresentado pelo Governo Provisório. O portador dessa representação foi o Deputado rio-grandense, o Sr. Demetrio Ribeiro (p. 5).

Consoante ao debate federalista presente no campo da intelectualidade política brasileira desde a década de 70 do século XIX, as ideias positivistas grassavam com denodada intensidade. No campo da educação não seria menos. Basta lembrar a criação da pasta da Instrução Pública (Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890), dirigida primeiramente por Benjamin Constant,⁴⁵ de longe um dos mais fervorosos adeptos do positivismo. Não somente a vertente azevediana de compreensão da cultura educacional brasileira, mas outros pesquisadores também atrelam a “reforma de Benjamin Constant ao modelo positivista e comteano de classificação das ciências”.⁴⁶

Se bem não estava claro na Constituição de 1891 a vertente positivista, nem por isso seus adeptos baixaram as armas, fazendo-se presentes em vários momentos ao longo dos anos cobertos pelo texto de Moacyr. Ainda no item “Desoficialização”, está anunciada a reforma:

Pela autorização dada pelo Congresso, em cauda orçamentária⁴⁷ [...] A par destas regalias [administrar patrimônio, estabelecer taxas de matrícula, exame, diplomas e certidões], toda liberdade pedagógica.

Pela primeira vez, sem estudo no plenário, no apagar das luzes, para repetir uma phrase de sabor parlamentar, a Legislatura concedia ao Executivo

⁴⁴ Moacyr fez uso do itálico para destaques no texto.

⁴⁵ Benjamin Constant Botelho de Guimarães, 1833-1891.

⁴⁶ CURY, 2001, p. 105.

⁴⁷ Cauda orçamentária é um expediente muito utilizado para acréscimos de última hora à lei orçamentária e, frequentemente, evado de casuísmos.

poderes implícitos para a desoficialização do ensino. A crítica vigorosa que sofreu a reforma em três anos consecutivos, com tentativas de mutilação de seu plano, por meio de emendas ao projecto de orçamento do interior, a despeito da defesa não menos vigorosa da bancada riograndense do sul prova que o regimen novo infringiu uma certa tradição parlamentar. O Executivo fora talvez além da autorização legislativa (p. 09).

Quanto à Reforma Rivadávia, como também alerta Cury (2001), “não se pode negar a inspiração positivista” no que tange à inteira liberdade de ensino, “dada a importância atribuída por Comte à educação no lar, sobretudo pela mãe, na formação moral das novas gerações”.⁴⁸

Moacyr apresenta a Reforma Rivadávia em dois itens específicos: “Reforma Rivadavia”, quando expõe a trajetória percorrida até a aprovação da reforma; e “Ainda a Reforma Rivadavia”, tratando das críticas à reforma, mais contundentes a partir de 1912. Principia por delinear o dispositivo proposto por João Simplício, deputado pelo Rio Grande do Sul, recusado em 1909:

É lamentavel que a Commissão tivesse rejeitado a emenda. Em suas linhas gerais, ao menos na parte relativa ao ensino superior e secundário, os seus dispositivos não se afastavam muito do projecto Tavares de Lyra, approvado pela Camara em 1907, e no anno seguinte remetido ao Senado. A sua adoção teria, talvez, evitado ao paiz o anarchismo do ensino em que nos debatemos, como já foi dito em relatorio na Camara, em 1915 (p. 183).

Como já dissemos, a escrita de Moacyr é discreta, mas não imparcial ou neutra. Talvez, por isso, chama a atenção quando expõe seu posicionamento, como no trecho acima. O tema da desoficialização, surgido ainda na Constituinte, e que vai desembocar na Reforma Rivadávia, em 1911, está presente em muitas passagens. Mas, ao tratar das críticas à reforma, abre espaço para aqueles que a defendem, como é o caso de Carlos Maximiano. Transcreve um longo trecho do discurso desse parlamentar que, ao mesmo tempo que defende a reforma, tece críticas à atuação dos próprios parlamentares:

⁴⁸ CURY, 2001, p. 105.

Temos uma Idéa, não a estudamos, não verificamos se é viavel, se está de accôrdo com os principios constitucionaes; e, depois de convertida em lei, quando apenas executada pelos ministros, cuja função é executar o que decretamos, rompemos o fogo contra elles, sem nos pejarmos de gritar que o Parlamento errou; pois o Parlamento éramos nós (p. 193).

No último parágrafo do livro — “E com este terminamos: modesto *subsídio* aos homens de boa vontade na solução, dentro de nossas tradições e ensinamento alheio, do problema de nosso aparelhamento economico e, mais, de integração nacional” (p. 206, grifo nosso) —, expressa uma característica exaltada por alguns de seus contemporâneos: a modéstia. Anuncia sua colaboração como um “modesto subsídio”, sendo que o termo subsídio está no subtítulo dos livros *A instrução e o Império* e *A instrução e as províncias*, publicados ao final dos anos 1930.

Mas também está neste parágrafo a importância que atribui à educação: seria através da educação que se encontraria a solução para o “problema de nosso aparelhamento econômico” e da “integração nacional”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Gondra, Melo e Pessoa,

este livro pode ser caracterizado/descrito como uma “escrita do Estado”, pois aborda um conjunto de iniciativas debatidas em uma de suas agências, envolvendo agentes que organizam o funcionamento do próprio Estado, iniciativas estas, sistematizadas por um de seus funcionários.⁴⁹

Sem dúvida, Moacyr era um homem do Estado, porque funcionário público; mas sua escrita nos permite afirmar que não se trata apenas da compilação de documentos parlamentares. A leitura que fizemos nos levou a considerar como eixo norteador do livro a ênfase no papel do Estado como protagonista de uma educação nacional. Nesse sentido, implica pensar a educação como instrumento de afirmação de uma nação que se quer civilizada, moderna, dando largos passos em direção ao progresso.

⁴⁹ GONDRA; MELO; PESSOA, 2010.

Os estudos mais recentes sobre as primeiras décadas republicanas têm buscado responder à representação criada pelos ideólogos do Estado Novo ao forjarem o codinome de República Velha.⁵⁰ Aderindo a essa reflexão, ou melhor, a essa possível visada sobre o período, podemos vislumbrar nos debates parlamentares presentes no texto de Moacyr uma tensão muito particular: de um lado, a adesão positivista na construção do federalismo; de outro, a compreensão e a necessária presença do Estado para construir uma nova nação, uma nação moderna e progressista. Como fazer frente à inoperância e ausência do Império? Como formar uma escola popular, e de qualidade, que se distinguisse em tudo da educação elitista do Império, como vaticinava o discurso republicano?

Em que pese a tensão entre o positivismo e a ação do Estado, está explícita no texto de Moacyr e nos de seus contemporâneos a primazia do Estado em relação à educação. Não se encontra nenhuma referência à Igreja ou qualquer outro tema vinculado a essa instituição no texto de Moacyr. O tema esteve ausente dos debates parlamentares ou foi um recorte feito pelo autor? Os numerosos estudos que tratam desse período nos mostram que, apesar do retraimento da Igreja em função dos limites impostos pela Constituição Republicana, a mentalidade religiosa mantinha sua presença e força no cotidiano da população e mesmo das escolas republicanas.

Tomando de empréstimo a análise de Gondra⁵¹ acerca da obra de Pires de Almeida, podemos também falar de uma ambiguidade em Moacyr: sua escrita está pautada pelo positivismo; mas, não sendo o Rei, defende o Estado, a República. Ao mesmo tempo que se distancia dos positivistas que defendem o ensino livre.

Para quem escrevia? Para os próprios parlamentares? Para os educadores e interessados no campo? Para professores, jornalistas, escritores? Não apresenta, também, características que o classifiquem como um manual escrito para o ensino de história da educação. Respondia a algum questionamento posto à época? Alguma crítica veiculada na imprensa? Estava defendendo alguém? Ou o mero exercício de trazer a público o campo parlamentar? Todas essas questões, além de outras que possam surgir na leitura desse livro, justificam uma investigação que traga a lume a escrita desse autor e amplie nossa compreensão acerca da história da educação brasileira.

⁵⁰ GOMES; ABREU, 2009.

⁵¹ GONDRA, 1996, p. 184.

Verificar a escrita de um autor que prima pela discrição não é tarefa fácil. Discreto no revelar, no uso das fontes... Ou restrito? Marcas da profissão? Como advogado, cabia-lhe muito da defesa do cliente. Terá sido esta a posição adotada em relação aos parlamentares? Traços da historiografia realizada no período estão, sem dúvida, presentes no seu texto: não há referências sistematizadas, ausência de operações históricas — interpretação, análise, confrontação etc.

Sua posição na Câmara apontava para uma “eminência parda” como redator dos debates parlamentares. A publicação desse livro teria servido como instrumento de visibilidade para si mesmo e para os próprios debates? Ou, enveredando pelos laudatórios que encontramos nas homenagens póstumas, Primitivo Moacyr estaria mesmo desprovido da vã vaidade tão comum aos seres humanos?

Apesar de falar de um lugar legítimo — redator dos debates parlamentares —, não nos parece que Primitivo Moacyr se colocasse como um arauto. Não está presente nesse trabalho nenhuma referência às correntes filosóficas ou pedagógicas vigentes, ou mesmo às grandes questões presentes nos debates intelectuais, exceto o positivismo. Não cita outras fontes que nos autorizam a desconfiar de alguma “influência”. Estaria movido pelo sentimento patriótico, tão em voga nesses tempos de afirmação republicana?

Estas perguntas podem ficar sem respostas no momento, mas algumas afirmativas são possíveis e necessário serem feitas. *O ensino público no Congresso Nacional* (1916) é uma contribuição para o entendimento da trajetória educacional brasileira. A historiografia acerca do projeto republicano de educação aponta para uma educação pública e de qualidade⁵² que pode ser observada e aquilatada pelos debates parlamentares. Primitivo Moacyr confirma, em parte, esse discurso, mas alerta para a ausência de efetividade: pouco se tem feito porque poucas são as ações políticas no campo educacional, apesar da *operosidade copiosa*.

⁵² HILSDORF, 2003, p. 62.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Tereza Molo R. Fachada Levy. Primitivo Moacyr. In: FÁVERO, M. de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (Org.). *Dicionário dos educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 916-20.
- CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. José Dias de Mattos Veríssimo. In: FÁVERO, M. de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (Org.). *Dicionário dos educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 609-614.
- CURY, C.R.J. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GOMES, Ângela Maria Castro; ABREU, Marta. C. A nova “velha” República: um pouco de história e historiografia. *Tempo: Revista do Departamento de História da UFF*, v. 13, p. 1-14, 2009.
- GONDRA, José G.; MELO, Guaraci Fernandes Marques de; PESSOA, Marcio Mello. Narativas da História da Educação Brasileira: notas para pensar a experiência de Primitivo Moacyr (1867-1942). *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória, 16-19 maio 2011.
- GONDRA, José Gonçalves. José Ricardo Pires de Almeida. In: FÁVERO, M. de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (Org.). *Dicionário dos educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 643-647.
- GONDRA, José Gonçalves. Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 185, p. 169-190, jan./abr. 1996.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 2005.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005.
- MONARCHA, Carlos. História da educação brasileira (esboço da formação do campo). In: NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 125-150.
- OLIVEIRA, Luiz Antonio de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Primitivo Moacyr e o processo de construção da escola pública no Brasil*. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 24-26 set. 2008.

SCHELBAUER, Analete Regina; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A instrução pública nos documentos parlamentares: fontes para a história da educação brasileira (1891-1928). In: ANPED. IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Florianópolis-SC: Coordenadoria de Comunicação do CED/UFSC, 2002. p. 1-10.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Primitivo Moacyr e a história da educação. *Cultura Política*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 94-97, 1943.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Fontes para a história da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 369-374, 1945.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1889-1970). *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

Pela educação rural, de Antonio Carneiro Leão

ANALETE REGINA SCHELBAUER
MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

Eis-nos, de novo, chegados ao estudo do velho problema, do grande problema brasileiro: – a organização da Educação popular. É por ella que nos devemos bater, agora e sempre, os que desejamos alguma coisa de realmente grande no Brasil. Que se leve a escola primaria a toda parte, mas que esse nucleo de instrucção publica seja, sobretudo no campo, o vinculo decisivo para a reconciliação do homem com a terra brasileira, para o desenvolvimento da atenção nacional pelas profissões agricolas. É preciso encher, por toda a parte, as zonas ruraes, de escola elementares, por cujo programma sejam obrigatoriamente ministradas á juventude noções rudimentares de agricultura e pecuaria. O intuito será tambem ou principalmente despertar ahi, o amor pela vida rural e arrefecimento dessa anciedade de vida urbana, dessa obsessão pelas profissões burocráticas. (LEÃO, 1918, p. 19-20)

A obra *Pela educação rural* foi publicada por Carneiro Leão (1887-1966) em 1918, pela Typographia da Revista dos Tribunais, no Rio de Janeiro, redigida a partir de uma conferência realizada pelo autor, em 22 de julho do mesmo ano, na cidade de Curitiba. Esta conferência foi presidida por Affonso Camargo, então Presidente do Estado do Paraná. A conferência e a publicação resultaram das viagens que Carneiro Leão realizou, entre os anos de 1917 e 1918, por diversos estados brasileiros, do Amazonas ao Paraná, com a finalidade de propagar a temática da educação popular.

A epígrafe anterior traduz o espírito da campanha empreendida por Leão ao longo de sua obra em defesa da educação popular, de modo a levar o Brasil a superar o alto número de analfabetos e as péssimas condições das escolas existentes.

No seu entendimento, a riqueza do país estava assentada na produção agrícola que, até aquele momento, sustentava a economia brasileira, visto que a indústria e o comércio desenvolviam-se lentamente. A Grande Guerra (1914-1918) acentuara a crise internacional e apresentava repercussões para o Brasil com potencialidades para transformar-se em celeiro do mundo. Contudo, o trabalho agrícola era cultivado por métodos rudimentares e o trabalhador nacional era considerado rude e ignorante. Diante dessa realidade, como Leão propunha reverter tal situação? O que provocava nele a preocupação com a Educação Rural? Como deveria ser a educação direcionada para o homem que vivia na zona rural de modo a estimulá-lo a melhorar sua produção, evitando, com isso, uma corrida para as cidades e o abandono do trabalho agrícola? Em suma, quais suas especificidades na concepção do autor? Estas indagações motivaram a leitura do livro apresentado.

Antonio de Arruda Carneiro Leão⁵³ nasceu em 1887 no estado de Pernambuco, cidade de Recife. Nesta cidade iniciou seus estudos primário e secundário, bem como o Curso de Direito, concluído em 1911. Faleceu em 1966 na cidade do Rio de Janeiro. Sua preocupação com a educação se tornou expressa com a publicação, em 1909, do livro *A educação* (LEÃO, 1909), enquanto era aluno de Direito. Esse texto foi resultado de uma conferência realizada no Salão Nobre do Ginásio São Bento na cidade de São Paulo. Destacava a necessidade de uma renovação escolar sob a responsabilidade do Estado. Reforçava o papel deste na oferta de educação a toda a população, com ênfase no tripé educação moral, física e intelectual com vistas à formação do cidadão nacional. Sua preocupação também se acentuara com a entrada de inúmeros imigrantes de diferentes nacionalidades, que não encontravam as escolas adequadas para o atendimento de seus filhos.

Entre nós é tudo isto lamentavelmente embrionário e moroso. Não se cuida com seriedade e interesse pela educação nacional, nem da soberania da raça, buscando-se encontrá-la na imigração, principalmente germâni-

⁵³ Para mais informações sobre a vida e obra de Carneiro Leão, indicamos a leitura do verbete Antonio de Arruda Carneiro Leão, elaborado por Maria Cristina de Albuquerque Araújo (2002).

ca, que o desazo dos homens aglomerou impatrioticamente em pontos do país, muito fraco ainda e muito inculto para assimilar elementos tão fortes, coesos e educados (LEÃO, 1909, p. 18).

Esta foi sua primeira de inúmeras conferências, proferidas na sequência entre os anos de 1915 e 1916, nos estados de Rio de Janeiro e de São Paulo, favorável à educação popular como meio para a construção da nacionalidade. Leão abordou diversas temáticas, tais como: a crise econômica mundial e brasileira; a importância da educação como formadora de amor à pátria e ao trabalho como meio de equiparar o país às nações mais desenvolvidas.⁵⁴

Ele assumiu importantes cargos como educador, tendo trabalhado como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1922 e 1926. Durante esse seu trabalho, tinha como meta tornar a educação ofertada no Distrito Federal um modelo que deveria ser seguido por diferentes estados federados. Para isso, esforçava-se por imprimir uma direção científica e investia na formação do corpo docente.

Leão contribuiu com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), ocupando o cargo de presidente nos anos de 1924 e 1925 (LEMME, 1984). Em 1928, implementou, em Pernambuco, uma reforma de ensino, instituída pelo Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, na qual evidenciava a necessidade de organização do sistema educacional como prioridade, usando métodos ativos, o ensino científico, a modernização da atividade escolar, a higiene, o ensino de sociologia no curso normal, entre outras propostas (NAGLE, 1974; ARAÚJO, 2011). Tal proposta acompanhou o movimento dos educadores da década de 1920 que propunham reformar o ensino em vários estados brasileiros.⁵⁵ Anteriormente, Leão havia empreendido uma reforma

⁵⁴ Silva e Machado (2004, p. 108) destacam alguns livros publicados como resultados dessas conferências: “Como resultado de suas conferências, lançou, em 1916, *O Brasil e a Educação Popular*. Neste mesmo ano, Carneiro Leão mudou-se para o Rio de Janeiro, onde, além de exercer a advocacia, trabalhou como jornalista no *Jornal do Brasil*. Permaneceu em campanha em favor da educação popular, realizando inúmeras viagens, do Amazonas ao Paraná, proferindo conferências e publicando artigos. Em 1918, publicou o livro *Problemas de Educação*, composto por um conjunto de idéias que foram apresentadas e discutidas durante quatro anos no *Jornal do Comércio* e em *O País*. Essas idéias antecederam à discussão sobre a educação popular, que enfatizava a obrigatoriedade escolar, a extinção do analfabetismo e a necessidade de discussão de um novo sistema educacional, que contribuisse com a educação para o trabalho. Em 1922, escreveu o livro *Os deveres das novas gerações brasileiras*, que foi publicado apenas em 1923”.

⁵⁵ Como exemplo, podem-se citar: Sampaio Dória no Estado de São Paulo em 1920; Lourenço Filho no Estado do Ceará em 1922-1923; Anísio Teixeira no Estado da Bahia em 1924; Bezerra de Menezes no Estado do Rio

no Distrito Federal entre 1922 e 1926. Para Paulilo (2011, p. 59), esta reforma “zelou pela adoção dos métodos ativos de ensino e sua aplicação inteligente, acreditando assim poder vencer a reação dos que entendiam apenas se tratar de ‘inovações inúteis’, ‘excessos de trabalho’ e mero ‘amor às novidades’”.

Ao longo de sua vida, acumulou várias experiências educacionais, atuou como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Guanabara, na Universidade do Brasil e na Faculdade do Distrito Federal, bem como assumiu o cargo de diretor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, entre outras funções. Ele legou uma vasta obra que mostra, além de seu trabalho como professor, suas várias facetas: educador, jornalista, advogado, crítico literário, entre outras.

O conjunto de sua obra revela sua preocupação com a difusão da educação popular e procurava provocar mudanças na educação brasileira, marcada, no seu entendimento, por um ensino livresco que recorria à memorização de conteúdo, considerado sem significado para os alunos. Compartilhava dos ideais de muitos educadores de seu tempo.

A explicitação clara desses ideais foi expressa no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (A RECONSTRUÇÃO..., 1932), dirigido ao Povo e ao Governo, que propunha a reconstrução educacional no Brasil, em março de 1932. Tal *Manifesto* estava relacionado ao espírito republicano propagado a partir de 1930. Apesar de Carneiro Leão não ter assinado o supracitado documento, ele colaborou na divulgação de seu conteúdo, contribuindo para problematizar, nos anos antecedentes à sua publicação, temas nevrálgicos para o país. Esse documento evidenciava a necessidade de se criar, nacionalmente, um sistema completo de educação, destacando o papel do Estado na oferta da educação em todos os seus graus por meio da cooperação entre a União e os estados federados. Esta educação deveria ser integral, igual para os diferentes sexos, leiga e obrigatória, iniciando-se pelo ensino primário.

A defesa a ser feita era da necessidade do atendimento de toda a população, de modo que contemplasse a educação do homem rural. Ao apresentar o Plano de Reconstrução Educacional (A RECONSTRUÇÃO..., 1932), os manifestantes, nas linhas gerais do plano, destacaram como preocupação expressa que a escola elementar

Grande do Sul entre 1925-1928; Lisímaco Ferreira da Costa no Estado do Paraná, 1927-1928, entre outros (LEMME, 1984).

evitaria o êxodo do campo para a cidade, perpetuando o parasitismo. Após esta afirmação, reforçam essa ideia:

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas ruraes e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriaes, já pela extensão da escola e do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseado no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primaria e secundaria profissional) ás necessidades regionaes e ás profissões e industrias dominantes ao meio. A nova politica educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção [...] (A RECONSTRUÇÃO..., 1932, p. 58).

Evidencia-se, assim, uma preocupação com a formação do técnico-profissional para o atendimento das novas diretrizes econômicas presentes no manifesto e na obra de Leão. A ênfase na formação do trabalhador, sobretudo do trabalhador rural nacional, e na incorporação do imigrante ao espírito de nacionalidade com vistas à construção de uma pátria brasileira esteve presente em toda a obra desse autor.

ESPECIFICIDADES E URGÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO RURAL PARA CARNEIRO LEÃO: O LIVRO E SUAS IDEIAS

Carneiro Leão escreveu um ensaio que sintetiza sua posição sobre a educação popular, a qual já estava a defender desde 1915, quando de sua intervenção no Congresso Nacional por ocasião dos debates em torno da criação de um Conselho Nacional de Educação; no documento intitulado *Pela educação popular*, resultante das conferências realizadas nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, em campanha a favor da educação popular durante os anos de 1915 e 1916 e no livro *O Brasil e a educação popular*, publicado em 1917.

O livro, organizado a partir da conferência, aborda a relação entre a construção da nacionalidade brasileira, sua efetiva organização econômica e social, e a educação popular. Enfatiza a defesa de uma educação rural de caráter prático, que oriente para

o trabalho no campo, que desenvolva no sertanejo o amor pela terra e o patriotismo. Salienta a necessidade do saneamento dos sertões e a importância da educação higiênica. Por fim, considera que o maior problema do Brasil é o problema educativo, cuja solução está na disseminação absoluta da instrução primária.

Após percorrer os diversos estados da federação, Carneiro Leão chegou ao Paraná, onde encontrou um Estado em franca expansão econômica baseada no desenvolvimento da policultura agrícola e da pecuária. Pondera, inicialmente, que o problema da República já não é mais o da construção de uma nacionalidade sob o ponto de vista político e sim de sua consolidação nacional sob o ponto de vista econômico; uma vez que a garantia da existência do cidadão estaria relacionada à subsistência do trabalhador como “o factor directo da vida nacional e o impulsionador da evolução da patria” (LEÃO, 1918, p. 5).

Para o autor, havia chegado a hora da construção econômica, no entanto, questionava como conferir uma maior eficiência produtiva a uma nação de analfabetos, sobretudo no interior do país, onde se situavam as maiores zonas produtivas: “naquellas com que teremos de contar directamente na contrucção da nossa economia, o numero de analphabetos é mais aterrorador ainda, porque em certas zonas o analphabetismo abrangerá, possivelmente, mais de noventa por cento da população rural” (LEÃO, 1918, p. 6).

A relação entre analfabetismo, educação popular e desenvolvimento econômico era intrínseca na visão de Carneiro Leão, já que o saber ler, o escrever e o contar, ensinados de forma rudimentar pela instrução pública, eram considerados como irrisórios para formar o povo brasileiro como fonte real de produção.

As estatisticas mostram que a prosperidade de um paiz está na razão directa da intelligencia e da actividade dos seus habitantes. Intelligencia possuímos sufficientemente, actividade tê-la-emos de sobra, quando soubermos orientar o nosso povo no verdadeiro caminho de trabalho e da acção proficua (LEÃO, 1918, p. 8).

Amparado nas observações colhidas em suas viagens pelos estados brasileiros, Carneiro Leão destaca o caráter peculiar do povo, “verdadeiros emigrantes dentro da propria patria”, ao afirmar que os brasileiros ainda não encontraram um ambiente julgado propício às suas explorações, com exceção das regiões temperadas do Sul do país. “Do nordeste e do norte emigram, sempre que podem, para o sul,

os homens inteligentes e cultos e, para o extremo norte, o trabalhador, o homem do povo” (LEÃO, 1918, p. 8).

O autor refere-se à aspiração dos brasileiros pelas carreiras burocráticas, pelos empregos públicos, o que leva a uma “fuga para o Sul” daqueles que estudaram e anseiam por possibilidades mais promissoras. Neste sentido, pondera que o Sul, “embora tenha começado o seu desenvolvimento muito depois do Norte, esta fadado a progredir muito mais rapidamente do que este” (LEÃO, 1918, p. 9).

Diante da complexidade do problema brasileiro, no qual se vislumbra o progresso dos estados do Sul e um estacionamento e torpor dos estados do Norte, Carneiro Leão chama a atenção para as compensações reais:

No Norte temos possibilidade e capacidade para produzir e conseguir o que não o poderemos, pelo menos tão bem, aqui no Sul. A política constructiva e inteligente é fazer de um complemento do outro para que eles se coadjuvem e se engrandecem mutuamente (LEÃO, 1918, p. 9-10).

De que forma realizar estas compensações e colocar o povo brasileiro no caminho do trabalho e da ação profícua? De que modo preparar o povo para uma verdadeira construção econômica? A estas questões, Carneiro Leão responde ao enfatizar que “nunca, na história de nossa nacionalidade, houve ocasião mais oportuna” (LEÃO, 1918, p. 10). O momento oportuno é traduzido pelo autor pela representatividade encontrada tanto no Governo, por meio do Executivo e do Legislativo, quanto das classes trabalhadoras e dos intelectuais em “que se desdobram as grandes questões fundamentais a nossa nacionalidade e a nosso progresso” (LEÃO, 1918, p. 10).

O momento oportuno leva Carneiro Leão a colocar na educação profissional, na educação para o trabalho o caminho da preparação para a ação útil. Argumenta que a necessidade da instrução popular já é consensual, no entanto, é preciso pensar na forma de organizá-la, correlacionando-a com as necessidades do meio e da formação social, adaptando o ensino às exigências da vida moderna: “Organizemos a educação pratica para triumpharmos sobre o theorismo e as dissertações literárias e estaremos em caminho da grande construção economica a que nos fadaram os destinos” (LEÃO, 1918, p. 11).

A educação popular a que Carneiro Leão aspira não se limita a conhecer a criança em termos pedagógicos, com suas tendências e disposições, mas almeja ser funcional à nação, à economia e à riqueza do país, visto que somente uma educação

com orientação prática teria ressonância no espírito do povo: “De outro modo não atino como se possa fazer do brasileiro, ao envés da criança passiva e alheia (do imprevidente filho destes tropicos) o autor da patria, o criador positivo da sua virtualidade e da sua grandeza” (LEÃO, 1918, p. 12).

Carneiro Leão reitera a necessidade urgente de construção econômica na atual situação do mundo pós-guerra, que resultou em milhares de homens cansados da luta pela sobrevivência, voltados para a reconstrução de suas nações, mas ávidos pelos mercados estrangeiros. Com base nas observações de Eduardo Cotrim, teme que “os capitães estrangeiros” se assenhem do solo brasileiro, diante da facilidade de aquisição da terra, cuja extensão é imensa e ainda inexplorada em algumas regiões, atentando para o fato de que “a conflagração actual é uma advertencia luminosa para paizes imprevidentes como o Brasil” (LEÃO, 1918, p. 15).

Neste sentido, Carneiro Leão toma o Estado do Paraná como ponto de referência, como uma “licção eloquente”, diante de sua capacidade produtiva:

Com que exuberancia se desenvolvem as forças agricolas, as possibilidades productivas dessas terras privilegiadas! [...] O Paraná ressurgue e revigora. É o café, é o milho, é o centeio, é trigo que, só por si, na proporção que se desenvolve aqui dará em breve para a emancipação economica desse Estado e a independencia brasileira dos mercados estrangeiros (LEÃO, 1918, p. 16-17).

No entanto, o desenvolvimento da capacidade produtiva não estava apenas nas condições do solo, nas possibilidades produtivas das terras privilegiadas, na policultura ou nos governos, mas na possibilidade de criar, de orientar, conduzir e, sobretudo, educar o povo para o trabalho. Carneiro Leão via na educação popular, de caráter prático, mais do que na instrução rudimentar, a condição para a construção econômica do Brasil e para a conquista de sua posição no meio internacional.

A educação a que ele se refere deveria preparar as populações rurais, desenvolvendo-lhes o amor pela terra, o patriotismo e a orientação para o trabalho no campo. Um das tarefas da educação rural seria ofertar a instrução agrícola a fim de fortalecer a economia nacional.

Cuidemos de nossa organização agricola, da educação rural, os que queremos organizar a nossa riqueza e solidificar a nossa economia. Mas não pensemos muito na cupula do edificio antes de construir-lhe as bases, não

nos afadiguemos, em demasia, no preparo de technicos superiores antes de formarmos o trabalhador. [...] Começamos a espalhar no paiz, ainda que pallidamente, escolas superiores e medias de agronomia e agricultura, ao lado disso que criemos o gosto, o interesse, no seio do povo, por esse genero de profissão e de vida. A par dos perfeitos conhecedores das necessidades e dos progressos agricolas é imprescindível fazer o trabalhador do campo, o explorador consciente e carinhoso de terra (LEÃO, 1918, p. 18-19).

A preocupação com as populações rurais chamava a atenção de governantes e intelectuais quanto aos destinos da República. Nas incursões de Carneiro Leão pelos estados da Federação, a situação revelada foi de um sertanejo depauperado, o que o faz ressaltar a necessidade do saneamento dos sertões, visando integrar à nação os milhares de moradores do campo que viviam uma infinidade de debilidades e enfermidades.

É inadiavel conseguir do povo o amor da vida rural, se há de ser em grande parte dos campos que sahirá a nossa vitalidade economica e a emancipação financeira do paiz. Como, porém, obtel-os, se nas zonas ruraes campeam impunemente as endemias mais implacaveis? (LEÃO, 1918, p. 20).

O autor via o saneamento do sertão como uma das medidas mais urgentes, inclusive como condição para a efetivação da educação e da construção da nacionalidade. Para tanto, aponta a educação higiênica como uma alternativa necessária para o saneamento do sertão.

No ano de 1921, o Inspetor Geral de Ensino do Paraná, Cezar Pietro Martinez, criou um serviço de inspeção médica nas escolas, anexo à Inspetoria Geral do Ensino, com o objetivo de dar assistência física e moral à infância para promoção de uma nação e de um povo fortes (MARQUES; FARIAS, 2010, p. 288). Medidas semelhantes foram adotadas em outros estados sob a ótica de que o problema do trabalhador nacional e sua “incapacidade” produtiva estivessem ligados à questão de saúde e de saneamento.

Monteiro Lobato colaborou para difundir essa ideia ao escrever sobre o caboclo brasileiro. Seu livro *Urupês* (LOBATO, 1946a) descreve o caboclo brasileiro, denominado em seus textos literários como Jeca Tatu – uma de suas personagens mais conhecidas. O Jeca Tatu supracitado não possuía qualquer preocupação com o

enriquecimento individual, com poupança, ou mesmo em produzir para o mercado. Para Lobato (1946a), sua produção estava voltada para a sua subsistência, contentava-se com pouco, sua alimentação era à base de milho, mandioca e eventual caça; poderia ser comparado a um parasita da natureza. As doenças endêmicas, a preguiça, a ignorância levavam-no, à medida que chegavam a estrada de ferro, os imigrantes, o arado e a valorização da propriedade da terra, a mudar para locais mais longínquos.

A concepção de que o Jeca Tatu não era doente, mas estava sofrendo com a verminose e outras doenças, levou Lobato a se envolver em campanhas de saneamento na década de 1920 (LOBATO, 1946b). Nos anos posteriores, o autor se voltaria para a necessidade de um trabalho mais amplo de enriquecimento do país por meio da produção de ferro (matéria-prima da máquina) e de petróleo (energia que move a máquina). Um país rico seria capaz de levar seus trabalhadores formados por uma educação técnica ao trabalho regular assalariado, concebia o autor (MACHADO, 1993).

Carvalho (1997) enfatiza que os contemporâneos de Lobato almejavam, reunidos em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), superar o “Jeca Tatu” por meio da educação, posto que esta era concebida, deterministicamente, como instrumento para alterar o meio ambiente. Assim: “Tratava-se de introduzir, mediado pela ação de *elites esclarecidas* pela campanha educacional, um novo tipo de fator determinante no que era pensado como processo necessário de *constituição do povo brasileiro: a educação*” (CARVALHO, 1997, p. 121, grifos no original). Nesse processo, seria urgente a educação do homem que vivia no meio rural.

Ao finalizar o livro, Carneiro Leão afirma que seu objetivo não foi realizar um tratado pedagógico sobre como deve ser feita a educação rural, mas mostrar a urgência da criação de um programa de educação rural, com um chamado à educação para a vida, para a atividade consciente e prática, em prol da economia e da nacionalidade. Reitera que a base desse programa deve estar amparada na difusão da instrução primária.

A resolução do problema ha de ser feito na disseminação absoluta da instrução primaria, com um caracter realmente pratico e uma orientação efectivamente agricola nos nossos centros ruraes. A questão está, portanto, no estudo das localidades e das possibilidades das varias zonas do nosso territorio (LEÃO, 1918, p. 21).

No Estado do Paraná, a difusão das escolas primárias rurais, por meio de um ensino agrícola, foi pauta de uma das Teses defendidas por ocasião da *I Conferência Nacional de Educação*, realizada em Curitiba, no ano de 1927. Sob o título *Ensino Agrícola nas Escolas Primárias Rurais*, a Tese de nº 58, defendida por João Candido Ferreira Filho, professor da Escola Agrônômica do Paraná, mencionava a indiferença da quase totalidade dos governantes da nação em relação aos problemas agrícolas, reiterava sua importância capital, sobretudo em alguns estados como o Paraná, e reafirmava a necessidade de ofertar nas escolas primárias rurais, além da instrução, que “aprendessem também algumas noções indispensáveis relativas aos processos modernos de trabalhar a terra” (FERREIRA FILHO, 1997, p. 339).

A questão da educação rural, objeto da Conferência proferida por Carneiro Leão em 1918, marcou o início de uma preocupação mais enfática a respeito daquilo que seria para ele o maior problema do Brasil: difundir a educação popular. E como fazer isso em um país com um grande percentual da população vivendo nas zonas rurais? Esta temática esteve em foco nos escritos de Leão.

CARNEIRO LEÃO E A DEFESA PELA EDUCAÇÃO POPULAR NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: A EDUCAÇÃO RURAL EM FOCO

A defesa em torno da educação popular foi reiterada por Carneiro Leão em meio aos debates sobre a intervenção do Estado na organização da educação nacional, momento em que tomam corpo, no Congresso, discussões em torno da criação de um Conselho Nacional de Educação, o qual será propugnado não só pelos parlamentares, mas por vários pensadores da época. Leão enviou, em 1915, o documento intitulado “Pela Educação Popular”, o qual foi inserido nos Anais do Congresso Nacional, com o objetivo de mostrar a importância de semelhante Conselho à nacionalidade brasileira. Nesse documento, o autor afirmava que, com a cifra de oito milhões de quilômetros quadrados de território, o país possuía apenas cinco milhões de homens aptos para a luta pela vida, enquanto vinte milhões de analfabetos vegetavam “sem o mínimo proveito para si, nem para a civilização, nem para o paiz” (BRASIL, 1918a, p. 138, *apud* SCHELBAUER, 1998, p. 124). Leão ponderou, ainda, sobre a situação dos filhos de imigrantes estrangeiros que não recebiam o ensino da língua pátria, porque a instrução primária estava fora da alçada da União. Com esta

argumentação, defendeu a criação de um Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de unificar o ensino ofertado à população nacional (SCHELBAUER, 1998).

Entre os anos de 1915 e 1916, Carneiro Leão realizou uma série de conferências no Rio de Janeiro, na cidade de São Paulo e em outros estados da Federação e assumiu estar em campanha a favor da educação popular. Como resultado destas conferências e do trabalho publicado nos *Anais do Congresso Nacional*, publicou, em 1917, o livro *O Brasil e a educação popular*.

Carneiro Leão esteve envolvido com a defesa da escola pública desde o início do século XX, tendo se dedicado à temática da educação rural de modo mais específico em duas de suas publicações. A primeira, *Pela educação rural*, originou-se, conforme especificado no início do texto, de uma conferência proferida no dia 22 de julho de 1918 em Curitiba, sob a presidência do Dr. Affonso Camargo, ilustre Presidente do Estado do Paraná, publicada pela Revista dos Tribunais do Rio de Janeiro, em 1918, no formato de folheto. A segunda, intitulada *A sociedade rural: seus problemas e sua educação*, foi publicada pela Editora A Noite do Rio de Janeiro, provavelmente em 1939, com 368 páginas. No entanto, ao tratar da temática da educação popular, mencionava a necessidade da oferta de uma educação específica para o atendimento e para as necessidades da população rural. Está evidente que a escola primária rural e a formação de seus mestres tornaram-se importantes questões do debate educacional na primeira metade do século XX.⁵⁶

Um dos autores que compartilhou da defesa da difusão das escolas rurais foi Sud Mennucci.⁵⁷ No livro *A crise brasileira da educação* (1934),⁵⁸ ele tece considerações acerca do que considerava necessário sobre a reforma do ensino rural:

Entendo que é indispensável uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário, normal e profissional, de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções perfeitamente

⁵⁶ Sobre a temática, consultar os estudos de Werle (2007; 2011).

⁵⁷ Sud Mennucci foi considerado por Monarcha (2007, p. 21) como um dos vultos paradigmáticos da “Cruzada pela escola rural”. O autor escreve que “Ao final dos anos 20 Sud Mennucci já havia conquistado notoriedade como professor primário, jornalista, crítico literário e reformador do ensino. Homem aceito e admirado por diversos círculos intelectuais e políticos, foi por esses anos que optou pelo estudo e defesa do ruralismo escolar ou, como era mais comum referir, ‘ensino regional’”.

⁵⁸ A primeira edição da obra data de 1932.

diferentes e apesar de tudo complementares. Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional. Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criá-los sem que um inveje a sorte do outro e se julgue em plano inferior na escala social (MENNUCCI, 1934, Apêndice da segunda ed.).

A preocupação com a difusão de uma educação escolar primária nas zonas rurais, de caráter prático, com uma orientação agrícola para manter o homem no campo e que correspondesse às aspirações da construção da nacionalidade brasileira e sua efetiva organização econômica e social ganhou expressão ao longo das primeiras décadas do século XX, manifesta em vários fóruns, por diversos autores, entre eles: Alberto Torres,⁵⁹ Carneiro Leão e Sud Mennucci.

Aqui, nas delimitações a que este texto se propôs, reiteramos que a emergência da defesa de uma educação rural, proposta por Carneiro Leão, que valorizasse o trabalhador do campo, tendo como foco o desenvolvimento da nação, remonta ao seu primeiro ensaio produzido após a Conferência *Pela Educação Rural*, proferida em Curitiba, no ano de 1918.

O potencial agrícola do país ante o contexto mundial, defende Leão, deveria ser valorizado, contudo, o trabalhador deveria deixar de viver com uma economia de subsistência e produzir com vistas ao mercado mundial. Para tanto, o conhecimento de novas técnicas de produção e plantio seria fundamental para melhorar a produtividade da terra. No encaminhamento desse processo, a escola pública era concebida como uma saída emergente. Inicialmente, as escolas de primeiras letras (escola primária), mas defendia um projeto completo de educação, implementado em todos os níveis, ampliando o ensino secundário, o técnico-profissional e o superior.

A urgência com a educação primária se tornava primordial diante do alto número de analfabetos que vivia campo. Embora houvesse nas cidades um crescimento da oferta educacional, a elitização do ensino urbano com a criação dos

⁵⁹ De acordo com Monarcha (2007), a primeira manifestação da “Cruzada pela escola rural” remonta a Alberto Torres, autor de *A organização nacional* e *O problema nacional brasileiro*, publicados em 1914.

grupos escolares dificultava o acesso das classes populares ao introduzir a frequência obrigatória, o uniforme e o uso de materiais pedagógicos. A frequência irregular da criança trabalhadora seria inconcebível e o espaço escolar estaria cada vez mais distante da criança da zona rural que participava dos trabalhos afeitos ao campo, especialmente em tempos de colheita. Deste modo, a promessa republicana de escola para todos e de democratização da participação popular no governo por meio do voto constituía um sonho e realidade cada vez mais distantes.

Xavier e Faria Filho (2010) destacam as contribuições de Carneiro Leão, dentre outras, na interpretação do Brasil a partir da temática da educação, na defesa da escola pública como componente fundamental do projeto de Brasil. Sua posição revela o significado e a importância da sua obra e da problemática sobre a qual se debruçou: a educação pública. Para Lemme (1984), Leão pode ser considerado um pioneiro ao publicar, em 1909, um “livrinho” que pregava ideias de renovação escolar, e, sobretudo, pela defesa que realizou da educação pública. A posição de Leão justifica a importância do livro ora resenhado, *Pela educação rural*, para o pensamento educacional e para as pesquisas sobre educação no Brasil que precisam conhecer a história que contribuiu para a situação da escola pública no cenário nacional atual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antonio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC/Inep/Comped, 2002. p. 114-122.

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. A reforma Carneiro Leão em Pernambuco. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 231-246. (Coleção Memória da Educação).

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1932.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1997. p. 115-132.

FERREIRA FILHO, João Candido. Ensino agrícola nas escolas primárias rurais. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Teses da Primeira Conferência Nacional de Educação*. Brasília, DF: INEP, 1997. p. 338-342.

LEÃO, Antonio Carneiro. *Educação*. Recife: Imprensa Industrial, 1909.

LEÃO, Antonio Carneiro. *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Typ. Jornal de Commercio, 1917.

LEÃO, Antonio Carneiro. *Pela educação rural*: conferência proferida no dia 22 de julho de 1918, em Curitiba, sob a presidência do Dr. Affonso Camargo, ilustre presidente do Estado do Parana. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1918. (Folhetos).

LEÃO, Antonio Carneiro. *A sociedade rural*: seus problemas e sua educação. Rio de Janeiro: A Noite, [19__].

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (1933). In: LEMME, Pascoal. *Memórias*. Brasília, DF: INEP, 1984. v. 4, p. 251-277.

LOBATO, José Bento Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1946a. (Obras Completas).

LOBATO, José Bento Monteiro. *Mr. Slang e o Brasil e problema vital*. São Paulo: Brasiliense, 1946b. (Obras Completas).

MACHADO, Maria Cristina G. *Reinações de um escritor*: Monteiro Lobato. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 1993.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; FARIAS, Fabiana Costa de Senna Ávila. “Façamos dessa gente um elemento seguro do nosso progresso material e moral”: a Inspeção Médico-Escolar no Paraná dos anos 1920. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 287-302, abr. 2010.

MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira de educação*. Versão para eBook. eBooksBrasil. Fonte digital. Digitalização da 2. edição em papel de 1934. São Paulo: Piratininga, 1934.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 19-52.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.

PAULILO, André Luiz. A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 43-62. (Coleção Memória da Educação).

SCHELBAUER, Analete Regina. *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores. *Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande*, n. 17, p. 103-118, jan./jun. 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Dossiê educação rural. *Revista História da Educação*, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe, v. 15, n. 35, set./dez. 2011.

XAVIER, Maria do Carmo; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Apresentação. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Clássicos da educação brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, 2010. v. 1, p. 7-17.

Cem anos de instrução pública, de Sud Mennucci

WENCESLAU GONÇALVES NETO

Muito se tem escrito nos últimos anos sobre a década de 1920 no Brasil, destacando-se para o nosso caso a singularidade desse momento para a compreensão da história da educação brasileira. Temos estudos salientando a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), envolvendo os primeiros congressos brasileiros de educação, os inquéritos realizados pela imprensa, as reformas da instrução processadas em diversos estados da Federação, a difusão dos princípios da Escola Nova etc. Ou seja, tornou-se lugar-comum pensar os problemas da educação numa perspectiva histórica, remontando às origens da República, com particular atenção para a década de 1920. Pelos resultados que têm sido apresentados, percebemos que esta é uma preocupação justa, validando a continuidade dos estudos nesse período, como um veio fecundo para se entender o país dos anos seguintes, principalmente após a Revolução de 1930 e as transformações profundas processadas no setor educacional (e na sociedade como um todo) a partir de então.

Ao destacarmos a importância desse decênio, com tantos momentos significativos para o campo da educação, após décadas ou mesmo um século de mesmice, assalta-nos um desejo de compreender como a “própria década” se pensava, como os homens desse período viam, experienciavam, debatiam ou propunham a educação nacional. Afinal, se o palco mostrado pela historiografia expõe o esforço de vários agentes moldando uma nova realidade educacional, deveríamos acreditar que a percepção do papel da educação se apresentava de forma clara para os seus contemporâneos? Havia já um projeto, um corpo organizado de ideias que pudesse tomar o formato nacional? Existia uma visão de conjunto, que integrasse o processo de desenvolvimento

da educação nacional ao longo do tempo, permitindo a interpretação das diferentes fases da história do país? Havia, em suma, a percepção da integração entre passado e presente da educação brasileira?

São questões de difícil resposta, mas, ao mesmo tempo, indagações necessárias e pertinentes para a continuidade da pesquisa histórico-educacional brasileira. E para contribuir na compreensão desse momento da educação nacional consideramos que um instrumento interessante seja o contato com um livro pouco citado ou manuseado de Sud Mennucci, escrito em 1922, por ocasião dos festejos comemorativos do primeiro século da independência brasileira, intitulado *Cem annos de instrução publica (1822-1922)*.⁶⁰ Apesar do caráter de “encomenda” desta e de outras temáticas de interesse para o país, presentes numa edição do jornal *O Estado de S.Paulo*, os resultados apresentados pelo autor, principalmente no que toca às reflexões sobre a forma como a educação teria sido tratada no passado e seu desfecho no presente, interessam muito ao campo da História da Educação. Promove-se ali um exercício de reflexão oferecendo ao leitor um quadro dinâmico em que se podem visualizar as mazelas comuns ao campo da instrução, as omissões dos poderes públicos, os ideais republicanos abandonados, os equívocos de iniciativas diversas, as percepções de acertos de realizações particulares ou coletivas etc. Tudo redundando num quadro crítico, até pessimista, da realidade encontrada no início dos anos 1920, mas com perspectivas de superação ou de encaminhamento, pelos exemplos que vivencia e descreve em São Paulo, estado onde vive e trabalha Sud Mennucci, e pelas reformas que se realizam (ou são renunciadas) naqueles anos, nas quais se envolverá o autor, tanto na forma de crítico quanto na figura de agente diretamente envolvido, como no caso da reforma do Rio de Janeiro de 1927, sob o comando de Fernando de Azevedo, ou em iniciativas de São Paulo na década de 1930, quando foi Diretor de Ensino do estado.

Estas observações são colocadas para destacar o mérito dessa obra e sua atualidade para os pesquisadores brasileiros, num momento em que se volta a dar importância à necessidade de se pensar historicamente a educação brasileira, para a busca e implementação das alternativas mais adequadas para a superação de problemas seculares.

⁶⁰ Deve-se destacar, no entanto, que existem estudos sobre Sud Mennucci e sobre o livro em tela, como o de Isabel Cristina Rossi Mattos (*A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci*).

SUD MENNUCCI E SEU TEMPO

Sud Mennucci nasceu em Piracicaba em 20 de janeiro de 1892 e faleceu em São Paulo em 22 de julho de 1948. Teve uma existência curta, 56 anos apenas, mas intensa, marcada pela militância político-educacional e pela dedicação contínua aos problemas da educação brasileira, notadamente os ligados ao meio rural.

Tomando-se a sua extensa obra, produzida, pelo que se percebe, às vezes num ritmo alucinante, temos dificuldade de enquadrá-lo em algum campo específico do conhecimento, devido à diversidade de interesses e à grande capacidade de pensar a realidade sob variados vieses. Poderíamos classificá-lo claramente como educador, jornalista, literato e sociólogo, mas também como geógrafo e historiador, habilidades que demonstrou muito bem no uso de sua pena. Além disso, ainda se dedicou à administração pública, à militância política e à docência. Essa multiplicidade de atividades desenvolvidas é expressa nas palavras de seu biógrafo, o neto Ralph Mennucci Giesbrecht:

Foi diretor da Imprensa Oficial do Estado por 17 anos, presidente do Centro do Professorado Paulista (do qual foi um dos fundadores) pelo mesmo tempo, foi Diretor-Geral do Ensino no Estado [de São Paulo] por três vezes, trabalhou em censos escolares e nacionais, foi membro atuante nas comissões de redivisão municipal no Estado [de São Paulo]. Viajou por quase todo o estado de São Paulo e boa parte do Brasil, numa época em que qualquer viagem era uma aventura. Teve participação ativa nos acontecimentos de São Paulo no período entre a revolução de outubro de 30 e a de julho de 32, embora “do lado errado”, como diriam alguns.⁶¹

Essa menção ao “lado errado” na revolução de 1932 refere-se ao seu posicionamento ao lado dos getulistas, num momento em que São Paulo se levantava em defesa dos interesses estaduais e pela luta pela Constituinte. Essa posição nesse momento (e outras mais no âmbito do debate jornalístico ou na crítica em conferências e livros) rendeu-lhe problemas nas relações sociais e políticas, bem como envolvimento posteriores com a administração estadual e federal durante o período ditatorial de Getúlio Vargas, incluindo a aceitação do cargo de Diretor-Superintendente do jornal *O Estado*

⁶¹ GIESBRECHT. *Sud Mennucci*: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo, p. 5-6.

de S.Paulo, que havia sido ocupado e estatizado pelo governo paulista a partir de 1940, o teria levado à perda da cátedra de História, Geografia e Sociologia na recém-criada Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de São Paulo em 1946, por causa da oposição que a família Mesquita passa a fazer à sua indicação.⁶²

Neste episódio, levanta-se um aspecto da formação de Sud Mennucci, nunca mencionado anteriormente por ocasião de suas nomeações para Diretor de Ensino do Estado de São Paulo e que se torna a pedra de toque da crítica de *O Estado de S.Paulo*: o fato de ter cursado somente a escola complementar, habilitando-se academicamente apenas como professor primário. Portanto, não era portador de um diploma de curso superior, sonho abortado em sua juventude por conta de problemas financeiros de sua família. Como se vê, principalmente devido ao seu enredamento político nas questões mais candentes de sua época, Sud Mennucci não apenas se tornou personagem proeminente no cenário paulista e nacional, mas também pagou um preço significativo por conta de suas posições.

Em virtude da visibilidade conseguida por sua atuação no campo jornalístico, pelos livros publicados, pelas conferências e participações em congressos e pelo envolvimento na criação e na direção do Centro do Professorado Paulista (CPP), Sud Mennucci torna-se figura de proa no âmbito da educação paulista, sendo alçado por três vezes ao cargo de Diretor Geral do Ensino (1931-1932, 1933-1934 e 1943-1944) e lembrado ainda em outras ocasiões para ocupar a própria Secretaria de Educação ou a Diretoria de Educação, embora as nomeações não tenham se efetivado. Ligado à administração pública, embora não diretamente inserido no campo da educação, ocupou o cargo de Diretor da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo de 1931 até o ano de sua morte.

Na área da educação deve ser ainda destacada sua atuação junto ao CPP, tanto no processo de sua organização inicial como no de consolidação dessa agremiação como um centro efetivo de congregação dos interesses da categoria docente no Estado de São Paulo. Na página *web* do CPP sua presença é salientada no histórico e apresentado um resumo biográfico na galeria dos ex-presidentes da casa.⁶³ Também por sua destacada luta em prol da educação paulista, acabou sendo homenageado com o nome em uma cidade do interior de São Paulo, onze anos após sua morte, o

⁶² GIESBRECHT, *op. cit.*, p. 151-154.

⁶³ Disponível em: <http://www.cpp.org.br/index_menu.php?id=121>. Acesso em: 2 maio 2012.

que demonstra o reconhecimento e a permanência do seu trabalho e de suas ideias entre seus conterrâneos. Na página *web* da cidade de Sud Mennucci, encontramos algumas informações complementares sobre a origem do nome, bem como breve perfil de sua trajetória:

O nome da cidade é uma homenagem ao professor que foi um defensor ferrenho dos direitos dos professores e da melhoria da qualidade de ensino no país. Ele não tinha nenhum vínculo com a cidade e o antigo distrito de Pereira Barreto, que até a emancipação era conhecido como Pioneiros, recebeu o nome de Sud Mennucci por indicação de um político do Estado de São Paulo.⁶⁴

Porém, para além desse justo reconhecimento do trabalho de uma vida, expresso na escolha do nome para a cidade, deve ser observado que razões mais práticas também contribuíram para o resultado. Na página *web* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), encontramos uma explicação a mais: o nome originalmente escolhido pelos cidadãos do local seria Pioneiros, mas como já existia um outro distrito registrado com esse topônimo, foram obrigados a buscar algo diferente.⁶⁵ Essa impossibilidade resultou na escolha do nome do ilustre educador.

A produção literária de Sud Mennucci é vasta, abarcando diversos campos, expondo a multiplicidade de interesses com que lidava no dia a dia, como leitor ávido e crítico atento de seu tempo. Segundo Ralph Mennucci Giesbrecht, seu avô lia diretamente do original livros em francês e italiano, além de praticamente tudo o que se escrevia em português.⁶⁶ Com essa base de informações e disposição para o debate, além dos artigos que escreveu em diversos jornais (*O Estado de S. Paulo*, *Correio Paulistano*, *O Tempo*, *Jornal do Brasil* etc.) e que foram juntados ou fizeram parte de livros posteriormente publicados, também redigiu vários estudos específicos. De

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/index.php/cidade/quem-foi-sud-mennucci.html>>. Acesso em: 2 maio 2012. O político mencionado, segundo GISBRECHT, *op. cit.*, p. 159, seria o então deputado Lino de Mattos.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=355230#>>. Acesso em: 2 maio 2012.

⁶⁶ ENTREVISTA de João Umberto Nassif com Ralph Mennucci Giesbrecht. Disponível em <<http://www.teleresponde.com.br/MENUCCI.HTM>>. Acesso em: 3 maio 2012.

uma forma geral, pois não temos aqui a preocupação de fazer uma listagem completa de suas publicações, podemos indicar como principais obras: *Alma contemporânea* (1918), *Humor* (1923), *Rodapés* (1927), *A escola paulista* (1930), *A crise brasileira de educação* (1930), *Cem anos de instrução pública (1822-1922)* (1932), *Brasil desunido* (1932), *O que fiz e pretendia fazer* (1932), *Aspectos piracicabanos do ensino rural* (1933), *História do Diário Oficial do Estado de São Paulo* (1938), *O precursor do abolicionismo no Brasil* (1938), *O pensamento de Alberto Torres* (1940), *À margem das Cartas Chilenas* (1942), *Machado de Assiz* (1943), *A ruralização* (1944), *Discursos e conferências ruralistas* (1946).

Deve-se chamar a atenção, contudo, para aquela que é considerada sua obra principal, *A crise brasileira de educação*, na qual defende a necessidade de um cuidado especial para com o setor rural brasileiro, inclusive, com a implementação de um sistema escolar diferenciado do urbano, defendendo a criação de escolas normais rurais etc. A ruralização será a temática que abraçará daí para a frente (apesar de já ter se manifestado sobre ela anteriormente) e pela qual se tornará conhecido em todo o Brasil. Esse livro, ademais, foi agraciado pela Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1933, com o primeiro lugar no concurso da série “Francisco Alves”, respondendo à questão geral “Qual o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil”. No prefácio desse livro, na segunda edição de 1934,⁶⁷ que contém o relatório avaliativo da ABL, assinado por Roquette Pinto (relator), Miguel Couto e Aluysio de Castro, encontramos algumas observações sobre a obra:

O livro de Sud Mennucci é o mais claro, o mais lógico, o mais prático. É também o mais original no modo de encarar o problema e na solução que propõe. (...) Sud Mennucci no seu livro, indica, pois, de maneira realmente superior, todas as condições sociais em que se define o problema considerado. E indica, com clareza, simplicidade, entusiasmo, de maneira prática, soluções modernas e possíveis. Deve receber o primeiro prêmio Alves.

Em razão dessa variedade de interesses e pela centralidade que passa a ocupar a educação e o processo de desenvolvimento nacional em seus escritos, podemos

⁶⁷ p. 8, 10. Publicada pela Editora Piratininga, de São Paulo. Disponível para *download* em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducao.html>>. Acesso em: 4 maio 2012.

dizer que Sud Mennucci foi, legitimamente, um homem “do seu tempo”, um pensador engajado, um crítico da realidade, um educador consciente do papel da educação nos destinos do país, apesar de todos os grandes obstáculos que ele identificava tanto na labuta do magistério como nos escaninhos da administração pública e do envolvimento político. Esses eram os ares dos anos 1920, marcados pela busca da modernidade para um país que se via estagnado, frustrado em suas ambições republicanas.⁶⁸ E também os ares dos anos 1930, marcados pelas mudanças profundas na estrutura da sociedade brasileira, inclusive no campo da educação, quando a criação do Ministério da Educação e as reformas de caráter nacional começam a definir o perfil de um projeto de educação para o Brasil.

O livro *Cem annos de instrução publica* perpassa essas duas décadas: por um lado, foi escrito para uma edição comemorativa do primeiro centenário da independência brasileira, em 1922; e, por outro, acabou publicado dez anos depois, acrescido de 4 “notas” que promovem algumas atualizações na discussão encetada em 1922. Portanto, a escolha desse livro para destacar Sud Mennucci é menos pela importância da obra em si e mais pelo que representa, uma ponte entre um autor que se inicia no campo do debate educacional e outro (mas o mesmo) já experiente no campo da educação, marcado pela prática docente, pela passagem pela administração escolar, pela administração pública, além do amadurecimento no debate acadêmico.⁶⁹

CEM ANNOS DE INSTRUCÇÃO PUBLICA

O livro em questão poderia ser definido como um trabalho de síntese, tanto pelo propósito como por suas dimensões. Publicado em formato pequeno (18,5 cm x 13,5 cm), sob a responsabilidade da Typographia Siqueira, de São Paulo, a obra como um todo é apresentada na edição de 1932 em 115 páginas. No entanto, o texto

⁶⁸ Para uma visão mais pormenorizada da importância desse período para se pensar a modernidade brasileira, conferir, por exemplo, LORENZO; COSTA (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*.

⁶⁹ Sud Mennucci envolve-se em várias celeumas, tanto na área educacional como na política. No caso do campo educacional, deve-se destacar um acirrado embate que promove com Renato Jardim no final dos anos 1920, voltado para a discussão sobre o tipo de escola que se desenvolvia em São Paulo. Cf., por exemplo, NERY. *A sociedade de educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*, especialmente p. 195-232.

original de 1922 ocupa apenas 52 páginas (da p. 14-64), o que demonstra sua origem jornalística e o objetivo de elucidar uma questão em poucas páginas, característica de trabalhos da imprensa cotidiana. Da página 67 à 113, temos as 4 “notas” já indicadas (A, B, C e D), completadas no início do livro por uma página de “Explicação” (p. 7) e outra (p. 9) com uma introdução elogiosa à iniciativa de *O Estado de S. Paulo* na organização da edição comemorativa, proporcionando “aos seus leitores uma verdadeira ‘epítome da Historia do Brasil Independente,’ dando o balanço patriótico dos nossos teres e haveres em todos os ramos da actividade nacional”; e ao final (p. 115) o índice. Feita a descrição material do livro, passemos ao seu conteúdo.

O autor, para a explanação de seus argumentos, acompanhará a história da educação brasileira nas três fases da historiografia tradicional: Colônia, Império e República, iniciando-se pela primeira. Logo ao princípio Sud Mennucci apresenta a tese que lhe fora encaminhada como mote para seu estudo para *O Estado de S. Paulo* e que expõe, desde aquela época, a preocupação com a reflexão educacional envolvendo passado e presente: “história da pedagogia brasileira”. Destaca o autor a ausência de estudos deste tipo na historiografia nacional e dispõe-se a fazer um “subsídio” a essa empreitada, alertando que

Compreende-se e justifica-se, até certo ponto, a ausencia de tal livro em nossa bibliotheca profissional: esse capitulo de historia patria não tenta a imaginação de ninguem, é capitulo sombrio, que no confronto com o de outros povos, nos amarga a consciencia e nos desarma a vaidade.⁷⁰

Este alerta para a falta de estudos que versassem sobre a história da educação, ou da pedagogia como solicitava o jornal, mostra uma deficiência que se arrastou por décadas à frente, e só a partir dos anos 1980 pudemos contar com estudos mais significativos e uma produção continuada nesse campo. No entanto, deve-se salientar que o ano de 1922, por conta das comemorações do centenário da independência, acabará por render alguns importantes contributos para a área da história da educação. Segundo Moysés Kuhlmann Jr., nesse ano, além do livro de Sud Mennucci, foram trazidos a público os trabalhos de Arthur Moncorvo Filho, *Histórico da proteção à infância no Brasil (1500-1922)*, o de Décio Coimbra, *A instrução primária no*

⁷⁰ MENNUCCI. *Cem annos de instrucção publica*, p. 14.

Rio Grande do Sul (resenha histórica), e o de M. P. Oliveira Santos, *Instrução pública, notícia histórica de 1822 a 1922, resenha da evolução*.⁷¹

Nesta primeira fase da história (“Na era colonial”), destacará dois aspectos da educação nacional. No primeiro, lembra o início do que chama de uma “tradição nacional”, que se prolongaria até sua época, que “é a mania de cuidar do ensino superior em primeiro lugar, relegando para o ultimo o ensino primario. Começar pelo zimbório parece a nossa divisa em assumptos pedagogicos”.⁷² Refere-se ele ao fato de D. João VI, ao vir para o Brasil em 1808, cuidar da criação de cursos superiores na Bahia e na Corte e não se preocupar com a instrução primária, já que o Rio de Janeiro, nos tempos da chegada do príncipe regente, contava apenas com duas escolas públicas e, em 1821, avançou apenas para 13.

O segundo aspecto a ser tratado será o dos métodos de ensino. Nesse particular, chama a atenção, utilizando-se do livro *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manoel Antônio de Almeida, para o despreparo dos professores do século XIX, quando os havia. Mostra a quase ausência de escolas primárias e o uso indiscriminado da palmatória como instrumento de correção ou de “motivação” ao estudo e ao preparo moral dos estudantes. Finaliza apresentando a situação da instrução no país em 1822:

ensino superior, em grande florescimento pelo menos na fachada dos decretos reaes; ensino secundario desenvolvido, mas dispersivo e sem plano e programmas organizados; ensino primario reduzido a pouquissimas escolas, mestres inhabeis, mal-pagos, mal-tratados, os methodos mais carranças do tempo.⁷³

Na parte voltada para o Império, denominada “Nos tempos da Monarchia”, faz-se uma divisão entre Primeiro Império, Regência e Segundo Império. Como ações do período regido por D. Pedro I, considerado extremamente pobre em realizações, Sud Mennucci destaca a formulação de leis voltadas para a instrução pública, de 1826 e 1827, determinando, entre outras coisas, a criação de escolas nas cidades e vilas e

⁷¹ Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 160, mar. 1999.

⁷² MENNUCCI. *Cem annos de instrução publica*, p. 15.

⁷³ *Idem*, p. 23.

também a abertura de escolas para meninas nas casas de religiosas. Além da preocupação iniciante com a instrução da mulher na lei de 1826 (“segundo a logica e a orientação mental da epoca, ás mulheres bastava saber rezar”), a lei de 1827 “bastou para firmar o principio de que o professor devia ser preparado e ter os conhecimentos precisos ao bom desempenho de sua tarefa.”⁷⁴

Nos tempos da Regência, permanece a situação de miséria instrucional segundo Sud Mennucci, com o Rio de Janeiro mantendo apenas 640 alunos matriculados, numa população de cerca de 100 mil habitantes. No entanto, destaca a criação da primeira inspetoria escolar para o município da Corte (1836), a criação do Imperial Colégio D. Pedro II (1837), a fundação do Arquivo Público (1838) e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838). Da mesma forma, segundo o autor, data desta época o grande erro da educação brasileira, entronizado pelo Ato Adicional de 1834, descentralizando a administração da instrução e remetendo às províncias a responsabilidade por ela. Na sua opinião,

Si continuassem as provincias subordinadas á direcção central em negocios de ensino, desde que o Imperio não mostrava abdicar, pelo Acto Adicional, de suas prerrogativas de coração do paiz, estava salvo o principio e a boa doutrina. As provincias seriam, como lhes competia, auxiliares da obra central. Nada disso se fez.⁷⁵

Com relação ao Segundo Império, Sud Mennucci não é menos cáustico. Começa admirando-se e duvidando das razões dos abundantes elogios propalados à atuação do período de governo de D. Pedro II com relação à educação. Como se poderia fazer isso com um governo que, de 1857 a 1878 (21 anos), elevava a matrícula da capital apenas de 17,2% para 22,3% e que descuroou do preparo do professorado? Destaca a elaboração de três reformas educacionais no período (1847, 1851 e 1877), que não resultaram em qualquer alteração no quadro geral do país, esforços isolados como teria sido o da província de São Paulo e a mercantilização que vai tomando conta do ensino secundário, na busca exacerbada pelos diplomas. Chama a atenção para o esforço do governo central para generalizar a obrigatoriedade escolar na legislação

⁷⁴ *Idem*, p. 29.

⁷⁵ *Idem*, p. 33.

das províncias, mas que não a tornara realidade na própria capital. Como corolário, tece uma crítica lapidar aos tempos da monarquia:

Porque entre todos os peccados da Monarchia, o mais grave foi affectar desconhecimento das questões pedagogicas que agitavam o mundo inteiro e só aqui não tinha repercussão. Ao primeiro imperio, dadas as contingencias historicas que o envolveram, perdoar-se-lhe-ia essa falta. Ao segundo, não. É inadmissível que taes problemas não houvessem perturbado o espirito dos politicos, é inadmissivel que tendo havido tantos projectos, pelo menos de 1869 em deante, tendentes a resolvel-os, nenhum houvesse conseguido despertar no fundo da consciencia collectiva do Congresso Nacional a noção exacta do peso dessa responsabilidade. É incrível, finalmente, que, ás portas do século XX, não houvessem comprehendido que o progresso, o futuro, o destino, emfim, do paiz dependia exclusivamente da melhor organização desse ramo da actividade humana.⁷⁶

Chega-se, por fim, “Na phase republicana”, terceira e última parte da obra. Após relemburar os ideais e as promessas republicanas, bem como as primeiras e auspiciosas iniciativas do novo regime, inclusive, a criação do Ministério da Instrução, Sud Mennucci demonstra que, depois da elaboração da Constituição de 1891, retorna-se ao ponto em que nos encontrávamos em 1889: a continuidade da descentralização, o repasse aos estados da responsabilidade pela instrução e a supressão do infante Ministério da Instrução, apresentando como justificativas para esse retrocesso:

Entretanto, o espírito de imprevidencia e despreocupação pelo problema, peculiar aos estadistas da Monarchia, não desaparecera com a simples mudança de regimen. Os homens eram os mesmos. No anno de 1891, votada a Constituição, a Republica inicia o Governo legal e reconhecido com duas medidas que têm custado caro ao Brasil: 1.^a) ficamos sem o ministerio especial de Instrucção Publica, que era uma instituição victoriosa em todos os paizes cultos; 2.^a) delegamos á competencia exclusiva dos Estados o encargo total de prover ao proprio ensino primario.

⁷⁶ *Idem*, p. 44.

(...) “Não se pode negar que somos um povo aferrado ás tradições, principalmente... ás prejudiciaes.”⁷⁷

Desta forma, ficava mantido o princípio que impedira o desenvolvimento de um projeto nacional de educação durante o período imperial, omitindo-se o poder central de emitir os lineamentos que poderiam definir uma proposta unificada de educação brasileira. Estabelecera-se, segundo Sud Mennucci, “a doutrina da dispersão dos esforços e do malbaratamento das energias”⁷⁸ ao se remeter ao âmbito dos estados as decisões em torno da instrução primária. No entanto, para o autor, poucos seriam os estados que estariam em condições de suportar o desafio educacional, dados os custos aí embutidos. E nem se tratava de pensar qualitativamente o ensino, pois ainda estaríamos na fase quantitativa, de criar as escolas necessárias para as demandas da população.

Como exemplo, apresenta-nos, com base nas estatísticas de 1920, o quadro de um dos estados da Federação: “Sergipe tem 477 mil habitantes, o que lhe dá 80 mil creanças em idade escolar. Dando-se a media de 40 alumnos por classe, ele precisaria de 2.000 escolas, que ao preço minimo de 2:400\$000 annuaes, perfariam 4.800:000\$000 necessarios somente ao ensino de primeiras letras. E o Estado rende 5.489:000\$.”⁷⁹ Além disso, alerta que os estados teriam naquele momento muitos outros problemas econômicos, de igual gravidade, com que se preocupar. Configurava-se realmente um impasse que colocaria em risco o próprio desenvolvimento nacional. Como solução, já que a pergunta inicial colocada ao autor pelo jornal *O Estado de S.Paulo* exigia uma resposta, Sud Mennucci encaminha no sentido de se integrarem esforços de todos os segmentos diretamente relacionados com a questão da instrução popular:

Porque é hora de acabar com este “jogo de empurra” em que se debate o paiz. É preciso integrar á consciencia nacional que os responsaveis directos e immediatos da educação popular são quatro: a União, o Estado, o Municipio e o Particular. E que em logar de estar a esperar tudo do Estado,

⁷⁷ *Idem*, p. 48-50.

⁷⁸ *Idem*, p. 50.

⁷⁹ *Idem*, p. 54.

que o não pode fazer, acabe uma vez por todas o período das declamações inúteis e aceite cada um a obrigação que lhe cabe.⁸⁰

Em seguida, o autor volta-se para a análise da atuação específica e do papel desses que chama de responsáveis pela educação primária, mostrando suas mazelas, o descuido generalizado e a importância de se juntarem todos em torno dessa necessária obra nacional, integrando-se os esforços dos poderes públicos e mantendo-se a atenção para o caráter mercantil das instituições privadas. O que se proclama, finalmente, é que se supere a fase do discurso e se encaminhe definitivamente para a época das realizações.

Na edição de 1932, o autor acrescenta quatro “notas” que atualizam um pouco o debate, após dez anos da publicação original. Na primeira (“A”), volta-se para uma acusação que lhe teria sido feita como contrário aos cursos superiores no Brasil, por conta de sua afirmação sobre a “tradição nacional” de cuidar primeiro deste ramo de ensino, desprezando o ensino primário. Esclarece que não tem essa perspectiva e proclama que em matéria de ensino não lhe parece “que qualquer dos cursos deva ter precedência sobre os outros. São partes orgânicas e harmônicas entre si”.⁸¹

Na segunda nota (“B”), dedica-se a analisar a questão do analfabetismo e da conjugação dos esforços dos 4 segmentos que imputa responsáveis para a resposta ao desafio educacional no Brasil: União, estados, municípios e particulares. Destaca a ação no Estado de São Paulo e descreve, pormenorizadamente, como deveria ser exercido o papel de cada uma dessas partes envolvidas.

Nas terceira e quarta notas (“C” e “D”), concentra-se basicamente sobre a confiabilidade de nossas estatísticas. Na terceira, utiliza-se de dados de algumas instâncias governamentais para mostrar a inconsistência destes e, inclusive, as contradições existentes em vários momentos. As discrepâncias são enormes, prejudicando sensivelmente qualquer análise que se proponha séria. Na mesma linha, debruça-se na última nota a analisar o livro de Oswaldo Orico (1928), *O melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil*, que havia recebido o 1º prêmio da Academia Brasileira de Letras. Dedicar-se daí, para a frente, não apenas a demonstrar a inconsistência dos dados usados por esse autor, como também as alternativas por ele propostas,

⁸⁰ *Idem*, p. 56-57.

⁸¹ *Idem*, p. 69.

consideradas todas fora da realidade e sem repercussões concretas para alteração de nosso magno problema referente à instrução primária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar essa análise do livro de Sud Mennucci, gostaríamos de chamar novamente a atenção para alguns aspectos já enunciados. Em primeiro lugar, o caráter de libelo que toma a obra, ao destacar tanto a ausência de estudos que permitam aquilatar a extensão e o significado da obra educacional no Brasil independente como a situação calamitosa que nos foi legada pela monarquia, na qual o ensino primário fora muito pouco valorizado, gerando uma situação de total despreparo, tanto na oferta de escolas como na assimilação dos métodos de ensino e na preparação dos professores.

Em segundo lugar, que essa preocupação com os métodos se relaciona às discussões que já se disseminavam pelo Brasil, interligadas à chegada das ideias da Escola Nova e à necessidade de se repensar a educação como um todo e não apenas nos aspectos que envolviam abertura de escolas e contratação de professores. Já se inaugurava um tempo que colocaria a escola no patamar em que realmente deve ser mantida: uma organização complexa, que carece de planejamento, recursos, organização, pessoal qualificado, métodos e condições estruturais, para poder dar conta das responsabilidades que lhe são colocadas.

Finalmente, o destaque que dá ao que foi considerado como o grande problema da educação brasileira no século XIX e primeiras décadas do XX: a descentralização do ensino. Essa decisão, oriunda do Ato Adicional de 1834 marcará profundamente toda a educação nacional até meados do século seguinte, quando se conseguiu organizar um conjunto legislativo e um ministério da educação voltados para a construção de um projeto educacional especificamente nacional. Sud Mennucci percebeu isso em 1922 e desde lá já clamava por um ministério específico para a educação e por mudanças voltadas para a abertura de escolas, formação de professores, adoção de métodos eficientes de ensino, apoio ao processo ensino-aprendizagem etc.

Uma obra em que ainda nos encontramos em pleno século XXI, próximos da comemoração de mais um centenário da independência. O que teremos para dizer dos cem anos que sucederam ao libelo de Sud Mennucci?

REFERÊNCIAS

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA (CPP). *Sobre o CPP*. Disponível em: <http://www.cpp.org.br/index_menu.php?id=121>. Acesso em: 2 maio 2012.

ENTREVISTA de João Umberto Nassif com Ralph Mennucci Giesbrecht. Disponível em: <<http://www.teleresponde.com.br/MENUCCI.HTM>>. Acesso em: 3 maio 2012.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. *Sud Mennucci: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, [s.d].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE cidades: Sud Mennucci-SP*. <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=355230#>>. Acesso em: 2 maio 2012.

KUHLMANN JR. Moysés. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 159-171, mar. 1999.

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. *A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci*. Dissertação (Mestrado) – Campinas, UNICAMP, 2004.

MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira de educação*. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

MENNUCCI, Sud. *Cem annos de instrução publica (1822-1922)*. São Paulo: Typographia Siqueira, 1932.

NERY, Ana Clara Bortoleto. *A sociedade de educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PREFEITURA DE SUD MENNUCCI. *Quem foi Sud Mennucci*. Disponível em: <<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/index.php/cidade/quem-foi-sud-mennucci.html>>. Acesso em: 2 maio 2012.



Educação e cultura, de Francisco Campos

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Para se entender o significado desse livro de Francisco Campos, primeiro ocupante do cargo de Ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública de 1930, cumpre situá-lo dentro do quadro em que foi produzido, remetendo-se ao clima da Revolução de Trinta, ao próprio Estado Novo e às características gerais do pensamento do autor.

Francisco Luiz da Silva Campos nasceu em Dores do Indaiá – MG, em 1891, vindo a falecer, aos 77 anos, em Belo Horizonte, em 1968. Nasceu no ano em que o Brasil conheceu sua primeira Constituição Republicana e faleceu, no Rio de Janeiro, às vésperas do Ato Institucional nº 5.⁸² A primeira, marco do liberalismo, o segundo, o registro da ditadura. Coincidência ou não, Francisco Campos teve dois marcos como polos de sua vida e registros tensionados do seu pensamento. Foi um dos juristas mais notáveis do país pela importância na elaboração de vários dispositivos jurídicos, entre os quais muitos que vieram a impactar a área educacional. Enquanto político assumiu mandatos estaduais e federais como deputado, mas se destacou na ocupação de cargos na burocracia estatal mineira e nacional, especialmente na Secretaria do Interior de Minas Gerais (1926-1930), no Ministério da Educação (1930-1932), na Procuradoria-Geral da República (1933-1937) e no Ministério da Justiça (1937-1941). Exerceu a docência na cadeira de Filosofia do Direito tanto na Escola

⁸² Uma biografia histórico-política de Francisco Campos pode ser encontrada no primeiro volume do *Dicionário histórico-biográfico brasileiro: 1930-1983*, publicado pela Fundação Getúlio Vargas, à p. 571-582.

de Direito em Belo Horizonte como na Faculdade Nacional de Direito, a partir de 1930, no Rio de Janeiro. Fora da política, exerceu a atividade de advogado. Dotado de cultura ampla e de oratória brilhante, logo foi guindado à movimentação política no país tomando parte em momentos fundamentais em nossa história.

Por conta de suas iniciativas e de seu pensamento, tornou-se figura bastante controversa, haja vista que foi pessoa fundamental na redação da Constituição outorgada de 1937 e do Ato Institucional nº 1 de 1964.

Ao mesmo tempo, foi um defensor permanente da educação escolar à luz dos princípios da Escola Nova em Minas Gerais e, enquanto homem público, tornou-se um reformador da organização educacional do país, abrangendo desde a instrução primária até o ensino superior.

Ligado a Raul Soares na política mineira dos anos 1920, foi deputado estadual entre 1919 e 1922 e como tal teve atuação significativa na reforma constitucional de Minas Gerais promovida pelo presidente estadual Arthur Bernardes. Contudo, em 1921, renunciou a esse mandato para assumir o de deputado federal, eleito que foi pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), sendo reeleito em 1924. Desde seus primeiros pronunciamentos, demonstra ser um crítico mordaz do Estado Liberal e dos “excessos” da democracia representativa. E, no campo da política nacional, foi um partidário de mais poderes para a União e para o Executivo, criticando a autonomia dos Estados e Municípios. Junto a isso temia os movimentos ligados a tendências “revolucionárias” como a do tenentismo e as ligadas aos movimentos de fundo socialista. Em face da efervescência social no governo federal de Arthur Bernardes, apoiou a Revisão Constitucional de 1925-1926 que fortaleceu os poderes da União e do Executivo. Nessa oportunidade, votou a favor da reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas e defendeu que o catolicismo fosse reconhecido como a “religião do povo brasileiro”. Para ele, a religião e a moral cívica eram antídotos contra os males da “anarquia” social.⁸³

Em 1926, no mandato estadual do presidente Antonio Carlos de Andrada, em Minas Gerais, tornou-se seu Secretário do Interior. Essa Secretaria era também responsável pela educação escolar. Caminhou aí, de um lado, com uma filosofia antiliberal e, de outro, com ideias e iniciativas de modernização administrativa, seja no

⁸³ Para a polêmica trajetória dessa disciplina no âmbito das relações Estado/Igreja Católica, cf. Cury (1988; 2010).

interior do aparelho de Estado, seja nas instituições políticas. Nesse governo, Campos criou a Universidade de Minas Gerais e se empenhou decididamente na renovação do ensino primário e normal do Estado sob a luz do escolanovismo.⁸⁴ Para ele, a escola tradicional era mais ornamental do que eficaz. A escola nova seria, no ensino primário, o fermento de uma nova ordem social que educaria as crianças para a reflexão e para o enfrentamento criativo dos problemas da vida moderna. Para tanto, construiu um belo prédio arquitetônico para abrigar a Escola Normal e a Escola de Aperfeiçoamento, enviou mestras para os Estados Unidos, a fim de se inteirarem dos métodos avançados de ensino, e trouxe expoentes da pedagogia europeia para serem consultores da Escola Normal. E, durante o exercício do mandato de Antonio Carlos, Campos reintroduziu o ensino religioso facultativo nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

Quando dos acontecimentos que culminaram na Revolução de Trinta, Campos perfilou intensamente nos quadros da Aliança Liberal, cujo coordenador maior era o presidente Antonio Carlos. Nesse sentido apoiou a candidatura de Getúlio Vargas e João Pessoa nas eleições de 1930. Quando a oposição optou pelo movimento armado a fim de derrubar a ordem política advinda de 1891, foi Campos quem, de Minas, fez os acertos com Vargas no Rio Grande do Sul.

Vitorioso o movimento, Vargas tornou-se o chefe do Governo provisório em 11 de novembro de 1930. Três dias após, Campos se torna o primeiro dos ocupantes do então recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). E, no contexto dos primórdios do novo governo, Campos se posiciona a favor da criação de um partido revolucionário mais próximo dos ideais do Tenentismo do que dos das oligarquias liberais dissidentes. Ao invés de um partido, contudo, criou-se a Legião de Outubro ou Legião Revolucionária, um dia após a instalação do governo provisório em 12/11/1930. A seção dessa Legião em Minas Gerais teve a direção do grupo político ligado a Campos, o qual assina, em 1931, o respectivo manifesto. Tal Legião tinha aspectos fascistas, como milícias uniformizadas e desfiles, e se denominava Legião Mineira.

Em consonância com o espírito modernizador havido em Minas, Campos, agora Ministro da Educação, trará sua experiência de Minas para o âmbito nacional

⁸⁴ Cf. Peixoto (1983).

no campo da educação. Assim, em 11 de abril de 1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851), estabelece o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850) e cria a Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852). Uma semana após, com o Decreto nº 19.890, dispõe sobre a Reforma do Ensino Secundário e, em 30 de abril de 1931, assina o Decreto que reintroduz o ensino religioso facultativo nas escolas oficiais (Decreto nº 19.941).⁸⁵

Na Exposição de Motivos que acompanha o Estatuto das Universidades, além de reforçar a preferência por universidades em vez de institutos isolados, Campos assinala a necessidade de fortalecimento dos processos de aquisição de conhecimentos pela investigação e por soluções inovadoras diante dos métodos passivos de recepção. Segundo ele, as mudanças da vida moderna, especialmente na economia, justificam a preparação científica e técnica de quadros a fim de assessorar os governos, propor soluções inovadoras na economia e administração e evitar o empirismo de iniciativas apressadas.⁸⁶ Junto com essa face modernizadora e técnica, Campos ressalta a importância da busca de valores morais.

Em 1935, substitui Anísio Teixeira, bisonhamente acusado de comunista por setores reacionários religiosos, no cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal. Junto com Oliveira Viana e Azevedo Amaral, ideólogos de direita, defenderá a personalidade carismática de “um homem” com vontade dura e poderosa para dirigir a sociedade de massas. Ferrenho anticomunista, punha a família, a religião e a pátria como campos a serem preservados já que eram os espaços que o comunismo desejava destruir. Ardoroso defensor de um Estado Nacional, dirigido por um homem forte, apoiado pelas elites esclarecidas, põe nesses a garantia da unidade pátria à vista do declínio dos parlamentos (incapazes de legislar) e pelo fracasso do “mito” do sufrágio universal.

Justificava esses últimos pontos, em livro de 1937⁸⁷, tanto a Constituição de 1937 quanto o próprio Estado Novo, com o que se segue:

Acrescentem-se a este quadro as deficiências e lacunas do sistema de educação. É claro que, dada a natureza dos problemas que constituem hoje o

⁸⁵ Para uma visão geral desse período, cf. Romanelli (1991).

⁸⁶ Sobre a Universidade Brasileira, no período, cf. Cunha (1980) e Fávero (1980).

⁸⁷ *O estado nacional e suas diretrizes*.

objeto da política, esta não pode mais fazer-se a não ser mediante decisões tomadas com conhecimento de causa. Ora, a educação, por mais que se tenha generalizado a instrução primária, ainda não constitui um bem ao alcance de todos ou da maioria. O sistema de educação em vigor mais ou menos fechado, é acessível tão somente a pequeno número. A massa eleitoral continua em estado de ingenuidade em relação aos problemas capitais da política e do governo. (p. 24)

E continua dizendo que os direitos civis não resolviam o problema do ser humano. Segundo ele, a Constituição de 1937 tornou o cidadão titular de direitos reais, direitos que denominamos de sociais. Para ele, não bastava só a proteção contra a insegurança e a redução das incertezas da vida. E isso só se daria com o concurso de um Estado forte.

Os dois trechos que aqui se reproduzem foram extraídos de outra obra de Francisco Campos — *O Estado nacional e suas diretrizes* —, publicada em 1940, a fim de justificar a ditadura do Estado Novo.

Os novos direitos constituem, por assim dizer, a substância da declaração constitucional de direitos. Não se trata mais de uma declaração negativa da liberdade, que não dava outro direito ao indivíduo senão o de não ser incomodado pelo Estado. O indivíduo tem direito a serviços e bens, e o Estado o dever de assegurar, garantir e promover o gozo desses serviços e desses bens: o direito à atividade criadora; o direito ao trabalho; o direito a um padrão de vida; o direito à segurança contra os azares e os infortúnios da vida — o desemprego, o acidente, a doença, a velhice —; o direito a condições de vida sã, criando ao Estado o dever de administrar a higiene pública, e, sobre todos, o direito à educação, sem cujo exercício não é possível tornar acessível a todos o gozo dos demais bens da civilização e da cultura. O direito à educação é, assim, o mais importante dos novos direitos, particularmente pelo conceito que a Constituição lhe atribui, não a considerando apenas como simples instrumento para um melhor gozo da vida, senão como meio para dar à vida um sentido e um fim.

[...]

Para assegurar aos homens o gozo dos novos direitos, o Estado precisa de exercer de modo efetivo o controle de todas as atividades sociais — a economia, a política, a educação. Uma experiência centenária demonstrou que o direito negativo de liberdade não dava direito a nenhum desses bens,

sem os quais já não é hoje possível conceber a vida humana. O princípio da liberdade deu em resultado o fortalecimento cada vez maior dos fortes e o enfraquecimento cada vez maior dos fracos. O princípio da liberdade não garantiu a ninguém o direito ao trabalho, à educação, à saúde. Só o Estado forte pode exercer a arbitragem justa, assegurando a todos o gozo da herança comum da civilização e da cultura. (p. 34-35)

Dentro desse espírito, que conjuga uma visão antiliberal da política com uma modernização da vida social por meio da prestação de bens sociais, é que Francisco Campos incluirá a importância do direito à educação. E essa foi sua tônica desde o momento em que assumiu, em Minas, o setor da educação na Secretaria do Interior.

O livro — *Educação e cultura* —, objeto deste texto, recolhe sua posição a propósito desses assuntos em 15 seções/capítulos com 202 páginas. Publicado pela primeira vez em 1940, ele se situa no âmbito de 1927 até 1936. Logo, ele se deu ainda sob o regime constitucional de 1934.

Os quatro primeiros textos são Exposições de Motivos encaminhadas aos governos. Os dois primeiros tratam da Reforma do Ensino Primário e do Ensino Normal em Minas Gerais; os dois subsequentes, da Reforma do Ensino Secundário e da Reforma do Ensino Superior no Brasil. A seguir, vêm os Discursos escritos para várias solenidades, alguns datados no livro, outros não. Em 08/05/1927, um Discurso sobre a “Escola ativa”. Em 18/11/1930, o discurso proferido quando da *posse* no Ministério da Educação e Saúde Pública. Segue o pronunciamento feito na Faculdade de Ciências Econômicas a respeito do Ensino Clássico e do Ensino Técnico. O discurso sobre “Filosofia da educação” se deu na 4ª Conferência Nacional de Educação (dezembro de 1931). Em 29/01/1936, tem-se o discurso sobre a “Língua brasileira”. O discurso sobre os *Valores espirituais* é datado de 26/07/1936 (quando homenageado pela Igreja Católica por haver assinado o decreto do ensino religioso de 1931), seguido do proferido, um dia após, definindo “O novo conceito de humanismo”. E comparecem, a seguir, os seguintes discursos: “Sobre o ceticismo” (abertura dos cursos universitários de 1933); “Às professoras de Minas Gerais; Amor à terra e amor à liberdade” e, finalmente, “Discurso sobre a poesia”.

Talvez se possa assinalar como um núcleo de seu pensamento um trecho do pronunciamento na *sessão inaugural* da 4ª Conferência Nacional de Educação de 1931:

pode-se dizer que em uma verdadeira democracia o problema capital é a educação. Só ela torna possível a existência da capacidade e da técnica por que devem em uma democracia ser tratados todos os problemas. Ou,

portanto, a educação forma homens para a democracia ou esta será uma nova forma de organização social, em que a paixão e os instintos, ou, antes, para falar a linguagem da psicologia animal, os reflexos das massas, condicionados por estímulos sabiamente calculados, dêem as respostas mais convenientes aos interesses daqueles que dispõem dos processos ou da técnica, hoje tão aperfeiçoados e poderosos, de manipular a opinião. (p. 140)

Ou então tal como esse pensamento se expressou por ocasião da Exposição de Motivos da Reforma da Escola Normal de Minas Gerais:

nunca é demais repetir, de que somente a educação tornou possível a civilização do homem, que dela depende o seu presente, como dependerá o seu futuro, e que os povos que não cuidam da educação se acham, por isso mesmo, condenados a estas regressões históricas [...] (p. 42)

Não é casual a aproximação com o pensamento político hobbesiano, pois um professor de Filosofia do Direito deveria conhecê-lo e, ao que tudo indica, apreciá-lo.⁸⁸

Na Exposição de Motivos do Decreto nº 7.970-A, de 15/10/1927, que trata do Regulamento do Ensino Primário em Minas, buscando *a reconstrução do aparelhamento do ensino público em Minas pela escola primária*, lê-se:

A escola é um órgão da sociedade a que pertence: por ela se manifestam os ideais e as aspirações, bem como os hábitos e o lastro das tradições e de costumes, que, transmitidos pela educação, asseguram a continuidade do desenvolvimento humano. Si a escola, porém, é um órgão da sociedade em que se acha inserida e de que exprime a fisionomia própria e inconfundível, é também um instrumento pelo qual os ideais e aspirações de cada época atuam sobre a sociedade, modelando-a, aperfeiçoando-a e transformando-a no sentido das tendências que a solicitam para uma nova ordem intelectual e moral, em cujo plano encontre mais ampla satisfação e quadro de linhas mais harmoniosas e mais claras o jogo dos interesses humanos, tão contraditórios e complexos. (p. 9-10)

⁸⁸ Sobre o modelo hobbesiano, cf. Bobbio (1986, p. 34-39).

Certa aproximação geral com o pensamento deweyano torna-se, aqui, bastante manifesta.

Com maior clareza, em outros termos, Francisco Campos explicita o papel mais amplo da educação:

Si a escola, porém, pela educação, adapta a criança à vida social, fazendo -a assimilar a ordem intelectual e moral reinante, de que é um poderoso instrumento de conservação, ela, por sua vez, como órgão de aspirações e de ideais, reage sobre a sociedade, a cujo serviço é destinada, introduzindo-lhe na circulação fermentos e reativos que lhe provocam alterações e transformações profundas [...] (p. 10)

Logo então Francisco Campos se dirige para a instrução primária e para a renovação que deve ser a marca do novo Regulamento dessa etapa do ensino. “O Regulamento considera que a escola não se destina apenas a ministrar noções, mas é também uma forma de vida comum [...] transformando-a de classe sem sociabilidade em uma sociedade em miniatura” (p. 13).

A ênfase na dimensão do convívio social, peculiar no escolanovismo, não deixa de ter uma ressonância durkheimniana.

Para tanto, a criança não pode ser encarada do ponto de vista do adulto, mas das necessidades dela:

A infância tem uma função psicogenética, que é de preparar para a vida de adulto: infância incompleta, homem incompleto, infância deformada, homem deformado. O primeiro cuidado para concorrer no sentido do desenvolvimento da criança é não apressar sua infância ou desconhecê-la tratando a criança como se ela tivesse não os seus próprios interesses, mas os interesses dos adultos. (p. 14)

E, ao lado da importância que merecem os conteúdos, deve-se dar a eles o devido significado, cuja apropriação só um método ativo dá conta em contraste com *os viciosos processos de ensino que a têm, em geral, orientado:*

os processos de ensino devem ser o mais possível socializados, estabelecendo-se entre o professor e os alunos e entre esses, uns com os outros, uma verdadeira cooperação no estudo, nas lições e nos trabalhos

escolares, de maneira a manter sempre ativo o espírito da classe e despertar nos alunos o estímulo que resulta da sua colaboração no desenvolvimento das lições. (p. 15)

Sem esperar que essa reforma ocorra por passe de mágica, ele reconhece que “quanto mais profunda e radical, mais demorada a sua execução, que somente se poderá fazer satisfatoriamente quando incorporados seus princípios ao espírito dos seus executores” (p. 17).

E, entre esses executores, está aquele que, formado pela Escola Normal, fará o exercício da docência. E, portanto, a formação profissional desse executor também carece de Reforma, objeto do Decreto-Lei estadual nº 8.162, de 20/01/1928.

Se, porém, o campo do ensino primário tem sido objeto de uma larga e profunda investigação, de que alguns resultados teóricos e aquisições práticas de suma importância podem ser considerados como definitivos, o mesmo não tem acontecido com o ensino normal [...] (p. 28)

Em outro trecho: “qualquer reforma no ensino primário reclama e pressupõe, portanto uma reforma no ensino normal” (p. 31).

Tais resultados e aquisições só se tornarão fecundos ingressando no ensino normal... introduzindo-os na circulação intelectual das Escolas destinadas à formação dos mestres, de maneira que estes os adquiram não apenas com o caráter de ensino teórico, senão com uma técnica, o que só as Escolas de Aplicação⁸⁹ podem fazer. O problema, pois, está em que nos cursos votados à preparação dos professores haja uma integração perfeita nas matérias de finalidade propedêutica e profissional, de sorte que os professores se tornem, a um só tempo, senhores dos assuntos que terão de ensinar, como da sua significação no crescimento mental dos alunos, cõscios, igualmente, dos fundamentos e das finalidades da escola primária, assim como técnica, dos processos e dos métodos de ensino. (p. 29)

⁸⁹ Objeto do Decreto-Lei estadual nº 8.987, de 22/02/1929, como Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais.

Essa presença significativa em Minas Gerais associada ao grupo vitorioso na Revolução de Trinta conduziram Francisco Campos a ocupar cargos de âmbito nacional. De pronto, tornou-se o primeiro a ocupar o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública (MESP). E é nessa posição que fará importantes reformas.

Em seu discurso de posse no MESP, a 18 de novembro de 1930, Campos assim se expressou após assinalar que a Revolução de Trinta havia desmascarado um país tomado pela *algidez, irresponsabilidade e pela ausência*. Vale a pena reproduzir trechos:

Toda a revolução tem dois tempos: na nossa já percorremos o primeiro. Estamos no segundo tempo, no tempo largo e panorâmico em que é mister traçar as avenidas e locar as construções. Cumpre, porém, destrinçar a mentira da verdade, o sólido do inconsistente, o postiço do real, aplicando às aparências tests enérgicos e duros.

[...]

Na instrução será indispensável considerar, a fim de que possamos atender às exigências do estado atual da civilização e de cultura, que o Brasil não é apenas um país de liberais, mas também, e sobretudo, um país de produtores, e mais, ainda, que a vida econômica só adquire sentido humano porque nos proporciona os meios indispensáveis à criação e ao gozo de ideais e de valores de cultura.

[...]

Em matéria de ensino, porém, a questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho, é, sem contestação, a do ensino primário. Não é possível continuar a União indiferente à extensão do mal que, naquele terreno, nos aflige. Cumpre combatê-lo por todos os meios, seja o da intervenção indireta, se inconveniente a direta. O que não se concebe é que o Brasil possa andar para diante e para cima, enquanto não reduzir e alijeirar a sua massa de inércia representada nos nossos milhões de analfabetos. Em suma, sanear e educar o Brasil constitui o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros. (p. 117-119)

Como se sabe, o ensino primário (de 4 anos) e as escolas normais estavam sob a atribuição dos Estados. Mas o ensino secundário era competência concorrente entre União e Estados, com especial atenção para o Colégio Pedro II, colégio federal e que acabava sendo a referência para instituições públicas estaduais e privadas. Nesse

caso, estas, na hipótese de quererem diplomas com valor oficial e nacional, tinham que se equiparar ao Pedro II. Tal competência continuou a ser exercida por essa instituição federal para cuja reforma, pós-1930, contou com a orientação de Campos. Essa reforma foi levada a cabo, em 18 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.890, que dispõe sobre a organização do ensino secundário,⁹⁰ e, ao final de junho do mesmo ano, o Decreto nº 20.158 organiza o ensino comercial.

A Exposição de Motivos do ensino secundário, agora dirigida a Vargas, assim se inicia:

De todos os ramos de nosso sistema de educação é, exatamente, o ensino secundário o de maior importância, não apenas do ponto de vista quantitativo, como qualitativo, destinando-se ao maior número e exercendo, durante a fase mais propícia do crescimento físico e mental, a sua influência na formação das qualidades fundamentais da inteligência, do julgamento e do caráter. A finalidade do ensino secundário é, de fato, muito mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções mais adequadas. (p. 45)

Segundo ele, só dentro desse papel formativo, recusando para o secundário o ser um mero “curso de passagem, mera chancelaria de exames”, é que “deviam organizar-se as disciplinas de seu currículo, os seus programas e os seus processos didáticos” (*idem*). E não sendo “a sua finalidade exclusiva [...] a matrícula nos cursos superiores [...] o primeiro ato que se impõe na reconstrução do ensino secundário é o de conferir-lhe, de modo distinto e acentuado, um caráter eminentemente educativo” (p. 47).

Campos reitera a importância do ensino secundário na medida em que crescem as exigências do mundo moderno cujo “estado de movimento e de mudança [...]

⁹⁰ Sobre o assunto, cf. Rocha (2000).

acentua a necessidade de rever as soluções anteriores, dar novas soluções a situações novas e imprevistas e reconstruir os sistemas de noções e de conceitos” (p.52). Para ele, mais do que aquisições (que envelhecem), importam os processos de aquisições que se configuram como um sistema de hábitos como um método processual de aprendizagem para que seja ele “útil no manejo futuro das realidades e dos fatos da vida prática” (p. 52).

Mediante esse decreto, definiu-se a organização pedagógica do ensino secundário pela via da seriação curricular, a obrigatoriedade da frequência e a divisão do ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos e respectivo currículo, e outro complementar, com dois anos, cujos currículos eram diferentes em seus distintos ramos, pois que propedêuticos aos cursos superiores específicos. A exigência dessa habilitação para o ingresso no ensino superior tornou-se obrigatória. A inspeção federal seria condição para a equiparação dos colégios secundários oficiais estaduais ao Colégio Pedro II, inclusive às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem a esta inspeção. Com isso, rompia-se com o sistema de preparatórios e de exames parcelados e impunha-se a seriação.

Atente-se que Campos, nesta Exposição, interpõe a Reforma do Ensino Superior (Decreto nº 19.851), que determinara ao menos a conjugação de três institutos de ensino superior para se tornar Universidade, podendo um deles ser a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. E como o Brasil não cuidou até agora de formar o professorado, deixando a educação de sua juventude ao acaso da improvisação e da virtuosidade [...] na reforma do ensino superior tive ocasião de propor a V. Excia as medidas convenientes à reparação desse estado de coisas, sugerindo a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras [...] é força confessar que mau grado não haveremos voltado a nossa atenção para a formação da docência secundária, não se torna de todo impossível, com os elementos de que dispomos, fazer alguma coisa de melhor do que o até aqui realizado. (p. 52)

Como já se disse antes, Campos irá mais longe e propõe a Vargas, em Exposição de Motivos, a reforma do ensino superior. Desde logo, Francisco Campos aponta tratar-se de um texto de compromisso entre várias correntes e tendências. Nessa Exposição, ele afirma que se trata de uma só reforma em 3 decretos: a organização

das universidades brasileiras, a reorganização da universidade do Rio de Janeiro e de todo o ensino superior da República e a criação do Conselho Nacional de Educação.

A Universidade deveria contar com o duplo objetivo: “equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura” (p. 60).

Resulta daí a mudança do modelo de organização administrativa e didática das universidades federais e as equiparadas que deveriam, à luz da autonomia relativa das equiparadas, se deixar influenciar também pela “fisionomia própria ou a característica diferencial de cada uma das nossas regiões” (p. 62). A autonomia integral seria uma “obra de conquista do espírito universitário, amadurecido, experiente e dotado do seguro e firme sentido de direção e de responsabilidade, ao invés de constituir uma concessão graciosa” (p. 63).

Daí que o art. 1º do Decreto diz o seguinte:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia dos objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

No texto *Sobre o ceticismo*, o autor retorna à pergunta “Que é uma Universidade?”:

Respondê-la é formular uma filosofia da educação. Mais do que uma filosofia da educação, uma concepção de mundo, uma Weltanschauung. Definir a idéia de Universidade é, em primeiro lugar, situá-la no mundo dos valores espirituais, revelar-lhe, em seguida, a essência e as funções, estabelecendo a relação em que deve estar com as demais atividades de teoria e prática, que se organizam em torno dos diversos grupos de interesses humanos. (p. 166)

Recusando como sendo o papel da Universidade o de reverenciar o que Francis Bacon denomina de *ídola*, e seus particularismos, ele conclama: “O primeiro dever da

Universidade é o de fidelidade no que lhe dá a consciência e, por conseguinte, o ser. A idéia que informa a Universidade é a idéia da verdade. [...] aquilo que ela busca, investiga ou expõe é o que (é) [...] ser a verdade” (p. 168).

É nessa tensão entre o conservadorismo autoritário, de desconfiança das “massas” e de confiança nas “élites”, e a modernidade da educação, imersa nos direitos sociais, que oscilará o pensamento educacional de Francisco Campos. Se cada iniciativa do jurista punha a democracia em suspense e em suspenso, o educador não deixava de apontar rumos necessários para a elevação científica e cultural dos estudantes no âmbito da educação escolar.

Na mesma Exposição, Campos assinala a necessidade da criação de um Conselho Nacional de Educação, que foi estabelecido pelo Decreto nº 19.850, de 11/04/1931, como “o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino”, de acordo com o artigo 1º. do Decreto. Ele substituiu o Conselho Nacional de Ensino da Reforma Rocha Vaz. Instalado em 20 de junho de 1931 por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, vigorou até a Constituição de 1934, quando foi constitucionalizado no art. 152 desta.

Em seu discurso, na posse dos Conselheiros, o Ministro Francisco Campos assim se pronuncia sobre a função do Conselho:

O Conselho constituirá, assim, uma parcela e um prolongamento do Governo, pois as atribuições do Conselho pelo Decreto que o criou, são as mais amplas. Assim, o Ensino Nacional deixa o gabinete do Ministro para a tutela de homens de saber; a sua ação alargar-se-á por todo o Brasil.⁹¹

Em documento do Arquivo Capanema do CPDOC da FGV, tem-se parte de discurso de Vargas de 15 de junho de 1936, a propósito do Conselho e do Plano Nacional de Educação:

Já disse que, para o meu governo, 1936 é o ano da educação. Noutras palavras isso significa afirmar que, no corrente ano, será elaborado o Plano Nacional de Educação, iniciando-se, ao mesmo tempo, importantes

⁹¹ Excerto tirado do 1º Livro de Atas do Conselho Nacional de Educação de 1931, redigidas pelo secretário do Conselho, Américo Pereira da Silva Pinto, e rubricadas por Sylvania de Barros, em 22 de junho de 1931. Cf. Cury (2009).

trabalhos destinados a remodelar, ampliar e melhorar todo o sistema educativo da União. Por outro lado, desenvolver-se-á, com maior amplitude, a colaboração do governo federal com os serviços de educação mantidos pelos governos locais e por todas as instituições de carácter privado. O sistema educacional brasileiro deverá ter em vista, principalmente, a elevação do nível intelectual de todas as camadas sociais e o desenvolvimento do ensino técnico-profissional, preparando o homem para o trabalho, modelando-lhe o carácter, dando-lhe consciência moral e tornando-o útil e capaz de atuar como fator eficiente do engrandecimento da nacionalidade.⁹²

Embora não compareça no livro, houve em 30 de junho de 1931 a reforma do ensino comercial pelo Decreto nº 20.158, e como tal regulamentou a profissão de contador. Para seguir esta profissão, havia cursos médios de 2 ou 3 anos divididos em várias modalidades e o curso superior de finanças de 3 anos.

Segundo Campos,

é função do ensino profissional preparar elites para o mercado assim como o ensino clássico preparava no século passado as elites para a vida pública. A função das primeiras nada fica a dever em importância à função das segundas. Ambas colaboram, cada qual na sua esfera, na grande obra coletiva de formação e emancipação nacionais. (p. 130)

Essa reforma tem, no discurso de Campos pronunciado na formatura de uma turma da Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia, um posicionamento muito claro:

impressionou-me, desde logo, o fato do desequilíbrio existente entre a nossa já intensa vida econômica e a ausência de uma educação adequada às novas formas de atividade comercial e industrial, para as quais, em todo o mundo, haviam sido criadas categorias especiais de escolas, destinadas à racionalização do trabalho intelectual na indústria e no comércio, ainda entregue entre nós ao acaso das vocações e do empirismo do aprendizado rotineiro... O problema do ensino comercial oferece entre nós as mesmas

⁹² Para uma visão da educação no Estado Novo, cf. Horta (1994) e Cunha (1981).

dificuldades e deficiências do ensino secundário e do ensino superior. Há uma unidade técnica entre todos os ramos da educação. Os problemas de método, assim como os de organização e de seleção do corpo docente, são os mesmos em todos eles. (p. 125-126)

Para Campos, o desenvolvimento do curso de ciências econômicas em nível superior é

tão indispensável ao país como qualquer dos outros, e sem o qual a nossa economia não poderá atingir o grau de organização e de racionalização a que nos cumpre elevá-la rapidamente, afim de que o nosso trabalho não continue a ser um dos mais improdutivos do mundo [...] (p. 126)

E, em outra parte, constata ele:

Fomos surpreendidos pela economia dirigida em lamentável estado de penúria quanto ao pessoal técnico indispensável à direção da economia nacional. Como dirigir a economia, sem conhecer as fontes e os processos da sua produção, sem o aparelhamento bancário e financeiro destinado a regular o ritmo da produção e da distribuição, sem uma larga e esclarecida política comercial? [...] economia dirigida é, sobretudo, economia organizada e racionalizada. O Estado se propõe dirigir a economia nacional precisamente para imprimir ao seu ritmo regularidade, harmonia e segurança [...] Ora, esta imensa obra de organização e racionalização da economia nacional não pode estar na competência dos parlamentos e dos governos, si estes não dispõem de órgãos consultivos e agentes especializados com suficiente preparação científica e técnica [...] (p. 127-128)

Ao se estudar essa obra de Francisco Campos, obra por ele organizada e selecionada, não se poderia deixar de lado o discurso pronunciado a 26 de julho de 1936, quando o movimento católico ligado ao Centro Dom Vital o homenageou por ter sido ele o Ministro que fez retornar o ensino religioso facultativo nas escolas oficiais. Curiosamente, havia sete meses que eclodira o Levante Comunista de 1935, liderado por Luiz Carlos Prestes e por Agildo Barata e que também teve lugar, em 27 de novembro de 1935, no Rio de Janeiro, quando morreram vários militares. Daí que o discurso de Campos se ligasse tanto ao significado da religião como da pátria e do combate que o comunismo faria a ambas as instituições. De quebra, Campos aproxima das duas

a instituição família. Esse discurso – *Os valores espirituais* – pretende, pois, de um lado, justificar o Decreto nº 19.941/31, que reintroduziu o ensino religioso facultativo e, de outro, colocá-lo junto com outras dimensões significativas, especialmente pelo fato de o país estar vivendo sob o regime de estado de sítio. Vargas, com o apoio do Congresso Nacional, decretou estado de sítio em todo o país. Com isso, pôde prender civis e militares acusados de ligação com a Aliança Nacional Libertadora e com o Partido Comunista do Brasil, entre o final de 1935 e início de 1936. Em março de 1936, Getúlio Vargas decretou estado de guerra, o que lhe permitia concentrar poderes para prender pessoas acusadas de envolvimento com o levante. A seguir, outras medidas foram tomadas, como a criação da Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo e o Tribunal de Segurança Nacional, ao qual caberia o julgamento dos envolvidos.

E Campos começa seu discurso assinalando que *pátria, igreja e família* só se mantêm porque são constantemente objetos de renovação de sua fundação.

Fundar é dedicar o pensamento, a vontade e o coração. E todas as instituições humanas somente vivem porque se renova todos os dias esse ato de dedicação e de fidelidade. Não haveria pátria, família, igreja, se não se renovasse, pelo pensamento, ou pelo espírito, o ato de sua fundação. [...] Neste sentido, estamos assistindo agora à fundação do Brasil [...] (p. 149)

Para Campos, não foi um ato do Ministro que reintroduziu o ensino religioso nas escolas oficiais. Para ele, tratava-se de se fazer justiça ao “disfarce pedante do espírito liberal no terreno filosófico” que, imbuído do agnosticismo, travava a religiosidade por meio da “beata credulidade em relação aos sistemas pseudo-científicos de explicação do mundo, tão ambiciosos nas suas pretensões quanto indigentes e primários nos seus fundamentos e na sua construção” (p. 151).

Assim, explica ele, se fazia justiça porque o Decreto era uma violação diante do agnosticismo reinante para suas próprias crenças, a fim de permitir “às grandes formas do pensamento e do sentimento religioso” o que se franqueava

a todas as superstições científicas e a todas as cosmogonias, teodicéias e teologias racionalistas, sob o rótulo fraudulento de ciência [...] Assim, banida das escolas a religião, delas se apoderavam livremente as meias religiões, as falsas igrejas, as seitas e os fanatismos em que sob o nome de teorias, de doutrinas, de filosofias, cada qual mais estrita na sua ortodoxia quanto mais frágil nos seus fundamentos, foi fértil o século XIX. (p. 150)

Segundo Campos, somente uma revolução como a de 1930, pelas mãos do Chefe do Governo provisório, teria condições de libertar a consciência católica dessa “mania (*marotte*)” ou desse “distintivo de moda (*shibolet*)” do liberalismo, prolongando “a revolução do plano político para o plano do espírito, ou, antes, operou no terreno da educação a primeira, ou melhor, a verdadeira revolução que cumpria operar nesse terreno” (p. 152).

A partir daí, Campos dá uma definição de educação.

A educação é, com efeito, um processo destinado a criar, conservar ou recuperar valores. A técnica, em si mesma, é, porém, indiferente aos valores. As mesmas técnicas podem servir a criar, conservar ou recuperar valores contrários. A revolução em educação só tem, portanto, sentido quando o seu movimento se propaga aos valores ou aos fins da educação. (p. 152)

E Campos se pergunta: *que valores queremos recuperar?* E ele mesmo responde:

Da resposta depende não somente o sistema de educação, como o sistema ou regime político. Não há margem para demora na opção. Agora eu vejo diante de mim a juventude do Brasil. A ela caberá optar. E estou certo de que optará pelo Brasil, pela fidelidade ao voto de fundação do Brasil, ou aos valores sem os quais não haverá entre os homens vínculos de amizade, de amor e de fraternidade espiritual. (p. 153)

Em o “Novo conceito de humanismo”, Campos reitera as limitações da ciência e a importância de esta se fazer acompanhar de valores:

Do fato de poder traçar a curva de um fenômeno não se segue que o homem de ciência possa pôr em ação a totalidade da vida, com os seus valores, o seu sentido e a sua direção. A religião, a filosofia, a poesia, a arte são outras tantas respostas, tão legítimas como a da ciência face aos enigmas propostos pelo Universo ao homem, à sua inteligência e ao seu coração. (p. 160)

Francisco Campos, em suas ações e pensamentos, revelou-se uma consciência contraditória.

De um lado, o jurista/político sempre pronto a acionar sua imensa cultura a serviço de um Estado forte, dirigido por elites esclarecidas, mas receosas das massas populares. Daí, a ojeriza à democracia liberal, ao voto universal, cujo

processo, segundo ele, conduziria à anarquia social passível de manipulação pelas forças comunistas. De outro, o jurista/educador que viu na educação, especialmente na expansão da educação escolar bafejada pelo escolanovismo, um direito social assegurado pelo Estado. Para Francisco Campos, seria ela o caminho de uma ordem social que conduziria os alunos no sentido do enfrentamento criativo dos problemas da vida moderna. Um caminho de teorias e práticas, mas também uma via para a consecução de novos direitos.

Celebrando um presente autoritário, Francisco Campos acreditou que ele pudesse ser o solo de um futuro democrático.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CAMPOS, Francisco. *O Estado nacional e suas diretrizes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais, 1930-1935*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Conselho Nacional de Educação (1931-1961): memória e funções*. Relatório de Pesquisa – CNPq, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Ed. Alínea, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *In: Dicionário histórico-biográfico: 1930-1983*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MARCONDES, Maria Célia. Francisco Campos. *In: FÁVERO, M. de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (Org.). Dicionário dos educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 382.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)*. Juiz de Fora: UFJF; Brasília: INEP, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

Introdução à Psicologia Educacional, de Noemy da Silveira Rudolfer

MIRIAN JORGE WARDE

O LIVRO

O livro *Introdução à Psicologia Educacional*, de Noemy da Silveira Rudolfer, foi publicado pela primeira vez em 1938, como volume 30 da série “Atualidades Pedagógicas”, idealizada e coordenada por Fernando de Azevedo na Companhia Editora Nacional. O livro ganhou uma reedição “revista e ampliada” em 1961 e outra em 1965, com as alterações da anterior.

No Prefácio à 1ª edição de 1938, Noemy conta que o livro teria resultado de uma versão “refundida e melhorada” da monografia *A evolução da Psicologia Educacional através de um histórico da Psicologia moderna*, que apresentara, em 1936, ao concurso para provimento da cátedra de *Psicologia Educacional* do Instituto de Educação da USP.⁹³

⁹³ Pela Editora Nacional, na Coleção “Atualidades Pedagógicas”, o livro de Noemy Rudolfer foi denominado desde a 1ª edição como *Introdução à Psicologia Educacional*. A tese, tal como foi apresentada para o concurso de provimento da cátedra, teve uma única edição pela Revista dos Tribunais datada do ano do concurso, 1936, com o mesmo título: *A evolução da Psicologia Educacional através de um histórico da Psicologia moderna*. A biblioteca do Instituto de Psicologia da USP guarda um exemplar.

Justificando a sua utilidade e adequação ao momento, Rudolfer se refere a dois sérios obstáculos sofridos por todos os que pretendem se especializar em Psicologia Educacional no Brasil. De um lado, “a desnorteadora diversidade de pontos de vista dos autores em Psicologia, o que, não raro, os torna antagônicos e contraditórios”. De outro, “a ausência de obras em português que ofereçam uma visão panorâmica da multiplicidade de correntes psicológicas” (RUDOLFER, 1938, p. 9).

Mesmo com os seus bons mestres, Rudolfer conta que também teria padecido com os muitos diferentes – e até contraditórios — pontos de vista psicológicos e com os riscos de “escolhas doutrinárias” precipitadas. Não casualmente, considerou indispensável estudar a história da Psicologia, da qual extraiu três conclusões:

1. “só um ponto de vista eclético” pode auxiliar a enfrentar a multiplicidade de orientações psicológicas;
2. “a compreensão das psicologias modernas depende de uma compreensão da evolução histórica dessa ciência” e
3. “apenas dois critérios parecem garantir a busca do melhor em psicologia — o emprego do método científico e a fertilidade no decorrer dos tempos”. (RUDOLFER, 1938)

Foi o proveito que extraiu desse estudo histórico que a convenceu a escolhê-lo como tema para a tese, e depois oferecer ao meio a contribuição que lhe fora útil.

Para Rudolfer, a Psicologia Educacional seria, em parte, aplicação dos princípios da Psicologia à Educação. Seu surgimento dataria de cerca de três séculos e meio, antes que o nome viesse a atestar-lhe a existência e sistematização. Assim, a história da Psicologia Educacional teria de ser traçada em paralelo à da Psicologia a partir do século XVI, quando as primeiras correntes psicológicas que se aplicaram à Educação se avolumaram.

À luz desse entendimento, a autora definiu como plano da obra: uma exposição abreviada da história da Psicologia geral e especial, sistematizada segundo as contribuições que teriam sido oferecidas à Psicologia Educacional. Levou em conta, também, o fato de não haver uma obra da história completa da Psicologia Educacional; ao contrário da Psicologia que já contava com muitas, entre as quais algumas foram incluídas em sua bibliografia.

Merecem atenção os agradecimentos com os quais encerra o prefácio de 1938, uma vez que contêm excelentes indicadores da trajetória intelectual de

Noemy da Silveira Rudolfer. Entre os mestres, agradece primeiramente ao Prof. Lourenço Filho, que a teria iniciado e orientado em Psicologia; ao Prof. Alfred A. Anderson, mestre em Filosofia (do Colégio Mackenzie), cuja crítica é avaliada por Rudolfer como um dos maiores fatores do seu progresso, e ao Eng. Bruno Rudolfer, pelas críticas e sugestões, e inestimável auxílio na leitura de obras em alemão. É a esses mestres que a autora dedica o seu livro.

Entre as instituições, agradece à Associação Brasileira de Educação e à Carnegie Endowment for International Peace, que lhe teriam permitido visitar os EUA, incentivando o seu desejo de especializar-se em Psicologia; ao International Institute do Teachers College da Columbia University, que lhe concedeu uma bolsa de estudos que assegurou, mais uma vez, o convívio intelectual com os grandes psicólogos e filósofos norte-americanos, sobretudo: A. I. Gates, Gardner Murphy e W. H. Kilpatrick (WARDE, 2002).

A edição de 1938 é composta de dezenove capítulos, uma bibliografia geral, um índice de nomes e outro de assuntos; no total, 459 páginas.

Na 2ª edição, as revisões e ampliações começam nos agradecimentos: Rudolfer acrescenta aos três mestres anteriores os nomes de Erich Arnold von Buggenhagen e Werner Walter Kemper, e inclui os “colegas” Arrigo Leonardo Angelini e J. B. Damasco Penna.

No prefácio à nova edição, a autora justifica a reedição do livro, passados 23 anos, “pela própria natureza do trabalho”: sua atualidade decorria do seu caráter histórico. Mais do que nunca, o “estudante de Psicologia” necessitaria conhecer a gênese e a transformação das idéias, conceitos, métodos da disciplina.

Ainda no prefácio, informa que na nova edição fora acrescentado um capítulo final sobre “cinco modernas teorias da aprendizagem”. Para escrevê-lo, contou com “empréstimo de livros indispensáveis” arrolados na bibliografia geral. E, com uma sinceridade surpreendente, diz que “como orientação e guia do leitor, encontram-se em notas ao rodapé as publicações dos vários autores, mesmo quando, por inacessíveis ou não disponíveis, eu mesma não as pude consultar”.

A principal mudança introduzida na 2ª edição diz respeito à inclusão de um capítulo final, o vigésimo. Os dezenove anteriores trazidos da primeira edição foram mantidos, com correções e atualizações, bem como os índices — analítico e onomástico — e a bibliografia geral. Apesar dos acréscimos, nas edições de 1961 e 1965 o número de páginas diminuiu graças à adoção de um novo padrão de impressão: 374 e 356, respectivamente.

Rudolfer distribui os assuntos da seguinte maneira: do primeiro capítulo constam a definição da Psicologia Educacional e a descrição do seu campo (método e objeto). Nos capítulos 2 a 14, são apresentadas diversas iniciativas e contribuições da Psicologia que teriam dado origem e sustentado o desenvolvimento da Psicologia Educacional. Nos capítulos 15 a 18, Rudolfer já não se refere mais às contribuições trazidas à Psicologia Educacional, e sim às criações realizadas no âmbito mesmo da disciplina. O capítulo 19 é destinado a uma síntese geral organizada do século XVI ao XX. O 20º capítulo, como já foi anunciado, apresenta “novos desenvolvimentos das teorias sobre a aprendizagem”.

Rudolfer expõe cinco novas teorias: teoria dos estímulos oriundos do movimento, de Edwin R. Guthrie; teoria sistemática do condicionamento, de Clark Hull; teoria do campo, de Kurt Lewin; teoria organísmica da aprendizagem, de Raymond H. Wheeler; teoria finalista ou do *Sign-Gestalt*, de Edward C. Tolman.

Dos muitos aspectos que merecem destaque na obra, apenas três serão aqui comentados. O primeiro aspecto diz respeito à posição da Psicologia educacional em relação a outras disciplinas; o segundo, ao estilo adotado por Rudolfer para narrar a história dessa disciplina, e o terceiro se refere à “orientação eclética” da qual a autora se declara adepta.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: UM RAMO APLICADO E ESPECIAL DA PSICOLOGIA

Rudolfer dedica o seu primeiro capítulo à definição e caracterização da Psicologia Educacional. Esse é um padrão comum aos manuais de história de diferentes campos de conhecimento: começam por estabelecer o que constitui esses campos (ou ramos, disciplinas etc.) afirmando-o por suas características internas e distinguindo-o dos demais.

Diz logo no primeiro parágrafo:

Se nos propomos traçar a evolução da psicologia educacional, tornar-se indispensável, preliminarmente, dizermos o que entendemos por psicologia educacional. Essa definição nos dará o ponto de vista com que foi encarada essa evolução e as linhas coordenadoras do histórico da psicologia geral (RUDOLFER, 1965, p. 2).

Segundo informa logo adiante, teria baseado sua definição de Psicologia Educacional na divisão dos ramos da Psicologia criada por Yerkes, modificada por Sandiford, segundo a qual a Psicologia se divide em duas modalidades: a Psicologia geral e a Psicologia especial. Na geral se situam a normal, a adulta, a humana, a individual e a pura; na especial se situam a anormal, a criança, animal, grupo ou social, as aplicadas (educacional, industrial, legal etc.). Das diversas combinações entre essas modalidades surgem os ramos da Psicologia.

Assim, para Rudolfer, a Psicologia Educacional é um ramo da Psicologia especial. Resulta da aplicação dos princípios da Psicologia geral ou da especial à educação. Deriva daí a sua definição: a Psicologia Educacional “é a parte da psicologia que se ocupa em aplicar seus princípios e leis ao comportamento do indivíduo, quando sob a ação educativa” (RUDOLFER, 1965, p. 2).

Considerando, porém, que nas últimas décadas a Psicologia Educacional já teria constituído seu corpo de doutrinas, e se empenhado em pesquisas independentes relativas a seu campo de estudo, ela mesma já estaria inferindo seus princípios e leis. Ou seja, além de ser parte da ciência aplicada, a Psicologia Educacional é também ramo da psicologia especial pura (*idem*).

E qual seria o objeto da Psicologia Educacional? De um lado, seria o conhecimento do educando, como é, como age; quais suas capacidades e habilidades, tendências e interesses, em função do meio educativo; de outro, seria a busca dos melhores meios dos quais a ação educativa deveria lançar mão (*ibidem*, p. 3).

Com base nessas características, Rudolfer arrola os tópicos de estudo da Psicologia Educacional:

1. O comportamento, inato e adquirido, do educando;
2. O desenvolvimento do educando: a ação da hereditariedade e do meio;
3. As diferenças individuais;
4. A psicologia da aprendizagem;
5. A psicologia das matérias escolares; do programa;
6. A medição do desenvolvimento individual e das diferenças individuais.

No que tange ao método, Rudolfer refere-se aos dois caminhos básicos das ciências, ou seja: a Psicologia Educacional caminha por dedução; mas, uma vez que realiza suas próprias pesquisas, esse ramo do conhecimento também infere seus próprios princípios e leis. Com isso, adota o método científico e se utiliza de técnicas próprias de observação bem como da estatística.

Uma vez definidos também seu objeto e seu método, a autora chega a uma mais ampla definição:

A Psicologia Educacional é o ramo da psicologia que se ocupa de aplicar os princípios e as leis da psicologia geral ou especial ao campo da educação, ou, então, de pesquisas próprias relativas à psicologia da aprendizagem e do educando. Estuda o comportamento deste sob influência da educação e os melhores meios pelos quais se pode dar a ação educativa. Emprega a dedução quando aplica os princípios da psicologia geral e o método científico, quando pesquisa (RUDOLFER, 1965, p. 4).

Como se pode ver, a definição acima é pouco operacional, de difícil aplicação, principalmente para os que se iniciam nos estudos da área. Com ela, Rudolfer pretendia o difícil equilíbrio entre fixar nítidas fronteiras à Psicologia Educacional, e, ao mesmo tempo, manter esse ramo aberto às mais diferentes composições e intercruzamento de conhecimentos. Porém, nem mesmo Rudolfer carrega aquela definição na sua reconstituição das correntes psicológicas.

Entretanto, a escolha de Rudolfer precisa ser situada, ou seja, há de se considerar os fatores prováveis que teriam levado a autora a adotar uma classificação apriorística para situar a Psicologia Educacional.

Quando Rudolfer escreveu a sua tese e a publicou, o campo da Psicologia era novo em todo o mundo ocidental. Seus contornos, fronteiras, ramos, especialidades, como tudo o mais, estavam sendo então estabelecidos.⁹⁴

Os procedimentos de classificação, hierarquização, divisão e distribuição dos conhecimentos em disciplinas, áreas etc. foram característicos dos começos das ciências humanas e sociais modernas, desde as primeiras décadas do século XIX. Aliás, foram procedimentos fundamentais para afirmação de campos inteiros de conhecimento assim como de disciplinas bem específicas, uma vez que compunham as estratégias de conquistar autonomia, prestígio, recursos e lugares acadêmicos para eles.

⁹⁴ Acrescente-se à incipiência dessa área de conhecimento o fato de o campo acadêmico, no Brasil, estar praticamente sendo instituído naquele momento. Basta lembrar que, em 1936 Noemy Rudolfer escreveu o seu trabalho para o concurso de cátedra de uma Universidade que havia sido criada há apenas dois anos. E Rudolfer foi a primeira a ocupar essa cátedra de Psicologia Educacional.

Assim, Rudolfer escreveu seu trabalho em um momento em que a Psicologia estava ocupando um lugar autônomo no universo acadêmico, e ao mesmo tempo já estava se desdobrando em inúmeros ramos e tendências. Ou seja, a Psicologia moderna enfrentou a um só tempo a sua definição como campo específico e a acomodação de ramos e tendências internos que mais lutavam entre si do que se compunham. Aliás, problema há muito discutido pelos psicologistas.⁹⁵

No Brasil, essa tensão interna e externa ao campo da Psicologia se reaqueceu nos anos 1960. O curso de Psicologia foi regulamentado em 1962; com essa medida legal e outras que dela decorreram, as disputas em torno dos ramos, especialidades, carreira, postos de trabalho etc. se acirraram mobilizando (re)posicionamentos sobre os ramos, as especialidades, as competências, etc. da Psicologia e dos psicólogos.

As tensões entre psicólogos “por formação” e psicólogos “por exercício” — os psicologistas — associavam-se àquelas envolvendo psicólogos e pedagogos pelo controle do território onde a Psicologia faz intersecção com a Educação; não só do terreno como da própria denominação: “Psicologia Educacional” tendeu ao desuso; nos departamentos de Educação e nos cursos correspondentes, a denominação “Psicologia da Educação” foi consagrada, e nos departamentos e cursos de Psicologia consagraram-se os ramos ou disciplinas tais como: “Psicologia do escolar”, “Psicologia do desenvolvimento”, “Psicologia da aprendizagem”.

Assim, uma vez criado o curso superior de formação do psicólogo, acirrou-se a partir dos anos 1960 a tendência anteriormente verificada no Brasil de ruptura do campo da Psicologia dos seus antigos débitos com a área da Educação e de afirmação da prevalência dos psicólogos sobre os pedagogos quanto ao conhecimento científico dos problemas que afetam os sujeitos em situação educacional, quanto ao diagnóstico desses problemas e, certamente, a terapêutica.

É provável que o surgimento do curso de Psicologia e o aumento do número de cursos de Pedagogia tenham estimulado a Editora Nacional a reeditar o livro *Introdução à Psicologia Educacional* de Rudolfer. A demora de 23 anos entre a primeira e a segunda edição, em face da rapidez de quatro anos da segunda para a terceira indica que a editora acertou no curto prazo, pois no médio e no longo prazos, autores como

⁹⁵ Denominação utilizada para os que trabalhavam com a Psicologia antes da oficialização da formação dos psicólogos. Ainda que não seja mais usual, a introdução desse termo aqui é eficaz para se referir àqueles que trabalham com a Psicologia sem terem necessariamente diploma de psicólogo.

Noemy da Silveira Rudolfer e livros como o *Introdução à Psicologia Educacional* tenderam a ser abandonados tanto pelos cursos de Psicologia quanto pelos de Pedagogia. No primeiro caso, provavelmente porque autora e obra já haviam caído no rol das heranças malquistas do campo pedagógico.⁹⁶

No segundo caso, os cursos de Pedagogia caminharam para o estreitamento técnico, de sorte que se reduziram as matérias ditas de fundamentos em favor das técnicas de ensino. Assim, enquanto uma obra como a de Rudolfer foi crescentemente ignorada pelos cursos de Psicologia por ser um “manual destinado a pedagogos interessados em generalidades da Psicologia”, os cursos de Pedagogia tenderam a ignorá-la por detalhar assuntos, conceitos e metodologias em um nível superior ao exigido nesses cursos.

Em suma, classificações ou definições de disciplinas e campos do conhecimento explicam pouco do que elas são efetivamente; servem menos ainda para projetar seu desenvolvimento e controlar seus desdobramentos. São, basicamente, armas de lutas disciplinares.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: UM ROMANCE

O livro de Noemy Rudolfer foi um dos primeiros a pôr em circulação no Brasil um padrão romanceado de história disciplinar que foi se consagrando nas mais diferentes áreas; em algumas, esse padrão foi abandonado até mesmo nos materiais destinados aos iniciantes; em outras, destacadamente a Psicologia, esse padrão é ainda bastante alimentado.

A história romanceada é uma trajetória (quase) em linha reta que parte dos antecessores, passa pelos heróis e fundadores e chega aos herdeiros ou sucessores.

Entre os antecessores, estão os filósofos que já refletiam sobre questões psicológicas, porém ainda aprisionados pela especulação. De dentro dessa tradição, aparecem as primeiras iniciativas heroicas de ruptura com os constrangimentos da Filosofia. Embora fundamentais para a afirmação da autonomia da psicologia em

⁹⁶ Até a sua aposentadoria, a situação de Noemy Rudolfer não foi das mais confortáveis, especialmente na USP; apesar de todos os seus méritos intelectuais e profissionais, jamais foi esquecido o fato de não portar diploma de nível superior. Rudolfer fez sua carreira acadêmica com o diploma de normalista, embora tenha completado outras formações como a de psicanalista.

relação à filosofia, essas iniciativas ainda não se desembaraçaram inteiramente dos procedimentos pré-experimentais ou especulativos. Elas prepararam o terreno para o surgimento dos autênticos pais (raramente são mães) fundadores da Psicologia de base experimental, pautada em procedimentos científicos, capaz de cunhar os seus próprios conceitos, princípios e leis. Por fim, os contemporâneos que vêm aprofundando e desdobrando os rumos traçados pelos pais fundadores. Em alguns casos, podem trair a herança recebida, desviando, estreitando ou mesmo regredindo os caminhos originalmente traçados.

É assim que Rudolfer reconstitui a trajetória da Psicologia Educacional à luz do desenvolvimento da Psicologia. Começa com Ludovico Vives na primeira metade do século XVI e culmina com os então recentes teóricos da aprendizagem da segunda metade do século XX, passando por Locke, Hobbes, Berkeley, Hume, Herbart, Mill, Bain, Spencer... para enfim chegar a Wundt, Cattell, Stanley Hall, E. L. Thorndike, Watson, Köhler, Binet, W. James, J. Dewey...

No capítulo 20, acrescentado às novas edições, Rudolfer afirma que, tal como teria ocorrido aos demais “campos da Psicologia”, a Psicologia Educacional ao se desenvolver muito nas últimas décadas teria ganhado em profundidade o que perdera em amplitude. Aliás, para Rudolfer, a Psicologia Educacional estaria se limitando à Psicologia da aprendizagem. Entretanto, dessa tendência parece não extrair um prognóstico negativo, uma vez que, para o futuro, prevê aprofundamento cada vez mais penetrante das “doutrinas e investigações sobre a aprendizagem, para maior e melhor discernimento do fenômeno educativo” (RUDOLFER, 1965, p. 324).

Rudolfer acerta no prognóstico: de fato, a Psicologia Educacional ou a Psicologia da Educação, como se tornou usual denominá-la no Brasil a partir dos anos sessenta do século XX, centrou-se crescentemente na aprendizagem.⁹⁷ Embora se possa observar entre os anos setenta e os anos noventa o crescimento de interesse pelos estudos de desenvolvimento, pode-se afirmar sem maiores riscos que essa temática ficou sempre subordinada à aprendizagem. Não por um acaso, a Psicologia Genética de Jean Piaget praticamente foi a mais disseminada entre todas as teorias do desenvolvimento, não por ela mesma, mas pelo que dela se extrai para a aprendizagem, do que resultou o chamado construtivismo.

⁹⁷ Para mim, a concordância com o prognóstico não implica uma avaliação positiva do afunilamento da Psicologia Educacional na “aprendizagem”, questão a ser examinada em outra oportunidade.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: UM PONTO DE VISTA

Uma vez instalada como disciplina científica, a Psicologia Educacional passou a oferecer uma multiplicidade de alternativas teóricas ou doutrinárias, como diz Rudolfer, o que a tornou cada vez mais intrincada ao entendimento dos leigos, assim como cada vez mais complexa até mesmo para iniciados. Como proceder em face de tantos pontos de vista? Rudolfer responde com a “orientação eclética”.

Em um documento de 1954, Noemy Rudolfer se declara doutrinariamente eclética, mas experimentalista na pesquisa (WARDE, 2002). Nesse documento de 1954, diz que a orientação eclética foi assumida por “influência” de H. C. Warren, “o notável ecletista americano”. Em diversas passagens do livro aqui examinado, ela indica que em diferentes momentos autores com diferentes perspectivas foram doutrinariamente ecléticos.

Pode se inferir daí que Rudolfer não assumiu o ecletismo no seu sentido negativo, ou seja, no sentido de defesa de todas e de nenhuma perspectiva teórica. Sua defesa da “orientação eclética” queria dizer: submetendo as teorias à prova experimental, torna-se possível delas colher um elemento positivo e comum. Segundo Rudolfer, essa teria sido a posição dos responsáveis pelas maiores e mais originais contribuições à Psicologia. Por exemplo, E. L. Thorndike e Robert S. Woodworth.

No índice analítico do livro, foram registradas três entradas para o termo “ecletismo”. Na passagem mais extensa, a autora se refere a Robert S. Woodworth nos seguintes termos:

Em lugar de “apresentar as tábuas da lei em psicologia”, Woodworth espera oferecer uma definição aproximada de psicologia, que possa abranger todo ecletismo, determinado pela sua atitude: não é a ausência de pontos de vista, mas convicção de que, na diversidade das correntes, pode-se descobrir um interesse ou um fim comum. Move-o o desejo de descobrir alguma coisa de substancial, que sirva de base a todas as escolas psicológicas (RUDOLFER, 1965, p. 273).

Não será difícil obter evidências de que, na prática profissional, psicólogos e psicologistas tendem a ser ecletistas; o que só acontecer com profissionais de diferentes campos de atuação e conhecimento obrigados a acomodar suas escolhas teóricas a tantas outras em circulação no meio. É provável que o ecletismo que grassa seja tanto no sentido considerado positivo quanto no negativo. Entretanto, é provável

que Rudolfer ou qualquer dos autores que ela cita não tenha qualquer responsabilidade sobre essa situação. Talvez se possa afirmar o contrário: muitos dos defensores do ecletismo teórico apenas estivessem (ou estejam) referendando a prática comum, quer por serem pragmáticos, quer por serem defensores de teorias operativas, funcionais.

Noemy Rudolfer é um exemplo claro dessa posição. Ela aprendeu Psicologia visando à prática educacional e a sua aplicação ao campo da Educação. Os problemas desse campo é que a conduziram à Psicologia. Além disso, foi formada por psicólogos como Lourenço Filho, assim como fora profundamente marcada pela leitura de William James e pelos ensinamentos de Sampaio Dória, de Roldão Lopes de Barros, de M. B. Lourenço Filho — que também lhe deu a conhecer P. Janet, o funcionalismo de E. Claparède e o experimentalismo de H. Piéron —, de Anderson do Colégio Mackenzie e do prof. A. I. Gates, da Columbia University, cuja obra traduziu e que vinha diretamente de uma linhagem de tradição do filósofo e psicólogo W. James. Essa formação está na base do seu pendor pela psicologia norte-americana, mas especialmente pelo pragmatismo e o funcionalismo norte-americanos, claramente representados por W. James, E. L. Thorndike e Gates nos EUA; Sampaio Dória, Lourenço Filho e Roldão no Brasil. Aliás, em seu livro, é a William James e Edward L. Thorndike que Rudolfer dedica mais espaço e maior número de referências.

No que tange ao Laboratório, deu uma direção funcional, seguindo “a concepção de Galton, trazida à América por Cattell e ao Brasil, bem mais tarde, por H. Piéron, a convite de Lourenço Filho”. O critério experimental, ela teria enriquecido com o estatístico, com base nos ensinamentos de Bruno Rudolfer, de quem fora aluna na Escola Livre de Sociologia e Política, e de Helen Walker, de Columbia.

A BIBLIOGRAFIA DE INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Quando escreveu a tese para o concurso de cátedra, Rudolfer estava familiarizada com as publicações da Psicologia Educacional, não só no Brasil; para a 2ª edição, como ela mesma relata no prefácio, correu para se atualizar com os seus colegas em ativa na universidade.

Por suas viagens aos Estados Unidos, assim como pelas orientações aqui recebidas, Rudolfer se aproximou da Psicologia norte-americana, ainda que não

desconhecesse a europeia. Nos últimos tempos da sua vida, inclusive, dedicou-se à formação e à prática psicanalítica.

A bibliografia apresentada ao final dos capítulos do livro *Introdução à Psicologia Educacional* atesta sua preferência pelas teorias psicológicas norte-americanas. Na 1ª edição, eram 50 títulos; na 2ª e 3ª edições, passaram para 65, assim distribuídos: 42 (64,6%) autores norte-americanos; oito (12,3%) autores franceses; seis (9,2%) ingleses; e cinco (7,7%) alemães; seguidos de apenas três autores brasileiros e um espanhol.

Quanto às áreas, a bibliografia de Rudolfer de 1961/1965 reitera a visão da Psicologia Educacional como derivação do desenvolvimento da Psicologia: são arrolados 25 títulos de Psicologia “geral” para 11 de Psicologia Educacional, aos quais, como defende a autora, devem ser acrescentados quatro títulos de Psicologia ou Teoria da Aprendizagem. Entre os ramos da Psicologia ainda constam dois dedicados à criança e um à Psicologia Social. Os títulos de Filosofia e Educação — grande parte voltados à história dessas disciplinas — estão equilibradamente representados: sete para cada uma. Vale, por fim, salientar que a maior parte da bibliografia de Rudolfer é composta de manuais ou compêndios das diferentes disciplinas envolvidas. São poucos autores — por exemplo, Dewey, James, Thorndike e Freud — a constarem por suas originais produções científicas ou filosóficas.

ALGUMAS INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE A AUTORA

Na primeira edição de *Introdução à Psicologia Educacional*, Noemy da Silveira Rudolfer é apresentada como “Professora de Psicologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo e de Psicologia Social da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo”. Em 1961 e 1965, ela se apresenta como: professora aposentada da Universidade de São Paulo; ex-professora do Curso de Ensino da Diretoria de Ensino do Estado Maior do Exército; ex-professora da Escola Livre de Sociologia e Política; ex-professora das “Escuelas de Temporada”, da Universidade do Chile e ex-professora da “Escuela de Humanidades”, da Universidade do Paraguai.⁹⁸

⁹⁸ Há poucas fontes disponíveis sobre a vida pessoal e o período de formação de Noemy da S. Rudolfer. O que se encontrou de mais relevante com relação a essas dimensões e à sua trajetória profissional foi incluído

Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1988) escreveu muito, mas publicou relativamente pouco. Essa discrepância se deve a uma soma de fatores entre os quais há de se incluir o fato de Rudolfer ter realizado um grande número de pesquisas experimentais e estatísticas das quais resultaram muitos relatórios jamais transformados em artigos ou livros. Além disso, escreveu um grande número de textos técnicos em função das suas assessorias e consultorias a órgãos governamentais e empresariais dos quais sequer consta como autora.⁹⁹ Acrescentem-se, ainda, as muitas conferências, palestras, aulas, cursos e correlatos para os quais organizou notas mais ou menos longas, que Rudolfer não destinou à publicação.¹⁰⁰

Entre os títulos publicados, foram localizados 47 artigos em revistas, dos quais 26 até o ano de 1938, quando foi lançada a primeira edição do livro *Introdução à Psicologia Educacional*, e 21 artigos após aquela data. A maioria desses artigos poderia ser facilmente situada no âmbito da Psicologia Educacional, uma vez que tratam de questões relativas à homogeneização de classes, aos alunos e às suas questões com a escrita e o desenho; Rudolfer também dedicou artigos à Orientação Profissional, seu outro grande campo de interesse desde fins dos anos 1920, quando trabalhou junto ao IDORT e à Rede Ferroviária Paulista.

Entre seus trabalhos técnicos no campo da Psicologia Educacional, destaca-se o relatório de 1931, sobre o emprego dos Testes ABC, criados por Lourenço Filho e padronizados com o auxílio de Noemy Rudolfer, cujo título é: “Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau, com o emprego dos Testes A.B.C.” (In: *Serviço de Assistência Técnica da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 5, p. 3-47). Merece também especial referência o relatório de 1932, *Da Organização do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino do Estado de S. Paulo. Relatório Geral dos Trabalhos realizados durante 1931* (apresentado ao Diretor-Geral do Ensino de São Paulo). São Paulo: Typ. Lazzaro.

no verbete com o seu nome em Warde (2002). Em novo trabalho, outras fontes foram incluídas (WARDE, no prelo).

⁹⁹ Fato claramente verificado em documentos produzidos por N. Rudolfer em seus longos anos de trabalho junto ao SENAI.

¹⁰⁰ Ex-alunos e colegas próximos de Noemy Rudolfer por mim entrevistados não souberam informar, com segurança, o destino que a família conferiu aos documentos pessoais e profissionais que ela mantinha em sua casa.

Por fim, devem ser mencionadas quatro traduções realizadas por Rudolfer e que foram de grande importância tanto para a Educação quanto para a Psicologia:

1. 1928. Tradução do francês de Ferrière, A. *A lei biogenética e a escola ativa*. São Paulo: Melhoramentos.
2. 1932. Tradução do original em inglês de W. H. Kilpatrick. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos.
3. 1935. Tradução do original em inglês de A. I. Gates. *Psicologia para estudantes de educação*. São Paulo: Saraiva (v. I).
4. 1939. Tradução do original em inglês de A. I. Gates. *Psicologia para estudantes de educação*. São Paulo: Saraiva (v. II).

PARA FINALIZAR

Algumas palavras sobre o livro de Noemy Rudolfer em meio aos títulos disponíveis no mercado, dedicados à mesma temática.¹⁰¹

Rudolfer tinha razão quando afirmou em 1938 a quase inexistência de títulos em português dedicados à Psicologia Educacional. Em 1961 e 1965, essa avaliação já não correspondia à realidade, embora o mercado editorial brasileiro ainda fosse muito pequeno a se considerar o total da população. A própria Editora Nacional se incumbiu de colocar em circulação títulos que fizeram concorrência e seguramente ganharam a disputa com o livro de Rudolfer. Mas não só os títulos da Editora Nacional, como de editoras concorrentes, como a Saraiva de São Paulo e a Agir do Rio de Janeiro, foram reeditados e reimpressos por vezes muito superiores àquelas duas obtidas pelo livro aqui resenhado.

A escolha de outros livros em detrimento do livro de Rudolfer, como sói acontecer com manuais escolares, provavelmente não decorreu diretamente da aplicação de algum critério de avaliação qualitativa. É quase certo, como já se considerou acima, que o livro foi preterido em favor de livros “adaptados” ou mais condizentes com os programas dos cursos normais ou aos cursos superiores de Pedagogia e Psicologia.

¹⁰¹ O levantamento efetuado para fins desta resenha não foi exaustivo; porém, foi relativamente amplo. Foram consultados os catálogos das Bibliotecas da USP, PUC-SP, UFRJ e UNESP, catálogos de dois sebos virtuais brasileiros e os anexos da tese de doutorado de Toledo (2001) sobre a Coleção “Atualidades Pedagógicas”.

Essa hipótese se afigura a mais plausível quando se examinam os títulos contemporâneos das três edições do trabalho de Noemy Rudolfer, dentre os quais se destacam aqui:

Coleção “Atualidades Pedagógicas” [1ª edição]	Outros
1945 - Theobaldo Miranda Santos. <i>Noções de Psicologia educacional</i> . v. 42.	1936, 1ª ed - Nelson Cunha de Azevedo. <i>Psicologia educacional</i> . São Paulo: Nacional.
1947 - José de Almeida. <i>Noções de Psicologia aplicada à educação</i> . v. 48.	1939, 1ª ed - Onofre de Arruda Penteado. <i>Compendio de psicologia problemas de psicologia educacional, para o uso das escolas normais</i> . São Paulo: Odeon.
1954 - Camille Mélinand. <i>Noções de Psicologia aplicada à educação</i> . v. 58.	1943, 4ª ed. - Justino Mendes. <i>Psicologia educacional</i> . Juiz de Fora: Lar Católico.
1964 - Robert Sydney Ellis. <i>Psicologia educacional baseada em problemas da educação</i> . v. 85.	1955, 2ª ed. - Guerino Casasanta. <i>Manual de psicologia educacional para as cadeiras de curso pedagógico dos institutos de educação do Brasil</i> . São Paulo: Do Brasil.
1966 - Iva Waisberg Bonow. <i>Manual de trabalhos práticos de psicologia educacional por um grupo de professores da cadeira de psicologia educacional do Instituto de Educação do Estado da Guanabara</i> . v. 87.	1956, 1ª ed. - William Anthony Kelly. <i>Psicologia educacional</i> . Rio de Janeiro: Agir.
1967 - Glenn M. Blair et al. <i>Psicologia educacional</i> . v. 90.	1957, 1ª ed. - João de Sousa Ferraz. <i>Noções de Psicologia educacional</i> . São Paulo: Saraiva.
1968 - William C. Morse; Max, Wingo. <i>Leituras de Psicologia Educacional</i> . v. 93.	1958, 1ª ed. - Afro do Amaral Fontoura. <i>Psicologia educacional</i> . Rio de Janeiro: Aurora.
1973 - Iva Waisberg Bonow et al. <i>Psicologia educacional e desenvolvimento humano</i> . v. 87.	1958, 1ª ed. - Ruy Aires Bello. <i>Introdução à Psicologia educacional</i> . São Paulo: Brasil.
	1964, 1ª ed. - James M. Sawrey. <i>Psicologia educacional</i> . Rio de Janeiro: Missão Norte-Americana Cooperação Econômica e Técnica.
	1966, 1ª ed. - George J. Mouly. <i>Psicologia educacional</i> . Rio de Janeiro: Programa de Publicações Didáticas da Agencia Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

Excetuados os títulos traduzidos, os demais, em regra, acrescentam aos seus títulos informações como essa extraída do livro de Theobaldo Miranda Santos: “para atender aos programas das Faculdades de Filosofia e dos Institutos de Educação das

Escolas Normais”. Nessa chamada está o traço diferenciador, que permite entender a trajetória de reedições do livro de Noemy Rudolfer em relação aos demais.

REFERÊNCIAS

RUDOLFER, N. da S. *Introdução à psicologia educacional*. São Paulo: Nacional, 1938.

RUDOLFER, N. da S. *Introdução à psicologia educacional*. 2ed. São Paulo: Nacional, 1965.

TOLEDO, M. R. A. *Coleção atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. 2001. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, São Paulo.

WARDE, M. J. Noemy da Silveira Rudolfer (Verbete). In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; MEC/INEP/COMPED, 2002.

A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva

DORIS BITTENCOURT ALMEIDA
LUCIANE SGARBI S. GRAZZIOTIN

O livro *A escola primária rural*, de Ruth Ivoty Torres da Silva é um desses elementos da cultura material da escola que nos permite colocar perto o que esteve longe, tornar presente, mesmo que em forma de fragmento, o que esteve ausente das discussões no âmbito da História da Educação que é a formação dos professores que iriam exercer a carreira docente na Região Rural.

Ruth Ivoty nasceu em 1913, em São Borja, município do Rio Grande do Sul. Ao longo de sua vida profissional, preocupou-se com a educação rural no Rio Grande do Sul. Participou de cursos na Sociedade Amigos de Alberto Torres, no Rio de Janeiro, foi técnica em educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, chegando a ocupar o cargo de Superintendente do Ensino Rural. Também representou o Estado em diversos eventos educacionais (p. 246-248).

O livro em questão, publicado no início da década de 1950, constitui-se em um documento significativo para a História da Educação, por reconstruir o imaginário educacional rural, analisar o ensino nas regiões campestres, relatar experiências desenvolvidas em diferentes escolas e propor atividades relacionadas ao trabalho pedagógico do professor. O estudo se inscreve no campo da história das práticas de leitura e escrita, tendo como referenciais as concepções da cultura escrita enquanto uma produção discursiva de um determinado tempo e lugar.

Para além da apresentação dos temas abordados no livro, a análise realizada está especialmente interessada nos significados dos discursos da educação rural, no contexto sócio, econômico e político do Brasil.

No início do livro, explica os fins de seu trabalho:

Numa tentativa de sistematizar o que tem sido pregado e experimentado [...] é, antes, colaboração modesta, oferecida aos professores que se destinam às escolas primárias de zonas rurais, enquanto este aspecto não for atendido nas escolas de formação de professores, com a extensão que lhe é devida. [...] apesar da boa vontade e do esforço de muitos professores sentimos a necessidade da preparação específica de nosso magistério para uma ação mais decidida nas áreas rurais. Esse é o aspecto que nos animou à presente realização. (p. 2)

Possivelmente, ao escrever *A escola primária rural*, Ruth Ivoty tenha procurado reunir em um livro textos que produziu ao longo de anos, haja vista sua contribuição sistemática na seção “O ensino rural” da *Revista do Ensino* entre 1939 e 1950. Além disso, produzia textos para os *Boletins de Educação Rural*¹⁰² entre 1954 e 1957 e também para os *Boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional do RS* (CPOE) nesse período. Assim, percebe-se que compilou seus escritos em uma obra que contempla reflexões acerca das grandes questões que envolviam a educação rural. A autora é conhecedora da situação da educação rural do país, escreve uma obra com o objetivo de constituir uma ferramenta de apoio a esses professores rurais que comumente não tinham acesso a uma formação específica para a atuação na zona rural.

O livro teve a sua primeira publicação pela Editora Globo, em 1951.¹⁰³ Nesse ano, a *Revista do Ensino* apresentou uma nota de divulgação da obra.

Trabalhando há anos no sentido de orientar a realização de atividades ou clubes agrícolas no RS, a autora desta obra sentiu, apesar dos esforços e da boa vontade de inúmeros mestres, a necessidade de preparação específica do nosso magistério no setor do Ensino Rural. Dando a esta obra um

¹⁰² Os *Boletins de Educação Rural* era uma publicação periódica da SEC do RS publicada na década de 1950. Ver Almeida, (2008).

¹⁰³ A Editora Globo foi responsável pela difusão e propagação de inúmeras obras de autores gaúchos. Conseguimos obter alguns dados mais específicos sobre as edições do livro através da colaboração de um dos antigos proprietários, conhecedor de todo o trabalho editorial da Globo, senhor José Otávio Bertazzo. Para informações sobre a história da Editora Globo, consultar Torresini (1999).

cunho eminentemente prático, tornou-o a autora acessível a todos quantos queiram conhecer, resolver os problemas da Educação Rural. (n. 7, p. 89)

A primeira edição teve uma tiragem de 3.000 exemplares que circularam pelo Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Nessa primeira edição, as vendas foram lentas. José Otavio Bertaso, um dos antigos editores da Livraria e Editora do Globo, salienta que era difícil divulgar e fazer com que o livro efetivamente chegasse às escolas rurais, pois a maioria delas não trabalhava com uma quantidade considerável de livros, principalmente aqueles destinados especificamente à educação rural. Segundo Bertazzo (2002), essa situação modificou-se em 1966, quando houve então um acordo entre o Ministério da Educação e o USAID (Ajuda Internacional para o Desenvolvimento) para a criação de um programa de bibliotecas e divulgação gratuita de livros, entre eles os que envolviam temas ligados à Educação e à Sociologia. Tal parceria atingiu um conjunto de 4.000 bibliotecas no Brasil, e cada uma delas ficou equipada com 360 títulos, aproximadamente.

Dessa forma, foi possível promover mais três edições de *A escola primária rural* durante os anos 1960, sendo que a última edição foi em 1971, com um total de 8.000 exemplares publicados e distribuídos para todo o país. Em função dessa quantidade de publicações, atualmente ainda é possível encontrá-lo nas livrarias e sebos.

Metodologicamente, a autora parte de uma visão geral acerca da educação rural aliada à importância da agricultura no Brasil e, no capítulo 2, aborda questões relacionadas à problemática do ensino nas regiões campesinas do Estado. Comenta as impressões que se tinha sobre as populações rurais, professores e alunos, fala das características das escolas rurais, sua função social e objetivos, não descuidando da análise da formação docente. Os capítulos 3, 4 e 5 destinam-se a auxiliar o professor didaticamente, oferecem sugestões de planos de aulas com objetivos, diretrizes, conhecimentos a serem adquiridos, e propõem atividades aos alunos. Ao final de cada capítulo, a autora apresenta a bibliografia consultada, preocupando-se em documentar suas pesquisas com as devidas referências.

O livro abarca uma quantidade considerável de conhecimentos ao longo de seus cinco capítulos, cumprindo, em tese, sua função de ser um referencial pedagógico para o magistério rural. Parte de uma visão mais teórica, fundamentada nos princípios do ruralismo pedagógico e da Escola Nova, valendo-se das ideias

de sociólogos e estudiosos ligados às questões rurais do país, como Alberto Torres, Renato Sêneca Fleury e Fernando de Azevedo, que analisam tanto a problemática rural do país, quanto as representações construídas acerca das populações camponesas.

O século XX assistiu à transformação de uma sociedade de base eminentemente agrária para uma sociedade industrial, e a cidade assumiu a posição de paradigma dos modelos culturais e sociais. As mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmaram-se as identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade. Nesse contexto, o meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância. A educação rural¹⁰⁴ passou a ser vista como um instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar cidadãos adaptados ao seu meio, porém lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana. De lá vieram os ensinamentos, tais como conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas e pastoris modernas, práticas de higienização, todos esses amparados e condizentes com o desenvolvimento científico da sociedade, concepções que estão presentes no livro.

Entende-se que a educação rural constituiu-se em um dispositivo de governo da população rural e, neste sentido, o livro *A escola primária rural* também reforçava um determinado *ethos* de homem rural, da mesma forma, condena o ensino livresco, desvinculado da realidade.

Com relação aos professores rurais, cabe ressaltar que, via de regra, estavam despreparados para a função, não tinham formação específica para o trabalho ou para enfrentar as possíveis adversidades da profissão. A titulação fornecida pelas Escolas Normais Rurais não tinha o alcance profissional garantido pelas escolas normais das cidades, pois o Curso Normal Rural equivalia ao Curso Ginásial. Nesse contexto, os professores rurais constituíam um outro grupo, hierarquicamente inferior, periférico no conjunto do magistério público estadual. No campo da historiografia da educação, em alguma medida, esses sujeitos, alunos e professores rurais, carregam marcas de esquecimento. Tal situação, que caracteriza a história da educação rural, mostra o distanciamento que se tem em relação ao meio rural, em uma cultura que hoje é eminentemente urbana.

¹⁰⁴ A educação no meio rural no Rio Grande do Sul é analisada em uma versão ampliada em ALMEIDA, 2004.

A leitura não se constitui em uma prática neutra. O leitor produz uma apropriação inventiva do texto que recebe. O livro *A escola primária rural* não era lido da mesma forma por todos os leitores. Alguns provavelmente eram interpelados pelos discursos, outros talvez não. Cada sujeito é sujeito de uma variedade de discursos e pode aderir a eles ou não.

Chartier (2009) entende que um texto não é uma simples abstração e que ele só existe graças à maneira como é transmitido. Os textos legitimam condutas e comportamentos, são suportes que se fazem ler, ouvir ou ver e produzem sentidos. Da mesma forma, combate a ideia do material escrito como objeto fixo, impossível de ser modificado e alterado pelas pessoas que interagem com ele. Para o autor, a leitura é sempre uma apropriação, uma invenção, uma produção de significados. Cada leitor atribui, assim, um sentido próprio ao que lê. Cada leitor, a partir de suas referências, “dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (p. 20). A significação de um texto varia conforme as competências, as convenções, os usos e os protocolos de leitura próprios de cada comunidade.

O livro inicia com a “Oração da Mestra”, em forma de epígrafe: “Senhor pois que o quiseste que o meu lar fosse a minha escola, que seja feita a Tua vontade” (Afrânio Peixoto). A oração apresenta o que se esperava de uma professora. É narrada na primeira pessoa do singular, o que personaliza o texto e contribui no sentido de promover a identificação com o seu conteúdo. Explicita virtudes e anseios de uma professora primária, indica um código de regras e de moral da profissão. Serenidade, altruísmo, sacerdócio, abnegação, solidariedade, senso de justiça e amor materno são princípios que a professora deveria cultivar.

O texto é dirigido a todas as professoras, tanto as que exerciam o magistério nas zonas urbanas, como aquelas que trabalhavam no meio rural. Isso mostra que, em muitos aspectos, as exigências profissionais eram as mesmas, no entanto, a abnegação exigida da professora rural era maior. Com a epígrafe, Ruth parece querer mostrar os caminhos da profissão docente rural que deveriam ser trilhados por todos os professores.

Na sequência, vale-se de Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira* e parafraseia o autor, apresentando representações referentes ao homem, à mulher e à criança do mundo rural. Assim, são definidas as características do homem rural:

O homem rural tem acentuado sentido de realidade, pensamento rico e concreto, pouco inclinado a divagações teóricas [...] embora religioso, muito inclinado à superstição; ingênuo na concepção da vida e do mundo,

limitando-o quase ao próprio horizonte visual. Conserva muitas formas de pensamento primitivo, apesar das conquistas da ciência, para ele pouco ou nada difundidas. [...] É ainda o homem do campo rude no trato social e as suas manifestações estéticas são pouco frequentes, principalmente pela falta de cultura, expressando-as, de modo especial, pela música, uma de suas poucas formas de recreação [...] (p. 13)

São impressões por vezes preconceituosas, coerentes com os discursos circulantes na sociedade da época, que estabelecem distinções entre a população rural e a urbana, colocando a primeira em situação menos favorável, especialmente em termos culturais. Quando menciona a “falta de cultura” das populações rurais, Azevedo parece estar se referindo à ausência de uma cultura marcadamente urbana, como se só fossem válidas e apropriadas as manifestações culturais oriundas daquele espaço. O texto desconsidera os atributos culturais típicos das áreas rurais do país e sugere que as pessoas sejam formadas no intuito de conhecerem e valorizarem culturas mais “civilizadas” e “modernas”, como aquelas praticadas nos meios urbanos. Percebem-se relações de poder que se colocam entre os mundos rural e urbano, tendo este posição hegemônica que lhe confere supremacia.

Com relação à criança rural, é percebida de forma distinta da criança da cidade. Fernando Azevedo admite que a aprendizagem nas áreas rurais aconteça de forma mais lenta. Entretanto, registra e enfatiza a igualdade de inteligência entre crianças urbanas e rurais, tendo como parâmetro pesquisas feitas nos Estados Unidos. Talvez essa questão não estivesse totalmente esclarecida, havendo dúvidas quanto ao potencial intelectual dos alunos pertencentes às zonas agrárias, daí a necessidade de elucidar tal questão.

De um modo geral, a criança do campo é mais tenaz que a da cidade e o seu progresso intelectual é mais moroso; não é tão superficial e volúvel como a criança dos meios urbanos [...] Quanto às características emocionais da criança rural, pode-se afirmar que esta, como a da cidade, necessita ajustar-se ao meio social a que pertence, para desenvolver todas as suas possibilidades e que o desajustamento criar-lhe-á problemas, inclusive com relação à aprendizagem. (p. 15)

É possível entender que a intenção de Ruth, ao utilizar a obra de Fernando de Azevedo, tenha sido apresentar aos professores rurais uma imagem das pessoas com

as quais iriam conviver em seu cotidiano distante da cidade. O professor, segundo esta visão, deveria estar atento e conhecer aqueles que estavam ao seu redor, fossem eles seus alunos, pais, enfim, todos da comunidade. Assim, o professor teria melhores condições de intervir no sentido de procurar *moldar* melhor cada um deles, tendo como referências a urbanização, a ciência, a modernidade e o progresso.

Na sequência do segundo capítulo, a autora centraliza a análise na escola rural e suas implicações na vida das comunidades a que pertencem. O professor, como agente fundamental no desenvolvimento educacional, também passa a ser enfatizado.

O discurso predominante no texto é de que a escola tem um grande papel a cumprir, de acordo com a visão do Estado que atribui funções de extrema responsabilidade à educação. A escola deveria “civilizar sem urbanizar”. Nas palavras da autora:

A escola primária de zona rural [...] tem necessariamente as mesmas finalidades da nossa escola comum, sendo sua função precípua a educação integral. Cabe-lhe oferecer um ensino que responda às necessidades e às características da vida regional, a fim de adaptar o indivíduo às realidades locais e fixá-lo no meio, capacitando-o a reagir vitoriosamente sobre o mesmo. (p. 17)

Nesse sentido, torna-se imprescindível a ação do professor rural a fim de que a escola consiga alcançar as metas a que se propõe. Ele é o ponto central de sustentação de toda política educacional. O aprendizado dos alunos, os cuidados com a sede da escola, o envolvimento com a comunidade, o desenvolvimento de projetos escolares e sociais, enfim, o êxito ou o fracasso educacional de cada escola dependiam diretamente da atuação do professor. Este aspecto é assim abordado:

Realmente, o professor faz a sua escola, imprimindo-lhe o feitio de sua personalidade. Se ele estiver compenetrado de sua missão e imbuído desse espírito ruralista que será o vivificador de seu trabalho há de sobrar intuição para apreender em relances as necessidades do ensino, resolvendo-as satisfatoriamente. (p. 21)

Também o problema da formação profissional é enfocado. Defende-se que haja uma formação especializada para o magistério rural, com um currículo adaptado às necessidades do meio rural, sendo essa uma condição para o bom desempenho da profissão. No entanto, palavras como missão, espírito abnegado e a ideia de entrega

incondicional à profissão são constantes em sua obra, estando de acordo com as representações do magistério na época.

Continuando na mesma lógica discursiva, defende que o professor deva ser capacitado, sem ser um especialista, para melhor servir ao meio. Dessa forma, deve

ser preparado para exercer esta função, ou seja, receber formação profissional especializada, para que possa ter consciência das vantagens e das desvantagens e das dificuldades da mesma e orgulho da alta missão que está chamado a desempenhar. (p. 24)

Ruth Ivoty defende uma formação normal rural, com um currículo direcionado às exigências do meio, a fim de que a escola primária rural consiga atingir seus objetivos.

É óbvio que o professor rural não precisa ser um sociólogo, nem um técnico em agricultura; basta-lhe um quantum de conhecimentos gerais e práticos nestes setores, com sólidos fundamentos para que possa perceber os problemas daí decorrentes e orientar-se, no melhor sentido, em busca de fontes necessárias, para a expansão e atualização dos mesmos. O tipo de mestre que se forma no ambiente urbano, desconhecendo a realidade da vida rural, poderá servir para as cidades, mas não convém, absolutamente, àquela zona. (p. 24-25)

As colocações da autora situam-se em uma perspectiva do que seria o ideal para o ensino nas zonas rurais e conclui-se que a formação do professor rural era mais complexa que a do professor das cidades, pois ele precisava dominar conhecimentos que iam além dos saberes escolares tradicionais.¹⁰⁵

As dificuldades enfrentadas¹⁰⁶ pelos docentes rurais também são exploradas no livro. Era comum trabalharem sozinhos, em comunidades isoladas, em ambientes hostis, e precisavam vencer resistências que porventura a comunidade oferecesse. As condições de moradia, alimentação e higiene, por vezes, eram deficientes. Além

¹⁰⁵ Sobre o currículo das Escolas Normais Rurais no Rio Grande do Sul, ver ALMEIDA, 2004.

¹⁰⁶ Sobre as condições em que se encontravam as escolas rurais e aulas isoladas ver GRAZZIOTIN, 2008 e ALMEIDA, 2004.

disso, há que se considerar a precariedade da sua formação pedagógica, somada à pouca maturidade de muitos deles para administrar os inúmeros entraves a que estavam expostos. Via de regra, esses docentes eram jovens, sem experiência alguma no magistério e, neste contexto, enfrentavam seus primeiros contatos com a profissão. Como técnica rural e conhecedora das características deste ambiente, certamente ela tinha consciência dos problemas vividos nas escolas interioranas. Apesar de o texto insistir na necessidade da adequada formação profissional, não se omite em abordar questões relevantes da profissão docente rural. Em uma dessas abordagens, a autora é enfática ao defender melhorias para o magistério rural:

Torna-se imprescindível também a reformulação da legislação [...] que atenda não só aos interesses do ensino, como aos problemas da formação humana do professor rural, oferecendo-lhe o estímulo de uma carreira com possibilidades de evoluir profissionalmente; oferecendo residência para o professor junto à mesma, o que lhe permite maior controle sobre as plantações e criações, como lhe proporciona o acolhimento de um lar e a liberdade de ação que não pode ter quando reside distante da escola ou em casa de família [...]; equipando a escola com um mínimo de instalações e material agrário [...]. Que tenha água potável suficiente e instalações sanitárias adequadas ao meio, porém em condições higiênicas. (p. 20)

Ao analisar a quem competem as responsabilidades pela escola rural, Ruth Ivoty atribui funções diferenciadas para o Estado, professores e comunidade escolar. Destaca a importância da autonomia dos docentes para tomarem iniciativas que lhes parecessem as mais apropriadas nos locais em que trabalham, quando afirma que “Visamos, justamente, abolir o paternalismo antidemocrático, que anula iniciativas e adormece consciências” (p. 20). Com relação ao papel do Estado, complementa: “um mínimo inicial cabe ao Poder Público oferecer ao meio” (p. 21). Nota-se a construção de um discurso que responsabiliza o professor pelas melhorias de suas condições de trabalho e minimiza a ação direta dos poderes públicos, especialmente quando diz:

Temos visto escolas que são apenas uma casa construída num descampado, sem uma árvore de sombra, sem uma horta, sem uma flor... ! Que triste exemplo de desolação e abandono! Poderá o professor, em tal escola, ser líder positivo da comunidade? Certo que não, se tudo vai esperar do Estado. (p. 21)

Outro aspecto enfatizado é a importância da formação pedagógica e rural dos professores. Aos docentes deveriam ser oportunizados seminários, semanas de estudo, mesas-redondas, painéis e técnicas diferenciadas, troca de experiências. A eles cabia apropriarem-se dos discursos que eram difundidos para cumprir sua tarefa com sucesso e “terem orgulho da alta missão” (p. 23) a que estavam sendo chamados.

Os demais capítulos, que constituem a maior parte do livro, apresentam planejamentos de aulas com práticas específicas para cada uma das séries do ensino primário, de acordo com a economia da região escolar, destacando-se atividades para regiões agrícolas, pastoris ou pesqueiras. Como diz a autora:

Damos a seguir várias sugestões de atividades de forma quase exaustiva, com o fim de enriquecê-las ao máximo. Nossa finalidade foi a de oferecer ao professor maiores oportunidades de escolha, considerando as ilimitadas variantes que a realidade das áreas rurais pode apresentar. (p. 51)

Ruth Ivoty enfatiza a importância de o professor fazer a sua investigação da realidade escolar na qual está inserido, estabelecer um levantamento das necessidades e possibilidades locais e só após planejar as unidades didáticas. Isso evidencia sua preocupação no sentido de que o livro não se transformasse em uma espécie de “manual prescritivo”, mas sim em um instrumento de consulta que exigia do docente a disponibilidade prévia para dedicar-se à pesquisa empírica em sua comunidade. Assim, esclarece suas intenções:

Suponhamos que, entre outras, o professor verificou deficiências ou incorreções no sistema alimentar da comunidade. Cumpre-lhe, portanto, procurar saná-las ou atenuá-las. Neste caso, a difusão de conhecimentos teóricos e práticos sobre alimentação racional se impõe. Deverá o professor planejar uma unidade didática sobre alimentação na qual focalize os aspectos principais relativos ao assunto. (p. 53)

A autora prossegue explicando como incluir as outras áreas do conhecimento neste planejamento:

Desta maneira, inúmeras e variadíssimas podem ser as unidades didáticas na escola, principalmente de zona rural, onde o professor tem maiores

oportunidades de contato com o meio. As atividades escolares assim orientadas, além de vivificarem o trabalho de classe, levarão a escola a desempenhar a função social e civilizadora que lhe incumbe e de que tanto carecem nossas áreas rurais. (p. 54)

O livro também apresenta atividades apropriadas para as escolas isoladas e aquelas que poderiam ser desenvolvidas nos grupos escolares. Nas escolas isoladas, sugere que se tenha uma unidade didática, por exemplo, a realização de uma horta escolar e se planeje atividades comuns ou específicas para cada série pertinentes ao cultivo da horta. Já nos grupos escolares, os trabalhos podem ser diversificados, cada série pode desenvolver atividades rurais distintas. Assim, por exemplo, enquanto a primeira série trabalharia com a observação de animais e plantas úteis ao homem, a segunda série aprenderia técnicas de fruticultura e ficaria responsável pelo plantio do jardim da escola. A ênfase do texto é no sentido de que as atividades rurais estivessem sempre integradas com os outros conteúdos fundamentais escolares.

A educação rural deveria contemplar três grandes eixos: a iniciação agrícola, o ensino primário fundamental, com os conteúdos básicos escolares e, por fim, também era função da educação promover uma orientação, a qual a autora chama de “pré-vocacional”, no sentido de preparar o aluno para futuras escolhas profissionais. Tal planejamento, se posto em prática, ofereceria aos educandos um preparo para melhor aproveitarem os recursos e possibilidades da vida rural.

Ao analisar as diretrizes para desenvolvimento das atividades agrícolas na escola primária rural (p. 55), sugere atividades comuns a todas as escolas rurais, independente da zona, tipo horticultura, jardinagem. Defende a importância de aulas em turno integral, valoriza os clubes agrícolas como atividade extraclasse, dedicando um capítulo do livro para explicar como se operacionalizam esses clubes nas escolas.

Ruth Silva salienta a importância de se considerar interesses, aptidões e motivações dos alunos, sua capacidade física e mental e, da mesma forma, devem ser atendidos os aspectos relativos à aprendizagem, isto é, a didática especial das diversas matérias do currículo. Fala sobre o quanto é importante o professor ter clareza nos seus objetivos. Comenta as vantagens de usar o método do trabalho em equipe por melhor se prestar às condições práticas do desenvolvimento das atividades agrícolas/pastoris. Não descuida de um embasamento teórico, mas afirma que:

sempre que se tornar indispensável o estudo teórico relativo à agricultura como uma preparação ao trabalho prático deve se processar de forma simples e acessível, levando-se em conta as pesquisas bibliográficas a fim de que se forma na criança a ideia da necessidade de fundamento científico nos trabalhos agrícolas, combatendo-se a rotina dominante em nosso meio rural. (p. 27)

No planejamento do professor, devem constar as finalidades, situações de aprendizagem, fixação da aprendizagem, verificação, documentação, atendendo a globalização do ensino.

É provável que o livro analisado tenha sido o único editado no Rio Grande do Sul na década de 1950 que abordou especificamente o ensino rural nas primeiras séries escolares. A leitura da obra instigou a perceber com mais atenção as particularidades e os detalhes que permeiam o contexto da educação rural, enfim, a leitura promoveu uma aproximação do universo da educação rural nas décadas passadas.

Aqui, procurou-se historicizar a obra, contextualizando-a com os parâmetros educacionais e econômicos dos anos 1950 e 1960 no Brasil. As propostas educacionais da autora revelam suas concepções políticas, econômicas e culturais, e isso permite identificar seu alinhamento aos ideais do ruralismo pedagógico e do escolanovismo.

Neste sentido, vê-se que autora conduz o leitor a acreditar no papel da escola redentora e no significado do trabalho do professor rural junto às populações camponesas, tendo em vista o abandono em que se encontravam, uma vez que os investimentos públicos se concentravam no modelo de urbanização emergente no país.

O livro ensina um modo de ser professor rural, constitui-se, portanto, enquanto uma estratégia educativa por promover a adesão dos sujeitos a determinados discursos.

Passados quase sessenta anos da primeira edição da obra de Ruth Silva, ainda são muitos os desafios da educação rural no nosso país. Em tempos de crescente globalização econômica e cultural, em que a população urbana é significativamente maior que a rural e a tendência é o apagamento de diferenças, há um estranhamento no que se refere a uma educação propriamente rural.

As lutas que mobilizavam Ruth Silva e tantos outros adeptos ao ruralismo pedagógico continuam, sob certo aspecto, atuais, tendo em vista que persiste no país a exclusão de muitos ao acesso à escolarização. A hegemonia que caracteriza a urbanidade praticamente acaba por anular aqueles e aquelas que vivem com

outras referências, que ainda são, muitas vezes, ignorados pelas políticas públicas educacionais. Para finalizar, acredita-se que o livro de Ruth Ivoty cumpriu um papel importante em seu tempo, especialmente considerando a orientação aos docentes e a defesa explícita de uma escola primária rural de qualidade numa época em que o pensamento pedagógico comumente atendia a outras demandas que não eram as mesmas das escolas do interior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como um processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 3, p. 278-295.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Rio Grande do Sul, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: memória/educação. *Revista História da Educação*, Pelotas, n. 5, p. 23-38, abr. 1999.

ENTREVISTA com José Otávio Bertaso. Porto Alegre: Globo, 2002.

GHIRARDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAZZIOTIN, Luciane. Memórias recompondo tempos e espaços da Educação: Bom Jesus 1913 a 1963. Tese de Doutorado. PPGEDU/UFRGS, 2008.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Arquivos, patrimônio e memória*. São Paulo: UNESP: FAPESP, 1999. p. 11-29.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO, Celi Regina Jardim. *Com a palavra o senhor Presidente José Sarney: o discurso do Plano Cruzado*. São Paulo: Hucitec, 1989.

REVISTA DO ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, n. 7, 1951.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *Educação primária rural*. Porto Alegre: Globo, 1951.

SOTO, William Héctor Gómez. *A produção do conhecimento sobre o "mundo rural" no Brasil: as contribuições de José de Souza Martins e José Graziano da Silva*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

TORRESINI, Elisabeth R. *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 1930 e 1940*. São Paulo: Edusp, 1999.

Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire

LEÔNCIO JOSÉ GOMES SOARES
ANA MARIA DE OLIVEIRA GALVÃO
LÚCIA HELENA ALVAREZ LEITE

INTRODUÇÃO

Em 2012, quinze anos após sua morte, Paulo Freire foi elevado ao grau de Patrono da Educação Brasileira.¹⁰⁷ Qual seria o significado desse ato para a educação brasileira? De início, o título, por si, o divulgará e suscitará curiosidades em torno de sua vida, de sua obra e de sua contribuição para a educação. É possível que muitos brasileiros, entre eles professores e professoras, ouvirão pela primeira vez a menção ao seu nome e provavelmente indagarão quem ele é e o que fez para receber importante homenagem. Saberão que escreveu mais de 30 livros e que ele é mais conhecido, mais lido e estudado no exterior que no seu próprio país.¹⁰⁸ Saberão que antes de se tornar Patrono da Educação Brasileira, ele foi homenageado e recebeu títulos importantes em universidades de muitos países.¹⁰⁹ Saberão que em plena praça de Estocolmo, na Suécia, ele está esculpido ao lado de Pablo Neruda e Mao Tsé-Tung.

¹⁰⁷ Lei nº 12.612/2012 (BRASIL, 2012).

¹⁰⁸ Para uma biobibliografia de Paulo Freire, ver obra organizada por Moacir Gadotti (1996).

¹⁰⁹ Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* em quase 40 universidades no Brasil e no exterior. Ver Freire (2006).

Em meio a essas descobertas, saberão que uma das explicações para ele não ser mais conhecido no Brasil se deve ao fato de ter vivido fora do país após o Golpe de 1964 e de seus livros sofrerem proibições e censuras.

Paulo Freire nasceu no Recife aos 19 de setembro de 1921. Foi criado em Jaboatão, região metropolitana, na casa onde, sob a sombra das mangueiras, ainda criança, iniciou sua descoberta do mundo (FREIRE, 1989). Para custear seus estudos secundários conseguiu uma bolsa para trabalhar no Colégio Osvaldo Cruz, no Recife, onde mais tarde retornaria como professor de língua portuguesa. Formou-se na Faculdade de Direito mas, em consequência de sua primeira experiência, não se sentiu motivado a exercer a profissão (FREIRE, 1994). Integrou-se à equipe do SESI e, no desenvolvimento de seu trabalho, pode perceber a distância existente entre a fala e a linguagem dos técnicos e o difícil entendimento de parte das famílias de camponeses (FREIRE, 1994). Embora as taxas de alfabetização da população do Recife fossem muito superiores às da média do Estado (em 1940, eram de 63,8% e 25,1%, respectivamente), muitos adultos com os quais Freire conviveu no período eram migrantes. Segundo Melo (1961), entre 1940 e 1950, o crescimento populacional do Recife foi de 50%: de 348 mil habitantes passou para 524 mil, dos quais, segundo estimativa do autor, cerca de 133 mil eram migrantes, a maioria advinda da Zona da Mata.¹¹⁰ Em algumas das cidades localizadas nessa sub-região do estado, como Nazaré, por exemplo, as taxas de alfabetização eram de 13,2% em 1940 (BRASIL, 1950, p. 58). As consequências do crescimento urbano e das migrações se fizeram sentir através das altas taxas de subnutrição, desemprego, prostituição e violência.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, Paulo Freire integrou a delegação de Pernambuco e apresentou o texto *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*¹¹¹ que foi

¹¹⁰ No geral, os refugiados do Agreste e Sertão migravam diretamente para fora do Nordeste, enquanto que os trabalhadores do açúcar da Mata migravam para o Recife (LEVINE, 1980).

¹¹¹ Anais do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958 (*In*: SOARES; FÁVERO, 2009). Cerca de metade da população do Recife morava, nas décadas de 1940 e 1950, em mocambos: “O Mocambo tem as paredes de taipa, madeira usada, zinco, flandres, capim ou palha. O seu piso é de terra e a sua cobertura de palha ou de folhas de lata. Tem uma sala e um quarto. Quarto sem luz direta e de 4 a 5 metros, quando a área mínima devia ser de 8 metros quadrados. Neste espaço sem luz, sem piso, vivem uma média de 4 a 5 pessoas. Os despejos do mocambo são feitos nos braços das marés, em buracos abertos diariamente para este fim, ou à flor da terra” (Descrição dos Mocambos, feita pela Comissão Censitária e publicada na *Folha da Manhã* de 23 de junho de 1939, *apud* PANDOLFI, 1984, p. 59).

um marco no evento por introduzir a discussão dos sujeitos e sua realidade. No ano seguinte, ingressou na Escola de Belas-Artes de Pernambuco com a apresentação da tese de concurso — *Educação e atualidade brasileira* — que anos mais tarde seria publicada como livro.¹¹² Fez parte do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), levando cultura e arte às Praças de Cultura. Nesse período, vivenciou as primeiras experiências fundantes da alfabetização de adultos, inicialmente com mulheres no Poço da Panela, bairro do Recife, e depois em Natal e João Pessoa. Em Angicos, no Rio Grande do Norte, realizou aquela que seria sua experiência pioneira de alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, o que obteve grande repercussão nacional e internacional. O impacto desse trabalho o levou a ser convidado, no governo de João Goulart, a assumir a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização. Quando o PNA estava no início de seu desenvolvimento, ocorreu o Golpe Militar de 1964 e Paulo Freire foi obrigado a se exilar do país. Viveu no Chile, onde escreveu *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967) e *Pedagogia do oprimido* e, depois de uma rápida passagem pelos Estados Unidos, onde lecionou em Harvard, estabeleceu-se em Genebra, na Suíça, permanecendo até 1980. Foi integrado ao Conselho Mundial das Igrejas e recebeu convites para acompanhar os períodos de construção nacional de países africanos que haviam conquistado sua independência, assessorando projetos nacionais e educação de adultos.¹¹³ Como resultado desses trabalhos publicou, entre outros, *Cartas a Guiné-Bissau* (FREIRE, 1977).

Após a decretação da Anistia em 1979, regressou ao Brasil e, em 1980, ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores. Foi convidado pelo Cardeal Arnês a trabalhar na PUC de São Paulo. O Brasil passava por um processo de abertura política e Paulo Freire se uniu ao movimento de redemocratização, sendo convidado por inúmeros movimentos sociais, sindicatos, igrejas, universidades a ministrar palestras e cursos. Em 1985, publicou com Frei Betto o livro *Esta escola chamada vida* (FREIRE; BETTO, 1985). Assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, de 1989 a 1990, por indicação da Prefeita Luiza Erundina. Em 1992, escreveu *Pedagogia da esperança* que, segundo ele, representava um reencontro com a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1992). Entre as inúmeras participações de Freire em eventos nacionais e internacionais no período, destacamos a conferência proferida em 1997 no Seminário Internacional

¹¹² Publicado após sua morte em 2001 pela Cortez Editora (FREIRE, 2001).

¹¹³ Para uma biografia de Paulo Freire, ver Freire, A. M. A. (2006).

Educação e Escolarização de Jovens e Adultos no Memorial da América Latina, em São Paulo, em que ele apresentou o texto *Desafios da Educação de Adultos ante a nova reestruturação tecnológica*.¹¹⁴ No dia 2 de maio de 1997, em um curto período de internação, um infarto agudo no miocárdio o levou à morte. Nesse mesmo ano, a UNESCO o homenageou solenemente durante a realização da V CONFINTEA¹¹⁵ em Hamburgo, na Alemanha.

Do conjunto da obra de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, escrito quando morava no Chile, durante o exílio, entre 1967 e 1968, é considerado o livro mais importante. Foi publicado primeiramente nos Estados Unidos, em 1970. Como o próprio Freire afirma nas “Primeiras palavras” do livro, em virtude do clima hostil com que a Ditadura Militar enrijeceu o regime após a edição do AI 5,¹¹⁶ a edição brasileira só saiu em 1975, pela editora Paz e Terra.¹¹⁷ Paulo Freire relata no livro *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992) como se deu o envio dos manuscritos, por intermédio de um religioso, até as mãos de seu editor. Atualmente, o livro se encontra em sua 50ª edição no Brasil. Foi traduzido para mais de 20 idiomas. O impacto de sua obra pode ser medido pela quantidade de autores que a comentam, no Brasil e no exterior. Entre os brasileiros estão Celso de Rui Beisiegel, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Balduino Andreola, Osmar Fávero, Ana Maria Freire, Mário Sérgio Cortela, Silvia Manfredi, Danilo Streck, Vera Barreto, Vanilda Paiva, Ana Maria Saul. No exterior, destacam-se Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, Ira Shor, Ivan Illich, Carlos Alberto Torres, Donald Macedo, Rosa Maria Torres, Joe Kincheloe.

O objetivo deste texto é apresentar uma possível leitura do livro *Pedagogia do oprimido*. Que sentido teria fazer isso mais de quarenta anos depois que foi publicado? Em que a obra pode nos ajudar a compreender o que se passa nas escolas, em qualquer um de seus níveis? Em que ela pode contribuir para melhor analisarmos os processos educativos não escolares? É exatamente pela atualidade do pensamento

¹¹⁴ Publicado no livro *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000).

¹¹⁵ Conferência Internacional de Educação de Adultos.

¹¹⁶ O Ato Institucional nº 5 de 1968 foi o instrumento que deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira consequência foi o fechamento do Congresso Nacional.

¹¹⁷ Segundo Hallewell (2005), a Paz e Terra foi fundada em 1966, como parte da produção editorial da Civilização Brasileira, e tinha o objetivo inicial de publicar textos de autores cristãos progressistas. Ao longo de sua história publicou autores como Celso Furtado, Eduardo Galeano e Eric Hobsbawm, e contribuiu para disseminar a Teologia da Libertação no Brasil.

freireano, que toma como base os sujeitos coletivos colados às suas realidades e a relação deles com múltiplos processos educativos, que decidimos aceitar o desafio de escrever este texto. Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire mergulhou na dramaticidade da vida dos sujeitos oprimidos, e em denso aprofundamento teórico, procurou compreender as causas da situação de opressão e as estratégias de ação (pedagogia) para a superação dessa relação (de opressão).

A leitura que aqui fazemos de *Pedagogia do oprimido* não prescinde que o(a) leitor(a) tenha um contato direto com a obra. Como qualquer clássico, deve ser lido preferencialmente sem mediações de comentadores(as), pois cada leitor(a) encontrará, nele, algumas respostas e, certamente, muitas novas perguntas às suas próprias inquietações. Como qualquer clássico, embora tenha sido escrito em um momento histórico determinado, permite leituras mais amplas, mais universais, que ultrapassam o seu contexto de produção. Como qualquer clássico, por fim, permite que, diante de um presente que angustia e instiga, tenhamos elementos para melhor compreendê-lo e, quem sabe, buscar formas de intervenção.

O nosso texto está, então, dividido em três partes. Buscamos, inicialmente, situar a obra no contexto em que foi produzida, na medida em que consideramos fundamental que os(as) leitores(as) tenham a dimensão histórica de sua elaboração e a importância política que carrega. Em um segundo momento, apresentamos uma síntese das principais temáticas tratadas no livro. Por fim, discutimos três ideias do autor que, recorrentes na obra, julgamos importantes para a compreensão da educação na contemporaneidade: o lugar dos sujeitos, a escolha do “conteúdo programático” da educação e o diálogo como fundamento da existência humana — e, consequentemente, da educação.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*

O processo de produção do livro *Pedagogia do oprimido* se dá em um contexto singular da vida nacional e internacional. O mundo passava por um momento efervescente do ponto de vista social, político e econômico. O pós-guerra inaugurara a Guerra Fria entre o bloco soviético e o bloco liderado pelos Estados Unidos. Em 1959, a América é surpreendida com a Revolução Cubana liderada por Fidel Castro e Che Guevara. Esse fato desencadeou movimentos revolucionários em vários países da América Central e do Sul que provocaram reações dos Estados

Unidos ante a “comunização” do continente. Na África, vários países conquistaram a independência de suas colônias após enfrentarem décadas de lutas.¹¹⁸ Em 1961, o bloco soviético ocupou as manchetes dos jornais dando um passo importante na corrida pela conquista espacial com Yuri Gagarin fazendo a primeira viagem ao espaço. Em território americano, a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos liderada por Martin Luther King¹¹⁹ levou multidões às ruas pelo fim do preconceito e da discriminação racial. No âmbito da Igreja Católica, as pressões por mudanças marcaram a história com a convocação do Concílio Vaticano II em que o Papa João XXIII¹²⁰ reuniu o clero para uma revisão da doutrina da Igreja, propondo uma nova forma de estar no mundo moderno, promovendo a liberdade religiosa e o ecumenismo. A beatlemania atravessava o Atlântico com um estilo de música irreverente, marcadamente jovem.

Fortes reações sucederam a essa efervescência social, política, econômica e também cultural. Uma onda de repressão, de conservadorismo e de fechamento democrático se abateu sobre a América Latina. Golpes Militares impuseram regimes autoritários inicialmente no Peru e na Argentina, em 1962, seguidos por Honduras, República Dominicana e Equador, em 1963. Ao sair do Brasil após o Golpe de 1964, Paulo Freire foi para a Bolívia, de onde teve que novamente se retirar em virtude de outro Golpe Militar impetrado no mesmo ano, naquele país. Foi para o Chile, onde permaneceu até 1970.

A OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

O livro *Pedagogia do oprimido*, como já explicitado no tópico anterior, é considerado a obra de síntese do pensamento de Paulo Freire. Sistematiza e aprofunda ideias esboçadas em obras anteriores, particularmente em *Educação como prática da liberdade*. Como adverte o próprio autor, essas ideias, embora se baseiem em muitas leituras que realizou, estão fundamentalmente ancoradas “em situações concretas” e expressam “reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe

¹¹⁸ De 1956 a 1964, mais de 30 países africanos conquistaram suas independências.

¹¹⁹ “Eu tenho um sonho” — discurso de Luther King em Memphis, EUA, em 1963.

¹²⁰ O Concílio Vaticano II ocorreu em Roma, entre 1962 e 1965.

média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo” (p. 21). Nesse sentido, embora o livro seja um ensaio, em vários momentos Freire recorre a entrevistas realizadas, principalmente com camponeses chilenos, para dar maior visibilidade aos seus argumentos. Nas “Primeiras palavras” do livro, o autor afirma:

As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à Pedagogia do Oprimido são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio. Observações que se vêm juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas. (p. 19)

Para Freire, o livro busca, nessa direção, apresentar alguns aspectos da “pedagogia do oprimido”, ou seja daquela que

tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (p. 32. Grifos no original.)

Freire afirma que se trata de um trabalho para “homens radicais” (p. 22) e que, certamente, provocaria “reações sectárias” (p. 21). Entre os seus possíveis leitores, Freire nomeia explicitamente os cristãos e os marxistas que, em sua opinião, embora pudessem discordar de algumas posições por ele defendidas, poderiam chegar até o final do livro.

As bases humanistas, cristãs e marxistas do pensamento de Freire já foram objeto de vários estudos, e podem ser observadas ao longo de toda a leitura do livro. Em alguns trechos, é interessante ver como todo um vocabulário advindo da tradição judaico-cristã é mobilizado em prol da ação revolucionária:

A *comunhão* provoca a *co-laboração* que leva liderança a massas àquela “*fusão*” a que se refere o líder recentemente desaparecido [Guevara]. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente *humana*, por isto, sim-pática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. (p. 201. Grifos no original)

Em outros momentos, é possível visualizar o entrelaçamento entre essas diferentes tradições do pensamento ocidental por meio das diversas citações que o autor faz ao longo do livro. Autores clássicos, muitos deles vinculados ao pensamento marxista, assim como líderes políticos de países que, no decorrer do século XX, haviam vivido suas revoluções socialistas, são referenciados na obra: além de Hegel, Marx e Engels, Freire recorre, entre outros, a Althusser, Lukács, Lucien Goldman, K. Koscic, Gajo Petrovic, Rosa Luxemburgo, Lênin, Guevara, Mao Tsé-Tung e Fidel Castro. Ao mesmo tempo, cita autores claramente vinculados à atuação e ao pensamento cristãos, como São Gregório de Nissa, João XXIII, bispo Franic Split e Reinhold Niebuhr. Autores associados à fenomenologia, ao existencialismo e ao humanismo são ainda referenciados, como Martin Buber, Karl Jaspers, Husserl, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir e Erich Fromm. Autores brasileiros também estão presentes em *Pedagogia do oprimido*, como Francisco Weffort, Márcio Moreira Alves, José Luiz Fiori, Cândido Mendes e Álvaro Vieira Pinto.

O livro *Pedagogia do oprimido* está dividido em quatro capítulos, além das “Primeiras palavras” e do Prefácio de Ernani Maria Fiori, intitulado “Aprender a dizer a sua palavra” (Chile, dezembro de 1967). No primeiro capítulo, Freire busca justificar a necessidade de uma pedagogia do oprimido, construída no processo de superação da contradição entre opressores e oprimidos. Para isso, o autor analisa a situação concreta de opressão e, nela, o lugar ocupado pelos opressores e pelos oprimidos. Por fim, apresenta e discute uma das principais teses sustentadas no livro: a de que ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho; para o autor, os homens se libertam necessariamente em comunhão.

No segundo capítulo, talvez o mais lido em cursos de formação de educadores e o que certamente teve maior repercussão no campo da educação, Freire dedica-se a apresentar os pressupostos, de um lado, da concepção “bancária de educação” e, de outro, da concepção problematizadora. Para o autor, a concepção “bancária”, em que o educador atua como depositante de conteúdos e busca preencher, por meio da narração, o suposto vazio dos educandos, é um instrumento de opressão e contribui para a manutenção da contradição educador-educando. A concepção problematizadora, por sua vez, ao auxiliar no processo de superação da contradição educador-educando, serve à libertação. Na educação problematizadora, fundada no diálogo, concretamente vivencia-se a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa a si mesmo. Para Freire, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Na última parte desse capítulo, o autor discute a noção, que será retomada

em vários outros trabalhos, de que o homem é um ser inconcluso e, consciente de sua inconclusão, vive um permanente movimento de busca do “Ser Mais”.

O diálogo e suas consequências metodológicas em uma educação problematizadora é o tema central do terceiro capítulo da obra. Para Freire, como voltaremos a discutir no próximo tópico, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Freire afirma que o diálogo deve guiar todas as etapas do processo que baseia a educação problematizadora, a começar pela escolha do conteúdo programático a ser trabalhado. Os temas geradores, fundamentos desse conteúdo, devem ser investigados por educadores e educandos. O autor apresenta as diversas fases dessa investigação, a sua ação conscientizadora e a metodologia que deve norteá-la.

Por fim, no último capítulo do livro, Paulo Freire apresenta duas teorias da ação cultural antagônicas: uma que tem como matriz a antialogicidade e a outra que tem na dialogicidade o seu principal fundamento. Para isso, retoma diversos aspectos que já haviam sido discutidos nos outros capítulos do livro. Para ele, a conquista, a divisão dos/entre os oprimidos, a manipulação e a invasão cultural são características da primeira, que serve à opressão. A teoria da ação dialógica, por sua vez, tem na co-laboração, na união, na organização e na síntese cultural as suas principais características e, desse modo, serve à libertação. Talvez esse capítulo do livro seja aquele em que as condições de produção da obra fiquem mais evidenciadas. É, desse modo, o mais datado e, como tal, pode ser lido como um documento histórico. Nele, muitas vezes, Freire se refere ao papel desempenhado por lideranças políticas que, naquele momento, pareciam se aproximar dos ideais de uma teoria da ação cultural dialógica, como Mao Tsé-Tung e Fidel Castro. O próprio curso da história tem mostrado que a concepção de diálogo em Freire distancia-se, radicalmente, dessas ações decorrentes da instauração do regime socialista em países como China e Cuba.

UMA LEITURA DA OBRA: SUJEITOS, SABERES E DIÁLOGO

Como qualquer clássico, a obra *Pedagogia do oprimido* permite ao leitor múltiplas leituras. Escolhemos, para discutir neste texto, três grandes temáticas que permeiam o livro: o olhar sobre o sujeito do “povo”; os conteúdos da educação; o diálogo. Consideramos que esses temas nos ajudam a problematizar, na contemporaneidade, processos educativos diversos, tanto aqueles que ocorrem na escola, quanto aqueles vivenciados em instâncias não escolares. Talvez a leitura de Freire nos instigue

a pensar o oprimido — analfabetos, mulheres, negros, indígenas, classes populares — como produtor de saber e não como alguém a quem devemos doar nosso conhecimento, nossa suposta verdade; que a seleção daquilo que será objeto de nossa ação educativa pode ter outros parâmetros que não a tradição e a autoridade; que, em lugar de uma relação narradora e dissertadora entre educador e educando, e de uma postura prescritiva diante do outro, pensemos o diálogo como razão última da existência humana.

Os sujeitos

Podemos afirmar que o pensamento de Paulo Freire teve um papel fundamental para a revalorização do saber do “oprimido”. Desde o final do século XIX, quando foi votada a denominada Lei Saraiva, em 1881, que estabeleceu pela primeira vez no Brasil a exclusão do analfabeto entre os eleitores, assistiu-se ao processo de produção de um lugar de não saber para o analfabeto.¹²¹ A própria palavra “analfabeto” expressa isso: remete àquele que não tem — a escrita. Desde os anos de 1950, Paulo Freire, ao criticar as bases sobre as quais se organizavam as Campanhas de Alfabetização do governo federal, indicava que as aulas para adultos deveriam ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Nessa direção, afirmava o analfabeto como sujeito produtor de conhecimentos. Em *Pedagogia do oprimido*, essas ideias são retomadas e aprofundadas.

Para Freire, na raiz da inconclusão dos seres humanos está o seu processo permanente de busca por sua humanização. Essa busca se inicia com a “dolorosa constatação” — e a preocupação — com a desumanização, não apenas como “viabilidade ontológica”, mas como realidade histórica, concreta, objetiva (p. 30). Na busca pela humanização reside a verdadeira vocação humana que, no decorrer do processo histórico, tem sido, por um lado, negada — “na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” — e, por outro, afirmada — “no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (p. 30). Nesse sentido, toda ação do homem parte da realidade objetiva, que o desafia permanentemente, em direção ao ser mais:

¹²¹ Ver Galvão e Di Pierro (2007).

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. (p. 42)

Freire afirma, em vários momentos da obra, que somente o poder que (re)nasça dos oprimidos seria capaz de libertar. Para ele, os oprimidos, na medida em que sentem os efeitos da opressão e a necessidade da libertação, é que estão melhor preparados para entender o significado da sociedade opressora.

No entanto, para que participem da elaboração da pedagogia de sua libertação, é necessário que os oprimidos compreendam que são seres “duplos”, porque “hospedam” o opressor em si (p. 32). Vivem, portanto, uma dualidade existencial, pois, ao introjetar a “sombra” dos opressores são, ao mesmo tempo, eles e os outros (p. 52). Uma das expressões dessa introjeção é o que Freire denomina de “autodesvalia” dos oprimidos, que incorporam, como suas, a visão que deles têm os opressores:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (p. 54)

Essas palavras de Freire remetem a várias situações que presenciamos, cotidianamente, em relação, por exemplo, ao analfabeto. A metáfora que associa o analfabetismo à cegueira — e o analfabeto ao cego —, exaustivamente repetida nos discursos oficiais desde o início do século XX, em campanhas de alfabetização, na mídia e mesmo na escola, acaba sendo introjetada pelo próprio sujeito que não sabe ler nem escrever,¹²² que sabe, por um lado, por sua própria vivência, que o saber que produziu ao longo da vida não é legitimado socialmente. Por outro lado, quando instigado a pensar se realmente vivencia as mesmas dificuldades de uma pessoa que

122 Ver Galvão e Di Pierro (2007).

não enxerga, elenca as diversas táticas¹²³ que utiliza no cotidiano para, por exemplo, locomover-se nos grandes centros urbanos, conferir o salário e calcular dívidas, acompanhar a escolarização dos filhos e netos etc.

Mas como, então, fazer com que o oprimido tome consciência de sua dualidade existencial? Por meio de um processo educativo dialógico, que discutiremos a seguir, os oprimidos se inseririam, como sujeitos, no processo histórico. Essa inserção, no entanto, que se dá por meio da conscientização, não levaria “o povo a ‘fanatismos destrutivos’” (p. 20), pois não resulta de um processo de depósito, doação ou imposição, tal como ocorre na ação cultural antidialógica, de supostas verdades em seu pensamento.

O novo posicionamento do oprimido diante do mundo, resultado da ação cultural dialógica, afasta-se, portanto, do sectarismo e da sloganização. Nesse sentido, Paulo Freire é extremamente crítico quando se refere à ação de alguns “representantes do pólo oprimido”. Em uma ação antidialógica, comportam-se como proprietários do saber revolucionário e, desse modo, “como quem não crê no povo, ainda que nele falem” (p. 51). Para Freire, “crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária” (p. 51). Nesse sentido, é um “doloroso equívoco” continuar considerando o povo ignorante (p. 52) e imprescindível que se acredite que ele é capaz “de pensar certo também” (p. 57). Pensar os oprimidos como objetos passivos é, para Freire, “deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da *absolutização da ignorância*, que implica na existência de alguém que a decreta a alguém” (p. 156).

Os “conteúdos da educação”

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire faz a discussão acerca da dimensão política da educação, já que, para ele, a educação nunca é neutra. Desnaturalizando o processo educativo, o processo de ensino-aprendizagem, Freire coloca um desafio aos educadores: posicionarem-se diante de dois projetos de educação: a educação bancária e a educação libertadora. Esse posicionamento faz com que sua prática educativa ganhe contornos distintos, tanto no que se refere à metodologia como a seu conteúdo. Em relação aos processos metodológicos, Freire define o diálogo, tema a ser trabalhado na próxima parte deste texto, como o caminho a ser percorrido por

¹²³ Utilizamos, aqui, a palavra tática no sentido que lhe confere Michel de Certeau (1994).

educadores/educandos que se comprometem com uma educação libertadora. Já o monólogo, traduzido na ideia da imposição de uma única visão de realidade — a do opressor — sobre os educandos, é o caminho para a educação bancária.

Em relação aos conteúdos, Freire defende que eles devem ser buscados na realidade social, já que, para ele, “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (p. 66).

Mas, na educação bancária, esse conhecimento se separa da realidade e ganha um *status* de “verdade única”, a-histórica, que deve ser inculcada, transmitida aos que nada sabem, nada compreendem — os educandos. Assim, para Freire:

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (p. 67)

Uma educação que se pretende libertadora “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos, nem pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo” (p. 77).

Assim, para Freire, a educação libertadora é a educação problematizadora, a educação que desafia os sujeitos a, coletivamente, compreenderem e refletirem sobre o mundo em que vivem, compreensão essa que não pode dar-se fora do mundo, mas é sempre mediada por ele:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educando passivos. (p. 79)

Assim, para Freire, os conteúdos de uma educação libertadora não podem estar encerrados em um programa de ensino preestabelecido que deve ser imposto aos educandos, sem diálogo, sem perguntas. Somente para o “educador-bancário”, na sua antidialogicidade, a pergunta é a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus

alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando “*seu programa*” (p. 98. Grifo no original.).

Na educação como prática da liberdade, o diálogo se inicia antes mesmo de o educador-educando se encontrar com os educandos-educadores em uma situação pedagógica. Começa quando o educador se pergunta sobre o que vai dialogar com os educandos. E essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do “conteúdo programático da educação” (p. 98).

Para Freire, os conteúdos da educação devem ser carregados de sentido e significado para os educandos e, por isso, precisam ser temas geradores de debate, de inquietação, de problemas sobre a realidade social. Vem daí a sua conhecida proposta de trabalhar com temas geradores já que, para ele, “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*” (p. 102. Grifos no original.).

Para Freire, os temas se chamam geradores porque, “qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (p. 110).

Por sua dimensão social, seu caráter dinâmico, os temas geradores nunca podem ser prefixados. São definidos a partir de um processo de investigação da realidade que não é tarefa exclusiva de investigadores profissionais, mas também dos “homens do povo, cujo universo temático se busca” (p. 214).

Assim, os conteúdos de uma educação libertadora encontram-se na própria realidade social, tanto em suas dimensões local e regional, como em sua dimensão global. Para Freire:

Os “temas geradores” podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “*nossa época*”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. (p. 111)

Esses temas devem sempre surgir de situações-limite, situações problematizadoras que, além de nos possibilitarem sua apreensão, inserem ou começam a inserir

os homens numa “forma crítica de pensarem seu mundo” (p. 113). Por isso, “investigar o ‘tema gerador’ é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (p. 115).

Assim, os conteúdos da educação na perspectiva da *Pedagogia do oprimido* são definidos a partir de uma situação dialógica, na qual educadores e educandos problematizam o mundo e, nesse processo, o reinventam, assim como se reinventam também.

O diálogo

Um terceiro aspecto que está presente em toda a obra *Pedagogia do oprimido* e que gostaríamos de destacar neste texto é aquele que se refere ao diálogo. A ação cultural dialógica é, para Freire, o próprio fundamento da pedagogia do oprimido.

Para argumentar sobre essa ideia, Freire faz um diagnóstico de como se estruturava — naquele momento e, certamente, ainda hoje — a relação educador-educando, na escola, mas também fora dela. Para Freire, essas relações são “fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*” (p. 65). Há, na concepção do autor, quase uma “enfermidade da narração” (p. 65). Esses conteúdos narrados tendem a petrificar-se, a tornar-se algo quase morto, na medida em que não estão implicados radicalmente nas dimensões concretas da realidade. São, pelo contrário, na maior parte das vezes, alheios à experiência existencial dos educandos, o que os torna estáticos e compartimentados, e “desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (p. 65). Essa tônica da educação, que Freire qualifica como “irrefreada ânsia” pressupõe um sujeito que narra (o educador) e objetos que ouvem (os educandos). Para ele:

A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra ôca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (p. 65)

Esse modelo de educação baseia-se em uma teoria da ação cultural antidia-lógica, sobre a qual Freire discorre no último capítulo de sua obra. Uma educação problematizadora, por sua vez, tem de basear-se no diálogo. Para Freire, a vida humana somente tem sentido na “intercomunicação”, ou seja, na relação entre os seres humanos e, conseqüentemente, entre educadores e educandos, mediatizados pela realidade concreta (p. 73). O educador passa a ser, então, não apenas aquele que educa, mas aquele que, “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 78).

Para Freire, o diálogo não é apenas uma proposição de um determinado modo de educar, mas é uma “exigência existencial” (p. 93). Para ele: “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (p. 92. Grifos no original.).

Nessa direção, a pronúncia do mundo não pode ser vista como doação de uns pelos outros, mas caracteriza-se, exatamente, por ser um ato de criação.

Quais seriam, então, os fundamentos do diálogo? Para Freire, o primeiro deles é o amor, qualificado como um ato de coragem, um ato de liberdade e de compromisso com a causa de libertação dos homens. Quando se refere ao amor, o autor exclui a pieguice e outras formas de relação que por vezes estão a ele associadas, mas que são caracterizadas pela dominação: há, nesse caso, uma “patologia do amor”, em que estão em relação sádicos (aqueles que dominam) e masoquistas (aqueles que são dominados) (p. 94). Um outro fundamento do diálogo é a humildade. Nesse sentido, a autossuficiência é incompatível com ele. Por isso, para Freire: “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o criam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (p. 94. Grifos no original.). Por fim, um terceiro fundamento do diálogo é a “intensa fé nos homens” (p. 95).¹²⁴ Para Freire, é necessário acreditar no poder humano de fazer e de refazer, de criar e de recriar e, sobretudo, em sua vocação de “Ser Mais” — vocação “que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (p. 95).

Por acreditar que a educação problematizadora é, necessariamente, dialógica, Freire critica, em vários momentos do livro, aqueles que, em nome dos oprimidos, colocam-se em posições incompatíveis com os fundamentos do diálogo. Muitos daqueles que se denominam lideranças se colocam em posições sectárias e castradoras, nutridas por um “fanatismo mítico” (p. 22) e expressas em *slogans*, em “propaganda libertadora” (p. 58) e pela verticalidade nas relações (p. 56). Tanto os sectários de direita quanto os de esquerda sentem-se abalados em sua segurança quando alguém discute “a sua verdade”. O radical, por sua vez, ao contrário do sectário, “não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade” (p. 24). Por isso:

¹²⁴ A afirmação de Freire nos remete à música de Gonzaguinha: “Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será.”

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (p. 24)

Nessa direção, para Freire, um dos elementos básicos na mediação entre opressores e oprimidos é a prescrição: “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (p. 34). Por isso, não caberia a esses supostos representantes dos oprimidos explicar a realidade em que supostamente se encontram, tampouco “transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio” (p. 57), mas dialogar com eles. No diálogo, estabelece-se uma relação de horizontalidade e confiança, pois, para Freire:

Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (p. 58)

Freire explicita que, como poderiam pensar alguns de seus críticos, não está, com essa postura, caindo em uma atitude ingênua ou em um idealismo subjetivista. O autor argumenta que nada há de mais real e concreto do que “os homens no mundo e com o mundo” (p. 151). Nessa direção, ele está sempre se referindo a atores “em intersubjetividade, em intercomunicação” (p. 150), mediatizados pelo mundo. Assim, para Freire, “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão” (p. 155).

O diálogo, portanto, “não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (p. 197); e nega tanto o autoritarismo quando a licenciabilidade, afirmando, desse modo, a autoridade e a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que ler e reler Paulo Freire hoje? Esperamos que, ao longo deste texto, tenhamos conseguido mostrar ao(à) leitor(a) que, apesar de, como qualquer clássico, o livro *Pedagogia do oprimido* ter sido escrito em um determinado contexto histórico e sob condições muito específicas de produção, muitas ideias nele desenvolvidas são

extremamente profícuas para melhor compreendermos — e, quem sabe, contribuirmos em um processo de transformação — a educação que vivemos hoje — na escola em seus diversos níveis de ensino e também em processos educativos não escolares. Assim, *Pedagogia do oprimido* é um chamado para que nós, educadores, nos posicionemos diante do mundo em que vivemos. Um posicionamento que, na perspectiva da educação libertadora, significa lutar por um projeto de mundo, de educação, que seja mais justo, mais democrático, mais “humano”. Como nos coloca Freire, “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (p. 218).

Mas a criação desse mundo mais “amoroso” exige a problematização da realidade atual, de seus problemas, de suas situações de opressão. Nesse processo, não somente a situação de opressão é transformada, mas todos nós mudamos, também nos transformamos:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (p. 29)

Este é o grande convite da *Pedagogia do oprimido*: assumir nossa incompletude, assumindo-nos e assumindo o mundo como problema. Nisso reside o princípio da aprendizagem e, nessa perspectiva, o livro nos abre uma importante porta para relacionarmos educação, cultura, política e prática social.

O convite está feito! Boa leitura!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recenseamento Geral do Brasil (1º de setembro de 1940). *Censos demográficos: população e habitação*. Quadros de totais referentes ao Estado e de distribuição segundo os municípios. Quadros sinóticos por município. Série Regional, parte IX – Pernambuco, tomo 1. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei 12.612*, Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, 13 abr. 2012.
- CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985.
- GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: EDUSP, 2005.

LEVINE, Roberto. *A velha usina: Pernambuco na federação brasileira (1889-1937)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MELO, Mario. *As migrações para o Recife – I: estudo geográfico*. Recife: IJNPS, 1961.

PANDOLFI, Dulce. *Pernambuco de Agamenon Magalhães*. Recife: Massangana, 1984.

SOARES, Leônicio; FÁVERO, Osmar (Org.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009.

OS AUTORES

ANA MARIA DE OLIVEIRA GALVÃO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), mestra (1994) e doutora (2000) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na graduação e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Seus interesses de pesquisas concentram-se nas áreas de história da cultura escrita e de história da educação no Brasil. É autora de diversos capítulos de livros, artigos em periódicos e livros.

ANALETE REGINA SCHELBAUER é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestre em Educação pela mesma instituição e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na área de História da Educação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora associada da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Formação de Professores e História da Educação. Tem diversas publicações relacionadas a estas áreas em livros, capítulos de livros e artigos. Atua como líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares, ambos na UEM.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY, professor há 46 anos, tem graduação em Filosofia, mestrado e doutorado em Educação. É professor emérito da Faculdade de

Educação da UFMG e professor adjunto do programa de pós-graduação em educação da PUC-Minas. Foi membro do Conselho Nacional de Educação e presidente da Capes. Seus estudos se focalizam em direito à educação, legislação educacional e políticas públicas.

DORIS BITTENCOURT ALMEIDA possui Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino da História (Ensino Fundamental II) e em Fundamentos da Educação e Ensino da História (Curso de Pedagogia), e desenvolve pesquisas nos seguintes temas: memórias docentes/discentes, história de vida, educação rural e culturas escritas. É professora adjunta de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ILKA MIGLIO DE MESQUITA possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e pós-doutorado em História da Educação pela UFMG (2010-2011). Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Ensino de História, Pesquisa em Educação, Formação de Professores, Currículo, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Didática, Políticas Públicas Educacionais, Pesquisa e Metodologia do Ensino de História.

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA é graduado em História pela Universidade Federal da Bahia, possui mestrado em Educação (concentração em Filosofia e História da Educação) pela mesma Universidade (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (concentração em Cultura e História da Educação, 2006). Pesquisa majoritariamente nas áreas de História da Educação e de Ensino de História. Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia - DCH IV, na cidade de Jacobina, além de ser membro do PMEB (Projeto Memória da Educação na Bahia), líder e fundador do Grupo de Estudos e Pesquisas

Educação, História e Sociedade (GEPEHS) e também do Grupo de Pesquisas História da Educação da Bahia (HIEDBA).

JOSÉ GONÇALVES GONDRA é professor associado de História da Educação na UERJ e vice-presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação. Publicou *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial* (EDUERJ, 2004), *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, com Alessandra Schueler (Cortez, 2008), e com José Cláudio Sooma Silva organizou *Educação na América Latina: ensinar & escrever* (EDUERJ, 2011). Atualmente estuda as práticas de escrita da história da educação.

LEÔNICIO JOSÉ GOMES SOARES possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981); mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). É professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pesquisador do CNPq e da FAPEMIG. Tem pesquisado e publicado na área de Educação de Jovens e Adultos com ênfase nas temáticas de política educacional, formação de educadores, escolarização de jovens e adultos e história da educação.

LÚCIA HELENA ALVAREZ LEITE possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1978), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e doutorado em Pedagogia pela Universitat Valencia (2002). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação integral e integrada, educação indígena.

LUCIANE SGARBI SANTOS GRAZZIOTIN possui doutorado em Educação, ênfase em História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Fez doutorado sanduíche na Universidade Clássica de Lisboa, sob a orientação do

professor Rogério Fernandes. Possui mestrado em Ciências e licenciatura em Biologia. É membro da Associação Brasileira de História da Educação/SBHE, da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação/ASPHE e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da UNISINOS. Tem experiência nas áreas de História da Educação, Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências Naturais. Pesquisa os seguintes temas: Memória e História Oral, História da Educação, Políticas públicas em educação e gênero.

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestra em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais na área de Educação. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde trabalha desde 1990, e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado desta instituição desde 2001. Tem experiência na área educacional, tendo atuado como professora das séries iniciais e na coordenação pedagógica de escolas.

MIRIAN JORGE WARDE tem graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela PUC-SP (1976) e doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela mesma Instituição (1984). Realizou estágio pós-doutoral na Columbia University (2001-2002). Foi professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973-2006); é professora credenciada do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP-Araraquara desde março de 2007. As pesquisas recentes incidem sobre a História da Educação, com ênfase na constituição e difusão dos padrões internacionais de educação: americanism(o) e Estados Unidos; ensino secundário e intelectuais; história das estatísticas escolares. É pesquisadora sênior do CNPq.

RONI CLEBER DIAS MENEZES realiza estágio de pós-doutoramento em Educação na UERJ (Programa PAPD/CAPES-FAPERJ). É mestre e doutor em Educação

pela USP. Atualmente integra o Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE), o Grupo de Estudo História da Educação e Religião (GEHER-USP) e o Polo de Pesquisa sobre Relações Luso-Brasileiras (PPRLB) do Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro.

ROSANA AREAL DE CARVALHO é licenciada em História pela Universidade Federal do Mato Grosso, doutora em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutora em História da Educação junto ao GEPHE/FAE/UFMG. É professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e pesquisadora na área de História da Educação: instituições e sujeitos escolares, educação e política, intelectuais. Coordena o Grupo de História da Educação da UFOP e participa do GEPHE/FAE/UFMG.

WENCESLAU GONÇALVES NETO possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1976), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1983), doutorado em História pela Universidade de São Paulo (1991) e estágio pós-doutoral em História da Educação na Universidade de Lisboa (2005-2006). É professor titular aposentado do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em História e em Educação da UFU e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE) da UFU e é membro do conselho editorial de *Cadernos de História da Educação* e do Conselho Diretor da *Revista Brasileira de História da Educação*. Responde pela Presidência da Sociedade Brasileira de História da Educação (biênio 2011-2013). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro, da FAPEMIG.



A Coleção **Pensar a Educação Pensar o Brasil** é fruto de uma parceria entre a *Mazza Edições* e o *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022*. Este Projeto, desenvolvido em parceria por docentes e discentes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de Minas Gerais, envolve ações de ensino, pesquisa e extensão que buscam refletir sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. Fazem parte do Projeto um *Programa de Rádio*, levado ao ar toda semana na *Rádio UFMG Educativa*, *Seminários Anuais* sobre temas relevantes para a educação Brasileira e a presente *Coleção*.

Integram a Coleção cinco séries: *Série Seminário*, *Série Estudos Históricos*, *Série Clássicos da Educação Brasileira*, *Série Diálogos* e *Série Ensaios*.

A *Série Seminários* publica os textos apresentados nos Seminários Anuais do Projeto, dos quais participam os mais importantes pesquisadores em educação do País. A *Série Estudos Históricos* publica trabalhos de história da educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. A *Série Clássicos da Educação Brasileira* traz resenhas introdutórias das principais obras sobre educação brasileira publicadas pelos principais pesquisadores em educação do País. A *Série Diálogos* publica textos que buscam fortalecer o intercâmbio entre o professorado da educação básica e os(as) pesquisadores(as) das diversas áreas da educação. A *Série Ensaios* publica interpretações da relação entre a educação e as grandes questões que marcaram e marcam a história da sociedade brasileira nos últimos 200 anos.

O objetivo da Mazza Edições e do *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022* é que a Coleção contribua para a discussão da educação brasileira e, por meio desta, da constituição da própria sociedade brasileira.

Este livro foi composto em Minion Pro e impresso em
papel Offset 75 g/m² (miolo) e Cartão 250 g/m² (capa),
no mês de maio de dois mil e treze.



