

A *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil* (1822-2022) é composta por cinco Séries: *Seminários, Estudos Históricos, Clássicos da Educação Brasileira, Diálogos e Ensaios*. Seu objetivo é difundir e fazer circular estudos, debates, ideias e proposições que suscitem e fundamentem os debates sobre a educação pública brasileira nas suas mais variadas formas de expressão.

Esta Série – *Clássicos da Educação Brasileira* – publica os textos apresentados nos Seminários Anuais do Projeto, dos quais participam os mais importantes pesquisadores em educação do País.

Coordenação das Séries:

Clássicos da Educação Brasileira

Profa. Dra. Cleide Maria Maciel de Melo (GEPHE/UFMG)

Profa. Dra. Maria do Carmo Xavier (PUC - Minas)

Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho (UFOP)

Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages (UFOP)

Seminários

Profa. Dra. Marileide Lopes dos Santos (RME/PBH – GEPHE/UFMG)

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Estudos Históricos

Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan (UFOP)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)

Diálogos

Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (UNIT)

Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (UNIT)

Ensaios

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG)

Coordenação Geral da Coleção

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira (UEMG)

Conheça todas as ações do Projeto em:
<http://www.pensaraeducacao.com.br/>

No tempo aprazado, expandido para atender às demandas particulares, cada convidado/resenhista fez-se presente com o trabalho combinado. Entretanto, um desafio aguardava as organizadoras: o de atribuir uma unidade de sentido a um rol de textos claramente esparsos. Para melhor compreendermos tal enfrentamento, é preciso lembrar que cada uma das obras acolhidas, bem como suas leituras e comentários, esteve originalmente vinculada à investigação levada a efeito pelos pesquisadores que com elas trabalharam. Que ordem de sentidos as resenhas passam a integrar quando se agrupam para compor o volume 4 dos *Clássicos*? De que tema cada autor tratou e que interpretações foram atribuídas por seus resenhistas? Compartilhamos com você, prezado(a) leitor(a), o resultado desse desafio...



Série Clássicos da Educação Brasileira

Volume 4

Clássicos da Educação Brasileira



Clássicos da Educação Brasileira

Volume 4

Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes
Cleide Maria Maciel de Melo

Organizadoras

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



O *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil* (1822-2022) articula ações de extensão, pesquisa e ensino com o objetivo de propor alternativas para se pensar o Brasil a partir de uma reflexão sistemática sobre um dos grandes desafios do nosso tempo: a educação pública. Tomando a escola pública como tema de reflexão coletiva, constrói canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade possibilitando a produção e a circulação de conhecimentos e ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira ao longo do processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

Uma das maneiras de projetar alternativas viáveis para a construção de um país mais democrático e igualitário se encontra, de um lado, na capacidade de empreender esforços para pensar os problemas de maneira plural e diversificada, fugindo de lugares-comuns e das soluções fáceis e, de outro, na necessidade de difundir essa atitude reflexiva para o conjunto da sociedade brasileira.

É isso o que pretendemos com mais essa ação do Projeto: a *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil* (1822-2022).

Coordenação Geral do Projeto:

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)



Clássicos da Educação Brasileira

Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes
Cleide Maria Maciel de Melo
Organizadoras

Clássicos da Educação Brasileira

Volume 4



CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (VOL.4)

Copyright © 2015 by Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes e Cleide Maria Maciel de Melo (Organizadoras)
Todos os direitos reservados

COLEÇÃO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL

Comitê Editorial

Vera Lúcia Nogueira (UEMG – coordenadora)
Cleide Maria Maciel de Melo (GEPHE/UFMG)
Ilka Miglio de Mesquita (UNIT)
Juliana Cesário Hamdan (UFOP)
Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG)
Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)
Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Marileide Lopes dos Santos (RME/PBH – GEPHE/UFMG)
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (UNIT)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Série Clássicos da Educação Brasileira

Coordenação

Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Cleide Maria Maciel de Melo (GEPHE/UFMG)

Capa

Túlio Oliveira

Revisão

Lourdes Nascimento e Ricardo Neto

Projeto Gráfico e diagramação

Casadecaba Design e Ilustração

C614 Clássicos da Educação Brasileira, vol. 4 / Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes, Cleide Maria Maciel de Melo, organizadoras. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

256 p ; 16x23cm – (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil. Série Clássicos da Educação Brasileira).

ISBN: 978-85-7160-661-6

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Produção Intelectual. I. Lopes, Ana Amélia Borges de Magalhães. II. Melo, Cleide Maria Maciel de.

CDD: 370.981

CDU: 37(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

Agradecimento

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais/FAPEMIG,
por viabilizar a publicação deste livro.

Sumário

Apresentação.....	9
EDUCAÇÃO E PENSAMENTO FILOSÓFICO-SOCIAL.....	19
Educação moral e educação econômica: suas bases, sua aplicação na escola, <i>de Antonio de Sampaio Dória</i> por <i>Solange Aparecida de Oliveira Hoeller e Maria das Dores Daros</i>	21
O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia, <i>de Dante Moreira Leite</i> por <i>Odair Sass</i>	35
Temas de educação do nosso tempo: teleologia pedagógica, <i>de Erasmo Pilotto</i> por <i>Carlos Eduardo Vieira</i>	49
O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil, <i>de Mario Vieira de Mello</i> por <i>Sérgio Pereira da Silva</i>	65
MODALIDADES DE EDUCAÇÃO.....	83
Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida, <i>de Antonio Candido de Mello e Souza</i> por <i>Larissa Assis Pinho</i>	85
A universidade necessária, <i>de Darcy Ribeiro</i> por <i>Antonio Marcos Dorigão e Maria Cristina Gomes Machado</i>	107
Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República, <i>de Inezil Penna Marinho</i> por <i>Silvana Vilodre Goellner</i>	121

Oficina na escola, de José Ricardo Pires de Almeida por <i>Roni Menezes e José Gondra</i>	137
DOCÊNCIA: FORMAÇÃO E PROFISSÃO.....	163
Educação no Brasil anos vinte, de Ana Maria Casasanta Peixoto por <i>Maria do Carmo Xavier</i>	165
O Professor, de Everardo Adolpho Backheuser por <i>Cleide Maria Maciel de Melo</i>	179
Noções de História da Educação, de (Júlio) Afrânio Peixoto por <i>Rosângela M. C. Guimarães e Décio Gatti Júnior</i>	199
Dom Bosco Educador: um mestre velho da Escola Nova, de Mario Casasanta por <i>Maria do Carmo de Matos e Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes</i>	225
Resenhistas.....	245

Apresentação

As anuências aos convites enviados, prontamente foram chegando. No tempo aprazado, expandido para atender às demandas particulares, cada convidado/resenhista se fez presente com o trabalho combinado. Entretanto, um desafio nos aguardava: o de atribuir uma unidade de sentido a um rol de textos claramente esparsos. Para melhor compreendermos tal enfrentamento, é preciso lembrar que cada uma das obras acolhidas, bem como suas leituras e comentários, estiveram originalmente vinculadas à investigação levada a efeito pelos pesquisadores que com elas trabalharam. Portanto, ao desgarrá-las do trabalho que motivou a sua produção, cada resenha passou a se constituir uma unidade independente, contendo em si mesma toda a carga de sentido de que é portadora. Apesar disso se constituir num dos critérios para a produção da série *Clássicos da Educação Brasileira* — a escolha dos intérpretes convidados a participarem tem uma relação direta com as leituras/obras que incorporaram em suas pesquisas, não demandando com isso um trabalho extra, mas representando a potencialização daquilo que os pesquisadores já vêm fazendo —, essa aparente solução vem, na verdade, a se constituir um problema. Que ordem de sentidos as resenhas passam a integrar quando se agrupam para materializar o volume IV dos *Clássicos*? De que tema cada autor tratou e que interpretações foram atribuídas por seus resenhistas? Como essas produções (dos autores e seus intérpretes) aproximam-se das pretensões do projeto *Pensar a Educação Pensar o Brasil* (1822-2022), no qual os *Clássicos da Educação Brasileira* constitui uma das séries no conjunto das *Publicações* previstas? Essas foram questões que nortearam nosso trabalho de organização do presente livro.

Partimos de duas decisões prévias. Uma diz respeito à recepção que fizemos dos textos. Os nossos interlocutores na organização do livro são os comentaristas;

portanto, o procedimento de classificação que realizamos é tributário do recorte/ênfase que atribuíram no estudo de cada obra/autor. Outra se refere à própria estruturação do livro. Mesmo assumindo a tarefa como uma invenção (e, portanto, comportando outra estrutura diferente), para justificar essa arbitrariedade, decidimos revisitar os eixos temáticos que têm sido contemplados em eventos da área de Educação, nos últimos anos, e consultar as perspectivas de classificação apresentadas no *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa*, de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo, em suas duas edições. Desse trabalho resultaram três eixos: 1. Educação e pensamento filosófico-social; 2. Modalidades de educação; 3. Docência: formação e profissão. Ao integrarmos cada resenha numa classe, fizemos o exercício de aproximação possibilitado por nossa compreensão. Decidimos, ainda, dispor tais estruturas partindo da temática mais abrangente para a mais específica. Quanto à sequência dos textos, escolhemos o critério da ordem alfabética dos nomes dos autores. A seguir, apresentaremos breve comentário de cada texto, segundo a disposição prevista no Sumário. Ao fim, as articulações possíveis com o projeto ao qual este livro está vinculado.

O eixo *Educação e pensamento filosófico-social* acolhe quatro textos. O primeiro deles refere-se ao livro *Educação moral e educação econômica: suas bases, sua aplicação na escola*, escrito por Antonio de Sampaio Dória. Como informam as resenhistas Solange Aparecida de Oliveira Hoeller e Maria das Dores Daros, a obra foi apresentada por Lourenço Filho, que a caracterizou como *uma teoria geral de educação, sem perder nunca o endereço social do nosso caso, o caso brasileiro*. Segundo Hoeller e Daros, apesar das recomendações do autor serem dirigidas para a educação escolar, podem ser compreendidas como um discurso formulado para o cidadão republicano, que deveria possuir bons hábitos morais, ser trabalhador, que soubesse cuidar de suas despesas e assim participar do desenvolvimento do país. O livro de Sampaio Dória nos convida a repensar o tema da moral no âmbito da educação escolar atual. E, também, à releitura de Durkheim. Se as aproximações entre ambos ficam evidentes, os afastamentos, principalmente no que se refere à moral laica e à moral religiosa, podem contribuir para ampliar nossa compreensão, não só da instituição escolar, como também dos desafios que a sociedade brasileira nos apresenta hoje. Se revisitar o tema da moral nos parece imperativo, o da *educação econômica* constitui-se em assunto que nossos estudos têm relevado. Apesar de as questões materiais constarem frequentemente das pautas (salários, prédios, materiais didáticos, por exemplo), a *educação econômica*, como um subcampo específico de estudos, ainda aguarda por uma sistematização.

O segundo texto é *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*, escrito por Dante Moreira Leite, com os comentários de Odair Sass. Além das críticas às teorias que buscaram compreender/explicar o caráter do homem brasileiro, Sass chama a atenção para o uso do método de análise de conteúdo como um dos aspectos relevantes da obra. Para a finalidade a que se propôs, Moreira Leite traz para suas análises livros produzidos por autores brasileiros, desde a segunda metade do século XIX aos anos 1950. Desse modo, são mobilizados os trabalhos de Sílvio Romero, Afonso Celso, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Alfredo Ellis Júnior, Arthur Ramos, Manoel Bonfim, Alberto Torres, Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Vianna Moog, Cruz Costa e Caio Prado Júnior. Outros brasileiros são apontados como interlocutores escolhidos por esses autores em suas reflexões tais como Olavo Bilac, Machado de Assis, Graciliano Ramos. O destaque para as características psicológicas do povo brasileiro — *povo triste, incapacidade de associação, homem cordial, índole pacífica*, entre outras —, num certo sentido, refletem as opções teóricas adotadas para as análises: a psicologia social e a psicanálise. Para o autor, *as deformações e visões parciais projetadas nas teorias do caráter nacional* justificam considerá-las como ideologias. Ao final, perguntamo-nos: Como pensar a educação sem acolher as obras dos intérpretes do Brasil e de um Dante Moreira Leite, que as ressignifica? Assim, se não podemos considerá-lo como um clássico da educação, *O caráter nacional brasileiro* é, sem dúvida, um clássico das ciências sociais, cuja leitura, certamente, poderá responder muitas questões que o campo da Educação nos apresenta.

O texto seguinte, *Temas de educação do nosso tempo: teleologia pedagógica*, é uma obra escrita por Erasmo Pilotto e apresentada por Carlos Eduardo Vieira. Logo no início, Vieira deixa claro que não é sua intenção fazer a história do livro resenhado e, sim, uma *análise textual* com destaque para os *sentidos* que lhe subjazem e as *estratégias discursivas* adotadas pelo autor. Após breve contextualização da obra, sua análise é construída a partir de questões pontuais: Qual o *problema* central dos *Temas*? Que *método* Pilotto utiliza em suas reflexões? Que *estilo* adota na expressão de seus *argumentos e conclusões*? Qual a *estrutura* da obra? Cada uma dessas questões constitui subtítulos do texto de Vieira. Assim, o problema central do livro analisado são os *fins da educação*. O método articula a perspectiva histórica à apropriação das doutrinas pedagógicas e do pensamento filosófico — um *entrecruzar dialogal* que o autor adota na elaboração de suas próprias posições, uma *pedagogia particular*. Quanto ao estilo, *é erudito, mas não rebuscado*. A estrutura corresponde ao *tradicional modelo*

da *História da Filosofia*, no qual são articulados temas e filósofos. Na conclusão de sua obra, Pilotto destaca as possibilidades e limites das correntes filosóficas como o naturalismo, o niilismo, o idealismo e o subjetivismo para as reflexões sobre os fins da educação. Entretanto, faz *uma restrição integral ao pensamento confessional*. Esse livro tem o mérito de trazer para o debate, tal como Vieira afirma ao final, as questões relacionadas à filosofia, aos fins da educação. Se, por um lado, pode parecer que estamos perante uma discussão “fora de moda”, por outro, diante dos problemas e desafios enfrentados pela educação hoje (principalmente a educação escolar), nunca nos pareceu tão urgente seu (re)posicionamento no âmbito das reflexões em que tais problemas parecem estar alienados.

Por fim, o último texto que encerra a primeira parte é *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*, de Mário Vieira de Mello. Logo no início, o resenhista, Sérgio Pereira da Silva, convida ao debate sobre o que poderíamos considerar como um *clássico* da educação, sobre o que tornaria uma obra *clássica*. Posiciona-se a favor de uma concepção:

Clássica não seria uma obra que teve ótima e imediata receptividade no mercado e nos ciclos acadêmicos contemporâneos do autor, e sim, ao contrário, o clássico constitui precisamente obras heréticas, extemporâneas, polêmicas, cuja receptividade merecida guardará um tempo e uma “consciência possível” que surgirão somente com o desenvolvimento da cultura, como ocorreu com Nietzsche, Kierkegaard, Marx e tantos outros pensadores.

Essa posição torna-se clara quando entramos em contato com as “desconcertantes” proposições do autor que nos remetem ao que hoje seria denominado de *politicamente incorreto*. Assim, nas reflexões em que traz como interlocutores os filósofos Nietzsche, Kierkegaard, Rousseau, Platão, entre outros, Vieira de Mello defende a universidade como o espaço de formação das elites, critica os pressupostos do movimento escolanovista, defende a ideia de que a plena educação não coaduna com os projetos modernos de civilização. Tais posições/críticas estão articuladas à noção de *estetismo*, um superlativo derivado do *modo de existência estético* marcado pela descontinuidade, ornamentalidade, superficialidade. A superação dessa perspectiva seria alcançada pela afirmação de uma cultura brasileira, cujo *ethos* seria constituído pela educação. Os deslocamentos apresentados pelo texto de Sérgio Pereira da Silva aguçam nosso pensamento e nos levam ao exercício de abertura para a compreensão

do outro, do que diverge das posições consideradas hegemônicas e defendidas em alguns “nichos” do pensamento/ação educacional, como o acadêmico, por exemplo. Além disso, a noção de *estetismo* pode se constituir numa “chave inusitada” para as análises de nossos documentos.

No eixo *Modalidades de Educação*, quatro artigos tratam de diferentes esferas da educação: educação rural, universidade, educação física e educação profissional, em momentos históricos distintos. Essas obras abrangem um longo período: desde o final do século XIX à segunda metade do século XX. Larissa Assis Pinho aborda o tema da educação rural a partir do livro *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e as transformações dos seus meios de vida*, de Antonio Candido de Mello e Souza. No detalhamento da organização dessa obra, que é feito na primeira parte do texto, fica explícita uma vasta gama de aspectos que poderemos/deveremos tomar como referência na contextualização de nossos estudos sobre a educação do “homem do campo”. Dessa forma, mesmo não se tratando de uma obra específica da educação, a abordagem da questão rural *nos parceiros* é ressignificada por sua aproximação com a educação rural. Do mesmo modo, ao articular os comentários sobre o livro com as análises de sua pesquisa sobre a educação rural em Minas Gerais, Larissa Pinho alarga as temáticas contidas na obra resenhada, acrescentando-lhe uma lacuna representada pela ausência de referências à educação. Para intensificar o debate, também são trazidos ao diálogo, pela resenhista, outros autores, tanto do campo pedagógico como de outros campos. A tensão entre meio rural e urbanização permanece não resolvida. O dilema contido nas propostas para a educação rural — ora baseada nos pressupostos da urbanização como uma negação da cultura do meio rural, ora considerada como um processo de modernização e racionalização das “práticas” rurais — é potencializado quando, segundo Pinho, levam-se em consideração os sujeitos: de um lado, os especialistas que defendem uma educação que tenha em vista a permanência do homem no campo; de outro, as expectativas da população rural que tem o urbano como o ideal a ser alcançado na educação de seus filhos.

Antonio Marcos Dorigão e Maria Cristina Gomes Machado analisam o livro *A universidade necessária*, de Darcy Ribeiro. Nessa obra, o autor agrupou diferentes artigos, estudos e seminários sobre instituições universitárias, elaborados no período de 1960, quando participou da Administração Pública brasileira, até 1973 quando, exilado após o golpe de 1964, atuou como consultor para reformas universitárias na América Latina e na Argélia. *Universidade necessária* tem como objetivo analisar a crise presente no ensino universitário da época, enfatizando a ampliação da demanda

da educação para atender as necessidades do mercado de trabalho e abordando *a dificuldade dos países de integrar a discussão da renovação da universidade*, como mostram os resenhistas. A experiência de Darcy Ribeiro como antropólogo, sua convivência com as tribos indígenas nacionais, provavelmente contribuiu para marcar sua opção pelo pensamento utópico. A crença de que as ações seriam bem-sucedidas, se precedidas por projetos claramente estabelecidos, está, provavelmente, articulada a esse pressuposto. Os contornos da *universidade necessária* ao Brasil e à América Latina seriam já definidos no projeto que “carrega” toda a utopia, mobilizadora e justificadora da ação. Muito já se disse dessa obra. Tanto a leitura dessa resenha quanto a dos demais trabalhos em circulação é imprescindível para aqueles que têm pensado a universidade brasileira, na busca de soluções para seus problemas e desafios.

Silvana Vilodre Goellner apresenta-nos a obra *Contribuições para a história da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República*, publicada inicialmente em 1943, e reeditada em 1950, quando se tornou mais conhecida. A resenhista contextualiza seu trabalho no conjunto de outros estudos relacionados à obra de Inezil Penna Marinho. Do mesmo modo, situa o livro que resenha no conjunto da obra do autor. Antes de editar *Contribuições...*, Marinho divulgou dois outros pequenos trabalhos sobre a história da Educação Física no país. No entanto, isso foi considerado muito pouco, como menciona o próprio autor. Procurando suprir essa ausência, dedicou-se a um levantamento de fontes inéditas sobre a História da Educação Física que deu origem à obra apresentada neste volume. É possível delinear a concepção de história de Inezil, a partir das escolhas que faz. De um lado, ao transcrever/apresentar os documentos relacionados a cada tema específico, aproxima-se da concepção de memória: trazer os textos asseguraria a memória de fatos/situações/pessoas que estiveram relacionados a eles. De outro, parece haver a pretensão de reunir todos os documentos num levantamento exaustivo, ou seja, uma ambição de “esgotar o assunto”, de busca de uma totalidade. Além disso, quando optou por classificar o *conjunto documental* que reuniu, sob os *marcos oficiais da historiografia brasileira* — colônia, império e república — acolheu uma subdivisão do período republicano em três momentos, por considerá-los como *as verdadeiras etapas da história política brasileira*. Por fim, sua desconfiança em relação às fontes orais indica a convicção de que algumas fontes seriam mais confiáveis que outras, o que implicaria a prévia escolha daquelas que melhor serviriam ao trabalho do historiador.

Roni Cleber Dias de Menezes e José Gonçalves Gondra analisam *Oficina na escola*, de José Ricardo Pires de Almeida. Trata-se de uma pequena obra, um opúsculo, com 24 páginas, sem divisão em capítulos ou seções. Publicado em 1886, tem como foco a educação profissional nas instituições criadas e mantidas por D. Pedro II. Ao mesmo tempo que informa e divulga as realizações educacionais promovidas pelo Imperador, também enfatiza a atualização do monarca brasileiro nos aspectos culturais, artísticos e científicos. A resenha dá especial destaque ao contexto histórico-político do Brasil, bem como à figura do autor e suas relações com os países estrangeiros. Como mostram os resenhistas, o autor do texto também pretende ser *intérprete do processo “civilizatório” brasileiro, estipulando medidas de higiene e profilaxia como antídotos à degenerescência nacional*. Formado em Medicina, ocupou diferentes funções na vida pública, tendo ainda colaborado com diversos jornais e deixado uma produção literária ampla e diversificada, que compreende a Medicina, a Higiene e a Instrução. Em *Oficina na escola*, Pires de Almeida relaciona diversos estabelecimentos de ensino profissional, do Brasil e do exterior. Quanto a eles detalha currículo, programa das disciplinas, organização e ramos dos cursos, duração, preços, idade mínima para matrícula. *Oficina na escola* é apresentada como uma produção prévia que antecederia em três anos a obra principal e de maior prestígio do autor, que foi o livro *L’Instruction publique au Brésil*. Ao que parece, essa estratégia de circulação, hoje tão praticada, já estava posta na produção de nossos intelectuais no advento da república: publicam-se versões preliminares de um texto e o diálogo inter pares faz avolumar/recompor a obra primitiva.

No terceiro eixo, *Docência: formação e profissão*, foram incluídos quatro artigos. Merece destaque o fato de que três autores das obras aqui acolhidas participaram da educação no país nas décadas de 1920-1930, época em que os educadores partidários da necessidade de renovação da pedagogia que até então se praticava no Brasil dividiram-se entre os que defendiam a permanência dos vínculos da educação escolar pública e o catolicismo e os que rompiam com essa posição na defesa do laicismo. São eles: Everardo Adolpho Backheuser, Júlio Afrânio Peixoto e Mario Casasanta.

Em *Educação no Brasil anos vinte*, sua autora, Ana Maria Casasanta Peixoto, analisa a reforma educacional realizada no governo Antônio Carlos em Minas Gerais (1926-1930). Como nos lembra a resenhista, Maria do Carmo Xavier, na introdução de *Educação no Brasil*, Peixoto informa que ao organizar sua obra pretendia fundamentar o seu trabalho como professora de História da Educação do Curso de Pedagogia. Ela considerava necessário apresentar a suas alunas um estudo que contribuísse

para a compreensão do *papel desempenhado pela educação escolar na sociedade brasileira*. Xavier busca também um sentido para a produção da obra que resenha, a partir do detalhamento das condições sócio-político-culturais em que foi produzida. Com isso, se, por um lado, abre nosso olhar para esse horizonte mais largo, por outro, remete a obra para o próprio campo, conectando-a com os interesses e iniciativas dos pesquisadores da Educação.

O livro *O professor*, escrito por Everardo Adolpho Backheuser e comentado por Cleide Maria Maciel de Melo, está organizado em duas partes dispostas em dez capítulos sucessivos. Na primeira parte, o autor trata do *conceito, formação, vocação, alegrias e deveres do professor, o exercício do magistério, vantagens e recompensas* da profissão e da *cooperação* que deve marcar as relações de todos os envolvidos nas situações ligadas à docência. Na segunda parte, Backheuser exemplifica seus argumentos ao apresentar os procedimentos e os resultados de um inquérito, por ele realizado, sobre as qualidades do professor. Além disso, constrói as biografias sucintas de dois grandes educadores brasileiros: Oscar Nerval de Gouveia e Heitor Lira da Silva. O professor configurado pelo autor representa o docente, o profissional do magistério, em sua dimensão mais genérica, independente de uma área de atuação específica. Talvez se possa afirmar, segundo Melo, que esse professor represente um *tipo ideal*. As condições socioculturais e políticas do Brasil destacadas por Everardo Backheuser são as dos efervescentes anos iniciais e finais da Primeira República. Homem de seu tempo, traz à cena acontecimentos, eventos e instituições que marcaram seu protagonismo como também o de seus contemporâneos.

Noções de História da Educação, escrito por Júlio Afrânio Peixoto, publicado em 1933, nos é apresentado por Rosângela M. C. Guimarães e Décio Gatti Junior. Essa obra, um manual escolar destinado à formação profissional das alunas do Ensino Normal, é considerada como o primeiro livro de História da Educação brasileira, produzido no Brasil e escrito em português. Utilizando-se das ferramentas teórico-metodológicas, propostas por Alain Chopin quanto às quatro funções dos livros didáticos — *referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental* —, Guimarães e Gatti Júnior realizam uma intensa análise do livro de Afrânio Peixoto. Nesse trabalho, merecem destaque as articulações entre a obra e a própria constituição do campo da História da Educação. Além disso, o quadro que compara os conteúdos de sua 1ª edição (1933) e o programa de História e Filosofia da Educação (em 1947) mostra as similitudes que nos fazem supor a presença do manual nas escolas normais mineiras. Adotando o modelo de demarcação do tempo histórico em idades — Antiga, Média,

Moderna e Contemporânea —, Afrânio Peixoto, dialoga com os pensadores que inclui em seu trabalho, deles se aproximando ou se afastando, sempre com a pretensão de referendar suas posições e opções pedagógicas. O amplo conjunto de estudos já realizados sobre esse livro, segundo o levantamento apresentado pelos resenhistas, demonstra a fertilidade analítica que certos textos/obras possibilitam, o que reforça sua posição no “panteão” daquelas que consideramos como clássicas.

O livro *Dom Bosco educador: um mestre velho da Escola Nova*, escrito por Mario Casasanta, publicado em 1934, foi preparado para ser apresentado em um Congresso Salesiano, na Capital Federal, como mostram as resenhistas Maria do Carmo de Matos e Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes. Em sua obra, Casasanta faz a defesa da Igreja Católica, reiterando sua crença religiosa, mas demonstra também a importância dos educadores contemporâneos que transformaram radicalmente os métodos, os processos e os modos de ensino. Procurando conciliar essas duas perspectivas, apresenta como exemplo a vida e a obra de Bom Bosco. Como indicam Matos e Lopes, Casasanta estrutura sua obra em torno de duas questões básicas: “o que é ser educador e a personalidade do educador”. Inicialmente propõe uma grande questão: “Dom Bosco foi um educador?” Partindo dessa pergunta, apresenta sua perspectiva e, em seguida, interroga o leitor, levando-o a perceber o seu raciocínio.

Resta-nos responder à pergunta a respeito dos vínculos entre essas obras que consideramos como clássicas e o projeto em que pretendemos Pensar a educação e Pensar o Brasil. Muitas podem ser essas respostas. Se considerarmos uma das variáveis possíveis de aglutinação, a temporalidade, articulada ao pressuposto da ação, perceberemos o sentido da empreitada que ora encerramos. No conjunto das ações promovidas pelo projeto Pensar, o jornal virtual semanal bem como o programa de rádio nos informam/atualizam sobre o cotidiano da educação das cidades em que vivemos, de nossos estados, do nosso país. O presente, como também os prognósticos e sonhos de futuro, são o conteúdo privilegiado nesses momentos e situações. A ação, representada pela releitura dos clássicos que se transforma em livro, por seu lado, remete-nos ao passado. Podemos, nesse movimento, apegar-nos ao saudosismo. Mas podemos, também, “aprender as lições”, ampliar nossos olhares e caminhar sobre um fio, fazendo a história... como diria o cantor!

Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes
Cleide Maria Maciel de Melo
Organizadoras

Educação e Pensamento Filosófico-Social

Educação moral e educação econômica: suas bases, sua aplicação na escola, de Antonio de Sampaio Dória

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER
MARIA DAS DORES DAROS

ANTONIO DE SAMPAIO DÓRIA: O BACHAREL E JURISTA, O PROFESSOR E PEDAGOGO, O HOMEM PÚBLICO E MILITANTE, O ESCRITOR E ORADOR ELOQUENTE

A trajetória¹ do alagoano nascido na cidade de Belo Monte — Antonio de Sampaio Dória² — constitui-se na confluência e no entrelaçamento da sua atuação como bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais; professor catedrático no ensino normal e em cursos universitários; homem das letras, publicando e propondo tanto no campo educacional/pedagógico como no jurídico; homem público à frente de reforma educacional ou de instituições (ligas, associações, etc.), onde deixava transparecer suas concepções e, sobretudo, se fazia presente por meio das suas convicções e filiações.

Ainda menino, em 1898, mudou-se com a família para São Paulo, onde concluiu o ensino primário e o secundário, ingressando em 1904 na Faculdade de Direito de São Paulo, graduando-se em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1908. Neste mesmo ano, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde atuou como redator-chefe do jornal *O*

¹ Carvalho (2010) apresenta aspectos da cronologia de Sampaio Dória de modo a destacar sua trajetória intelectual e profissional.

² Os dados biográficos apresentados foram construídos a partir das seguintes referências: Lourenço Filho (1928); Medeiros (2005); Carvalho (2010).

Imperial. A carreira de jornalismo cedeu lugar ao professor e pedagogo, quando em 1914 retornou a São Paulo e prestou concurso para a cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo, onde foi aprovado, tornando-se professor catedrático.³ Em 1920, iniciou como professor substituto junto à Faculdade de Direito de São Paulo e, em 1926, concorreu à cadeira de Direito Constitucional dessa Faculdade, aprovado, foi nomeado catedrático. Em 1939, foi aposentado compulsoriamente da Faculdade de Direito, por força do regime político do Estado Novo. Todavia, a aposentadoria foi revogada e, em 1941, Sampaio Dória foi reintegrado ao quadro de professores da instituição.

Sua presença como homem público, à frente dos destinos educacionais do país, ocorreu de modo mais direto quando, em 1920, assumiu a Direção da Instrução Pública de São Paulo, onde procedeu a uma reforma educativa que ficou conhecida como Reforma Sampaio Dória — considerada, mais tarde, por Fernando de Azevedo (2010, p. 694-695), do seguinte modo: “o primeiro sinal de alarma que nos colocou francamente no caminho da renovação escolar”. Entretanto, a Reforma não teve os rumos almejados pelo seu mentor, que se afastou da função de Diretor de Instrução Pública, em 1921, antes mesmo de regulamentada sua proposta.

Outra atuação que marcou seu percurso como homem público e militante foi seu envolvimento com a Liga Nacionalista de São Paulo,⁴ onde fez parte das ações da Liga relacionadas ao

papel do estado na instrução; aos deveres e direitos constitucionais; à organização jurídica do estado e da sociedade; ao voto secreto e sua obrigatoriedade; a questões de representação e justiça; ao estatuto jurídico e cívico-cultural da democracia, da “questão social” e da “pátria” (CARVALHO, 2010, p. 16).

Dentre outras ações que marcaram sua militância e representatividade, podem ser citadas: integrante do grupo de fundadores da Sociedade Paulista de Educação e

³ Em abril de 1920, licenciou-se desta instituição para assumir a Direção da Instrução Pública de São Paulo, cargo que ocupou até abril de 1921, quando retorna à Escola Normal e permanece como professor até 1925, deixando seu posto para ser professor na Faculdade de Direito de São Paulo, como catedrático.

⁴ O trabalho de Medeiros (2005, Capítulo II) trata de modo pormenorizado acerca da atuação de Sampaio Dória junto à Liga.

da comissão de instrução da Liga Nacionalista de São Paulo (1922); membro dos fundadores do Lyceu Nacional Rio Branco (1926); signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); juiz do Supremo Tribunal Eleitoral e ministro da Justiça e Negócios do Interior (1945); integrante da Delegação Brasileira na VIII Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas; professor emérito da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1964, ano de sua morte.

Como escritor, publicou em jornais, revistas e livros, tanto textos relacionados à educação ou ao campo jurídico, como na junção dessas duas áreas ou a outras relacionadas aos problemas sociais, os quais Sampaio Dória julgava pertinentes de atenção. Medeiros (2005, p. 69) observa que, tomando o conjunto da obra de Sampaio Dória, verifica-se que nos anos de 1920 concentra-se um corpo maior da sua produção voltado para o campo educacional e que, após essa década, ocorreram com maior frequência as publicações no campo jurídico. Entre suas obras, figuram: *Princípios de pedagogia* (1914); *O que o cidadão deve saber* (1919); *A questão social* (1922); *A instrução pelo estado* (1922); *Como se aprende a língua* (1922); *Questões de ensino* (1923); *Como se ensina* (1923); *O espírito das democracias* (1924); *A revolução legal* (1924); *Princípios constitucionais* (1926); *Psicologia* (1926); *Educação moral e educação econômica* (1928); *O comunismo caminha no Brasil* (1933); *Os direitos do homem* (1942); *Pelo bem de todos* (1948); *O império do mundo e as Nações Unidas* (1962).

INSCRIÇÕES DA OBRA

De acordo com Carvalho (2010), *Educação moral e educação econômica* (1928) foi composto sob encomenda e sob medida para ser o terceiro volume da Coleção Biblioteca de Educação. Esta coleção — lançada pela Weisflog Irmãos/Melhoramentos, a partir de 1927 — representa um projeto editorial pioneiro, dirigido por Lourenço Filho.

Pode-se perceber que os temas⁵ que perpassam a Coleção abordam tanto aqueles voltados para a prática pedagógica — ensino — nas escolas como os envoltos

⁵ No rol das obras da coleção organizada por Lourenço Filho, estavam as que figuravam a respeito dos trabalhos manuais: *A escola activa e os trabalhos manuaes (theoria e pratica)*, elaborada por Corinto da Fonseca; *Educação e Sociologia*, de Émile Durkheim, como o V volume da coleção; *Psychologia Experimental*, de Henri Pieron (s.d.), em que havia a observação de tratar-se de leitura indispensável aos professores, com exposição geral dos problemas e dos métodos da psicologia moderna, na qual toda a segunda parte era dedicada aos

pelas concepções de novas metodologias, quanto englobam temáticas mais voltadas para a formação daqueles que atuavam como professores junto às escolas primárias ou ao ensino normal.

Cabe pensar que as coleções⁶ destinadas aos profissionais da educação visavam também assegurar os efeitos positivos dos investimentos, por meio da demarcação de certos aspectos que se deveriam priorizar e, nessa perspectiva, os textos compostos e organizados estavam direcionados para fundamentarem a formação dos professores e servirem como referenciais para a prática docente destes, segundo a concepção da época.

Todavia, para além dessa perspectiva, pode-se pensar nesses investimentos — coleções — como “estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos” (CARVALHO; TOLEDO, 2004, p. 1-3), considerando elementos que se articulam para compor os projetos editoriais: a materialidade das obras; editores e organizadores; estratégias de seleção de textos/autores/temas/ e dos destinatários; e o que as autoras chamam de “aparelho crítico” das edições (prefácio, notas, comentários, etc.). Ao se referenciar determinada personalidade para a organização de uma coleção ou de uma série didática, imprimem-se junto à indicação as credenciais do organizador; sendo que o mesmo ocorre ao se publicar a tradução de uma determinada obra ou se elegerem textos/autores para serem publicados, pois o prestígio dessas escolhas também é determinante para a legitimidade e a aceitação do empreendimento.

No prefácio⁷ do livro *Educação moral e educação econômica* (DÓRIA, 1928), Lourenço Filho apresentava seu mestre do tempo em que frequentou a Escola Normal Secundária de São Paulo na década de 1910. O prefaciador destaca as concepções e o caráter social da pedagogia defendida por Sampaio Dória, de modo a enfatizar a orientação do “ensino da pedagogia para uma finalidade de política nacional de

tests; e, nesse mesmo empreendimento, a publicação de *Testes da medida da inteligência*, de Binet e Simon (1929).

⁶ Em período aproximado, outra coleção se estabeleceu como modelo de leitura e formação: *Coleção Atualidades Pedagógicas*, editada pela Companhia Editora Nacional, entre 1931 e 1981, organizada por Fernando de Azevedo e por ele dirigida até 1943.

⁷ Carvalho (2010, p. 44) informa que foi com um “visível esforço de enquadramento da pedagogia professada pelo antigo mestre nos moldes que presidiam a organização da Biblioteca de Educação que Lourenço Filho redige o prefácio do livro *Educação moral e educação econômica*, nele traçando o perfil de Dória e das suas ideias educativas”.

cultura”, afirmando que seu antigo mestre não se deixava conduzir por orientações genéricas, uma vez que abordava as regras de uma “theoria universal de educação, sem perder nunca o endereço social do nosso caso, o caso brasileiro” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 07-08).

Como o próprio título sugere, o livro está dividido em dois blocos temáticos, em que o primeiro — educação moral — toma a maior proporção com 76 páginas contra 18 do segundo — educação econômica. Ambos são divididos em tópicos ou capítulos, constituindo narrativas específicas em cada um dos temas, tratados de modo didático pelo autor, que encaminha suas recomendações ao contexto escolar, como assinala o subtítulo: “*sua aplicação na escola*”.

EDUCAÇÃO MORAL⁸

Sampaio Dória (1928) principia seu livro descrevendo alguns aspectos que, para ele, auxiliam na compreensão da concepção geral do que vinha a ser a educação moral, apresentando alguns pares que são colocados não em oposição, mas em discussão: moral leiga e moral científica; moral laica e moral religiosa; individual e social; indivíduo e sociedade; bem e mal; essas argumentações são retomadas, de certo modo, nos demais tópicos desta temática.

O autor — Sampaio Dória (1928, p. 11) — faz referências às ideias⁹ de Émile Durkheim — *Éducation morale*¹⁰ —, para esclarecer que na concepção do referenciado

⁸ Esta temática do livro está composta em seis partes, algumas delas com subdivisões: PRIMEIRA PARTE: Concepção geral (A ciência da educação; Moral leiga e moral religiosa; Objetivo da educação moral; A concepção do bem). SEGUNDA PARTE: As bases da educação moral (Livre arbítrio e determinismo; A liberdade moral; Consciência; Responsabilidade; Mérito e culpa). TERCEIRA PARTE: Técnica da educação moral (Educadores e educandos; O despotismo do educador; Abrandamento do despotismo; Autonomia do educando; As sanções; A força moral; Educação cívica; Sumário da técnica). QUARTA PARTE: A formação do caráter. QUINTA PARTE: A missão das religiões. SEXTA PARTE: O bem pelo bem.

⁹ A nota do editor do livro *Educação moral e educação econômica* remete o leitor para as ideias do sociólogo francês E. Durkheim e orienta a consultar o volume V (Sociologia e educação), da *Biblioteca Educação* (DÓRIA, 1928, p. 12).

¹⁰ O texto *Educação moral* reúne 19 lições ministradas por E. Durkheim em um curso, inaugural, na Universidade de Sorbonne/França, entre os anos de 1902 e 1903. As 19 lições podem ser analisadas como de caráter teórico e prático, contudo servindo para fins de formação. A primeira parte da obra refere-se a “Os elementos da moralidade”, apresentados nas oito primeiras lições. A segunda parte trata de “Como constituir na criança

a pedagogia não seria nem ciência nem arte. Sampaio Dória aproxima a cientificidade da sociologia, da biologia e da psicologia, que já se encontravam mais definidas como áreas científicas ou como ciências auxiliares da pedagogia, uma vez que esta última era problematizada como não sendo uma ciência.

Trazer as discussões de Durkheim¹¹ ([1922]1978; 2008) era apostar nas concepções da sociologia no campo educacional/pedagógico. Daros (2002, p. 45) informa que o livro *Educação e Sociologia*, traduzido por Lourenço Filho, “teve uma tiragem de 55.500 exemplares entre os anos de 1928 e 1979 e foi, desde então, indicado por professores de sociologia educacional nos cursos normais e, posteriormente, nos cursos superiores de pedagogia”.

Em relação às concepções de Durkheim (2008), na composição das oito primeiras lições de *Educação moral*, apresentam-se elementos da moralidade: o espírito de disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. Durkheim afirma que a moral varia com o tempo e os contextos e, por isso mesmo, confirma que está direcionada em sua fala para o contexto histórico (1902) da França. Entre as proposições/objetivos das aulas/textos, pode-se citar que pretendia demarcar o lugar da pedagogia como lugar da reflexão e da ação para a formação da moral na sociedade moderna. Nesse sentido, procurou tratar da formação moral, tendo como pressuposto o postulado racionalista. Daí, a importância da escola na requerida formação moral. O texto propõe diversos questionamentos, dentre os quais se destacam: Como deve ser a formação moral para a sociedade moderna ou dentro de um pensamento moderno? Qual o papel/função da família e da escola e da pedagogia na formação moral das crianças? Questionamentos que são formulados na obra de Sampaio Dória, circunscrita no Brasil dos anos de 1920, quando se pretendia

os elementos da moralidade”. O texto — manuscritos — apresenta certo caráter informal, destinado a ser divulgado oralmente ao longo do curso por Durkheim. Contudo, destaca-se pela ordenação didática, em que um texto é sempre uma retomada do ponto subsequente do seu anterior, a defesa do autor de se colocar na condição de pedagogo ao ministrar o referido curso. A tradutora do livro *Educação moral* — Raquel Weiss — confirma a primeira tradução do Brasil (2008), feita a partir da edição francesa publicada pela *Presses Universitaires de France* no ano de 1963, que é atualmente considerada a edição de referência desta obra, em substituição à primeira edição de 1925. *Educação moral*, incluída na *Coleção de Sociologia*, produzida no Brasil pela editora Vozes, procura objetivar os textos de E. Durkheim como contributo para a análise da sociedade moderna, afirma Sallum Basílio Júnior na apresentação da obra (DURKHEIM, 2008).

¹¹ Quanto à observação de Dória, Durkheim também tratou sobre o tema — se a pedagogia poderia ou não ser considerada ciência — no livro *Sociologia e educação* (DURKHEIM, [1922]1978).

uma renovação educacional também por meio da modernização de hábitos e costumes, além de outros aspectos pedagógicos — materiais e simbólicos — que deveriam comparecer para reformular o campo educacional brasileiro.

Para Durkheim, no início do século XX, a pedagogia não se destinaria a repassar “receitas prontas” para que o professor seguisse mecanicamente. A pedagogia seria útil à medida que a reflexão é útil à própria experiência profissional. Nesse sentido, a pedagogia seria uma reflexão colocada a serviço da prática de ensinar. Quanto à educação, dizia ser

a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Ainda em sua aula inaugural — que ele denomina de *Primeira Lição: A moral laica* —, Durkheim, alertou para o problema da educação moral, sob a permanência das velhas ideias sobre a moral, sinalizando uma crise da moral. Problema esse que, segundo ele, ameaçava a moralidade pública. O assunto urgente a ser tratado pela pedagogia seria o problema da moral ou do vazio da moral (DURKHEIM, 2008).

Percebe-se em Durkheim (2008) o grau de relevância que destina à educação e à escola, em especial, à escola primária como lugar da racionalidade e, por conseguinte, como lugar da formação moral da nação, por meio do postulado racionalista. Afirma que a formação moral não se faria pelas paixões ou pela religião, mas sim pela razão e pela Ciência: moral científica. Isso seria legítimo para estabelecer a formação moral, pois para ele a moral deveria ser tratada como coisa racional, distanciada dos postulados da religião, sobretudo do cristianismo. Se, por um viés, a moral com pressupostos religiosos estaria voltada para a aprovação divina, a moral pelo viés da razão/racionalismo estaria voltada para os homens, para o bem coletivo, para a sociedade. Entretanto, Durkheim observa que se faz necessário ter cautela para não retirar os preceitos religiosos da moral a ponto de esvaziá-la ou empobrecê-la, não colocando nada no lugar de tais preceitos. Antes, importaria decantar as realidades morais revestidas pelas concepções religiosas, descobrir em que consistem essas realidades, determinar sua própria natureza e exprimi-las em uma linguagem racional.

Para atingir os objetivos da formação moral sinalizada, Durkheim trabalhou ao longo de seu curso (1902-1903), com os elementos constituintes da moral, os

quais se articulam entre si: o espírito da disciplina,¹² a adesão aos grupos sociais¹³ e a autonomia da vontade.¹⁴ Para ele, agir moralmente seria preservar o espírito da disciplina, aderir a certos grupos sociais e ter a consciência, o mais clara possível, das razões da própria conduta dirigida às regras e ao devotamento do bem coletivo.

Também Sampaio Dória trata da tensão entre moral e religião. Posicionando-se de modo cauteloso, afirmava que

sem penetrar fundo no emaranhado desta controversia, parece-nos que a pedagogia da educação moral é, em substancia, a mesma, seja religiosa ou leiga a moral que se adopte. O que Ella envida é mostrar como se realiza a educação moral, em qualquer escola ou systema. O processo não varia por serem estes ou aquelles canones, com ser esta ou aquella a razão de ser ou fundamento. A educação moral em si não é leiga nem religiosa. O que taes cores toma, é a moral que se incute no espírito do educando (DÓRIA, 1928, p. 14-15).

As bases da educação moral são apresentadas por Sampaio Dória (1928) com ponderações e exemplos para que se compreendesse que “a educação moral é,

¹² O espírito da disciplina se faria por meio das normas preestabelecidas sobre o que é moral e o que não é. O espírito da disciplina determinaria a moral por meio de condutas e hábitos adquiridos, o modo que se deveria observar para agir bem e obedecer às regras sociais. Nesse sentido, as regras ordenam-se pelos sentimentos de regularidade e autoridade. Todavia, Durkheim observa que o espírito da disciplina opera com outros sentimentos humanos, pois quem diz disciplina, diz constrangimentos materiais e morais. O ser humano é um ser de paixões e, por isso, é a autoridade das regras que deve regulá-lo. Para ele, é preciso que as normas sejam estabelecidas e que determinem como devem ser as relações sociais e que o indivíduo — como ser social — submeta-se a essas normas. As normas são o que determinam o dever cotidiano. Durkheim aposta no espaço da escola, como superior ao da família, como lugar para desenvolver nas crianças o espírito da disciplina. A escola primária é entendida como espaço da vida intelectual/racional das crianças para desenvolver nelas um conjunto de hábitos mentais e físicos que é salutar à felicidade pública (DURKHEIM, 2008).

¹³ Quanto à adesão aos grupos sociais, Durkheim afirma que o domínio verdadeiramente moral ocorre onde começa o domínio da vida coletiva. Argumenta que somos seres morais somente na medida em que somos seres sociais. Ele destaca três grupos sociais para a formação moral, aos quais o indivíduo deve aderir: a família, o estado ou grupo político e a humanidade, existindo uma subordinação evolutiva entre as três instâncias da moral (DURKHEIM, 2008).

¹⁴ À autonomia da vontade, a perspectiva durkheimiana salienta que a autonomia é obra da vontade racional e que a moral se opõe à subjetividade. A autonomia da vontade se constitui pelo devotamento a um ideal coletivo; pela aceitação livre, consciente e racional das regras. A autonomia da vontade só existe como obediência consentida (DURKHEIM, 2008).

em substancia, educação da vontade”, onde “a vontade começa com a previsão dos actos” e a inteligência entra com o duplo papel de “prever as consequências do sim e do não”, e, diante de uma situação, “ajuizar sobre o que deve prevalecer”: o bem ou o mal, tendo como “adesão íntima a estas consequências”. Diante dessas argumentações, defende que “a consciencia do bem e do mal não é innata. Adquire-se e aprimora-se no decorrer da existencia”, como uma forma de cultura moral que o indivíduo incorpora, tendo força impulsiva e inibitória, trazendo consigo suas consequências — responsabilidades — positivas ou negativas. “Dahi duas espécies de consciencia activa: a que produz o merito e a que produz a culpa” (DÓRIA, 1928, p. 29-41).

Existem, diz o autor, dois princípios — o livre arbítrio e o determinismo da vontade — que

pretendem summariar as leis da vontade. Todavia, há que se proceder na educação da vontade que consiste principalmente na subordinação das forças impulsivas ou inibitórias das emoções e instintos ás inspirações dos principios superiores, ás indicações do raciocinio frio, ás sugestões das consciencia moral. Só quando as considerações, embebidas de preceitos impessoaes, de cânones inflexiveis da moral, prevalecem sobre os impulsos cegos das emoções, é que o individuo se pode ter educado (DÓRIA, 1928, p. 35).

O investimento de Sampaio Dória quanto ao entendimento da primeira temática abordada inclui também a técnica da educação moral, buscando assinalar o comportamento de educadores e educandos, apontando as sanções, a força moral e a educação cívica como elementos que participam da construção da educação moral.

Após investir nas definições das técnicas da educação moral, Sampaio Dória lança esforços para esclarecer o que entende por formação do caráter. O autor recomendava: “attente-se em que vem a ser o character no sentido aqui tomado. Não se confunda com temperamento ou índole, nem mesmo com maneira constante de agir”, pois o caráter deveria consistir na “equação estável entre o procedimento de um homem e as suas convicções fieis à verdade e ao bem” (DÓRIA, 1928, p. 77).

A temática da formação do caráter sob o ponto de vista educativo e voltado para o bem coletivo continuaria a fazer parte dos exemplares da *Biblioteca de Educação*, no volume que sucede o de Sampaio Dória. Henrique Geenen (s.d.), autor

de *Temperamento e caráter sob o ponto de vista educativo*, citava, na apresentação do livro, que

o educador tem por nobre missão auxiliar os jovens no desenvolvimento harmônico de suas faculdades nativas, a fim de torná-los capazes do maior rendimento possível, tanto sob o ponto de vista individual como social, em vista da sua própria felicidade e de sua adaptação ao meio social em que hão de viver (GEENEN, [s.d.], p. 7).

Entre os dois itens que fecham a primeira parte do livro — *Educação moral e educação econômica* —, Sampaio Dória aborda a missão das religiões e o muito que isso poderia fazer, de acordo com a defesa do autor, pela *educação moral dos moços*. “Começa a religião por instruir moralmente, ensinando a discernir entre o bem e o mal. Os mandamentos da lei de Deus são verdades eternas. Peccados de que adverte, e cuja practica proíbe, são, ou devem ser expressões vivas do mal”. A força da religião era definida por Sampaio Dória de modo a observar que “um povo que combata a religião em si, testemunha quando nada, a sua imbecilidade. Porque, para a manutenção da ordem jurídica e apuro da moralidade coletiva, a religião na sua pureza, é o mais eficiente cooperador do Estado” (DÓRIA, 1928, p. 83).

As afirmações de Sampaio Dória, em relação ao tom que imprime ao papel das religiões na educação moral e para o bem da sociedade, permitem questionar se suas defesas vão de encontro às concepções do seu referenciado, Durkheim, uma vez que para este último a moral deve ser compreendida a partir da racionalidade e afastada dos preceitos da religiosidade. Entretanto, como já anunciado, Durkheim recomendava “decantar” as realidades morais revestidas pelas concepções religiosas, desde que isso não significasse um vazio moral. Sampaio Dória também se refere à “pureza da religião” como aspecto importante da moralidade coletiva e como cooperação eficiente do Estado. Apesar de os termos utilizados pelos dois autores se aproximarem — decantar e pureza — em seus significados, pode-se sugerir que Sampaio Dória em sua justificação sobre *educação moral* preservou muito mais as concepções acerca dos princípios religiosos do que a *educação moral* defendida por Durkheim. Dória aparenta uma tentativa de equilibrar ou mesmo conciliar em suas defesas os preceitos ditados por Durkheim com os da religião.

EDUCAÇÃO ECONÔMICA¹⁵

O autor defende que sem a educação econômica a educação de um homem estaria incompleta. Afirma que quase todos se contentavam com “a educação physica, com a cultura da intelligencia, a disciplina da vontade e a aquisição de um officio”, todavia, isto representava uma suposição ingênua de ter o indivíduo atingido o seu máximo (DÓRIA, 1928, p. 91).

Sampaio Dória esclarece que a educação econômica não consistia no hábito de não gastar, tampouco no hábito do desperdício, e sustentava que “o homem econômico é o que produz mais do que consome” (DÓRIA, 1928, p. 93). A educação econômica defendida cobrava um cidadão laborioso que produzisse levando em conta o trabalho — não o trabalho estéril, mas o produtivo —, o capital, riqueza aplicada em produzir, pois o rendimento do trabalho dependia do dinheiro que se empregava, e o crédito, quando não havendo recursos pessoais, seria com muita prudência que se deveria recorrer ao dinheiro alheio, se isso fosse “elemento favorável á maior produtividade do trabalho” (DÓRIA, 1928, p. 96).

O cidadão produtivo e laborioso deveria incorporar hábitos que o autor descreve com sendo de três ordens. 1) *Os hábitos de trabalho* que deveriam envolver atividade, evitando “vadiação. Nada de mollezas, ou preguiça [...] levantar cedo para o trabalho” e ainda “fazer bem feito o que tiver de fazer”. 2) Também deveriam ser cultivados *os hábitos de economia*, sendo que o ideal seria comporta-se nem de modo pródigo nem ser somítico, mas ser inteligente ao gastar, graduando-se as necessidades com a renda de que se dispõe, pois seria de “bom tino o não se gastar inutilmente em cousa nenhuma”. 3) E, ainda, *os hábitos financeiros*, que requeriam idade mais avançada do que os anteriores, os quais se poderia “ir deitando as suas raízes desde os mais verdes annos”. Os hábitos financeiros estavam ligados à conversão “em capital as sobras da sua produção”, na qual todo o excedente do que foi produzido não deveria ser guardado em casa, mesmo que a sete chaves; deveria ser posto a render “juros nas caixas economicas, nos bancos, ou quando convertidos em apolices, em titulos

¹⁵ A segunda temática do livro é apresentada em doze parágrafos: §1 - Sua necessidade; §2 - O em que consiste; §3 - O que é produzir: o trabalho; §4 - Ainda produzir: o capital; §5 - Ainda produzir: o crédito; §6 - O que é consumir; §7 - A independência pessoal; §8 - Exercícios apropriados; §9 - Os hábitos de trabalho; §10 - Hábitos de economia; §11 - Hábitos financeiros; §12 - Prática inútil.

de boas empresas, em prédios que se alugam, ou imóveis que se valorizam” (DÓRIA, 1928, p. 101-106).

NOTAS FINAIS

O livro — *Educação moral e educação econômica: suas bases, sua aplicação na escola* — de Sampaio Dória, posto aqui em análise, pode ser compreendido como retórica dirigida para a formação do cidadão republicano pela incorporação de bons hábitos, sendo trabalhador, produtivo, com bons preceitos morais, que fosse equilibrado em seus orçamentos, dentre outros comportamentos julgados positivos para contribuir para o engrandecimento e o progresso da nação brasileira.

Muito embora as duas temáticas se constituam por narrativas um tanto distintas, quanto aos elementos específicos que cada uma exigiu, pode-se sugerir que há um aspecto convergente nas propostas de Sampaio Dória. Ambas — tanto a educação moral quanto a educação econômica — têm, nas argumentações do autor, seus objetivos voltados para comportamentos/conduas a serem incorporados pelos sujeitos, visando antes e, sobretudo, ao coletivo/social, em detrimento do individual e do julgado mal/negativo para a sociedade. O discurso de Sampaio Dória era direcionado para o bem coletivo, da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

BINET, A.; SIMON, Th. *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

CARVALHO, M. C.; TOLEDO, M. R. A. A Coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1. FCRB/PPG-COM — UFF/LIHED, 08 a 11 nov. 2004. Rio de Janeiro: Casa de Ruy Barbosa. Disponível em: <<http://www.uff.br/lihed/primeiroseminario/pdf/mariaritatoledo.pdf>>.

CARVALHO, M. C. *Sampaio Dória*. Recife: Massangana, 2010.

DAROS, M. D. *A sociologia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1941*. In: SHEIBE, L.; DAROS, M. D. (Org.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DÓRIA, A. S. *Educação moral e educação econômica: suas bases, sua aplicação na escola*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.

DURKHEIM, E. *Sociologia e educação*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, [1922]1978.

DURKHEIM, E. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, C. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

GEENEN, H. *Temperamento e caracter: sob o ponto de vista educativo*. 2. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, [s.d.].

LOURENÇO FILHO. Prefácio. In: DÓRIA, A. S. *Educação moral e educação econômica: suas bases, sua aplicação na escola*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.

MEDEIROS, V. A. *Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado) – PUC-SP, 2005.

PIERON, H. *Psychologia Experimental*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, [s.d.].

O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia, de Dante Moreira Leite

ODAIR SASS

A OBRA

O caráter nacional brasileiro é a exposição de um estudo sistemático sobre a história de uma ideologia, tal como registra o subtítulo, em particular, como ela se expressa na história do Brasil. Para situar essa história, o texto ocupa-se de analisar as raízes do conceito e das teorias do caráter nacional, desenvolvidas, especialmente na Europa, sob influência da Independência dos Estados Unidos da América, em 1776, e da Revolução francesa, de 1789, que estimularam o desenvolvimento das várias formas de nacionalismo e dos diversos movimentos que culminaram com a constituição dos estados nacionais, do ponto de vista político, e do romantismo, como reação ao racionalismo propugnado pelo Iluminismo, do ponto de vista estético. A narrativa, apresentada em 18 capítulos sequenciais, expõe, em cinco capítulos iniciais, as raízes do conceito de caráter nacional e as principais teorias do caráter nacional, tal como elas se apresentam, marcadamente, de meados do século XIX em diante; segue-se, finalmente, em 11 capítulos, a exposição das teorias do caráter nacional brasileiro, apresentadas segundo a época em que foram elaboradas e os autores que as propuseram ou as tendências do pensamento que representam. O livro alcançou o reconhecimento, desde sua primeira edição, em 1954, e, especialmente, com as seis edições posteriores,¹ porque, primeiro, apresenta uma discussão sistemática das

¹ É importante registrar que a primeira edição recebe o título de *O caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas através de ideologias e estereótipos* e foi publicada como tese de doutoramento

principais interpretações difundidas, tanto pela literatura quanto pelas ciências sociais emergentes, marcadamente, da segunda metade do século XIX, em diante, acerca das origens, do desenvolvimento e das características predominantes da sociedade, da cultura e do homem brasileiros, incluindo nessa retrospectiva o movimento nativista da fase colonial; o romantismo que caracteriza a fase da independência e o realismo pessimista exemplificado pela visão de Silvio Romero; as ideias patrióticas e nacionalistas associadas à identificação do caráter nacional, mediante as teses raciais, encontradas, de modos distintos, em Afonso Celso, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Alfredo Ellis Júnior e Arthur Ramos; as perspectivas socioculturais, marcadamente de teor histórico, sociológico, psicológico e filosófico, elaboradas por Manoel Bomfim, Alberto Torres, Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Vianna Moog e Cruz Costa. Culmina, no último capítulo, com o esforço de superação da ideologia do caráter nacional empreendido por Caio Prado Júnior, em seu estudo sobre a formação econômica brasileira, e pelas pesquisas sociológicas realizadas a partir de meados dos anos de 1950.

Essa multiplicidade de referências é, em segundo lugar, interpretada de acordo com um método de análise de conteúdo — um capítulo intermediário dedicado ao detalhamento do método de análise das ideologias adotado na pesquisa, extraído principalmente de estudos e pesquisas em psicologia social, voltados à crítica da ideologia, em bases teóricas e empíricas, bem como às suas manifestações particulares, das quais são destacadas o etnocentrismo, racismo, preconceito, autoritarismo, nacional, nacionalismo e as teorias do caráter nacional. À pesquisa foi conferida,

do autor, defendida em 1954, junto à Cadeira de Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Annita de Castilho e Marcondes Cabral. Trata-se de um trabalho organizado em três partes, a saber: a primeira discute as teorias do Caráter Nacional e apresenta os objetivos do ensaio; a segunda discorre sobre a noção de ideologia e as suas manifestações na literatura e no pensamento cultural e científico brasileiro — a maioria dos pensadores brasileiros analisados nas edições posteriores são também discutidos nessa edição; a terceira parte relata uma pesquisa empírica acerca de estereótipos nacionais de alunos do curso secundário, incluindo os resultados obtidos e um quadro das ideologias, isto é, dos principais atributos dos brasileiros encontrados nas obras dos pensadores brasileiros mencionados na parte anterior. A citação completa do texto encontra-se nas Referências, em Leite (1959). Para redigir este verbete, utilizou-se a 3ª edição revisada, de 1976. A propósito das diferenças entre as edições do livro são esclarecedoras as seguintes palavras do autor, escritas no prefácio à segunda edição do livro, publicada em 1969, e que foi mantido em todas as edições posteriores: “Para esta edição, o trabalho foi inteiramente reescrito, de forma que é realmente um outro livro: não só ampliei o campo de análise, mas também suprimi o relatório de uma pesquisa sobre estereótipos de alunos do curso secundário” (LEITE, 1976, p. 9).

desde a sua realização, um caráter efetivamente inédito, no âmbito das ciências sociais, no Brasil. Conjugadas, as duas características especificadas, há de se atribuir, tal como já registraram diversos intelectuais brasileiros, ao estudo de Dante Moreira Leite sobre a história da ideologia do caráter nacional brasileiro um lugar relevante na história do pensamento social e científico brasileiro, além do que permite assinalar a atualidade de sua leitura

O AUTOR

Dante Moreira Leite (1927-1976) licenciou-se em Filosofia, no ano de 1950, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde também se doutorou em 1954, pela cadeira de Psicologia, com a tese já mencionada *O caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos*, e obteve a livre-docência com a tese *Psicologia e literatura*, em 1964. Ao longo de sua carreira, dedicou-se ao magistério superior, ministrando disciplinas de Psicologia e de Educação, especialmente, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, entre 1951 e 1958, e posteriormente no Instituto de Psicologia dessa Universidade, a partir de 1971 até o seu falecimento em 1976, aos 48 anos de idade. Entre 1959 e 1971, lecionou também disciplinas de Psicologia e Psicologia Educacional, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (NAGLE, 2002). Além disso, é imprescindível assinalar sua dedicação às pesquisas de vários temas da Psicologia e da Educação, registradas em sua vasta publicação, sob a forma de relatórios, conferências, artigos em periódicos e coletâneas (NAGLE, 2002). Uma cronologia das publicações do autor encontra-se em Schmidt e Neves (2002, p. 149-155), além de informações acerca da organização e localização do acervo “Inventário Analítico do Arquivo do Prof. Dr. Dante Moreira Leite” (SCHMIDT; NEVES, 2002, p. 139). Destaque-se, ainda, a contribuição que proporcionou à formação de nível superior no Brasil e à difusão das ciências sociais, em geral, de metodologia das ciências e da psicologia, em particular, como tradutor, entre os anos de 1960 e 1970, de variada e importante obra científica (PAIVA, 2000; NAGLE, 2002; SCHMIDT; NEVES, 2002), predominantemente, escrita em língua inglesa.

Para uma visão mais nítida da contribuição de Dante para o desenvolvimento das ciências no Brasil e à compreensão histórica do pensamento social, político e científico brasileiro, vale registrar, com brevidade, o reconhecimento alcançado junto

à Psicologia e à Educação. A rigor, pode-se dizer que a interpretação do conjunto de seus escritos mostra a sistemática relação recíproca entre a Psicologia, como referência explicativa imprescindível dos fenômenos sociais, e a Educação, como campo objetivo de reflexão, de fonte do conhecimento e de intervenção.

Para ilustrar esse entendimento, é suficiente mencionar as pesquisas pioneiras de base psicológica que levou a cabo, em 1950, sobre os conceitos morais, o preconceito racial e o patriotismo em livros didáticos primários brasileiros (LEITE, 2008),² as quais precederam, como apontou Graciano (1976), juntamente com os estudos preliminares sobre o caráter de algumas nacionalidades (norte-americana, alemã, brasileira) e a análise das teorias do caráter nacional, então difundidas, a crítica dessas teorias, evidenciada pelo teor ideológico que elas contêm, incluindo aquelas sustentadas por intelectuais brasileiros eminentes, de diferentes correntes do pensamento social e político. Corroborar também esse entendimento o valioso ensaio de Jorge Nagle (1976), acerca da obra de Dante Moreira Leite, à medida que, além de sistematizar as principais contribuições deste para o pensamento pedagógico brasileiro e elaborar um roteiro fecundo das relações entre a Psicologia e a Educação contidas nos textos analisados, evidencia como um traço essencial da formação intelectual do autor a perspectiva crítica e totalizadora que adota em relação aos objetos de estudo e de reflexão que elege. Nas palavras do comentarista:

Não paralisar o processo de reflexão num ou noutro momento foi uma das características essenciais do padrão de trabalho intelectual de Dante Moreira Leite. Se os seus estudos se iniciam demarcando um ou outro momento, logo mais se ampliam para revelar uma complexa sucessão de momentos. As investigações sobre livros didáticos de leitura, por exemplo, mostram com muita clareza essa particularidade. Se a análise da questão é, inicialmente, psicológica, ela mesma encaminha para discussões de natureza linguística, didático-pedagógica, social e ético-filosófica (NAGLE, 1976, p. 24).

² Parte da obra do Autor foi recentemente revista e publicada, por iniciativa de Ruy Moreira Leite e da Editora da Unesp, sob a denominação de Coleção “Dante Moreira Leite”, que, de acordo com o propositos, é composta dos seguintes títulos: *Psicologia e literatura, O caráter nacional brasileiro, O amor romântico e outros temas, Psicologia diferencial e estudos em educação, Estudos em Psicologia, O desenvolvimento da criança*. A amostra, ainda que parcial, evidencia a diversidade temática de que se ocupou o autor.

O excerto acima enseja duas observações importantes. A primeira indica que esse traço articulador do trabalho intelectual antes de elidir a dimensão psicológica da explicação e da compreensão do objeto de estudo, ou, de superestimá-la, insere, por assim dizer, a Psicologia em seu devido lugar, isto é, como elemento integrante da explicação dos objetos sociais, ainda que não seja autônomo; nos termos do excerto, a Psicologia é um dos momentos da explicação. A segunda sugere que uma orientação segura para ler a obra do autor deve considerar que a sua insistência em incluir a esfera psicológica na exploração de temas tão diversificados quanto aqueles que investigou está longe de reduzir à Psicologia ou à Psicologia social a primazia da explicação; ao contrário, tal orientação permite visualizar com clareza a posição contrária ao reducionismo psicológico e um antídoto ao psicologismo, até hoje tão presente na educação brasileira. Essa observação orienta o detalhamento, que se segue, do estudo sobre o caráter nacional brasileiro.

CARÁTER NACIONAL E IDEOLOGIA

Como foi assinalado de início, as discussões e as teorias do caráter nacional, acentuadas nos séculos XIX e XX, compõem um tema específico de um tema político mais geral, sintetizado pela vasta literatura daquele período como: questão nacional. *Grosso modo*, a questão nacional reúne problemas tão distintos quanto a organização política de uma nação, a configuração territorial de cada país, sua constituição populacional, linguística e cultural, a autodeterminação em relação às outras nações, em suma, a formação dos estados nacionais. Esta, por sua vez, pode ser alcançada predominantemente por meio da consolidação de agrupamentos sociais distintos que decidem organizar-se como uma nação, em que pesem diferenças linguísticas e culturais da constituição de países novos; mediante as guerras de libertação, das lutas por autonomia de etnias que vivem em regiões localizadas, de países existentes, ou inversamente, de unificações de etnias diferentes em uma mesma base territorial, que se prolongam até os dias atuais.

A par dessa tendência política, adquire proeminência o entendimento de que os problemas sociais e humanos também deveriam ser analisados segundo os preceitos científicos, os quais haviam obtido sucesso nas ciências da natureza extra-humana. Em decorrência, a visão científica ocupa-se paulatinamente de delimitar como objeto de estudo as relações entre indivíduo e sociedade, indivíduo e cultura bem

como a busca de características psicológicas dos grupos e dos povos. Em particular, a ideia da existência de um caráter nacional difundida, de início, pelo romantismo alemão do século XVIII, e defendida por meio do direito dos sentimentos nacionais em face da razão e do passado em relação ao presente, foi severamente criticada pelo componente irracional de que estava revestida, passando a ser assumida pela tendência cientificista que então predominava sobre o pensamento intelectual, com maior ênfase a partir de meados do século XIX. Assim, “à medida que avançamos para a segunda metade do século XIX, a ciência positiva parece conquistar todos os domínios do conhecimento e chega a invadir até a Literatura” (LEITE, 1976, p. 34). Registre-se que, para o autor, a ciência positiva representou, naquele momento, mais propriamente um influxo cientificista, visto que,

[...] a ciência frequentemente não era mais que uma palavra valorizada, cujo emprego parecia justificar todos os preconceitos da época. Disso decorre uma situação paradoxal: para o leitor atual, os ensaios dos românticos parecem mais significativos e esclarecedores do que os trabalhos supostamente científicos da segunda metade do século XIX e início do século XX (LEITE, 1976, p. 34-35, grafia do original).

Do excerto acima cabe destacar, em primeiro lugar, que a perspectiva precognizadora da ciência experimental e empírica, adotada pelo autor para investigar o caráter nacional, distingue-se da visão cientificista a que ele se opõe com veemência, pois tal visão converte-se em ideologia à medida que se dispõe como justificadora de opiniões e preconceitos, baseados mais em argumentos de autoridade do que em evidências científicas sistematizadas, e, em segundo lugar, indica que não escaparam desse influxo cientificista escritores portugueses e brasileiros, dos fins do século XIX e início do século XX. Esses destaques são suficientes para ressaltar dois aspectos essenciais do ensaio; primeiro, a natureza empírica do estudo, cujas fontes são os escritos de uma amostra selecionada de intelectuais brasileiros, arrolada na caracterização sumária da obra, e, segundo, o critério estabelecido para distinguir as interpretações que pretendem formular a caracterização de uma cultura ou de uma sociedade, seja pela projeção de preconceitos que preservam, seja pela suposta aparência científica de que parecem dotadas porque fundamentam-se em observações limitadas, esporádicas ou pouco representativas de alguns comportamentos de um ou outro indivíduo que ali vive, ainda que possam ter sido obtidas mediante a aplicação

de técnicas da Antropologia, Sociologia e Psicologia. Tais interpretações, discutidas nos cinco primeiros capítulos, evidenciam

senão o erro, ao menos a precariedade das teorias de caráter nacional. Constituem ou não formas complexas para traduzir a reação primitiva do etnocentrismo, é certo que não resistem a uma análise objetiva mais rigorosa, e parecem revelar formas explícitas ou disfarçadas de preconceito contra estrangeiros, bem como exaltação da própria cultura (LEITE, 1976, p. 130).

Embora possa estar claro, não custa repetir que ideologias, para Leite (1976), são interpretações ou teorias distorcidas da vida social, apresentadas como pretensamente científicas, em geral, baseadas em preconceitos, opiniões ou observações precárias, estereótipos, indevidamente consideradas como generalizações verdadeiras da cultura, da sociedade e do caráter de um povo. Essa definição, registre-se, é vinculada à acepção marxiana que entende ideologia como falsa consciência elaborada pelos homens sobre si mesmos e sobre o mundo, tal como indicam as referências a György Lukács e Lucien Goldman, a propósito da discussão do conceito (LEITE, 1976, p. 137), bem como a inclusão de Caio Prado Júnior e as referências de pesquisas sociológicas brasileiras, de teor marxista, no capítulo final, como exemplos dos esforços de superação (científica) da ideologia. Certamente, a discussão não omite as dificuldades implicadas em distinguir o conhecimento científico efetivo das ideologias, e, em relação à qual, vale mencionar, a crítica substantiva que o autor expõe sobre o ceticismo e o relativismo científico, difundidos à época e enraizados até hoje, no pensamento intelectual brasileiro. Em suma, enquanto a acepção marxista admite a possibilidade de superar a ideologia, por intermédio da ciência, o ceticismo nega que o conhecimento objetivo seja possível e o relativismo visa acomodar as várias interpretações ou ideologias existentes sobre o mesmo objeto, propiciando que elas coexistam, o que significa, no limite, aliar-se à tese da impossibilidade de um conhecimento objetivo.

É igualmente importante, para a compreensão da pesquisa sobre o caráter nacional brasileiro, conhecer o critério de seleção dos autores e obras, nomeados de ideólogos e analisados um a um na segunda parte do livro, explicado nos seguintes termos:

Fundamentalmente seria possível realizar dois tipos de investigação: num, colecionar e classificar todas as referências, mesmo incidentais, às características psicológicas do brasileiro; no segundo, considerar apenas as interpretações relativamente coerentes, isto é, com certa unidade e sentido. Os

dois tipos são legítimos, e a escolha do segundo se deve, não ao fato de ser o mais fácil, mas também aquele que permite uma esquematização produtiva, talvez utilizável na classificação dos dados de um estudo do primeiro tipo (LEITE, 1976, p. 138).

Essa observação metodológica merece um esclarecimento adicional. A fim de evitar as falsas generalizações do caráter nacional, fundamentadas em projeções equivocadas ou em peculiaridades observadas aqui e acolá de alguns traços culturais ou psíquicos de uns quantos indivíduos de um grupo social, o método adotado busca interpretações unitárias, de modo a contornar as visões isoladas e parciais. Assim, por exemplo, o traço do brasileiro como “povo triste”, identificado isoladamente por Olavo Bilac, é descrito com coerência por Paulo Prado; a incapacidade de associação indicada por Machado de Assis é tratada por Sergio Buarque de Holanda, em sua visão do homem cordial; a sensibilidade de um povo adolescente ironicamente referida por Alcântara Machado foi observada por Fernando Azevedo; à suposta índole pacífica nacional, propugnada por Gilberto Freyre e Fernando Azevedo, contrapõe-se a severa crítica de Graciliano Ramos, em suas memórias do cárcere.

De outro ângulo, o excerto acima, à medida que faz repousar sobre características psicológicas, tomadas isoladamente ou em conjunto, a interpretação de Dante Moreira Leite acerca dos ideólogos e das ideologias brasileiras do brasileiro, sugere a retomada da consideração apresentada, de início, a propósito da função que a Psicologia exerce em sua obra, e, particularmente, na inflexão para os aspectos subjetivos do brasileiro que o estudo imprime sobre o caráter nacional. A leitura atenta leva à conclusão de que as referências principais incidem sobre autores da Psicologia Social, tais como Solomon Asch e Otto Klineberg, e da Psicanálise, com ênfase em “textos sociais” de Sigmund Freud e em autores dessa corrente da Psicologia, que se dedicam à investigação em Psicologia Social, tais como Erik Erikson, Erich Fromm, entre outros, além do rol de sociólogos e antropólogos que elegeram a Psicologia Social como referencial de suas pesquisas relativas à cultura e à psicologia coletiva.³ Além

³ Vale observar que, desde os primórdios da emergência da Psicologia científica, enfaticamente no último quartel do século XIX, intensificam-se, em consonância com as transformações das relações sociais promovidas pela sociedade capitalista, de um lado, intensos debates acerca das funções mentais do indivíduo face à evolução da sociedade, incluindo a sua adaptação ao trabalho na indústria, e, de outro, preocupações com o comportamento coletivo ou das massas antes do que os atos individuais isolados. Esse entendimento sugere

de reconhecer a gama variada de perspectivas e autores consultados, conforme a extensa bibliografia inserida ao final do livro, não é indiferente assinalar a ausência de autores de referência nas discussões acerca da Psicologia Social, Psicologia das massas, coletiva ou dos povos, seguindo as denominações aplicadas do último quartel do século XIX em diante, dos quais são exemplos, entre outros tantos, Wilhelm Wundt, na Alemanha, Gustave Le Bon e Gabriel Tarde, na França, cujas obras, certamente, são do conhecimento do psicólogo brasileiro, como indicam menções constantes no texto, e que exerceram influências não desprezíveis sobre intelectuais brasileiros que discorreram sobre o caráter brasileiro. A trajetória intelectual bem como a formação de Dante, predominantemente marcadas pela relação com a Psicologia geral e a Psicologia Social de língua inglesa, em particular, desenvolvidas nos Estados Unidos da América, parecem ser indicadores seguros para explicar tanto as escolhas teóricas, quanto as ausências mencionadas.

Os apontamentos apresentados até agora orientam a síntese que se segue a respeito da articulação estabelecida, na obra, entre as teorias do caráter nacional e suas apropriações pelo pensamento intelectual brasileiro, até os anos de 1950, bem como as indicações sumariadas a respeito dos esforços empreendidos, nos anos de 1960, visando à superação da ideologia do caráter nacional brasileiro.

A ideia de caráter nacional, já ressaltado, é acentuada com a constituição dos estados nacionais, fomentada pelas revoluções burguesas, mas as suas raízes são historicamente anteriores, podendo ser encontradas, dos pontos de vista social e psicológico, por exemplo, nas reações ambíguas de admiração e aceitação ou de desprezo e rejeição dos membros de um grupo social a outro agrupamento social estranho ou desconhecido. Quando levadas aos extremos, essas ambiguidades resultam em xenofilia, definida como a rejeição ao próprio grupo de origem e a aceitação simultânea dos membros, costumes, hábitos e valores, do grupo estranho, ou, ao contrário,

que a constituição da Psicologia ocorre por meio de um processo tenso de disputas, concomitantes, não apenas epistemológicas, mas de posições sociais e políticas, acerca do comportamento humano, resumidas pelos historiadores, *grosso modo*, como Psicologia Individual e Psicologia Social. Contudo, há uma tendência predominante, também no Brasil, que insiste em propugnar que a Psicologia é uma resultante posterior da Psicologia Individual, em que pese a fragilidade histórica desse entendimento (SASS, 2000; 2007). Ainda que não seja aqui o espaço apropriado para extrair as consequências negativas dessa tendência para a Educação, é necessário notar que a obra educacional do autor, além daquela em discussão, refuta, consistentemente, essa explicação linear.

resultam em xenofobia, isto é, a rejeição do grupo estranho a par da reafirmação do próprio grupo. Claro está que essas tendências provocam efeitos distintos no grupo social, pois a xenofilia parece não causar problemas graves internos ao grupo na medida em que este dispõe ou cria mecanismos de controle que reduzem as consequências de alguns de seus membros aceitarem o estranho e rejeitarem o conhecido, enquanto a xenofobia provoca, na maioria das vezes, conflitos intensos entre grupos sociais distintos, cujas consequências nefastas são visíveis.

Essas predisposições do comportamento humano ao diferente adquirem, sob o Estado moderno, atributos mais complexos e específicos, com destaque para o que psicólogos e sociólogos passaram a denominar etnocentrismo, isto é, quando o grupo social ao qual os indivíduos pertencem assume o centro de seus comportamentos; os casos extremos de valorização dessa centralidade configuram o que chamamos de patriotismo ou sentimento patriótico e de chauvinismo, considerado um grau exagerado do patriotismo que geralmente resulta em autoafirmação violenta do grupo. A natureza violenta do etnocentrismo permite relacioná-lo à noção bastante difundida, nas sociedades modernas, de autoritarismo, considerando que, no nível psicológico, “o conceito de autoritarismo é o equivalente ao conceito sociológico de etnocentrismo” (LEITE, 1976, p. 18).

Como todo conceito, o etnocentrismo mantém contradições inerentes com a dinâmica social, visto que, se ele fosse unívoco, a exogamia não teria lugar como forma de reprodução humana, nem a miscigenação seria admissível para explicar a expansão das relações entre membros de agrupamentos sociais e culturais diferentes. Por essas razões, o etnocentrismo é recorrentemente aplicado para explicar as predisposições a favor do próprio grupo e de rejeição aos que são externos a ele. Há vários indicadores históricos que evidenciam a sedimentação do etnocentrismo nos Estados modernos, bem como o papel constitutivo que desempenha para o surgimento e desenvolvimento do nacionalismo, que, sinteticamente, por intermédio de seus porta-vozes, procura difundir o sentido histórico e a peculiaridade histórica de um povo, de uma nação, o que enseja, por seu turno, o interesse por estudar os traços principais, as peculiaridades psicológicas e culturais e o modo de ser de cada um, ou seja, o caráter nacional.

A argumentação acima parece ser suficiente para evidenciar os nexos históricos entre as reações primárias de rejeição ou aceitação do diferente, do estranho e do desconhecido, e o seu desenvolvimento posterior, associado ao etnocentrismo e ao nacionalismo. Observe-se, a título de esclarecimento, que nacionalismo e racismo

não devem ser confundidos. Este contém, predominantemente, um conteúdo biológico, enquanto o primeiro refere-se enfaticamente a conteúdos históricos, políticos e culturais. Aliás, pode-se dizer que nacionalismo e racismo opõem-se, pois,

De um ponto de vista rigorosamente nacional, isto é, que procura englobar toda a população, o conceito de raça é destrutivo, dadas as evidentes diferenças raciais existentes em todos os países. De forma que o racismo, antes de ser uma ideologia, para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar diferenças entre classes e castas (LEITE, 1976, p. 26).

Nesses termos, articulam-se o etnocentrismo, o autoritarismo e o nacionalismo para justificar os estudos que procuraram correlacionar os elementos subjetivos ou psicológicos constitutivos da personalidade dos indivíduos com o hipotético caráter nacional e a cultura predominante em cada país. Tais estudos serviram de base para a formulação de diversas teorias do caráter nacional, elaboradas até os anos de 1960, com destaque para aquelas fundamentadas na Psicanálise freudiana, nas pesquisas antropológicas que privilegiam as comparações entre culturas distintas. Essas teorias são apresentadas e criticadas, em dois capítulos do livro, seja em virtude da pretensa validade explicativa que sustentam, visto que falta a elas a necessária comprovação empírica para que fossem aceitas, seja porque não conseguem objetivamente evidenciar a relação entre cultura e personalidade, como tentaram várias pesquisas desenvolvidas na América do Norte, ou mesmo provar a existência de culturas nacionais, haja vista, o intercâmbio secular entre os povos.

As deformações e visões parciais projetadas nas teorias do caráter nacional implicam, para o autor, defini-las mais propriamente como ideologia, segundo a acepção, anteriormente especificada, ou, de modo equivalente, refutar a existência dessa categoria explicativa, apesar das contribuições que os estudos e pesquisas propiciaram à compreensão das características dos grupos sociais e das relações entre indivíduo, sociedade e cultura em geral e no Brasil.

Essas premissas orientam a exposição crítica de pensadores brasileiros que pretenderam identificar o caráter nacional brasileiro. Do rol já mencionado de autores, apresentados em minúcias ao longo da segunda parte do livro, encontrados tanto na literatura luso brasileira, quanto em ensaios e em pesquisas sociais, extraem-se, como ilustração, algumas passagens que esclarecem o teor analítico adotado por Dante Moreira Leite.

Ao nativismo e ao nacionalismo do período colonial, marcado por uma visão otimista da história do Brasil, compreendida como a história do português no país, do índio nativo e do negro, segue-se, nas últimas décadas do século XIX, o pessimismo de Silvio Romero, para quem, ao contrário, tal história “deve ser a história de um tipo novo — o mestiço — resultante de cinco fatores: o português, o negro, o índio, o meio físico e a imitação estrangeira”. Por isso, pôde escrever: “Todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas idéias” (LEITE, 1976, p. 186). A natureza, até então considerada privilegiada e amistosa, passa a ser vista, pelo historiador sergipano, como causadora de males à saúde e à psicologia do brasileiro, que passa a ser caracterizado como apático, sem iniciativa, desanimado e imitador de estrangeiros. O esquema de Silvio Romero, conforme as ciências da época, concentrado na premissa de que a sociedade pode ser explicada pelas relações entre as raças e o meio geográfico é aplicado também por Euclides da Cunha para elaborar uma filosofia da história brasileira, ainda que “em Euclides essa ambição tinha um objetivo mais limitado: explicar como um doente mental — Antonio Conselheiro — conseguiu fanatizar milhares de pessoas, levando-as aos maiores sacrifícios, tornando-as capazes de enfrentar quatro expedições do exército nacional” (LEITE, 1976, p. 204); trata-se da tentativa de restauração da monarquia no país, durante os primeiros anos da recém-instituída República, eliminada com a Guerra dos Canudos, no interior da Bahia, travada entre 1896 e 1897, e com o extermínio de quase todos os revoltosos.

Se, em Silvio Romero e Euclides da Cunha, a miscigenação é um elemento destacado para explicar o brasileiro, em Raimundo Nina Rodrigues fica explicitado o preconceito contra os índios e os negros, cuja obra compõe, em conjunto com a de Francisco José de Oliveira Vianna — severamente criticada pelo autor —, a de Alfredo Ellis Junior e a de Arthur Ramos, uma discussão concisa das dificuldades de desenvolvimento e dos equívocos das ciências sociais no Brasil que, centradas nas raças e mitos, acabaram por produzir teorias racistas.

A superação da ideologia, nos termos especificados anteriormente, em que a economia política e as classes sociais são ressaltadas para a compreensão do Brasil, é precedida pelos autores que se ocuparam com os problemas da organização política do país e com interpretações que deslocam o problema nacional para as classes sociais, tal como mostram Manoel Bomfim, Alberto Torres, Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Vianna Moog e Cruz Costa.

O fato de o caráter nacional brasileiro ser incluído por seu autor como uma obra da Psicologia Social não deve induzir o leitor, à medida que “as condições da vida social

é que determinam as características psicológicas, embora estas, depois, possam também, influir na vida social” (LEITE, 1976, p. 328-329). Por isso, é um livro que deveria ser lido não apenas como crítica da ideologia do caráter nacional brasileiro, mas como uma reflexão teórica, à luz das transformações ocorridas na sociedade e na cultura brasileiras e nas sociedades ocidentais nos últimos sessenta anos, que se mantém vigorosa e atual.

REFERÊNCIAS

GRACIANO, Marília. Dante Moreira Leite face a preconceitos e ideologias sobre caráter nacional. *Cadernos de Pesquisa — Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, São Paulo, n. 17, p. 9-12, 1976.

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim, n. 230/Psicologia, n. 7, 1959.

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia diferencial e estudos em educação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

NAGLE, Jorge. A reflexão pedagógica crítica: uma necessidade e um exemplo (a propósito da obra educacional de Dante Moreira Leite). *Cadernos de Pesquisa — Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, São Paulo, n. 17, p. 13-26, 1976.

NAGLE, Jorge. Dante Moreira Leite. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC/Inep-Comped, 2002. p. 259-265.

PAIVA, Geraldo J. de. Dante Moreira Leite: um pioneiro da Psicologia social no Brasil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 25-57, 2000.

SASS, Odair. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 57-64, 2000.

SASS, Odair. Notas sobre a psicologia social e política no Brasil. In: MAYORGA, Cláudia; PRADO, Marco Aurélio Máximo (Org.). *Psicologia Social: articulando saberes e fazeres*. Belo Horizonte: Autêntica; PUC Minas, 2007. p. 14-32.

SCHMIDT, Maria Luisa S.; NEVES, Tatiana Freitas F. das. *Dante Moreira Leite*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2002.

Temas de Educação do nosso tempo: teleologia pedagógica, de Erasmo Pilotto

CARLOS EDUARDO VIEIRA

Erasmo Pilotto (1910-1992) é para a comunidade associada à esfera educacional paranaense um personagem reconhecido, tendo recebido inúmeras homenagens no Estado. Destas destacamos a concessão do título de Professor *Honoris Causa*, pela Universidade Federal do Paraná, em 1982. E, logo após a sua morte, a inclusão do seu nome na designação da mais antiga e principal escola de formação de professores do Paraná. A Escola Normal, fundada em 1876, passou a chamar-se Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, a partir de 1992. No plano da pesquisa histórica e, em particular, da História da Educação, são inúmeros os trabalhos acadêmicos que abordam as ideias e as ações de Erasmo Pilotto, sejam estes estudos voltados para análises de trajetórias intelectuais ou para temas educacionais específicos, tais como educação infantil, formação de professores, instituições escolares, ensino de arte, administração escolar ou políticas públicas. Essa profusão de homenagens e de menções à ação educativa e à intervenção de Pilotto como intelectual no cenário cultural paranaense é um indício importante da sua forte presença na cena pública, entre os anos 30 a 80 do século passado.

Neste texto, não trataremos da trajetória de Pilotto, contudo são muitos os textos que, direta ou indiretamente, podem situar os interessados na trajetória intelectual desse expressivo personagem da cultura paranaense e brasileira.¹ Objetivamos,

¹ Sobre a trajetória de Pilotto ver, entre outros, VIEIRA, C. E. *Dicionário de educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

neste momento, apenas apresentar e problematizar a obra intitulada *Temas de Educação do nosso tempo: teleologia pedagógica*. Acreditamos que este livro evidencia, tanto a visão da pedagogia, como o método e o estilo de pensamento de Pilotto. Não se trata da obra mais conhecida do autor, pois três fatores colaboram para a circulação restrita desse texto: o primeiro está relacionado à publicação do livro, a partir de um projeto editorial local e sem fins comerciais; o segundo envolve a complexidade intrínseca do tema, uma vez que o texto trata de questões abstratas de filosofia e de teoria da educação; e o último é a concorrência de outras obras do próprio autor, que abordaram questões aplicadas do método pedagógico ou realizaram análises de políticas e de projetos específicos que marcaram a discussão na esfera educacional paranaense e brasileira.

Não exploraremos neste capítulo a história desse livro, considerando a intenção do autor ao escrevê-lo e publicá-lo, o mercado editorial no qual ele circulou, o público que acessou o texto ou as diferentes formas de apropriação da mensagem veiculada. Limitaremos a reflexão à análise textual, ou seja, à interpretação dos sentidos subjacentes à obra, bem como das estratégias discursivas mobilizadas pelo autor no sentido de fazer da sua enunciação um discurso coerente e persuasivo.

A primeira edição dos *Temas* foi publicada em 1954 e, posteriormente, ganhou uma segunda em 1973. As duas iniciativas editoriais foram levadas à frente pelo próprio Pilotto. A segunda, de 1973, foi publicada no primeiro volume da antologia organizada por Pilotto das suas principais obras, logo deduzimos que esse livro também foi considerado de grande importância para o próprio autor. Destacamos também que esse texto foi idealizado por Pilotto na sua maturidade, seja do ponto de vista da sua reflexão pedagógica, como da sua experiência como professor, diretor de escola, assistente técnico responsável pela formação dos professores do Instituto de Educação (1938-1947) e Secretário de Estado da Educação e da Cultura do Paraná (1949-1951).

Em artigo de 2001, intitulado *O movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto*, o autor dessa análise, partindo da premissa de que Pilotto estava decididamente engajado na difusão do ideário e do projeto educacional do movimento pela escola nova, postulou a hipótese de que esse envolvimento ocorreu contrastando duas dimensões.² A primeira seria a convergência programática

² Sobre essa hipótese, ver: VIEIRA, C. E. O movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 18, p. 53-74, 2001.

de Pilotto em relação a um conjunto de pontos defendidos pelo movimento nacional e internacional de renovação das ideias e das práticas educativas, tais como: a secularização do ensino público; a renovação dos procedimentos pedagógicos, a partir de metodologias ativas; a qualificação e a profissionalização dos professores; a formulação de leis que garantissem o direito à educação; a crítica à formação livresca e abstrata e, por consequência, a defesa de um projeto educativo voltado para as demandas da vida social. A segunda seria a defesa de uma visão da teoria pedagógica que, segundo Pilotto, apoiaria essa renovação da escola, por meio de um conjunto de referências e da assunção de determinados postulados que diferiam das correntes teóricas hegemônicas no movimento renovador, apoiadas na psicologia, na sociologia e na biologia. Pilotto, segundo a hipótese apresentada, amparado na reflexão filosófica, defendia uma visão espiritualista da pedagogia que, por um lado, evitava a compreensão do processo de formação do indivíduo a partir de determinismos de ordem biológica e/ou sociológica e, por outro, contrastava com a tendência de redução da pedagogia aos marcos da psicologia experimental e, por consequência, do desenvolvimento de metodologias de ensino. Demonstramos nesse estudo que seus interlocutores no período de formação foram Rousseau e Tolstói, enquanto que na maturidade ele dialogava com as filosofias de Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Bergson e, sobretudo, com o idealismo e o espiritualismo pedagógico de origem germânica e italiana. Essa hipótese permanece sendo cogitada e trabalhada em várias frentes de estudo sobre o pensamento de Pilotto e, a meu ver, a sua principal contribuição é demonstrar a heterogeneidade em termos teóricos do movimento pela escola nova, bem como trazer à tona facetas desse debate que, no Brasil, foram elididas pela presença forte de correntes de pensamento hegemônicas, tais como o construtivismo, o pragmatismo e o positivismo. A remissão a essa hipótese antecedendo a discussão dos *Temas* se justifica pela convicção de que essa obra é crucial para a compreensão da pedagogia de Pilotto, na qual ele sustenta a sua visão espiritualista do fenômeno educativo. Para além desse aspecto da teoria, percebemos também nos *Temas* o método, o estilo e a formação erudita de Pilotto que, ao longo do seu texto, produz um diálogo amplo com filósofos e pedagogos de diferentes concepções teóricas.

TEMAS: O PROBLEMA

O problema central nos *Temas* são os fins da educação. Analisando o conjunto da sua obra percebemos que Pilotto não menosprezou nos seus escritos o método

pedagógico, a organização e a administração escolar ou as políticas públicas para educação, contudo essas questões estavam na sua visão subordinadas ao inquérito sobre os objetivos da educação.³ Em outros termos, a noção de teleologia pedagógica, presente no subtítulo do livro, remete para a reflexão do *télos* que define os propósitos primeiros e essenciais do projeto de formação do indivíduo. Para Pilotto, “a educação tem se realizado, normalmente, à parte de toda a inquirição consciente do problema dos fins da educação” (1954, p. 9). Para ele, é preciso promover a discussão e, por extensão, ampliar a consciência dos objetivos da formação, de maneira a não “nos resignamos a aceitar a vida, queremos criar a vida” (*ibidem*, p. 12). A educação para Pilotto é um ato criativo, capaz de superar determinações, sejam elas de ordem natural, cultural ou econômica. Sendo assim, a consciência dos fins da educação pode, inclusive, apontar direções que colidam com princípios aceitos e enraizados socialmente, tais como os preconceitos raciais, morais e sociais.

Pilotto também argumenta que os fins da educação não podem ser definidos cientificamente, já que não é possível traçar um fim universal e geral para a educação. A formação humana é um fenômeno histórico que varia de acordo com o tempo e o lugar. Acrescenta ainda que a ciência é um conhecimento analítico e explicativo, contudo a exigência de fixar propósitos para a educação envolve a definição de princípios normativos e de perspectiva holística e teleológica. Para Pilotto, a frase *todos os homens morrem, mas você não deve matar* é um exemplo das diferenças entre as dimensões explicativas e normativas que envolvem, simultânea e permanentemente, a experiência humana. Enquanto a primeira parte do enunciado descreve um dado de realidade, a segunda sustenta um juízo de valor (*ibidem*, p. 61). Coerente com esse raciocínio Pilotto revela aceitar a acepção de Wundt que divide as ciências em explicativas (do ser) e as normativas (do dever ser).⁴ No primeiro grupo constam a Psicologia, a História e a Biologia, enquanto no segundo a Ética, a Política e o Direito (*ibidem*, p. 63). Consoante com essa noção, agora apoiado por Meumann, Pilotto sustenta também

³ A obra de Pilotto reúne mais de vinte livros publicados, além de inúmeros textos em revistas e jornais.

⁴ Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) foi um médico, filósofo e psicólogo alemão. É considerado um dos fundadores da moderna Psicologia experimental junto com Ernst Heinrich Weber e Gustav Theodor Fechner (*Enciclopedia Garzanti di filosofia et al.* Milano: Garzanti Editore, 1993).

a existência de duas dimensões na Pedagogia: a filosófica e a experimental.⁵ Caberia à Pedagogia filosófica a análise das tendências e dos fatos sociais para definição dos fins da educação, enquanto que a Pedagogia experimental trataria dos meios aplicados nos processos formativos. O caminho seguido por Pilotto na sua teleologia pedagógica é o filosófico, de modo que o seu objetivo é a discussão dos fins da educação. Ao fazer essa opção, Pilotto não cancelou a interlocução com as pedagogias que buscavam a sua legitimidade no discurso científico, porém matizou esse debate com questões de ordem ontológica, moral, política e estética.

TEMAS: O MÉTODO

Como Pilotto procede metodologicamente para enfrentar esse intenso e complexo debate? Segundo a sua exposição, a perspectiva adotada é a histórica, contudo ele relativiza essa asserção ao destacar que não pretende fazer uma história das ideias filosóficas ou pedagógicas, mas sim, citando o filósofo Abbagnano, proceder “o entrecruzar dialogal dos projetos e das experiências humanas fundamentais” (*ibidem*, p. 8). Pilotto, em uma típica atitude dos filósofos que adotaram a narrativa histórica como maneira privilegiada para sistematizarem as suas filosofias, afirma que não aceita a ideia de que “as doutrinas não possam ser separadas dos climas individual e social que as geraram” (*ibidem*, p. 7). Em outros termos, entende que o teórico da educação deve se apropriar das doutrinas pedagógicas, considerando rigorosamente a sua historicidade e a sua arquitetura conceitual, porém podendo ressignificá-las e deslocá-las dos seus contextos de produção, à medida que elas se apresentam, integral ou parcialmente, oportunas para a construção dos argumentos pretendidos. Lembrando Hegel, Pilotto pondera que “faremos história do pensamento pedagógico apenas para fazer filosofia da educação” (*ibidem*, p. 8).

Destaca-se nos *Temas* o grande número de teorias mobilizadas no debate sobre os fins da educação. Nesse *entrecruzar dialogal* se constrói o pensamento de Pilotto, à medida que ele se opõe ou absorve elementos presentes no pensamento dos seus interlocutores. Ao leitor apresenta-se a oportunidade de, a um só tempo,

⁵ Ernest Meumann (1862-1915) foi um psicólogo experimental e pedagogo alemão (*Enciclopedia Garzanti di filosofia et al.* Milano: Garzanti Editore, 1993).

acompanhar a sua reflexão e se familiarizar com as diferentes teorias da educação. Afirmar que esse procedimento seja uma expressão de ecletismo não nos parece adequado, pois o ecletismo se tornou sinônimo de diletantismo, superficialismo ou associação de ideias, nem sempre passíveis de aproximações lógicas. Logo, preferimos interpretar essa conduta de Pilotto como a busca de uma pedagogia particular, coerente e consistente que se edifica no diálogo com o pensamento dos antepassados e contemporâneos. Este método aplicado requer as seguintes condições: conhecer exaustivamente as diferentes teorias filosóficas e pedagógicas, sem a mediação de manuais ou de obras de vulgarização; expor as obras seminais dos diferentes teóricos nos seus aspectos essenciais, evitando a antecipação de críticas e de desqualificações motivadas pela superficialidade interpretativa; produzir um diálogo com essas ideias procurando construir um pensamento autônomo, singular e, portanto, não passível de ser definido pela lógica das influências ou das filiações a determinados pensadores célebres.

Ainda em termos metodológicos, Pilotto evita duas noções antinômicas. A primeira é a ideia de que a história do pensamento é representada por uma linha evolutiva, das filosofias arcaicas às evoluídas, de modo a pensar a sucessão das filosofias e das pedagogias no tempo como uma construção coletiva, na qual cada doutrina nova incorpora e supera as precedentes. Se contemporaneamente essa visão apoiada na crença no progresso nos parece plena de limites, nos anos 50 do século XX ela era extremamente forte na condução das interpretações na história das ideias e da filosofia. Pilotto percebe que, em grande medida, o pensamento pedagógico da segunda metade do século XX empobreceu-se de noções importantes que necessitavam ser repostas e atualizadas, a partir do diálogo com filósofos e literatos da primeira e da segunda metade do século XIX, tais como Goethe, Hegel, Shopenhauer e Nietzsche. Se, por um lado, Pilotto recusa o evolucionismo histórico, também não aceita a visão anistórica que faz tábula rasa do passado. Como já observamos anteriormente, o seu método, embora não seja propriamente histórico, busca na história do pensamento os fermentos para a produção da sua visão da teleologia pedagógica.

TEMAS: O ESTILO

Não entendemos estilo neste estudo como as características formais da escrita que identificam um autor, mas sim a maneira peculiar como ele produziu seus argu-

mentos e conclusões. Não podemos discutir, nesse momento e diante das fontes de que dispomos, a forma como ocorreu a apropriação das ideias de Pilotto. Contudo, estamos aptos para, categoricamente, sustentar que o seu discurso produziu impactos significativos nas esferas educacionais e culturais do Estado do Paraná. Em outros termos, Pilotto dispunha de uma plateia cativa, pois era uma voz autorizada e ocupava espaços importantes de enunciação. Prova disso são as memórias dos normalistas que foram alunos e alunas de Pilotto, bem como as inúmeras homenagens que ele recebeu em vida e após a sua morte. Nesse sentido, podemos indagar sobre o comportamento discursivo de Pilotto na perspectiva de compreender como ele cativava a sua audiência, considerando especificamente o seu modo de argumentação.

A análise do discurso demonstra que o autor modela a sua enunciação por meio da idealização do público visado, não obstante alguns enunciadores serem mais ou menos felizes para atingir o horizonte de expectativas da sua audiência. No caso de Pilotto, é nítido o esforço que ele realiza para se adaptar ao leitor presumido de suas obras. Nos discursos de formatura, considerando apenas a materialidade textual, pois não dispomos de indícios para analisar a sua postura como orador, notamos o tom professoral, eloquente, crítico e, nitidamente, pretendendo mobilizar as energias dos jovens professores. Nas obras que abordam política educacional, administração e organização do ensino, verificamos o tom engajado do tribuno que apresenta suas teses e projetos como se estes fossem parte de um sentimento de dever moral e político. Nesse contexto argumentativo ele usa linguagem imperativa para se manifestar sobre o que se deve fazer ou deixar de fazer em termos de educação. Nos textos sobre método de ensino, verificamos o didatismo do normalista que explica, passo a passo, os seus procedimentos, com linguagem simples, direta e eivada de emotividade.

Nos *Temas*, obra que discute pedagogia ou teoria da educação, o estilo é erudito, mas não rebuscado. A linguagem é direta e as sínteses são bem articuladas, contudo as conclusões não são rápidas e facilmente alcançadas. As ideias são exploradas, muitas vezes, sem uma clara definição sobre a concordância ou não do autor com aquela maneira de pensar. As teses principais das teorias pedagógicas e filosóficas são expostas e sintetizadas, porém, muitas ficam em suspensão, ou melhor, sem uma definição clara do autor sobre a razão do debate com aquela teoria. Esse procedimento é utilizado, em regra, para os autores considerados por Pilotto como secundários ao debate, enquanto que aqueles representados como fundamentais são analisados e juízos de valor sobre suas ideias são claramente manifestados. Exemplos desse segundo grupo são: Schopenhauer, Nietzsche, Durkheim, Dewey e Gentile. O debate

com Schopenhauer, Nietzsche e Heidegger, que são filósofos que não investiram no debate pedagógico, causa inicialmente estranheza ao leitor, pois estes são incluídos na análise sem a exposição clara das razões que levaram Pilotto a incorporá-los ao exame dos fins da educação. O sentido dessas inclusões não é possibilitado sem uma meditação cuidadosa por parte do leitor. Fica a impressão de que Pilotto não somente teoriza a pedagogia, mas também exige um leitor que não seja passivo e, assim, se envolva na meditação filosófica e metodológica. Podemos especular que os *Temas* foram pensados para uma plateia com formação pedagógica e filosófica e que entendesse que na teoria da educação não existem respostas fáceis e rápidas. Diante da complexidade do problema, cabe ao autor levar o leitor a refletir, considerando a mais ampla gama de interlocutores, de maneira a desconstruir noções naturalizadas pelo senso-comum e, por consequência, construir formulações que não somente tenham densidade reflexiva e coerência lógica, mas também revelem possibilidades de operatividade funcional na ação educativa.

Essa atitude de ampliação da interlocução revela que Pilotto compreendia que a discussão sobre a educação não poderia se restringir à pedagogia, uma vez que a ciência, a filosofia, a história, a literatura e a arte representam dimensões do espírito humano que devem ser consideradas pelas suas capacidades de representar e de problematizar os diferentes projetos de formação, sejam estes de caráter formal e escolar ou de tendências mais gerais que perpassam o meio social e conformam os modos de pensar, agir e sentir a realidade. Por fim, o estilo livre pensador de Pilotto impõe o cuidado de evitar filiações teóricas precipitadas, mantendo sempre a autonomia reflexiva e o discurso antidogmático. Em outras palavras, tudo deve passar pelo inquérito da razão e da experiência, sem adesões incondicionais, preconceitos e apriorismos.

TEMAS: A ESTRUTURA

A estrutura de uma obra representa a maneira como o autor organiza o seu discurso, visando à persuasão dos seus leitores, por meio da criação de efeitos de verdade, coesão e coerência argumentativa. Os *Temas*, nesse sentido, não inovam no que diz respeito à estruturação da escrita, uma vez que adotam o tradicional modelo da História da Filosofia, seguido por inúmeros manuais de História da Educação. Essa forma de organizar a narrativa está apoiada na definição de um cânone que reúne

pensadores e as suas teorias que, dispostos cronologicamente, permitem ao autor elaborar a sua tese e os seus argumentos principais no diálogo com essas ideias. No cânone edificado por Pilotto estão excluídos os pensadores antigos e os medievais. Os filósofos e pedagogos, citados e debatidos no texto, que estão mais recuados no tempo se situam no século XVII, tais como Descartes e Comenius. Porém, o núcleo principal do cânone edificado por Pilotto se concentra em personagens da história intelectual dos séculos XIX e XX. Cabe também destaque a não inclusão de autores brasileiros e latino-americanos, de forma a concentrar a interlocução com os escritores europeus e, pontualmente, com os norte-americanos. No que diz respeito aos europeus, identificamos a concentração da interlocução com os pedagogos e filósofos alemães, franceses, suíços e italianos.

A obra está dividida em introdução e quatro capítulos, assim intitulados: 1. Naturalismo como ponto de partida; 2. A irrupção do niilismo; 3. Reação antinaturalista contemporânea; e 4. Para um caminho, que apresenta a síntese final da interpretação. O naturalismo, segundo Pilotto, reúne um conjunto de pedagogias que incluem os pensamentos de: Comenius, Rousseau, Claparède, Ferrière, Durkheim, Dewey, entre outros. Para Pilotto, o naturalismo representa um conjunto de teorias que emergiram nos séculos XVII e XVIII e se consolidaram nos séculos XIX e XX. Comenius e Rousseau fazem parte do que o autor chama de naturalismo primitivo, enquanto que Dewey, nos termos do próprio autor, representaria o ápice dessa vertente pela sua síntese “biológico-sociologista” dos processos educativos.

Nenhuma tipologia é isenta de problemas e, sendo assim, a adotada por Pilotto não foge a essa regra. O termo naturalismo pedagógico, como forma de nomear as pedagogias que buscaram sustentação na ciência e não na teologia, antecede em muito a categorização de Pilotto. Os manuais de História da Educação já adotavam essa nomenclatura na primeira metade do século XX, particularmente aqueles sintonizados com o pensamento católico.⁶ Pilotto, ciente dos limites dessa categorização, assevera: o “naturalismo é a expressão de uma tendência geral do pensamento em certa direção, e não propriamente uma doutrina fechada, de elementos bem definidos

⁶ Paul Monroe, *Brief Course in the History of Education* (1907) e *História da Educação* (1939); e Theobaldo Miranda Santos, *Noções de História da Educação* (1945) são exemplos do uso da categoria naturalismo pedagógico. Monroe utiliza o termo para se referir à pedagogia de Rousseau, enquanto que Miranda Santos amplia o uso para todas as pedagogias modernas que rompem com a cosmovisão católica.

e limitados” (*ibidem*, p. 18). As pedagogias naturalistas têm, segundo Pilotto, alguns pontos em comum. O primeiro é a reação à tradição do pensamento medieval, apoiado na lógica dedutiva, na noção dualista que separa corpo e espírito e na crença de uma ordem sobrenatural governando o mundo. Definida a antítese, o naturalismo partilharia o entusiasmo pela natureza; a adoção dos métodos das ciências naturais; o desejo de conformar-se à natureza, de maneira a identificar os fins da natureza com os da vida social (*ibidem*, p. 14). O naturalismo, para Pilotto, está associado à virada materialista no pensamento ocidental e, sobretudo, à ascensão da ciência como expressão do conhecimento verdadeiro e, por extensão, como portadora dos métodos de investigação mais eficazes. Na educação essa tendência levou à busca de tratamento científico para as práticas educativas, seja no âmbito da reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem ou do entendimento sobre o papel social da escola e da educação.

Pilotto revela aceitar muitos pressupostos naturalistas, entre os quais destacamos a crítica à pedagogia apoiada em dogmas religiosos e, portanto, não racionais. Porém, não deixa dúvidas de que não se filia a essa tendência de pensamento, particularmente pela propensão de muitas das suas correntes de levar o discurso científico à condição de dogma e de ideologia. O limite maior dessa visão de mundo está, segundo Pilotto, na incorporação não refletida do raciocínio causal à pedagogia, de forma a produzir um conjunto significativo de explicações deterministas, apoiadas em causas naturais ou sociais. Dentre os determinismos com maior incidência no discurso pedagógico está o naturalismo sociologista que, segundo Pilotto, tem em Durkheim o seu principal representante.

Para o autor dos *Temas*, Durkheim tornou-se o paradigma de “uma das linhas mais vivas do pensamento pedagógico contemporâneo” (*ibidem*, p. 91). Debatendo a questão dos fins da educação, Pilotto qualifica a interpretação do sociólogo francês como promotora da passividade pedagógica, à medida que Durkheim entende que cabe à educação transmitir conhecimentos e valores reconhecidos como importantes para manter a coesão social. Para Pilotto, nessa chave de leitura, não caberia discutir os fins da educação, mas apenas estudar como certos fins prevaleceram em determinadas épocas e lugares, em regra, sem a consciência dos homens. Durkheim, assim, é ajuizado como a expressão do determinismo do meio sobre o indivíduo, bem como da visão da educação como processo permanente de adaptação e de coerção do indivíduo às normas de conduta aceitas no meio social (*ibidem*, p. 95).

Pilotto reconhece a ação do meio social sobre a formação do indivíduo, porém relativiza a sua força de determinação. E, para isso, contrapõe Bergson a Durkheim,

uma vez que, de acordo com a interpretação de Pilotto, Bergson também defende a ideia de uma “pressão para a coesão social” (*ibidem*, p. 100). Porém, Bergson não identifica esse movimento de assimilação e coerção, única e exclusivamente, a partir de uma dinâmica inconsciente e impessoal, promovida por um ente abstrato denominado sociedade ou cultura. Bergson defende que há uma segunda fonte de pressão, ou seja, de formação de condutas, práticas e modos de pensar que se situa no “gênio criador de individualidades excepcionais” (*ibidem*, p. 101). Essa acepção baseada no espiritualismo, no intuicionismo e, sobretudo, no antideterminismo é, seguramente, muito mais próxima à visão de Pilotto.

Dewey é o pensador classificado como naturalista que recebeu maior atenção de Pilotto. A noção de experiência de Dewey é sistematicamente lembrada como uma competente elaboração, tanto pela sua sustentação filosófica, como pela sua operatividade nas práticas pedagógicas. Contudo, Pilotto pondera: a “concepção da experiência [de Dewey] é exata. Mas é incontestável que Heidegger, que Nietzsche [...] têm novas perguntas e terríveis perguntas além de Dewey” (*ibidem*, p. 225). A formação hegeliana de Dewey é ressaltada positivamente pela sua preocupação com a totalidade e a dialética, porém pairam críticas sobre a sua adesão aos paradigmas biológicos e evolucionistas incorporados pelo filósofo americano nas leituras de Darwin. O ponto que, seguramente, aproxima Pilotto a Dewey é a centralidade do indivíduo na sua visão de mundo, uma vez que, segundo Pilotto citando Dewey, “os indivíduos serão sempre o centro de consumação da experiência, porém, o que o indivíduo é realmente em sua experiência de vida depende da natureza e do movimento da vida associada” (*ibidem*, p. 117). Mais adiante Pilotto volta ao mesmo aspecto, evidenciando um momento em que Dewey revisa a sua tese sobre a centralidade do indivíduo:

Não mudei minha fé na experiência nem minha crença de que a individualidade é seu centro e consumação. Porém houve uma modificação na proporção. Agora desejo destacar mais do que anteriormente que os indivíduos são os fatores finalmente decisivos da natureza e do movimento da vida associada (DEWEY, *apud* PILOTTO, *ibidem*, p. 132).

Em outros termos, segundo a interpretação de Pilotto, na primeira acepção o indivíduo aparece representado como o centro de consumação da experiência, porém essa experiência estava em certa medida condicionada pela natureza e pela sociedade. Na revisão do argumento, Dewey inverte o sinal e apresenta tanto a natureza, como a

vida social, como determinadas pela vontade e ação do indivíduo. Esse diálogo com Dewey é um exemplo preciso para demonstrar como Pilotto usa as ideias dos seus interlocutores para definir a sua posição sobre a relação entre indivíduo, sociedade e natureza.

O segundo capítulo sobre a irrupção do niilismo é o de maior complexidade filosófica e chama a atenção por dialogar com um conjunto de autores que não têm nas suas filosofias preocupações propriamente educacionais. O debate segue com Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger e Sartre. O diálogo com esses filósofos não revela uma razão propriamente pedagógica, mas sim de ordem filosófica e metódica. Logo, verificamos nessa parte do texto um hiato no tratamento da questão dos fins da educação, porém a inflexão na análise apresenta-se coerente com o propósito de Pilotto de sistematizar a sua visão da pedagogia. Esse deslocamento se justifica quando lembramos do método de Pilotto que enfatiza que o caminho para a construção do conhecimento é árduo, não segue uma trajetória linear e demanda desenclausurar a Educação da discussão, *stricto sensu*, da Pedagogia.

Pilotto identifica a contribuição dos autores classificados por ele como niilistas, no sentido de contrapor as ideologias veiculadas pela religião e pela ciência e recolocar no debate contemporâneo questões ontológicas, morais e estéticas, como fundantes da experiência humana. Metodologicamente o niilismo é útil para Pilotto para relativizar as pretensões dogmáticas, seja do discurso religioso, científico ou político. As ideologias do progresso, da modernidade e da civilização ocidental encontravam-se extremamente abaladas nos anos 50 do século XX, após duas guerras mundiais e o surgimento da guerra fria. Nesse contexto, de acordo com Pilotto, não existia mais lugar para o otimismo cego, logo o niilismo favorecia essa atitude de vigília permanente contra os absolutismos religiosos ou epistemológicos, além de proporcionar uma atitude crítica e de introspecção existencial. Contudo, essas filosofias céticas não deveriam nos levar à passividade diante de um mundo dilacerado. Pilotto argumenta que a crítica do pensamento católico ao naturalismo foi sempre apresentada de forma a afirmar que a ausência de crença transcendental e a assunção da objetividade científica como única fonte de saber redundariam em um desencantamento existencial. Para Pilotto, isso não aconteceu e, da mesma forma, a releitura, particularmente, de Schopenhauer e de Nietzsche também não provocaria a desilusão, mas sim a reelaboração do projeto de formação em termos mais amplos, sem dogmatismos, buscando, permanentemente, o equilíbrio entre sociedade e indivíduo, desejo e dever, razão e intuição, ciência e filosofia, arte e educação, determinação e autodeterminação.

Pilotto encontrou em Schopenhauer a noção de que “a natureza não tem [um] fim, é um total não-sentido, e, sobre isso, dominada pela luta pela vida e dominada pela dor” (*ibidem*, p. 148-149). A decisão de Schopenhauer foi a negação da vida e da vontade, porém Nietzsche apontou na direção contrária: “O que é necessário não é fugir da vida, mas integrar-se nela” (*ibidem*, p. 150). Essa integração plena com a vida, segundo a interpretação de Pilotto, dependeria da crítica ao racionalismo analítico que levou o homem ao individualismo e ao pessimismo. A arte e os mitos são os caminhos apontados por Nietzsche para essa reintegração, enquanto que em Schopenhauer o prazer estético aparece como forma de libertação da força irracional da vontade que governa os homens. Consoante com essas ideias, Pilotto assevera que foi “sob a influência do esteticismo metafísico de Nietzsche e Schopenhauer, que precinizamos, muitas vezes, um esteticismo pedagógico” (*ibidem*, p. 152).

O diálogo com o niilismo não conduziu Pilotto à negação da vida, pelo contrário, ele retirou de Nietzsche a noção do supremo valor da vida. Essa crença explica a recorrente repetição ao longo do texto do axioma: “lembra-te de viver”. Este dístico, extraído do romance *Os anos de formação do jovem Wilhelm Meister*, de Goethe, revela o vitalismo que marca o pensamento de Pilotto. Pilotto acrescenta que não se trata apenas de aceitar a vida, mas, sobretudo, do “objetivo de melhorar a vida” (*ibidem*, p. 242). Essa ideia recoloca na pauta a discussão da formação e dos seus fins, pois é do senso comum que a educação visa levar o homem e a sociedade na direção da virtude.

No terceiro e último capítulo, Pilotto indica duas compreensões da educação presentes na categoria denominada de antinaturalismo. As correntes confessionais e os idealismos germânico e italiano. A respeito da primeira, Pilotto restringe-se a citar alguns expoentes do pensamento católico moderno, porém evita o debate à medida que considera a metafísica dualista e sobrenaturalista superada no debate científico e filosófico. Por outro lado, em relação à outra frente de interlocução, ficam nítidos os encontros de horizontes entre a visão de Pilotto e as ideias manifestas pelo idealismo e pelo espiritualismo laico e filosófico. Dentre os pensadores citados, destacamos: R. Eucken, W. Dilthey, P. Natorp, J. Cohn, E. Husserl, T. Litt, Max Scheler e Gentile.⁷ Predominam nesse debate filósofos alemães de formação

⁷ Rudolf Christoph Eucken (1846-1926), Wilhelm Dilthey (1833-1911), P. Natorp (1854-1924), Jonas Cohn (1869-1947), Edmund Husserl (1859-1938), Max Scheler (1874-1928), Theodor Litt (1880-1962) foram filósofos alemães associados ao neokantismo, ao neo-hegelianismo e à fenomenologia que problematizaram, di-

neoplatônica, neokantiana, neo-hegeliana, incluindo ainda a fenomenologia. Pilotto inicia esse diálogo asseverando que existem conquistas do naturalismo que não podem ser abaladas, particularmente a noção do homem como ser natural e, portanto, passível de ser estudado, pelo menos em algumas das suas dimensões, pelas ciências empíricas e experimentais. Contudo, a reação antinaturalista contribuiu, de acordo com Pilotto, ao sublinhar a vida espiritual autônoma, o valor do conhecimento subjetivo, os problemas éticos e existenciais do ser humano. Em termos propriamente pedagógicos, essas vertentes somaram-se no sentido de apresentar duas premissas fundamentais: “a primeira, de que não é possível considerar a educação como um processo de ordem técnica, não é possível considerar a pedagogia como uma tecnologia; e a segunda, muito próxima da primeira, de que se tem exagerado a importância do método pedagógico” (*ibidem*, p. 213).

Dentre os filósofos debatidos nesse capítulo, gostaríamos de destacar Gentile, um italiano entre tantos alemães. Gentile é analisado de maneira diferenciada por Pilotto, pois o tom contido e o estilo moderado, mantidos ao longo do texto, se transformam nessa parte da interpretação em efusiva manifestação de intimidade e de concordância. O filósofo italiano é descrito como um “espírito iluminado pelo sol do Mediterrâneo” (*ibidem*, p. 197) e defensor de uma pedagogia plena de alacridade. Para Pilotto, no pensamento pedagógico de Gentile, “todo o processo da educação se converte numa valorização da autonomia, da individualidade, da liberdade, do sentido eternamente criador, e numa valorização do espiritual, quase diríamos, numa educação inspirada por um espiritualismo ético firmemente definido” (*ibidem*, p. 199). Interessante como muitos termos utilizados por Pilotto para definir a pedagogia de Gentile estarão presentes na formulação da sua teoria da educação, entre os quais destacamos: liberdade individual, espírito criador e autonomia. Não há, contudo, menção de filiação, aproximação ou influência direta ou indireta do pensamento de Gentile sobre a sua teleologia pedagógica. Talvez, esse comportamento possa ser explicado pela permanente atitude de autonomia de Pilotto em relação aos seus interlocutores, porém essa distância, contraditada pelo tom efusivo da exposição do neo-idealismo italiano, também pode ser resultado do mal-estar gerado pela ligação íntima de Gentile com o fascismo na Itália.

reta ou indiretamente, questões associadas à educação. Giovanni Gentile (1875-1944) foi um filósofo italiano associado ao movimento neoidealista (*Enciclopedia Garzanti di filosofia et al.* Milano: Garzanti Editore, 1993).

TEMAS: PARA UM CAMINHO

Nas conclusões do seu texto, Pilotto reúne os diversos fios de Ariadne que conduziram o seu pensamento pelas ideias do naturalismo, do niilismo e da reação ao naturalismo. De todas as correntes analisadas, Pilotto assume apenas uma restrição integral em relação ao pensamento confessional, pois para ele é necessário vencer a “etapa do sobrenaturalismo” (*ibidem*, p. 217) na discussão dos fins da educação. Posta esta negação, fica a possibilidade de pensar as diferentes contribuições das outras tendências pedagógicas analisadas: as contribuições do conhecimento objetivo, proporcionado pela ciência e defendido pelo naturalismo; o ceticismo do método niilista, apto a desmistificar os dogmatismos; e, sobretudo, a centralidade do indivíduo e do espírito criador enfatizado pelo idealismo e pelo espiritualismo laico e filosófico. Essas mesmas tendências de pensamento têm também os seus limites apontados por Pilotto: o naturalismo pela sua inclinação para as explicações deterministas; o niilismo pela possibilidade de sugerir a fuga e a negação da razão de viver; e o idealismo e o espiritualismo pelo subjetivismo que nega toda a materialidade. Na sua síntese teleológica, Pilotto reafirma a liberdade essencial do ser humano como ponto de partida, pois o “homem aspira ser senhor e não escravo das circunstâncias” (*ibidem*, p. 241). A crença na força da vida que mobiliza o indivíduo a criar incessantemente é o dístico que as citações de Goethe sintetizam nos *Temas*. Nessa chave de leitura, os fins da educação “só pode ser essa própria criação permanente, a realização e transmissão dos valores criados pelo esforço coletivo da humanidade” (*ibidem*, p. 244). O espiritualismo defendido por Pilotto não desconsidera as contribuições da ciência, seja na perspectiva da aprendizagem (Psicologia), do desenvolvimento humano (Biologia) ou da relação entre indivíduo e sociedade (Sociologia); porém considera que existem questões ontológicas, morais e políticas que antecedem e sucedem as possibilidades oferecidas pelo tratamento científico para a definição dos fins da Educação. Formar o espírito do homem moderno para Pilotto significa, de um lado, preparar os jovens para a ciência e as matemáticas que ensinam o cálculo racional e, através da experiência, a construção do saber objetivo; porém, por outro, demanda que esses saberes se integrem em uma visão de mundo articulada a razões existenciais profundas que agucem a sensibilidade estética, a firmeza ética e a determinação política de lutar por um mundo melhor.

Se essas palavras que buscam sintetizar os fins da educação defendidos por Pilotto nos parecem estranhas nos dias atuais, não significa que Pilotto fosse um homem ingênuo, romântico e idealista, mas sim que, talvez, nós perdemos a crença nas possibilidades de um mundo melhor.

O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil, de Mario Vieira de Mello

SÉRGIO PEREIRA DA SILVA

Quando convidados a resenhar uma obra para compor a coletânea *Clássicos da Educação brasileira*, ocorreu-nos primeiramente a dúvida sobre o que seria uma obra “clássica” da educação brasileira. Seria uma que teve ótima e imediata receptividade no mercado e nos ciclos acadêmicos contemporâneos ao autor? Ou o clássico constitui precisamente obras heréticas, extemporâneas, polêmicas, cuja receptividade merecida sempre aguardará um tempo e uma “consciência possível” que surgirão somente com o desenvolvimento da cultura, como foi o destino de um Nietzsche, de um Kierkegaard, de um Marx e de tantos outros pensadores? Cremos que o mesmo ocorreu com Mario Vieira de Mello, pois sua coragem de se colocar no contrafluxo das tendências “progressistas” do debate pedagógico e cultural de seu tempo, ou seja, a originalidade, a probidade intelectual, as análises densas e eruditas e o grande discernimento intelectual de Mario Vieira de Mello ainda aguardam pelos méritos que lhe são devidos. Quaisquer estudiosos da “brasilidade” não podem prescindir de sua referência.

Falamos de um brasileiro (1912-2006) que viveu intensamente, e presenciou as polêmicas e os desafios do século XX: a euforia republicana, o encantamento com a democracia norte-americana, as duas grandes ditaduras (a de Vargas e a dos militares pós-64) o otimismo pedagógico nas suas versões liberais e “progressistas” etc. Falamos, ainda, de um cidadão, graduado em Direito, que se tornou diplomata e serviu

em países europeus, latino-americanos e africanos. Vivenciou e conheceu países “desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos”. Sua perspectiva de análise desse contexto sempre privilegiou a compreensão do desenvolvimento econômico relacionado, ou determinado, pela moralidade social básica.

Seu pioneirismo, ao correlacionar a temática do desenvolvimento econômico (num período de grande efervescência do chamado “desenvolvimento”) à moralidade social básica, em que a cultura não é simplesmente determinada pelas contradições do modo de produção material da vida dos brasileiros, ou, ainda, sua crítica ao estetismo, tema que aprofundaremos adiante, que impregna a “cultura” brasileira, ao tocar fundo na nossa hipocrisia, na nossa superficialidade na busca de um modelo de democracia e na nossa baixa autoestima identitária, cultural etc., vaticinaram seu ostracismo, sua exclusão.

Em tempos nos quais os grupos intelectuais e acadêmicos de resistência e vanguarda lutavam contra duas grandes ditaduras e essa luta teve os liberais e os materialistas históricos como referência filosófica e sociológica além de uma idealizada concepção de democracia e, ainda, vendiam-se ao mundo imagens histriônicas do malandro festivo, da mulata sensual e do jeitinho brasileiro, dentre outras, as reflexões sobre a ética, o desenvolvimento e a cultura de Mario Vieira de Mello foram apressada e superficialmente consideradas moralistas, reacionárias e tradicionais.

O próprio Mello, no prefácio da segunda edição de *Desenvolvimento e cultura – O problema do esteticismo no Brasil* é contundente ao afirmar que:

Vários comentadores sugeriram — e é essa uma idéia que parece ter dominado o clima em que foi recebido o livro — que eu atribuía uma posição privilegiada ao princípio ético. Uma tal sugestão não está longe da acusação mais grave de representarem as minhas idéias a consequência inevitável de uma posição moralista. Embora eu tenha por diversas vezes insistido no fato de que para mim o conflito entre o ético e o estético conduz à dilaceração espiritual justamente porque é constituído pela oposição de duas tendências irreduzíveis uma à outra, mas igualmente essenciais à alma humana; embora eu tenha recorrido aos testemunhos de um Nietzsche, de um Kierkegaard, de um Dostoievsky, a crítica brasileira se sente manifestamente propensa a ver em mim o defensor do princípio ético — o que é sem a menor dúvida uma maneira delicada de presentear-me com o rótulo de moralista. Se eu atribuísse verdadeiramente uma posição privilegiada ao fator ético é evidente que o conflito entre o

ético e o estético não teria para mim a milésima parte da importância que lhe reconheço. O ético acabaria absorvendo e dominando dentro de si todo o traço, todo vestígio da realidade estética e o que teríamos diante de nós seria simplesmente a estrutura de uma atitude moralista. A crítica brasileira não quis ser consequente e chegar a essa conclusão inevitável. (MELLO, 1980, p. 16-17)

Tendo convivido em diversos países com diversas expressões de moralidade social associadas a diferentes realidades sócio-econômico-políticas e histórico-culturais, nada mais natural Mello inquietar-se ante o subdesenvolvimento da nação brasileira. Conhecedor de diversas culturas — algumas exitosas, no quesito desenvolvimento econômico-social, outras menos —, suspeitou que o desenvolvimento cultural, no qual se assenta a moralidade, fosse o fundamento importante, quicá primordial, do desenvolvimento social e econômico, de quaisquer nações. O que Mello mais criticou na cultura brasileira foi o forte caráter estetizante e dogmático da intelectualidade do século XX, formadora de opiniões e definidora dos reconhecimentos que ocorrerão no meio acadêmico e fora dele. Foi justamente essa crítica que fez com que um pensador, com sua envergadura, tenha vivido no “esquecimento” e “à parte” do debate político, educacional e cultural, desde então.

SUAS OBRAS MAIS CONHECIDAS

- *Desenvolvimento e cultura: o problema do estetismo no Brasil;*
- *Nietzsche;*
- *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil;*
- *Nietzsche – o Sócrates de nossos tempos;*
- *O humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade;*
- *O homem curioso.*

A QUESTÃO CENTRAL DO LIVRO

No livro que ora resenhamos, o autor privilegia o tema da liberdade em duas perspectivas: como problema moral e como dado natural. Ao iniciar suas reflexões

sobre a descoberta da liberdade como problema moral, Mello (1986) fala dos paradoxos da cultura contemporânea: “De um lado a denúncia mais direta de uma crise. De outro o mais cândido otimismo. De um lado a perplexidade diante da falta de caminhos. Do outro, a sensação de que há mil estradas que não estão sendo utilizadas” (p. 13).

Para analisar essa situação, Mello elege, como melhor intérprete, Nietzsche, e seu conceito de niilismo, embora reconheça que o filósofo de Röcken é inassimilável para o público em geral e para os intelectuais, mais especificamente. O pessimismo de Nietzsche, dionisíaco e viril, põe em xeque o otimismo superficial, aquele dos seus algezes, e se impõe como concepção educacional, uma que faz do indivíduo um educador de verdade, ao modo como preconizaram os renascentistas italianos e a reforma luterana. Vale lembrar, ainda, que Mello considera Nietzsche um educador precisamente por ele ter sido “um homem cujo gênio consistia em descobrir os vícios, males e distorções intelectuais e morais de que está sofrendo a humanidade” (p. 14).

Desse modo, para o filósofo alemão a crise no âmbito dos valores e da moral é infinitamente mais determinante do fracasso educacional que as crises resultantes da “Falta de recursos financeiros, estruturas sócio-econômicas desfavoráveis, inadequação de métodos, inércias tradicionalistas” (p. 15), que são as causas mais comumente elencadas no Brasil como as responsáveis pelos “desrumos” educacionais.

O educador contemporâneo, segundo Mello, está empenhado na educação das massas, não na educação das elites, e é justamente no fracasso de educar as massas com conteúdos próprios das elites que se configura o fiasco curricular, o qual os educadores brasileiros não conseguem eludir ou superar. O autor afirma que

falta-lhe [ao educador contemporâneo] a noção de que entre as elites e as massas a diferença é qualitativa e não quantitativa, este não percebe que o que as distingue não é um “mais”, mas um ‘diverso’. Escapa-lhe, por isso, o fato óbvio de que a educação das elites e das massas não pode ser feita conjuntamente, através de um processo unilinear (p. 17).

Deste modo, fica evidente que o filósofo alemão é realmente uma de suas referências fundamentais.

Em suas reflexões sobre *Schopenhauer educador* (2003) e *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (2003), Nietzsche insiste em que o objetivo da “grande Cultura” é a produção de gênios, senhores dos saberes do espírito e

responsáveis pela “transvaloração” necessária rumo a uma sociedade realmente ética. Comenta Nietzsche: “A humanidade deve constantemente trabalhar para engendrar os grandes homens, eis aí sua tarefa, e nenhuma outra” (2003, p. 182).

Ora, este filósofo fala da distinção entre os “estabelecimentos [de ensino] para a cultura” e os “estabelecimentos para as necessidades da vida”. Nesta distinção, cabe à Universidade a cultura (valores, artes, moral, beleza, letras etc.), não a tecnologia, não os saberes e as práticas que objetivem as demandas da vida cotidiana. A universidade deveria ser onde se forma “o gênio”, “o mais apto” e “mais sensível” indivíduo para lidar com as questões realmente complexas da existência — o sentido da vida, a virtude, os valores (o bem o mal acordados, a honra etc.) — e que se consubstanciam em estímulos para os indivíduos promoverem a vida, na sua plenitude. Se nos tempos modernos a produção de pontes, máquinas, remédios e engenhocas de todo tipo levou ao esquecimento desta “grande cultura”, urge o resgate dos principais elementos dela constituintes.

Naquelas duas obras do filósofo alemão, o seu olhar aristocrático nos mostra um pensador encantado com uma *pedagogia dionisíaca*, que teria a vida cotidiana e suas contingências, desafios e adversidades como foco e perspectiva. Por isso, critica o currículo escolar alemão que não prepara os jovens, em geral, para os dilemas e desafios concretos do cotidiano, sobretudo os profissionais. Há o predomínio da cultura erudita ao invés de se instrumentalizarem os jovens para as funções produtivas, o exercício do direito e a saúde, para os quais poderiam ser formados em institutos de ensino superior.

Assim, a universidade não pode ser um local para erudição estéril, mas epistemológico, da arte, dos valores, da ética, enfim, da cultura. Nela se buscaria e se compreenderia a cultura letrada, se estimularia a coragem, a determinação e os rituais de luta; se produziria (e se “transvaloraria”) a arte, a ética e seus desdobramentos temáticos. Criar novos valores, “transvalorar” os atuais, estimular a coragem, a honra, as habilidades bélicas, a criação e a compreensão da mais fina arte: aquela que traduz, sob forma de argila, rimas, dramas e sons, a condição humana, ou a vida como ela é.

Porém, nem todos têm as condições culturais e epistemológicas para a empreitada universitária, o que, segundo Nietzsche e, de certo modo, Mello, limita a universidade como o lugar da “elite”, dos “mais aptos” para e mais “sensíveis” às questões do espírito, da arte, do preparo para o governo e para a guerra. Aqui Nietzsche se aproxima muito de Platão quando este, em *A República*, define o perfil dos governantes: aqueles seletos espíritos sensíveis e aptos à percepção do que é verdadeiramente o bem, do que é justo e do que é verdadeiro.

Porém, o tino, digamos “aristocrático” desses pensadores não tem o critério da luta de classes sociais, mas o da meritocracia. Entre os seletos espíritos poderiam estar incluídos os trabalhadores mais humildes, os de classe média, ou as elites dominantes, se estes revelarem, como dissemos acima, aptidão e sensibilidade para as grandes questões do espírito. Ora, a metafísica platônica não se enamorava dos privilégios materiais oriundos da hierarquia das classes sociais. A concepção aristocrática nietzschiana, por sua vez, tinha traços trágico-estéticos, nos quais os ímpetus beligerante, imanente e artístico, predominavam.

As afirmações de Mello legitimam e possibilitam que indivíduos seletos, dentre os trabalhadores e as outras classes, pudessem constituir a elite universitária. Não é de se admirar que um de seus mais importantes livros esteja intitulado *Nietzsche: o Sócrates de nossos tempos*, de 1993. Entretanto, caracterizar o diplomata, antropólogo e educador brasileiro como “aristocrático” configura, no nosso entendimento, certo exagero e equívoco. Seria muito mais justo caracterizá-lo como um “democrata sócrático”. É sintomático o fato de Mello criticar o “Educador para a Democracia” brasileiro, no modelo escolanovista, por pretender ser um educador de massas que busca formar elites que emergem das classes populares, sem a cultura e a sensibilidade acima caracterizadas como cultura e currículo específicos da Universidade. Para ele, sem esse refinamento universitário, as elites que emergissem das classes populares seriam responsáveis por tornar totalitária a utopia democrática.

Há diferença entre o aprendizado do homem de elite e o do homem das massas, afirma o autor: “Desde as primeiras letras o homem de elite aprende de uma maneira diferente do modo pelo qual aprende o homem de massa. O seu fôlego, o seu ritmo de aprendizagem é diferente. A sua imaginação, a sua criatividade são outras. Sua capacidade de autodisciplina e sua vocação para o sacerdócio futuro da Verdade estão já claramente delineadas” (MELLO, 1986, p. 20-21) e não se pode submeter a um o currículo do outro.

Em seguida, o autor analisa qual dentre os países do continente americano poderia forjar uma cultura com os matizes da cultura europeia renascentista, ou seja, uma cultura com raízes na Antiguidade Clássica. Concluiu que somente o Brasil poderia fazê-lo. Segundo ele, os norte-americanos, devido ao caráter estritamente funcional de sua cultura, não poderão “recolher na sua inteireza” a herança cultural europeia. Inicialmente porque os EUA produziram uma educação antitradicionalista e, numa negação simplista, não souberam resgatar as positivities culturais inerentes ao tradicionalismo do velho continente. Não buscam a educação integral, a “Paideia”,

como a consideravam os gregos. A liberdade conquistada pela educação norte-americana é a “liberdade exterior”, porque o currículo de tal educação visa à superação de dilemas imediatos e específicos exteriores ao sujeito. Isso “explica por que para elas [as concepções norte-americanas], a educação tem que ser sempre ‘para’ alguma coisa ao invés de encontrar em si mesma sua própria razão de ser” (MELLO, 1986, p. 32).

Essa razão ilustra um princípio de educação interiorizada, que pensa antes o educando nos moldes de um *Conheça-te-a-ti-mesmo* socrático, jamais uma educação exteriorizada, funcional, que responda a demandas efêmeras e superficiais da aventura existencial humana. Os americanos hispânicos não conseguem se desvencilhar da Espanha e absorver a cultura europeia como um todo, “estão se transformando insensivelmente numa área cultural capaz de reanimar as lavaredas desfalecentes do braseiro da criatividade europeia” (p. 44). Também ao Brasil resta perceber que herdou apenas uma parte do acervo cultural europeu e que precisa incorporar os elementos que faltam, tarefa mais simples que a reservada aos vizinhos americanos do norte e do sul.

Em seguida, suas reflexões direcionam-se para o debate pedagógico das décadas de 1920 e 1930. Faz uma crítica original ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” ao identificar neste o fenômeno cultural do *estetismo*. Porém, antes de apresentarmos sua perspectiva sobre o manifesto de 1932, faremos um breve esclarecimento a respeito do conceito de *estetismo*, ou *esteticismo*, no qual o autor se inspirou.

Mello teve como referência, na compreensão do conceito de estetismo, as análises existenciais e culturalistas de Kierkegaard, sobretudo aquelas nas quais reflete sobre os conceitos de “modo de existência estético, ético e religioso”. Resumidamente, o modo de existência estético é, dentre inúmeras características, descontínuo. Exemplificando, orientado pelo estetismo o indivíduo inicia tarefas que não conclui; há, na origem da intuição dessas tarefas, ou mesmo no ato de iniciá-las, espetaculosos e retóricos empenhos de excelência, ao cabo dos quais acontece um esmorecimento da vontade. Desse modo, a implementação das tarefas não é concluída ou, na melhor hipótese, a conclusão é apressada e simplificada. Este modo é também ornamental, limitado ao aparente e à superficialidade dos fazeres e da compreensão do pensamento e da ação. Aliás, para o indivíduo estético, por supervalorizar o aparente e a ornamentação, o discurso inicial basta por si só porque os empenhos de implementação são exauridos na catarse de sua apresentação. Isso confirma a máxima de que *a beleza inicial dispensa algo para além de si mesma*. Este “algo” seria a realização ou efetivação do projeto em questão.

O modo de existência estético é, ainda, ilustrativo de uma consciência de si insegura, incompleta, incapaz (com baixa autoestima e confiança) e que necessita pegar emprestado de outra consciência (com características opostas, ou seja, com elevada autoestima e confiança) a imagem que deseja para si. A ausência de confiança e estima suficientes surge da percepção, ainda que não consciente, da inconsistência desse modo de existência (KIERKEGAARD, 1959; GARDINER, 2001).

Assim, o seu oposto, o modo de existência ético, somente seria alcançado com a superação da cultura estetizante, ou seja, por meio da transvaloração responsável pela criação de valores estimuladores de concepções e práticas culturais responsáveis, disciplinadas, que busquem continuidade e sentido ou finalidade, respeitadas, ordeiras etc., todas focadas no objetivo comum da superação das adversidades sociais, culturais, econômicas e políticas. Enfim, atentas à busca da excelência e do desenvolvimento dos povos.

Mello acusa os portugueses de nos terem legado um rele estetismo, oriundo de uma apropriação equivocada (deturpação) do Renascimento italiano, via Romantismo francês, mais especificamente, em vez de uma cultura clássica consistente e milenar. Os traços estéticos trágicos e alexandrinos teriam sido deturpados ao longo de diversas apropriações, reelaboraões e transmissões.

Ainda na busca por referências culturais éticas, nosso autor encontra subsídios morais no *ethos* protestante, descrito por Weber (2001) na sua célebre *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Isso é explícito quando Mello afirma:

As democracias escandinavas, inglesa e americana funcionam claramente muito melhor que as democracias dos povos latinos porque estão enraizadas num sólido solo protestante. Não se trata de povos mais ou menos amadurecidos, mas de povos mais ou menos saturados por um *ethos* individualista e comunitário ao mesmo tempo, e por isso extremamente inclinados a observar com escrupulosa correção as regras do jogo democrático. Esse *ethos* se origina da Revolução Religiosa de Lutero. MELLO, 1986, p. 80)

Para Mello, impregnada de estetismo, nossa “democracia” é um teatro de retóricas vazias que se alternam no palco da tragédia política brasileira, revelando descontinuidade, descompromisso, ausência de um *ethos* que pudesse impedir o avanço das imoralidades estetizantes, tão comuns na vida social, cultural, educacional, política e econômica de nosso país. Afirma esse autor que “o Brasil está realmente saturado de estetismo...” (MELLO, 1986, p. 81), o que desafia o brasileiro a iniciar uma atitude

libertária, olhando para dentro de si e fazendo um exame crítico de seus sentimentos e ações. Desse modo, ele chegaria “à posição ética que lhe permitiria compreender que muitos dos seus gestos e atitudes são puro teatro e não correspondem a nenhum elemento real de sua personalidade” (*Ibidem*, p. 81) e estaria se eticizando muito mais do que se resolvesse assumir atitudes e discursos moralistas.

Feitas estas considerações sobre o estetismo, passamos às reflexões do autor sobre os traços estetizantes do movimento escolanovista. Segundo Mello, os autores e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não percebiam e não se sensibilizavam com o fato de que o estetismo dominava a cultura brasileira, já nas décadas de 1920 e 1930. As ideias fundadoras do escolanovismo são o pragmatismo de Dewey e a democracia norte-americana. Porém, os EUA já se constituíam como uma sociedade marcada pelo *ethos* protestante, o que conferia a essas ideias educacionais valores, concepções e práticas muito diversos daqueles que no Brasil, com *ethos* católico, poderiam se efetivar e se constituir.

Em nosso país, o impulso de renovação do movimento escolanovista se originou de uma insatisfação com os modelos tradicional e católico da educação nacional, permissivos e não resistentes aos ventos estetizantes que dominavam toda a cultura. Segundo Mello, os modelos educacionais que buscavam os brasileiros, naquelas décadas, já existiam nas escolas protestantes brasileiras imunes, como sugere o autor, ao estetismo reinante no país. Entretanto, a hegemonia da educação católica e tradicional não permitia que as inexpressivas resistências protestantes lograssem algum êxito na sua intenção de fundar um espírito ético na educação do país. O desfecho desse desencontro ou descaminho resulta no fato de que, segundo Mello, a Educação no Brasil nunca visou, nem mesmo no período em que escreveu essa obra, 1986, criar um *ethos* no homem, mas o grande profissional, a figura brilhante, o herói da inteligência, objetivo este estetizante.

Desse modo, o escolanovismo brasileiro constituiu-se muito mais em discurso do que em prática e esta, quando existente, limitou-se a um espontaneísmo educacional, a um currículo raso, superficial e a algumas concepções metodológicas psicológicas, sociológicas ou “politicamente corretas”, que prescindiam do respaldo de uma cultura educacional consistente e enraizada em mananciais culturais milenares, que poderiam ser buscados na cultura europeia. Portanto, estéticas, espetaculosas, panfletárias, superficiais, descontínuas, impregnadas de altruísmo e comisseração.

Ao refletir sobre a igualdade, a liberdade, a liberdade interior e a liberdade exterior, Mello traz à baila o debate sobre o amor à liberdade e o amor à igualdade,

fazendo uma genealogia dos dois conceitos, em que procura compreender o grande valor a eles devotado. Insiste, então, no fato de que é equivocada, no Ocidente, a atual percepção de que a liberdade está para a democracia assim como a igualdade está para os totalitarismos de esquerda.

Segundo o autor, no fim do século XIX, no Velho Continente, e na América do Norte, as lutas em prol da igualdade já haviam logrado notável êxito, porque as diferenças econômicas e as distinções sociais, na prática, tinham diminuído. E todo progresso que o “liberalismo” fazia na esfera econômica e social resultava de sua compreensão de que liberdade e igualdade precisavam estar associadas. No século XX, porém, “os campeões de igualdade tornaram-se senão os inimigos da igualdade pelo menos os inimigos da igualdade conquistada com o sacrifício da liberdade” (MELLO, 1986, p. 87). Polarizou-se o imaginário coletivo de tal forma que na Europa e nos EUA os partidos de orientação republicana fizeram, e ainda fazem, a apologia dos ideais libertários da nação, enquanto os partidos de orientação democrática buscavam justiça social, via igualdade de oportunidade e de desfrute das riquezas do Estado.

Mello argumenta que na origem da democracia, na Grécia do século IV, é célebre a crítica platônica aos desvios democráticos de defesa exclusiva do ideal de igualdade. “Não era a liberdade representada pela Democracia que Platão estava atacando com sua crítica. Era a desfiguração da liberdade da qual ele era o primeiro e mais destacado campeão” (p. 88). Esse filósofo grego não considerava a igualdade uma conquista mais importante que a liberdade. Pelo contrário, no ideal platônico, a democracia significava a coexistência e a correlação determinadoras de uma e de outra.

Afirma, ainda, que, nessa discussão sobre o poder e a liberdade, democracia e totalitarismos, há dois modelos de liberdade. O primeiro, a *liberdade externa*, surge dos poderes econômico e social divididos igualmente. Trata-se de uma liberdade externa porque diz respeito à posse ou usufruto das conquistas materiais e econômicas por intermédio da conquista do poder sobre o outro e sobre os outros. O indivíduo é livre porque possui, e usa, de forma igual com os demais indivíduos, os direitos, os instrumentos e as instituições sociais. Tudo que lhe é externo lhe pertence, em co-utilização com seus pares.

O segundo modelo de liberdade deriva da ideia de justiça e finda por constituir o mundo da moral. Existem homens que conseguem controlar “suas paixões e instintos e desse modo adquirem um certo grau de liberdade” (p. 97), mas uma liberdade que não outorga poder sobre os outros homens, sobre suas instituições etc. Esta liberdade é requisito para uma entrada no mundo da cultura; ela age no interior da

alma humana, revoluciona seus valores e sua conduta, agora sob o domínio absoluto desse homem livre.

Mello insiste que a democracia do século XX somente pode ser compreendida através desses dois modelos de liberdade. De um lado, a liberdade de quem tem poder sobre as coisas; de outro, a de quem tem poder sobre si, interiorizando-se, conhecendo-se e tornando-se senhor de si mesmo. Assim, os democratas buscam a liberdade interior para além das conquistas sociais. Os totalitários, pelo contrário, buscam aquela liberdade exterior que se limita às conquistas sociais e ao usufruto igualitário e comunitário dos bens materiais dessas conquistas.

Ao analisar a crítica socrático-platônica da democracia ateniense, o autor afirma que a primeira forma de democracia na Grécia surge a partir do ideal de Justiça, “*Dike*”, baseada, sobretudo, na equanimidade e na igualdade. Péricles (495-429 a.C), o maior estadista do século V a.C, foi a ilustração maior desse primeiro movimento democrático. Viveu na Era de Ouro de Atenas e foi considerado por muitos o primeiro “cidadão de Atenas”.

Com Péricles, a democracia surge como ideal de igualdade. A liberdade possível nesse modelo de democracia “era talvez a liberdade que a igualdade pode gerar como se pode ver, por exemplo, na sociedade norte-americana ou na França revolucionária” (p. 106). Ou seja, primeiro o ideal de igualdade e, dentro desta, o de liberdade. Sócrates, com seu *conheça-te a ti mesmo*, introduz o ideal de *liberdade interior* como requisito para a vida política e para a plena compreensão e apropriação do conceito metafísico de bem. Como poderia ser livre e ético o indivíduo que não fosse virtuoso e racional, que não se conhecesse nas suas contradições, sonhos e desejos e que não tivesse “recordado” a mais sublime das ideias puras: o bem? Não houve uma continuidade histórica entre Péricles e Sócrates ou Platão. Houve uma ruptura entre seus modelos de liberdade quando a crítica de Platão revela sua aversão a uma democracia de cunho exclusivamente igualitário. Comenta Mello: “Platão critica a democracia como se fosse hostil a essa forma de governo; mas ao mesmo tempo realiza na sua obra uma consumação da tendência à liberdade que é inerente ao espírito democrático” (p. 107).

E a democracia platônica deu ao conceito de liberdade seu caráter ético: “uma nova ideia de liberdade surgiu, a ideia de liberdade espiritual que precisamente não existia na democracia de Péricles. Era livre, segundo Sócrates, o homem em quem a razão dominasse ou controlasse os instintos” (p. 108). Surge, desse modo, a liberdade espiritual, ética e sensível às injustiças sociais, raciais, políticas etc., o que

forja a autonomia ética do indivíduo e constitui o núcleo sólido e indestrutível da democracia. Afirma o autor:

O núcleo sólido e indestrutível da democracia é sem a menor dúvida a autonomia ética do indivíduo. A existência de um *ethos* autônomo no indivíduo só é possível se admitirmos a existência do Estado dentro do indivíduo. É da interiorização do Estado no indivíduo que decorre a autonomização do *ethos* individual (p. 131).

Enfim, para esse autor, os ingredientes platônicos são os que conferem legitimidade a um discurso e a práticas que se autodenominam democráticos e é um equívoco comum se tirar da “República” uma conclusão de que essa obra de Platão é simplesmente um ensaio político e o tema educacional o tangencia como ilustração menor. Pelo contrário, o educacional se destaca como tarefa formadora de uma consciência que pode deixar a caverna da ignorância e, portanto, somente essa consciência pode governar.

Em seguida, o autor analisa a universidade brasileira, a cultura clássica entendida como elemento ornamental do espírito, o preconceito anti-humanista e a criação no Brasil de um *ethos* nacional. Inicialmente, deixa claro que a universidade tem que ser apenas universidade, berço da cultura e da liberdade e, para tal, remontamos ao papel da universidade, a ela atribuído por Nietzsche, de formação e socialização da cultura clássica, pelos mais aptos, pelos gênios. Democratizar a universidade, no sentido dessa instituição ser o *locus* educativo da massa, constitui-se um grande equívoco. Não cabe à massa as reflexões e a produção dos grandes temas e conceitos relativos à cultura, sobretudo um *ethos* nacional. Pode caber-lhe, talvez, o domínio das tecnologias no âmbito da produção, da saúde e das demais demandas da existência material, conforme as características e interesses subjetivos e gnosiológicos.

Portanto, é notório que em tempos nos quais os revolucionários brasileiros investiam no confronto político e bélico com o Estado golpista e tinham uma *Pedagogia do oprimido* como o grande ícone pedagógico, as ideias de Mello constituíam-se, para estes revolucionários, no mínimo constrangedoras e reacionárias. Comenta Mello:

Só dentro da Universidade, e da Universidade verdadeiramente autônoma, será possível tentar efetuar essa dissociação e o conseqüente aprofundamento da ideia da liberdade. Só dentro da Universidade poderá ser

elaborada e delineada com nitidez suficiente no horizonte intelectual do homem contemporâneo a forma interior da liberdade (p. 181-182).

Ora, o caráter elitista, e não democrático, dessa universidade é que lhe garante uma genuína liberdade e uma verdadeira autonomia. Em sendo um *locus* dos mais aptos, somente a elite desenvolverá a tão sonhada “liberdade interior” — como de resto era o original movimento democrático na Atenas de Sócrates, onde esse filósofo e um seletto grupo de homens, na *Ágora*, ensaiavam os primeiros passos da racionalidade emergente. Somente a elite porque foi forjada no lugar educativo da cultura clássica onde as infantis alteridades de uma cultura nacional engatinham sob o olhar austero e rigoroso das culturas milenares, na produção de um *ethos* nacional. Se a formação dos professores, no âmbito da cultura, acontece nas universidades brasileiras, o currículo desses cursos de formação deveria priorizar a reflexão ética e o desafio de se produzir um *ethos* nacional, a ser repassado aos alunos, à comunidade etc.

Mas Mello insiste que essa tarefa é titânica. Sobretudo porque nos domina, no âmbito da cultura nacional, um estetismo indolente, que confunde os cidadãos dando uma falsa impressão de compromisso, seriedade, continuidade, desenvolvimento, ética, competência e justiça. Faltam-nos, segundo o autor, os rigores éticos da Reforma Protestante e o *ethos* trágico-estético ressuscitado no seu esplendor pelo Renascimento italiano. No Brasil, os lusitanos legaram-nos uma ética e uma estética que foram uma deturpação francesa (Romantismo) do verdadeiro Renascimento. Órfãos de verdadeiros legados éticos e estéticos, tornamo-nos um povo frágil e superficial nas suas práticas e convicções morais e estéticas. Afirma o autor:

Falta ao Brasil, falta ao povo brasileiro, mais do que qualquer outra coisa, um *ethos*. É uma ilusão pensar que o desenvolvimento econômico e social, no decorrer dos anos, produziria esse *ethos*. [...] O *ethos* de um povo não é coisa que surja inesperadamente. [...] O *ethos* de um povo é sempre o resultado de um esforço deliberado, consciente e persistentemente mantido por um espaço de tempo considerável. Sem uma educação que tenha estabelecido em seu programa as coordenadas necessárias para a consecução de um tal objetivo ficaremos esperando eternamente pela modificação desejada. [...]

O Brasil não teve nem Renascimento nem Reforma e por isso não tem a autoridade que lhe teria dado o fato de ter passado por essas duas etapas no desenvolvimento do humanismo. (MELLO, 1986, p. 187-188, 190).

Trata-se de um humanismo ético encabeçado pelos educadores do país, formados nos centros de excelência cultural que são as universidades. Tarefa árdua, porque a constituição deste *ethos* passa necessariamente pela superação do estetismo na “cultura” brasileira e pelo resgate de parte da eticidade da Reforma Protestante, em um país predominantemente católico.

Já no final de sua obra, Mello, ao analisar a crença na liberdade como um dado natural e ao diferenciar a liberdade como metodologia da liberdade como objetivo da educação, fala da influência de Jean-Jacques Rousseau no mundo moderno e contemporâneo. O autor crê que o filósofo genebrino, após praticamente dois mil anos de metafísica platônica, apresenta uma *démarche* absolutamente oposta à do autor de *A República*. Insiste Mello que, n’*A República*, “Platão parte das virtudes e procura a virtude única, a Justiça, o Bem e a visão do Divino propiciadora da liberdade finalmente atingida pelo filósofo” (p. 209). A expressão “finalmente atingida” sinaliza o fato de que a liberdade é a virtude procurada e alcançada no ponto de chegada do processo educativo.

No *Émile*, o filósofo genebrino “parte da liberdade, da liberdade inata no homem e intacta na criança e procura a virtude que só encontra depois de muito esforço” (p. 209). Desse modo, a liberdade não seria uma virtude conquistada na lida com as adversidades da vida. A liberdade já nasceria com a criança e exercitada, ou utilizada, em um *locus* pedagógico natural, imune às concupiscências da civilização, possibilitaria, por intermédio da educação, o acesso à e a conquista da virtude moral, social etc. Segundo Mello, há dois modos tradicionais europeus de ver a vida que tiveram início por volta do século XVIII. Um, próximo da vida, dos seus instintos, da sua força cega e irracional (tradição imanente). Outro, resistente à vida como um borbulhar de instintos, de forças e de egoísmos, convicto de que existe outra vida mais refinada, mais sutil (tradição transcendente da história). A tradição imanente é a concepção estética da existência; a transcendente é a concepção ética da existência.

Afirma, ainda, que Rousseau, por intermédio de seu romantismo e de sua apropriação “equivocada” do Renascimento italiano, foi uma das principais referências do “estetismo”, como fenômeno cultural vulgarizador da arte grega. Faltou-lhe também, segundo Mello, a consistência ética que poderia ter sido adquirida no movimento religioso da Reforma Protestante. Comenta Mello: “A imanentização da idéia do bem, expressa na idéia da bondade do homem natural, foi assim a maneira encontrada por Rousseau para evitar o conflito entre o princípio ético e o princípio estético. A verdade ética não se encontrava nas artes e nas ciências que se reduziam a simples convenções: a verdade ética se encontrava na natureza” (p. 214).

Ora, na sua teoria educacional, Rousseau quer fazer de *Émile* um homem. Se quando crianças somos filhos da natureza e buscamos a satisfação do nosso egoísmo, não conhecemos a virtude desinteressada, mas vivemos sob a égide da vontade de potência (Nietzsche!), o papel do educador torna-se o de “conduzir gradativamente dessa fase de egoísmo ingênuo e inocente a uma etapa de afirmação moral, desinteressada e altruísta” (p. 217).

Para o nosso autor, as soluções éticas de Rousseau na educação do *Émile* são inconsistentes e não resolvem o problema da Moral, tampouco as estratégias pedagógicas que tenham a Moral e a Virtude como objetivo final, como fizera Platão, resolveriam. Ao analisar o problema da liberdade no campo da educação, a circularidade como problema educacional e os sistemas educacionais independentes de contextos culturais, Mello afirma que os “educadores” de “primeira grandeza” não são, *stricto sensu*, educadores, porém oferecem mais educação. Na sua ironia está implícita a crítica à liberdade pedagógica, ao espontaneísmo e à centralidade do educando na concepção de currículo do movimento escolanovista. Sua ironia se completa com a afirmação de que os educadores de “segunda grandeza” não utilizam a sua autoridade epistemológica (também porque, em geral, não a têm) e preferem a liberdade completa para os educandos julgarem e escolherem o que é mais adequado para sua formação.

Recuperando sua suspeita de que a plena educação não coaduna com os projetos modernos de civilização e *pólis*, nosso autor não se surpreende com a crescente precarização da educação nas culturas “modernas” apologistas da liberdade e da morte da autoridade educacional e faz a seguinte caracterização, em relação aos dois modelos de educadores: os de “primeira grandeza” oferecem plena educação e menos liberdade; os de “segunda grandeza” proporcionam plena liberdade e menos educação.

Não parece ser preferível permitir que o trabalho pedagógico seja conduzido por inteligências de segunda grandeza, que não procurarão impor sua autoridade e darão a seus discípulos liberdade completa para escolher as idéias educacionais que julgarem mais adequadas ao desenvolvimento próprio? Inteligências de primeira grandeza que são ao mesmo tempo educadores não têm a tendência a se tornarem tirânicos e a suprimirem qualquer possibilidade de desenvolvimento espiritual que não seja aquela que estão tentando incentivar? (MELLO, 1986, p. 222-223).

Nos parágrafos seguintes a esta citação, fica explícita a associação entre as inteligências de segunda grandeza e os defensores dos métodos escolanovistas. Estes

métodos e estes educadores privilegiam a técnica do processo pedagógico em detrimento de um claro e predeterminado tipo de homem que essa “educação” intenciona formar. Seguramente, são secundarizados ou esquecidos os valores caros como uma educação ética, rigorosa e rica em conteúdos da cultura elaborada, produzida por toda a humanidade.

O autor busca fundamentar seu conceito de “educador de primeira grandeza” em três grandes filósofos: Platão, Rousseau e Nietzsche. Platão é um educador porque não somente compreende *o que é* homem, mas, sobretudo, como ele, o educador, deseja que esse homem *venha a ser*. Entretanto, um aparente paradoxo surge: Platão quer o homem livre, porém seu projeto pedagógico traz normas e regras autoritárias que, pelo menos temporariamente, privarão o educando da liberdade, que é o objetivo final de todo o processo. Não se trata de uma educação para a liberdade na qual a liberdade é a essência do projeto inicial, mas a essência do projeto no ponto final.

Em Rousseau, Mello encontrou traços de um projeto educacional no qual a liberdade é a essência do projeto inicial. Uma essência como fluxo espontâneo de sentimento que deverá ser mantido e cultivado por meio de disciplinas diferentes das que qualquer técnica de educação propõe. O filósofo genebrino parte do pressuposto de que a psicologia da criança é diferente da psicologia do adulto. A criança tem uma realidade psicológica muito próxima da do homem adulto que não sofreu as influências imorais da sociedade. Comenta: “Rousseau reconhece que essa condição de completa liberdade não corresponde, ainda, à posse completa da virtude e que o problema do educador é fazer com que seu discípulo adquira essa condição sem destruir nele a liberdade existente” (p. 229). Porém, Mello considera um equívoco, na educação, começa-se com a liberdade para se atingir a virtude. Para ele, o fracasso das experiências pautadas nesse equívoco deveria ter surtido mais frutos e mais consciência de que o caminho deve ser outro. O legado de Rousseau (liberdade como ponto de partida e a centralidade da criança no currículo e na pesquisa pedagógica), que o escolanovismo levou às últimas consequências, foi justamente o maior equívoco educacional do filósofo genebrino.

Foi Nietzsche quem fez a “síntese hegeliana” entre o idealismo platônico e o romantismo ou “sensitismo” de Rousseau. Segundo nosso autor, a vontade de potência do filósofo de Röcken é ilustrativa da vontade de verdade, da paixão pela verdade. Desse modo, “vitória moral e liberdade não significam para Nietzsche nem a vitória da razão sobre o instinto nem a prioridade do instinto sobre a razão” (p. 231). Trata-se de um elemento da alma que unifica os demais elementos e lhes dá uma direção

dominante. Nietzsche era um filósofo ético e seu projeto educativo “produzir o super-homem” significou produzir o indivíduo com autocontrole (para liberar-se ou para precaver-se), sensível à vida como ela é, atento às demandas da vida como elas se manifestam, sempre surpreendendo, sempre cambiantes, sempre imprevisíveis. Sua proposta educativa, portanto, libera a alma e o corpo para voos mais altos, porém, sabidamente, voos com projetos claramente definidos, propósitos delineados: o grande homem nos moldes trágico-estéticos.

Mello finaliza seu livro refletindo sobre o discurso político no Brasil, o sentido de comunidade, a cultura não aproveitada e a incorporação ao ideal democrático da noção de uma liberdade interior; reitera sua convicção de que é urgente a necessidade do Brasil se afirmar como cultura, o que implica um longo amadurecimento ético. Entretanto, nossa Pedagogia, refém dos discursos “progressistas” democráticos, não tem logrado estimular a criação de uma consciência moral do próprio indivíduo, no âmbito de sua liberdade interior, para então, e só então, uma consciência coletiva e comunitária ser possível, legítima e forjada. Esse sentido comunitário advém do sentido de responsabilidade consigo mesmo, com o outro e, conseqüentemente, com todos os outros. Uma verdadeira democracia pressupõe esse “jogo de responsabilidades”. Comenta o autor: “A inegável superficialidade que envolve a nossa vida intelectual e moral prejudicará sempre, inevitavelmente nossos esforços de democratização e de desenvolvimento” (p. 278).

Urge, desse modo, uma educação cultural que possibilite o acesso dos indivíduos aos saberes e valores produzidos pela humanidade, mesmo porque a alteridade cultural de uma nação não se conquista reinventando-se a roda e todos os conseqüentes conhecimentos advindos deste. Mello insiste que criar centros humanísticos e clássicos que rivalizem com os saberes e valores produzidos pelas nações desenvolvidas é um contrassenso. O importante é que as instituições educacionais ofereçam uma educação de alto nível a um número cada vez maior de brasileiros e façam despertar neles o senso de responsabilidade interior e autônomo.

Ora, se a função da educação é a formação para a cultura, para a liberdade interior e para a verdadeira “democracia” e se a (democracia) brasileira tem estado preocupada tão somente com o poder, se tem sido favorecida pelos seus empenhos de massificação e esforços de negar uma educação verdadeiramente crítica, restam-nos tão somente a denúncia do estetismo e a luta pela construção de uma cultura ética e excelente na educação brasileira com vistas a um futuro promissor para o país e para seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

- GARDINER, Patrick. *Kierkegaard*. São Paulo: Loyola, 2001.
- KIERKEGAARD, Sören. *Estética y ética en la formación de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1959.
- MELLO, Mario Vieira de. *Desenvolvimento e cultura: o problema do estetismo no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1980, 272 p.
- MELLO, Mario Vieira de. *Nietzsche: o Sócrates de nossos tempos*. São Paulo: EDUSP, 1993. 249 p. (Campi, 12).
- MELLO, Mario Vieira de. *Nietzsche*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/IEPES, 1985. 95 p. (Coleção Debates, 4).
- MELLO, Mario Vieira de. *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 286 p.
- MELLO, Mario Vieira de. *O homem curioso: o problema da exterioridade na filosofia de Aristóteles*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 246 p.
- MELLO, Mario Vieira de. *O humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. 378 p.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de Pietro Nassetti. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001

Modalidades de Educação

Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida, de Antonio Candido de Mello e Souza

LARISSA ASSIS PINHO

O presente texto objetiva analisar o livro *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*, do sociólogo e crítico literário Antonio Candido¹ e suas possíveis contribuições para a pesquisa educacional no Brasil e, mais especificamente, para a pesquisa sobre a educação rural.

¹ Antonio Candido de Mello e Souza nasceu em 1918 no Rio de Janeiro, mas passou sua infância no interior de Minas Gerais. Em 1939, ingressou na Faculdade de Direito e na de Filosofia, na Universidade de São Paulo, na qual recebeu os graus de bacharel licenciado em Ciências Sociais. O curso de Direito, Candido o abandonou no quinto ano. Iniciou sua carreira docente, em 1942, como primeiro-assistente do professor Fernando de Azevedo, na cadeira de Sociologia II (USP), cargo em que permaneceu até 1958. Em 1945, foi aprovado no concurso para a cadeira de Literatura Brasileira e obteve o título de livre-docente com a tese: *Introdução ao método crítico de Silvio Romero*. Em 1954, obteve o grau de doutor em Ciências Sociais com a tese: *Os parceiros do Rio Bonito*. A partir de 1958, optou definitivamente pela Literatura. Foi professor de Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, hoje integrada à Universidade Estadual Paulista. Em 1961, voltou à sua faculdade de origem para assumir como professor colaborador a nova disciplina de Teoria Literária e Literatura Comparada, da qual se tornou titular em 1974. Na vida política, participou, de 1943 a 1945, na luta contra a ditadura do Estado Novo no grupo clandestino Frente de Resistência. Em 1945, foi um dos fundadores da União Democrática Socialista, que no mesmo ano se integrou na Esquerda Democrática, transformada em 1947 no Partido Socialista Brasileiro, de cujo jornal, *Folha Socialista*, foi um dos diretores. Membro fundador do Partido dos Trabalhadores em 1980, exerceu nele o cargo de presidente do Conselho da Fundação Wilson Pinheiro e foi, por pouco tempo, encarregado do setor de Cultura do Governo Paralelo. Antonio Candido foi casado com Gilda Rocha de Mello e Souza, professora aposentada da Universidade de São Paulo. Gilda faleceu em 2005; com ela, Candido teve três filhas. É professor emérito da

Apresentado como tese de doutoramento à cadeira de Sociologia II na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), em 1954, o trabalho só foi publicado dez anos mais tarde, pela Editora José Olympio, como parte da Coleção Documentos Brasileiros.² O livro aborda as transformações das formas de organização social e cultural do caipira paulista, frente ao contexto de modernização e urbanização do Brasil, nos anos de 1950. A inovação da obra reside na análise de um grupo social então marginalizado: o caipira.

Apesar de não tratar especificamente sobre o tema da educação, é possível estabelecer relações entre as características e as transformações sociais e culturais dos meios de vida da população caipira, descritas e analisadas no livro, com as propostas de educação para o meio rural no período estudado.

Organizamos o texto em três seções, sendo que a primeira parte irá apresentar a pesquisa que desencadeou a escrita do livro *Os parceiros do Rio Bonito*, as escolhas metodológicas e teóricas de Antonio Candido e a organização da obra. Já nas duas outras seções analisaremos as possíveis contribuições do livro para a pesquisa sobre educação rural: inicialmente, o foco do texto recairá nas expectativas de que as propostas de educação para o meio rural fossem importantes para o desenvolvimento e modernização econômicos, sociais e culturais do meio; e, na última seção, a ideia é problematizar o papel da educação como imprescindível para “reforma” da população rural, a partir da melhoria de seus padrões e hábitos de vida. Ou seja, enquanto na segunda seção focalizaremos o meio rural, na terceira o cerne da discussão são os sujeitos.

Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; professor emérito da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista, e doutor *honoris causa* da Universidade Estadual de Campinas. Informações mais detalhadas sobre a vida de Candido podem ser conferidas no livro de Luiz Carlos Jackson (2002) e na biografia de Candido presente na 10ª edição (2003) de *Os parceiros do Rio Bonito*.

² Para este texto, utilizamos como referência a 1ª edição do livro, datada de 1964. A última edição de *Os parceiros* foi lançada em 2010 (11ª edição) e traz diversas fotografias da pesquisa realizada em 1954, além da biografia do autor.

OS PARCEIROS DO RIO BONITO: HISTÓRIA, ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA NO ESTUDO DOS MEIOS DE VIDA CAIPIRA

O trabalho que desencadeou a escrita de *Os parceiros do Rio Bonito* motivou-se, inicialmente, pelo desejo de Antonio Candido de pesquisar a poesia popular, que se manifestava no cururu — dança cantada do caipira paulista. Ao observar que as mudanças ocorridas nessa manifestação cultural eram reflexo das mudanças da sociedade, Candido ampliou seu objeto de estudo para a análise dos meios de vida de um agrupamento rural no interior paulista, frente ao contexto de urbanização do Brasil. A pesquisa etnográfica foi realizada em 1948 e 1954, no município de Bofete (SP), na Fazenda Bela Aliança, de propriedade de Edgard Carone,³ uma antiga fazenda de café, que sobrevivia de contratos de parceria⁴ com famílias caipiras.

Para Luiz Carlos Jackson (2002), o tema do livro situa-se no campo dos estudos sobre o pensamento brasileiro, sendo uma importante referência para interpretação da formação social do Brasil. Segundo José Carlos Reis (1999), esse é um período no qual os pensadores pretendem superar as interpretações conservadoras do Brasil, a partir de temas como:

a vocação agrária e as possibilidades da industrialização, as relações entre a burguesia brasileira e o capitalismo associado, o civilismo e o militarismo, a democracia e o autoritarismo, as regiões e a nação, a formação do povo e a multiplicidade racial, a modernidade e a tradição (REIS, 1999, p. 118).

Essa mudança na produção do conhecimento das ciências humanas e sociais abre caminho para os estudos de grupos então marginalizados e não contemplados na nossa formação histórica, por exemplo o caipira. Antonio Candido relata a importância do período na produção do pensamento social brasileiro:

A importância da Sociologia e Política e da Faculdade foi deslocar a sociologia brasileira das classes dominantes para as classes dominadas. Os

³ Edgar Carone, amigo de Candido, era historiador e professor do Departamento de História da FFLCH-USP.

⁴ Parceira é um tipo de sociedade no qual o proprietário fornece a terra e cabe ao parceiro o seu cultivo, repartindo-se o produto em duas partes, na proporção estipulada. No livro, Candido apresenta as diferentes modalidades de parceria (Cf. CANDIDO, 1964, p. 81).

grandes nomes da sociologia brasileira eram Gilberto Freyre e Oliveira Vianna, que estudavam as classes dominantes, na perspectiva da história. A realidade imediata do Brasil contemporâneo foi estudada pela Escola de Sociologia e pela Faculdade em suas camadas humildes. Samuel Lowrie fez a pesquisa sobre o lixeiro; Gioconda Mussolini estudou os caiçaras; eu estudei o parceiro rural; Egon Schaden, o índio destribalizado; Florestan, o negro. Por assim dizer, nós radicalizamos a sociologia brasileira (depoimento a Luiz Carlos Jackson, concedido em 1996; JACKSON, 2002, p. 15).

Luiz Carlos Jackson (2002) considera a obra de Antonio Candido, situada entre a Sociologia, a Antropologia e a História, como um estudo que não trata apenas de uma análise da realidade de um grupo de parceiros caipiras, nem das relações desse grupo com a sociedade, mas de uma “interpretação ampla da sociedade brasileira a partir das especificidades de sua formação histórica” (*ibidem*, p. 50). Ele ainda considera o livro, pela sua interpretação da nossa formação social e cultural a partir da colonização paulista, como uma obra que pode ser lida “dentro da tradição do pensamento social brasileiro, mas especificamente ao lado de autores como Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr.” (JACKSON, 2001, p. 128).

O próprio Candido caracteriza seu trabalho como resultado “de certas orientações do antropólogo a outras mais próprias do sociólogo” (CANDIDO, 1964, p. 3-4), já que combina a descrição detalhada de um grupo particular com as generalizações da análise sociológica. Além disso, considera que o recurso à História completaria a terceira dimensão, à medida que situa e analisa os modos de vida da população estudada, a partir da perspectiva histórica.

Já no Prefácio do livro, Antonio Candido aponta suas influências intelectuais para elaboração da obra: Karl Marx, por tratar da importância dos meios de vida como fator de sociabilidade, e da relação homem e natureza que se desenrola na história da sociedade; Robert Redfield, por auxiliá-lo a compreender o contínuo rural-urbano e as mudanças de aspectos culturais das sociedades rústicas; Audrey Richards e Malinowski, pelas contribuições para o estudo sociológico da alimentação humana; Levi-Strauss, pelos estudos sobre troca e reciprocidade; e Sergio Buarque de Holanda, pelas suas contribuições referentes ao aproveitamento dos recursos naturais para ajuste ao meio, e ao ritmo da fusão de raças e culturas para o estudo do povoamento de São Paulo (CANDIDO, 1964, p. xv-xvi).

Uma das críticas ao livro, nos anos 1960, refere-se ao seu caráter considerado pouco acadêmico, já que o autor mistura esquemas teóricos e utiliza uma linguagem pouco científica (JACKSON, 2001, p. 132). Candido rebate:

Quanto às críticas que, ouvi dizer, alguns faziam a respeito de eu ter misturado autores tão díspares, penso que não cabem, porque toda tentativa de síntese parte necessariamente de elementos díspares. O importante é chegar a um ponto de vista integrado, harmonioso e realmente explicativo. Quero ainda esclarecer que sofri muita influência de Marx, mas nunca me considerei marxista propriamente dito, obrigado a ser coerente com a totalidade de sua filosofia (depoimento a Luiz Carlos Jackson, concedido em 1996; JACKSON, 2002, p. 51).

Em relação às suas opções teóricas acerca dos termos rural, rústico e caipira, Candido (1964, p. 7) esclarece, na introdução, que rústico remete a um “tipo social e cultural, indicando o que é, no Brasil, o universo das culturas tradicionais do campo”; rural, exprime sobretudo a localização geográfica; e caipira designaria os aspectos culturais, um “modo-de-ser”, seria o camponês pobre ou o “representante típico”. O caipira seria o homem rústico da área delimitada pela colonização paulista (JACKSON, 2002, p. 52).

O livro *Os parceiros do Rio Bonito* está organizado, então, em três partes: “A vida caipira tradicional”; “A situação presente” e “Análise da mudança”; além de “Prefácio”; “Introdução – O problema dos meios de vida”; “Conclusão – O caipira em face da civilização urbana”; “Parte complementar – A vida familiar do caipira”, e “Apêndices”.⁵

A primeira parte do livro, “A vida caipira tradicional”, subdivide-se em cinco capítulos, os quais apresentam uma reconstrução histórica do mundo caipira, desde os primórdios da colonização em São Paulo, no século XVI.⁶ Percebe-se que o

⁵ Os “Apêndices” se subdividem em 10 itens: I – As raízes históricas da população tradicional de Bofete; II – Os parceiros do Morro e da Baixada e sua origem; III – Propriedade anterior; IV – Como as propriedades mudam de dono; V – Movimento dos moradores nas casas do Morro; VI – Males da dependência e necessidade de cooperação; VII – A Capela do Socorro; VIII – Farinhas, amendoim, frutas; IX – Técnicas de medir milho; X – Lendas narradas por Nhó Roque.

⁶ Com base nas pesquisas históricas, poder-se-ia questionar a longa duração do período pesquisado (séculos XVI a XVIII), fato que Candido justifica por não pretender “descrever e interpretar todos os aspectos da vida

objetivo de Antonio Candido é descrever alguns aspectos da vida do caipira paulista, que se constituíram historicamente, a fim de analisá-los nos capítulos posteriores frente às transformações de uma sociedade em processo de urbanização.

Antonio Candido utiliza, principalmente, relatos, diários e cartas de viajantes dos séculos XVIII e XIX e uma bibliografia sobre a história de São Paulo, e sobre as formas de organização de vida dos caipiras: a nutrição, a agricultura, o meio rural, os solos. A etnografia realizada em Bofete também é central para a escrita da Parte 1, já que o autor utiliza depoimentos de velhos moradores para o entendimento e a reconstrução histórica da vida caipira e das transformações sociais e culturais no decorrer do tempo. Candido não recorre a fontes oficiais, tais como legislação, inventários, relatórios, e também não realiza uma pesquisa documental. Ele utiliza principalmente materiais impressos (fontes secundárias), que segundo o próprio autor seriam suficientes para sugerir um panorama geral dos modos de vida da população rural paulista.

Assim, na primeira parte do livro, esboça-se um “panorama retrospectivo” das formas sociais e culturais de organização dos meios de vida caipira: as suas origens nômades e a economia de subsistência; o mínimo vital e social de sua alimentação; os tipos de povoamento como forma de sociabilidade (o nômade, o agregado, o posseiro, o sitiante e o fazendeiro); e o trabalho coletivo nos bairros, sendo os mutirões a prática mais tradicional. Por fim, o autor relaciona todos esses aspectos à constituição de uma cultura tradicional caipira.

Candido conclui, nessa primeira parte, que esse grupo social se formara, principalmente, no século XVIII, durante a expansão paulista, à medida que os homens abandonavam suas expedições para fixar moradia. Dessa forma, “terra abundante, mobilidade constante, caráter aventureiro do mameluco e relação quase visceral com a natureza determinariam as formas de adaptação do caipira ao meio ambiente” (JACKSON, 2001, p. 130).

A segunda parte do livro, intitulada “A situação presente”, é dividida em seis capítulos e relata detalhadamente a pesquisa etnográfica, descrevendo a rotina e a vida dos parceiros residentes no Município de Bofete. Considerada a parte da obra mais antropológica, o texto inicia-se com uma análise acerca da região estudada, sua

social e cultural do caipira do passado, mas tão somente os que se referem de maneira direta ao tema deste estudo” (CANDIDO, 1964, p. 19).

trajetória demográfica, agrária e econômica. Discorre também sobre a situação da terra e da produção no município e pontua os “tipos humanos” presentes naquele povoado: fazendeiros, sitiantes, parceiros, colonos, salarizados, artesãos, comerciantes e funcionários, sendo a população mais significativa de pequenos proprietários e parceiros. Além disso, Candido trata de temas como: o ano agrícola na vida do caipira, os instrumentos utilizados no seu trabalho, a importância econômica de uma família numerosa, a divisão do trabalho entre homens e mulheres e os tipos de “cooperação vicinal”, tais como o trabalho coletivo e os mutirões.

Os últimos três capítulos da Parte 2 abordam o estudo da alimentação do caipira paulista: sua dieta, a forma de obtenção dos alimentos e seu valor nutritivo. Candido correlaciona a alimentação com o nível geral de vida do povoamento estudado. Percebe-se uma preocupação teórica do autor em analisar o tema da alimentação do ponto de vista sociocultural, inclusive, apontando-a como um dos elementos explicativos da organização social e cultural daquela população.

Já na terceira parte do livro, “Análise da mudança”, o autor interpreta sociologicamente os dados recolhidos na etnografia. Dividida em seis capítulos, ele analisa as mudanças e as permanências dos padrões tradicionais de organização de vida caipira, frente ao fenômeno de modernização e urbanização do período. Segundo Cândido, o grupo pesquisado apresentou “crise nos meios de subsistência, nas formas de organização e nas concepções de mundo — em face das pressões exercidas pelo meio social circundante, sob o influxo da urbanização. Crise que condiciona a alteração dos padrões tradicionais, o seu desaparecimento ou a sua persistência” (CANDIDO, 1964, p. 128).

As persistências e as alterações da vida social e cultural do caipira são explicitadas nesses capítulos a partir da análise de alguns aspectos: as relações de trabalho e comércio, as novas relações entre o homem e a natureza, a introdução de novos hábitos, técnicas e conhecimentos oriundos da cultura urbana, as mudanças de posição social e de mentalidade dos caipiras. O autor resume, assim, esse período de transição:

[...] o aumento de dependência econômica condiciona um novo ritmo de trabalho; ambos condicionam uma reorganização ecológica, que transforma as relações com o meio e abre caminho para novos ajustes; este fato provoca alteração no equipamento material e no sistema de crenças e valores, antes condicionados pela manipulação do meio físico imediato e pelo

apego às normas tradicionais. Tais condições dão lugar a modificações estruturais, com aparecimento de novos papéis e de novas posições sociais, bem como de uma nova ordenação de relações [...]. De tudo, finalmente, resultam traços novos da personalidade, de que apenas se destacaram (pela falta de elementos adequados à análise) certos comportamentos e representações denotadores de tensão psíquica (*ibidem*, p. 160).

A última parte do livro apresenta importantes indicativos para problematização das mudanças e permanências dos modos de vida da população caipira frente ao processo de urbanização. Apesar do autor indicar o momento como de “crise social e cultural”, ele também ressalta que o momento não é de “substituição mecânica dos padrões; mas de redefinição dos incentivos tradicionais, por meio de ajustamento dos velhos padrões ao novo contexto social” (*ibidem*, p. 161).

A “crise” ou os “desequilíbrios” dos modos de vida ocorrem à medida que os fatores de transformação — incorporação dos padrões modernos — prevalecem sobre os fatores de persistência — continuidade dos meios de vida tradicionais —, fatos esses que são observados pelo autor no agrupamento rural estudado. Contudo, Candido desenvolve ao final do livro uma discussão muito relevante: não se pode afirmar que os padrões tradicionais de vida caipira são substituídos pelos padrões modernos da vida urbana, de maneira evolutiva e linear. Há a coexistência de fatores de permanência e de transformação, que irão tender para uma configuração ou outra conforme as condições de ajustamento do caipira às novas mudanças sociais. Tal problematização é relevante, pois considera-se esse período de transição como um processo histórico, permeado de transformações, de permanências e de resistências por parte dos sujeitos.

Assim, diante de todo o exposto, faz-se necessária a seguinte questão: de que maneira *Os parceiros do Rio Bonito* pode contribuir para as reflexões da pesquisa educacional no Brasil e, mais especificamente, para a pesquisa acerca da educação no meio rural? Em que medida a discussão de *Os parceiros* sobre urbanização e modernização, sobre migração campo-cidade, sobre o processo civilizador e sobre as representações acerca do homem rural auxiliam no entendimento das propostas de educação para o meio rural, implementadas em meados do século XIX?

A obra de Antonio Candido se apresenta como uma referência, pois analisa as permanências e as transformações dos aspectos sociais e culturais da vida

rural, diante do fenômeno da urbanização: “Como se comportou a cultura caipira ante os fatores de perturbação representados pelo latifúndio produtivo comercializado, o desenvolvimento urbano, o escravo, o imigrante?” (CANDIDO, 1964, p. 68). Assim, é possível correlacionar as reflexões de Candido com as propostas de educação específicas para o meio rural, implementadas nas décadas de 1940 e 1950, especialmente, em Minas Gerais.⁷ O que se viu nesse período foram propostas de educação para o meio rural que pretendiam superar o atraso, conter o processo de migração para a cidade, transformar e “civilizar” a população, mediante uma “reforma” e educação de seus hábitos. Nas próximas seções, abordaremos cada uma dessas temáticas.

DESENVOLVIMENTO E MODERNIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA DE “SUPERAÇÃO DO ATRASO” NO MEIO RURAL

Vimos que Antonio Candido desenvolve a sua pesquisa no período entre as décadas de 1940-1950, no qual o processo de modernização e urbanização influenciou diretamente os meios de vida da população caipira. O progresso industrial, a abertura de mercados, a baixa da produção agrícola, entre outros, são fatores que irão demandar novas necessidades à vida da população rural, intensificando cada vez mais o seu vínculo e a sua dependência à vida da cidade.

Para grande parte dessa população, o caminho seria mudar-se para os centros urbanos. No Brasil, dos anos de 1950 aos finais de 1970, 39 milhões de pessoas migraram do campo para cidade, praticamente igualando a porcentagem da população que habitava as zonas urbana e rural. João Manuel Cardoso de Mello e Fernando A. Novais (1998) caracterizam esse período de trinta anos como anos de transformações intensas de uma “sociedade em movimento”, ou, como indica Maria do Carmo Xavier

⁷ O foco no estado de Minas Gerais justifica-se pois foi esse o contexto da minha pesquisa de Mestrado intitulada *Civilizar o campo: educação e saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais – 1947-1956)*, defendida em 2009, na FaE-UFMG, sob orientação da Profa. Cynthia Greive Veiga. Sabe-se que parte dessa discussão pode ser ampliada para outras regiões, visto que esse foi um período de transformação social que atingiu todo o país. Contudo, como cada região possui suas especificidades, não podemos afirmar que as propostas de educação rural abordadas nesse texto tenham sido implementadas também em outros estados.

(2007, p. 74), de uma “população em trânsito”. Trata-se de mover-se de um lugar para outro (campo-cidade), ou de uma “configuração de vida para outra”:

da sociedade rural abafada pelo tradicionalismo para o duro mundo da concorrência da grande cidade, ou para o mundo sem lei da fronteira agrícola; da pacata cidadezinha do interior para a vida já um tanto agitada da cidade média ou verdadeiramente alucinada da metrópole. Movimento, também, de um emprego para outro, de uma classe para outra, de uma fração de classe para outra, de uma camada social para outra. Movimento de ascensão social, maior ou menor, para quase todos (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 586).

Candido destaca o estado de pobreza e de miséria no qual vivia a população rural de Bofete, vulnerável ao rendimento do solo, aos problemas climáticos, à posse da terra e ao seu isolamento cultural. Dessa forma, parte dessa população era atraída pela cidade, pelas oportunidades de vida e de trabalho que esta poderia oferecer, advindas dos processos de desenvolvimento e urbanização acelerados.

Nesse contexto, *desenvolvimento e modernização* são palavras que perpassam os projetos e os discursos políticos da década de 1950, que pretendiam superar e romper com um passado de atraso, pela promoção da mudança social e do desenvolvimento. Marcos Cezar de Freitas (2001), em texto em que analisa o debate intelectual nos anos 1950 no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), identificou as metáforas referentes à “aceleração do tempo histórico” como um tema recorrente nos debates dessas instituições. Para compreender e acompanhar o conjunto de transformações econômicas e sociais do período, seria necessário “acelerar o tempo, romper o passo lento do ruralismo patriarcal brasileiro e correr para o mundo urbano do trabalho pleno” (FREITAS, 2001, p. 96).

Nesses termos, é perceptível o lugar que a temática educacional ocupa na proposta de superação do atraso, em benefício da aceleração e da promoção do desenvolvimento econômico e social. De acordo com Maria do Carmo Xavier (2007), em prol das “demandas do novo tempo”,

a educação escolar foi tratada como mecanismo de promoção da mudança social, seja por seu potencial de formação da mão-de-obra qualificada, o que promoveria o aumento da produtividade e permitiria a elevação do

padrão material da vida da população; seja por sua capacidade de difundir nova mentalidade social, que, com seu rol de consequências práticas, aceleraria o processo de construção da democracia e o ingresso do País no patamar das nações desenvolvidas (XAVIER, 2007, p. 76).

Segundo Xavier (2007, p. 18), as propostas educacionais do período se organizaram a partir de dois eixos: a deficiência do professorado e o papel social da escola. O primeiro tinha como foco o *problema do magistério* e “envolvia a discussão sobre a urgência da modernização e racionalização das instituições de ensino e dos serviços da Secretaria de Educação”. Nesse sentido, são recorrentes no período críticas “à deficiência do professorado, à precariedade material das escolas e do ensino, ao problema das altas taxas de evasão e à reprovação escolar”. O segundo foco seria o da *formação cultural*, ou seja, a análise do sentido social da escola e seu papel na formação de *valores e condutas* adequados à vida em sociedade, sobre a preparação das *novas personalidades* para viver em uma sociedade mais moderna e industrial.

Esse debate também se encontra nos textos e nos discursos referentes à educação no meio rural. Conforme o Relatório do Governo Mineiro de 1947, além da quantidade exígua de escolas nos meios rurais e de suas precárias condições de funcionamento, a dificuldade em formar e manter professores nessas escolas também se apresentava como um problema a ser superado (MENSAGEM..., 1947, p. 158).

Tanto que em Minas Gerais verifica-se que, entre as diversas ações referentes ao desenvolvimento da educação rural, implementadas nas décadas de 1940 e 1950, enfatizaram-se as propostas de formação e aperfeiçoamento de professores primários de escolas rurais. A Secretaria de Educação de MG, em parceria com o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário⁸ e com as prefeituras conveniadas, promoveram, a partir de 1948, diversos cursos de formação de professores de escolas rurais, tais como: Cursos de Treinamento, Cursos Intensivos de Férias, Cursos de Aperfeiçoamento, Cursos Normais Regionais e Cursos para Supervisores e para Orientadoras Adjuntas do ensino em zonas rurais. Foram criadas as Escolas Normais Regionais

⁸ Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, a Fazenda do Rosário localizava-se na área rural do distrito de Ibitaré, Município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de educação rural do Estado.

Sandoval Soares de Azevedo (Fazenda do Rosário) e Joaquim Silvério de Souza (Conselheiro Mata/Diamantina), além do Instituto Superior de Educação Rural (ISER). Realizaram-se as Quinzenas Anuais de Estudos de Orientadores de Escolas Rurais e os Seminários de Educação Rural.⁹

Vale destacar que o debate sobre a formação de professores para o magistério em escolas rurais, a partir da década de 1940, intensificou-se em diversos estados brasileiros (PINHO, 2008). O VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, em 1942, com a finalidade de “examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais”,¹⁰ teve como um dos temas especiais “o professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência”. As conclusões do Congresso versavam sobre a necessidade do professor da zona rural ter uma formação específica. Conhecedor das demandas e problemas da vida rural, o professor bem preparado estaria apto a cumprir sua missão de desenvolvimento econômico, social e cultural da população e do meio rural (WERLE, 2007, p. 14).

Os cursos de formação de professores rurais, enquanto experiência pedagógica e social, propunham uma preparação diferenciada do professorado rural para atuação na escola e na comunidade, a fim de desenvolver o meio rural e os modos de vida de seus habitantes. Desse modo, seria imprescindível “proporcionar ao professor meios de se habilitar melhor, de reformar seus conhecimentos gerais, seus processos de ensino e de educação, suas próprias qualidades de espírito e de carácter para o desempenho eficiente da difícil função de educador rural” (ORGANIZAÇÃO..., [195-?]). De acordo com o então governador do estado de Minas Gerais Milton Campos, esperava-se que, ao longo do tempo, as propostas pedagógicas de educação nos meios rurais proporcionassem um “outro sentido à vida rural em Minas Gerais” (*idem*).

Ao se analisar a organização e as propostas pedagógicas de parte desses cursos de formação, observa-se que há uma expectativa de que a formação do professor primário da escola rural deveria se pautar pelo conhecimento e pela aproximação das características e realidades do meio rural e dos modos de vida de seus habitantes. As propostas de educação para o meio rural valorizavam o desenvolvimento do que

⁹ Mais informações sobre os cursos de formação de professores rurais, cf. Pinho (2009).

¹⁰ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia, junho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944 *apud* WERLE, 2007, p. 14.

se denominou como uma “mentalidade ruralista”, com fins ao “progresso econômico e cultural do povo, a partir das zonas rurais” (COLETÂNEA..., 1992, p. 14). Desse modo, a escola primária rural teria a função de proporcionar aos alunos, essencialmente, conhecimentos acerca do meio rural, de suas condições de vida e de trabalho, racionalizando esses saberes em função do desenvolvimento e da elevação de seus padrões de vida.

A ideia era permanecer no campo com qualidade, ajustado e adaptado ao meio, aproveitando, racionalmente, o que a terra e a natureza pudessem proporcionar. Não se tratava de recusar a estrutura econômica agrária do meio rural, mas de ajustar os seus hábitos, transformá-los e superá-los a partir dos costumes, valores e processos de produção associados à vida urbana, com fins ao seu desenvolvimento econômico e social.

Segundo o então Secretário de Educação de Minas Gerais Abgar Renault, a escola rural deveria constituir-se como centro de “transformação e modelação civilizadora” (ESCOLA RURAL, jul-set 1948, p. 5) dos habitantes e do meio rural. Em razão das condições, do isolamento e da baixa densidade populacional do meio, a expectativa era de que a escola, articulada aos outros serviços públicos de assistência à comunidade, se constituísse como um “centro de civilização rural” (*ibidem*). Para a psicóloga e educadora Helena Antipoff,¹¹ a escola favoreceria a criação de “novos ambientes rurais, saneados de endemias, favoráveis à concentração demográfica e seu aldeamento, propícios ao desenvolvimento social, à ‘urbanização’ e à estabilização de uma população que fosse menos atraída pelas vantagens ilusórias da cidade” (COLETÂNEA..., 1992, p. 72), enfim, de uma “cidadezinha rural”. A escola primária rural deveria transformar-se em um espaço

¹¹ Nascida na Rússia, Antipoff veio para o Brasil, em 1929, a convite do governo mineiro, para trabalhar na cadeira de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento do Estado. Foi uma das responsáveis pela criação e pelo funcionamento do Laboratório de Psicologia e do “Museu da Criança” da Escola de Aperfeiçoamento; pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1932); pelo Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (a partir de 1940). No pouco tempo que viveu no Rio de Janeiro, Helena Antipoff trabalhou no Departamento Nacional da Criança (Ministério da Saúde) e participou da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Foi ainda no Rio que a educadora engajou-se nas reflexões sobre a educação rural, mas sua atuação nesse ramo ocorreu, principalmente, quando voltou a residir em Belo Horizonte, em fins de 1947, quando assumiu o cargo de chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER), criado oficialmente em 1949.

De criação de riqueza à criação de cultura, da melhoria de alimentação e saúde à melhoria ou, mais verdadeiramente, ao estabelecimento de condições mínimas de conforto, recreação e convívio social ou, por outras palavras, da escola rural propriamente dita, como é hoje, ao que deve, ao nosso ver, compô-la e integrá-la, isto é, à farmácia de emergência ou ao pequeno ambulatório, à sede de distribuição de sementes, ao clube agrícola e ao teatro modesto e ao sistema de cooperativa, — que já ensaiastes com tanto êxito em vosso curso, — capaz de aglutinar, para a mesma finalidade, forças e elementos de pequenos grupos sociais — tudo ou praticamente tudo está por fazer em nosso País (ESCOLA RURAL, 1949, p. 84).

Essa ideia se aproxima das conclusões de Antonio Candido em *Os parceiros*:

o caipira é condenado à urbanização, e todo o esforço de uma política rural baseada cientificamente (isto é, atenta aos estudos e pesquisas da Geografia, da Economia Rural, da Agronomia e da Sociologia) deve ser justamente no sentido de urbanizá-lo, o que, note-se bem, é diferente de trazê-lo para a cidade. No estado atual, a migração rumo a esta é uma fuga do pior para o menos mal, e não poderá ser racionalmente orientada se não se partir do pressuposto de que as conquistas fundamentais da técnica, da higiene, da divulgação intelectual e artística devem convergir para criar novos mínimos vitais e sociais, diferentes dos que analisamos neste trabalho (CANDIDO, 1964, p. 182).

Observa-se, assim, uma expectativa de que a escola da zona rural se transformasse em um centro de “condensação e irradiação social”, um núcleo de assistência educacional, cultural, sanitária e higiênica para a população rural e para o meio, carentes de instituições que prestassem tais serviços.

Vimos, então, que as propostas de educação rural do período objetivavam a melhoria das condições de vida do meio rural, a partir de sua urbanização. Na próxima seção, debateremos sobre a função civilizadora da cidade nas transformações dos padrões e hábitos de vida da população rural, tema esse abordado no livro de Antonio Candido. As representações acerca da rusticidade da população rural colocam a escola como fundamental para “reforma” e educação dos hábitos desses sujeitos.

POR UMA SOCIEDADE CIVILIZADA: EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES ACERCA DA POPULAÇÃO RURAL

Em *Os parceiros*, Candido problematiza, principalmente na “Conclusão”, a função civilizadora da cidade na redefinição de técnicas, padrões e valores dos modos de vida caipira. Ele indica o papel dominante da cultura urbana sobre a cultura tradicional da população rural.

E aqui podemos indicar que o processo de urbanização — civilizador, se o encararmos do ponto de vista da cidade — se apresenta ao homem rústico *propondo* ou *impondo* certos traços de cultura material e não-material. *Impõe*, por exemplo, novo ritmo de trabalho, novas relações ecológicas, certos bens manufaturados; *propõe* a racionalização do orçamento, o abandono das crenças tradicionais, a individualização do trabalho, a passagem à vida urbana (CANDIDO, 1964, p. 174-175).

O processo de mudança que ora impõe, ora propõe novas técnicas, hábitos, usos, normas, valores, vai absorvendo e transformando os modos de vida tradicionais rurais. Candido ainda ressalta que a influência de uma cultura urbana cria uma dimensão psíquica nos sujeitos que associa as práticas urbanas ao novo, ao moderno, ao superior.

[...] todas as vezes que surge, por difusão da cultura urbana, a possibilidade de adotar os seus traços, o caipira tende a aceitá-los, como elemento de prestígio. Este, agora, não é mais definido em função da estrutura fechada do grupo de vizinhança; mas da estrutura geral da sociedade, que leva à superação da vida comunitária inicial (*ibidem*, p. 144).

Associa-se ao termo civilização a ideia de distinção social e cultural entre as populações rurais e urbanas. A teorização de Norbert Elias nos ajuda a entender esse processo, já que os sujeitos que pensavam uma política de desenvolvimento dos meios rurais ocupavam uma posição, na qual se consideravam “mais civilizados”. De acordo com Elias (1994, p. 214), “são óbvios os juízos de valor contidos nessas palavras, embora sejam menos óbvios os fatos a que se referem”.

Em *O processo civilizador*, Elias (1993) diz de uma modelação do comportamento e da civilização dos costumes, em busca de uma homogeneidade cultural. Tal ideia nos ajuda a problematizar o discurso civilizador da educação para as populações

rurais. Para Helena Antipoff, seria necessário “civilizar os ambientes rurais, elevar-lhes o nível cultural e econômico, de modo a permitir a seus habitantes ali permanecerem em condições que satisfaçam os justos anseios de conforto, higiene, ensino, trabalho, recreação e vida social” (COLETÂNEA, 1992, p. 115).

A ideia de civilizar os meios rurais refere-se, então, a elevar os padrões de comportamento e costumes (o vestir, o falar, o alimentar-se, as crenças etc.) da população e proporcionar-lhes os padrões de vida (escola, posto de saúde, eletricidade, saneamento etc.) considerados próprios de uma sociedade civilizada, ou de um padrão de vida urbano.

Assim, como indica José de Souza Martins (2004-2005), alguns setores da sociedade investiram em uma “tarefa missionária de enquadramento cultural” da população rural principalmente por meio da educação. Esse processo envolvia, quase sempre, a desqualificação do saber cultural dessa população, libertando-a da “ignorância” e trazendo-a para a “civilização urbano-industrial” (MARTINS, 2004/2005, p. 30). A desqualificação do modo de vida camponês, quase sempre ridicularizado, conduzia

ao envergonhamento de sua fala (em geral recheada de expressões do português arcaico), de suas roupas, de seus alimentos, de sua bebida predileta (talvez única, a pinga), de sua medicina rústica, de suas manifestações lúdicas, de suas crenças e práticas mágico-religiosas, de suas músicas e danças, de seu comportamento social (PEREIRA; QUEIROZ, 2004/2005, p. 12).

Porém, esse processo de desenvolvimento e civilização do meio rural não deveria significar a negação de uma organização do trabalho e de uma produção agrária, própria desse ambiente. A influência de uma sociedade considerada mais moderna deveria promover a racionalização e o desenvolvimento da produção agropecuária; enfim, não se tratava de negar o espaço rural e sua estrutura econômica agrária, mas de transformá-lo a partir dos hábitos culturais e dos avanços tecnológicos associados à vida urbana.

Identificamos, nesse período, que há um conjunto de representações acerca do meio rural que o caracteriza como o espaço onde deveria viver o homem do campo, acostumado aos modos simples de vida e ao contato com a natureza. Da mesma forma, há um imaginário segundo o qual a cidade seria o lugar de gente “moderna”, “civilizada” e “superior”. Segundo Mello e Novais (1998, p. 574), “Matutos, caipiras,

jecas: certamente era com esses olhos que, em 1950, os 10 milhões de cidadãos viam os outros 41 milhões de brasileiros que moravam no campo, nos vilarejos e cidadezinhas de menos de 20 mil habitantes. Olhos, portanto, de gente moderna, ‘superior’, que enxerga gente atrasada, ‘inferior’.

As representações acerca da rusticidade da população rural e do atraso de seu meio também são observadas por Candido em *Os parceiros*. As origens nômades, a economia de subsistência, o isolamento da população rural são fatores que constituíram mínimos sociais e vitais na tradição cultural do caipira. Desse modo, Candido (1964, p. 23) afirma que os costumes de vida da população estudada eram considerados rudes. No livro, há a transcrição de um documento datado de 1797, acerca da população do distrito de Jaguari (SP), que relata: “este Povo é grosseiro, sem cultura nem civilidade, são raros os que sabem ler, e escrever” (CANDIDO, 1964, p. 44).

Nessa direção, o deputado federal Rui Ramos caracteriza o homem rural como “uma figura estranha, de difícil definição e conceituação. O homem rural brasileiro é, em primeiro lugar, uma figura instável, que vive na intranquilidade e na insegurança” (REVISTA DA CAMPANHA..., 1954, p. 77). Helena Antipoff, por sua vez, referia-se aos filhos dos camponeses como “nus, famintos, doentes e ignorantes” (COLETÂNEA..., 1992, p. 101).

Há aí um conjunto de representações sobre o habitante do campo, que reflete a necessidade de uma “reforma” do homem rural, a partir da melhoria dos seus padrões de vida, rumo a uma sociedade moderna e civilizada. Segundo Candido, para se pensar “a reforma das condições de vida do homem brasileiro do campo” deve-se partir do estudo da sua cultura e da sua sociabilidade e não apenas em propostas políticas, econômicas e agronômicas (1964, p. xv).

A ênfase aqui recai na proposta de “reforma” dos modos de vida da população do campo, na qual a escola foi vista como lugar, por excelência, da passagem do não moderno para o moderno, do rústico para o polido e da ignorância para a luz (FREITAS, 2005). Nessa perspectiva, seriam a escola rural e o professor imprescindíveis para a constituição do “novo” homem rural. Em 1940, em jornal do Rio de Janeiro, publicava-se uma crônica sobre uma escola rural do Estado, que reflete o lugar dessa escola na transformação dos hábitos e costumes dos alunos:

E os caboclinhos mal penteados, com o narizinho escorrendo, com frieiras nos pés, dente furado, perebinha nos joelhos, esforçando-se por desenhar num farrapinho de papel a forma das maiúsculas e minúsculas... Tudo de

barriguinha vazia: fiquei vendo a caneca de lata do café matinal, e o pãozinho microscópico, seco e insípido...

Fiz, então, uma sobreposição mental de imagens: apareceu a professora limpa, simples, compreensiva, e abriu aquelas janelas e portas, por onde o sol se precipitou. E com o sol chegaram os caboclinhos sorrindo, com o cabelo aparado, e a carinha gorda e bem lavada. E ela examinou-os um por um: cabelo, olhos, orelhas, nariz, dentes, pescoço, unhas, roupa. E foi lavar as mãozinhas dos Aristóteles, que tinha brincado com o barro no caminhão, e, enquanto as lavava, dizia: “Você tem um nome muito difícil... Você devia chamar-se João.” Depois, cortou um pedacinho da unha do Tertuliano, e amarrou melhor a fitinha da trança da Semíramis (ESCOLA RURAL, 1953, p. 29).

Dessa maneira, buscava-se, entre outros aspectos, superar a suposta inferioridade social e cultural dessa população, associada a um passado “rústico”, “arcaico” e “primitivo”.¹² O habitante do campo vive, portanto, “uma aventura freqüentemente dramática, em que os padrões mínimos tradicionalmente estabelecidos se tornam padrões de miséria, pois podem ser comparados aos que a civilização pode teoricamente proporcionar” (CÂNDIDO, 1964, p. 179). Trata-se das tensões e contradições entre os padrões mínimos e rústicos de vida da população rural e as normas, valores e níveis de vida abundantes e civilizados da vida urbana.

Observam-se, nesse contexto, situações de crise, desequilíbrios, instabilidades, entre traços que vão sendo abandonados e outros que não podem ser satisfatoriamente incorporados, refletindo formas de mudanças e persistências (CÂNDIDO, 1964). Vemos, dessa maneira, um processo de reordenamento social que se configura a partir da coexistência de valores considerados tradicionais e modernos, com uma tendência à sobreposição do segundo ao primeiro.

Isso também se reflete nas propostas de educação para o meio rural do período. Aos termos rural e urbano associa-se, segundo Maria Cristina Gouvêa (2004, p. 179), uma “série de significantes que se deslocam em torno da oposição entre modernização e tradição, ruptura e continuidade”, civilização e rusticidade. Ao imaginário urbano associam-se a superioridade, a modernidade e a civilização, que se

¹² Marcos Cezar de Freitas (2005) discute as várias formas de compreensão da infância e da juventude “rústica”, “arcaica” e “primitiva”, no âmbito do pensamento social e educacional.

conformam na oposição ao ambiente rural. De acordo com Nicolau Sevcenko (1998, p. 522), é a cidade e, sobretudo, a capital que dita as “as novas modas e comportamentos, mas acima de tudo, os sistemas de valores, o modo de vida, a sensibilidade, o estado de espírito e as disposições pulsionais que articulam a modernidade como uma experiência existencial e íntima”.

Vale destacar, contudo, que a atração e a dimensão simbólica da cidade sobre a população rural parecem ter uma influência decisiva na dificuldade de implementação das propostas educativas para o meio rural, em Minas Gerais. Em 1959, desenvolveu-se uma pesquisa denominada *Várzea do Pantana: interação e transição*, que analisou as realizações das instituições educativas da Fazenda do Rosário e seu impacto na comunidade local. O que se observou nessa pesquisa é que a proposta pedagógica de educação rural, desenvolvida na Fazenda do Rosário, ocorreu em um contexto de tensões com a comunidade local. Os pesquisadores de *Várzea do Pantana* destacam:

O grupo de moradores da área da “Fazenda do Rosário” e as instituições (ISER, Escola Normal, Sociedade Pestalozzi) são discrínicos em seus procedimentos sociais.

O primeiro integra rapidamente toda uma série de padrões urbanos, enquanto as segundas difundem padrões de comportamento de racionalização de ajustamentos rurais (WATANABE *et al.*, 1962, p. 29).

O plano de investir em uma proposta pedagógica diferenciada para o meio rural era visto como um modo de introduzir naquela população os benefícios de um padrão de vida urbano, contudo, implementado no próprio ambiente rural. A fundamentação das instituições educativas da Fazenda do Rosário se constituía, então, a partir de um discurso ambíguo: à medida que enaltecia o trabalho e a vida na roça, valorizava sua superação, introduzindo saberes e valores associados à vida urbana (VEIGA; PINHO, 2009).

Percebeu-se, com a pesquisa, que a proposta da escola primária no campo de desenvolver um conjunto de práticas relacionadas ao trabalho agrícola nem sempre se apresentou como um interesse dessa população. “O Senhor sabe, né? A gente é pobre. Se eles [os filhos] não conseguirem estudar, tem é de ficar na lavoura mesmo, igual ao pai” (WATANABE *et al.*, 1962, p. 188). A escola é vista como um local da aprendizagem de saberes que lhes proporcionariam uma ascensão social e

profissional, um *status*, e não de conhecimentos a que eles consideravam já ter acesso, como as práticas agrícolas.

Identifica-se, desse modo, uma tensão entre as propostas de educação para os meios rurais e as expectativas educativas dessa população. O desejo da população em relação às instituições educativas não se referia, então, à formação “ruralista”, fato esse provavelmente relacionado ao processo de urbanização pelo qual a comunidade vinha passando. O processo de interação da comunidade com os modos de vida urbanos se apresentava de maneira mais intensa do que as orientações das instituições poderiam supor:

Parece que o principal problema que enfrentam as Instituições em suas tentativas de ação normativa sobre o grupo local é o da oposição entre ideais ruralistas — representados pelas Instituições — e ideais urbanos de vida, que começam a penetrar na área, através de contatos superficiais, porém prolongados, com a Capital do Estado, e na medida em que esta também vai se transformando em metrópole (WATANABE *et al.*, 1962, p. 189).

Esse processo aproxima, cada vez mais, o habitante rural do universo de vida urbano. Desse modo, a urbanização em curso parece atropelar as propostas educativas para o meio rural mineiro. Mesmo que a ideia fosse, por intermédio da educação, desenvolver e “reformular” os hábitos da população do campo, com base nos padrões de vida urbanos e civilizados, ela ainda se constituiria em um espaço rural e com base em conteúdos agrícolas.

De acordo com Candido (1964, p. 156), a cidade torna-se para as populações rurais a “miragem da superação”, que se consolida no abandono das atividades agrícolas e na passagem para um outro universo, da cultura urbana. A busca pela estabilidade e as “verdadeiras miragens econômicas e sociais, causadas pela insatisfação e o desejo de fuga”, constituem-se, assim, como os principais fatores do intenso processo de migração.

As tensões e contradições permeiam, assim, tanto as propostas educativas para os meios rurais quanto as expectativas dessa população de melhorias e transformações de seus modos de vida. São expressões do intenso processo político, social e econômico do período, que se refletem nas próprias ações e percepções dos diferentes sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito*: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1964. 239 p.
- COLETÂNEA das Obras Escritas de Helena Antipoff. Educação Rural. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. v. 4.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2. v.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 1. v.
- ESCOLA RURAL. Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1948-1963.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos*: o pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *História, antropologia e a pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *O mundo da criança*: a construção do infantil na literatura brasileira. Bragança Paulista: EDUSE, 2004.
- JACKSON, Luiz Carlos. A tradição esquecida: estudo sobre a sociologia de Antônio Cândido. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 127-140, out. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000300008>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- JACKSON, Luiz Carlos. *A tradição esquecida*: os parceiros do Rio Bonito e a sociologia de Antônio Cândido. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: FAPESP, 2002. 234 p.
- MARTINS, José de Souza. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. *Revista USP – Dossiê Brasil Rural*. São Paulo, n. 64, p. 28-49, dez./fev. 2004/2005.
- MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 559-658. 4. v.
- MENSAGEM apresentada a Assembléia Legislativa em sua Sessão Ordinária de 1947, pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1947.

ORGANIZAÇÃO e funcionamento do curso rural de aperfeiçoamento para professores rurais: atividades do 6º Curso (12 de junho a 9 de setembro). [195-?]. Mimeografado.

PEREIRA, João Baptista Borges; QUEIROZ, Renato da Silva. Por onde anda o Jeca Tatu?. *Revista USP – Dossiê Brasil Rural*, São Paulo, n. 64, p. 6-13, dez./fev. 2004/2005.

PINHO, Larissa Assis. A pesquisa sobre educação rural em Congressos de História da Educação (2000-2007). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju (SE). *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008. 13 p.

PINHO, Larissa Assis. *Civilizar o campo: educação e saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, ano 1, n. 1, jul. 1954.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 513-619. v. 3.

VEIGA, Cynthia Greive; PINHO, Larissa Assis. *Civilizar o campo: formação do professor rural em Minas Gerais*. 21 p. Mimeografado.

WATANABE, Hiroshi et al. *Várzea do Pantana: interação e transição: uma pesquisa sociológica*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

WERLE, Flávia. Conferência Brasileira de Educação e a formação do professor para a zona rural, Sul do Brasil, 1940-1960. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 4., 2007, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2007.

XAVIER, Maria do Campo. *A tradição (re)visitada: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais CRPEMG (1956-1966)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

XAVIER, Maria do Carmo. *Várzea do Pantana: a pesquisa sociológica na dinâmica do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais*. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 3., 2005, São João Del-Rei (MG). *Anais...* São João Del-Rei, 2006. 17 p..

A universidade necessária, de Darcy Ribeiro

ANTONIO MARCOS DORIGÃO
MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

O LIVRO

O livro *A universidade necessária*, de autoria de Darcy Ribeiro, reúne os seminários, palestras e estudos sobre a organização do ensino superior em instituições universitárias e as crises e conflitos existentes no debate de sua renovação, elaborados no período de 1960 a 1973, época em Darcy Ribeiro¹ transitou de integrante do Governo de João Goulart a exilado pelo Golpe Militar de 1964, no qual atuou como “especialista em reforma universitária” no Uruguai, em 1964, na Venezuela, em 1969/1970, no Chile em 1970/1971, na Argélia em 1972 e no Peru em 1973. A tônica que rege a elaboração da obra é o

Descontentamento com a nossa universidade tal qual é. Descontentamento com sua conivência com as forças responsáveis pela dependência e atraso da América Latina. Descontentamento com a mediocridade de seu empenho cultural e científico. E descontentamento com a sua irresponsabilidade frente aos problemas dos povos que as mantêm (RIBEIRO, 1975, p. 3).

¹ Nasceu em 26 de outubro de 1922 em Montes Claros (MG), no Vale do São Francisco, entrada do sertão nordestino. Em 1946, formou-se em antropologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FUNDAR, 2011).

O texto é característico de Ribeiro, despretensioso na medida em que declara seu objetivo de contribuir para o debate sobre a função da universidade, mas rico em detalhes e exemplos, demonstrando conhecimento teórico e prático sobre o tema.

O livro está organizado de forma a explicitar os fatores inerentes à crise universitária de então, seguido de uma análise dos modelos históricos de universidade em âmbito mundial e as condições das instituições latino-americanas. Na sequência, o foco se direciona aos temas de reforma universitária, as propostas de renovação e as questões políticas envolvidas pelo saber acadêmico e a ação transformadora da universidade. O livro traz como apêndice a comunicação à Assembleia Mundial de Educação, realizada no México, em 1964, escrita por Heron de Alencar, intitulada “A universidade de Brasília — Projeto nacional da intelectualidade brasileira”.

A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA DE DARCY RIBEIRO

As questões sobre a renovação universitária estão explícitas na introdução, na qual Darcy Ribeiro (1975, p. 11) expõe toda a sua inquietação acerca dos temas colocados aos “pensadores do mundo moderno”, como a ampliação da oferta do ensino superior, o processo de mecanização das atividades agrícolas e das indústrias frente a uma demanda por educação para suprir as novas condições de trabalho, as possibilidades de modulação intencional da personalidade a partir de novos sistemas de educação e dos meios de comunicação, a padronização cultural da humanidade com base no domínio de “[...] um patrimônio comum de saber, de técnicas e instituições, generalizado a todos os povos, cujo centro fundamental de cultivo e difusão passou a ser a Universidade” (RIBEIRO, 1975, p. 12).

Outro aspecto relevante está relacionado à dificuldade dos países periféricos de integrar a discussão da renovação da universidade devido a sua situação de atraso e as suas possibilidades antagônicas de romper esse mesmo atraso por meio de um salto evolutivo ou permanecer na dependência econômica e cultural dos países ricos, na definição do autor.

Ele indica as características das universidades e os paradoxos presentes na sua estruturação, citando sua capacidade de automobilização para questionar e propor “[...] utopias concretas, relativamente ao que deve ser a sociedade e a existência humana na próxima civilização” (RIBEIRO, 1975, p. 15). Ao traçar um paralelo entre os países capitalistas e os socialistas, destaca como indícios do futuro das universidades:

1. A massificação do corpo discente das universidades, que deixarão de formar elites para abrigar a totalidade da juventude das gerações vindouras.
2. A burocratização das enormes universidades de amanhã, devido à crescente importância de seu papel social, provocará tamanha ingerência governamental que deixará pouca margem à sobrevivência da hegemonia acadêmica.
3. O grande poder que a Universidade será chamada a exercer, como instituição fundamental de cada sociedade, não só por filtrar as novas hierarquias dirigentes através de seus cursos como, também, por conferir legitimidade a seu mando (RIBEIRO, 1975, p. 16).

Diante desses aspectos, Darcy Ribeiro chama a atenção para o descontentamento presente nas manifestações da juventude dos países em desenvolvimento e aponta os dois caminhos possíveis para a reforma universitária, sendo o primeiro de uma instituição que se proponha a questionar e transformar a sociedade, e o segundo de universidade de conformação social, atrelada às velhas práticas da elite tradicional dos países do denominado Terceiro Mundo. São apontadas como características desta situação as condições de níveis conjuntural, político, estrutural, intelectual e ideológico.

A questão conjuntural, conforme explicitado por Darcy Ribeiro, refere-se às transformações sociais decorrentes da transição da sociedade para novos arranjos econômicos e culturais, verificados nas décadas de 1960-1970, afetando e transformando as universidades. Na concepção do autor, existiam dois caminhos opostos: o primeiro, a “modernização reflexa”, calcada na conservação dos métodos de importação de conhecimentos e tecnologia das nações desenvolvidas e manutenção do atraso histórico dos países desenvolvidos. O segundo caminho é o desenvolvimento autônomo, a partir da consciência das condições históricas do atraso vividos pela população dos países latino-americanos e da intencionalidade, por parte da sociedade e das universidades, de realizar uma atualização histórica do processo de desenvolvimento econômico de forma independente. Para Ribeiro (1975), os dois caminhos, apesar de opostos, demonstram insatisfação da sociedade com o desempenho das universidades e o desejo da mudança de seu papel, seja para perpetuação das estruturas ou sua superação.

A crise estrutural apresenta como um dos seus fatores o processo histórico de constituição das universidades e as dificuldades de atender as aspirações de inserção

da sociedade no ensino superior e elevar a qualidade das pesquisas. O processo histórico de constituição e funcionamento das universidades na América Latina demonstra sua atuação na manutenção do *status quo*, seja pela ação dos docentes universitários na formação de profissionais perpetuadores das desigualdades sociais ou pela incapacidade de formar quadros críticos ao modelo elitista de conservação das estruturas. Junte-se a isto o fato de que este modelo tem garantido às classes abastadas a preservação e a ampliação de suas riquezas e privilégios e aos integrantes das instituições universitárias um cômodo posto de trabalho. Darcy Ribeiro (1975, p. 33) propõe que, uma vez conhecida esta realidade, faz-se necessária uma resposta a partir da própria universidade, cuja meta seria “[...] fazer da ação docente e estudantil um aríete tanto contra a universidade obsoleta e os que a querem assim, quanto contra nossas sociedades atrasadas e que estão de acordo com seu atraso”.

No âmbito político, Darcy Ribeiro (1975) analisa a situação global em torno da crise da universidade e salienta que, além dos conflitos de uma sociedade com anseios opostos para as suas universidades e os interesses dos próprios universitários, divididos entre as ideias conservadoras e renovadoras das instituições, existe a interferência externa nas instituições por parte dos seus governos, destacando que, nos locais em que se estabelece uma política liberal, as universidades são convidadas a participar do desenvolvimento da sociedade com a produção de conhecimento e inovação, situação que se verifica nas nações do mundo desenvolvido. Na América Latina das décadas de 1960 e 1970, com a predominância de governos ditatoriais, as universidades, com seus docentes e discentes, são vistas como ameaça à ordem estabelecida, e o debate necessário à construção de novos conhecimentos é combatido com força e violência, desfalcando quadros qualificados para fora destes países. Ribeiro (1975) aponta o caso da Ditadura Militar, no Brasil, como um exemplo dessa condição, mas alerta que, mesmo entre os militares, não havia consenso sobre a prática de interferir no funcionamento das universidades. De qualquer forma, esta interferência política nas universidades serve ao projeto de “colonização cultural” dos países ricos, em manter a América Latina submetida aos seus interesses.

Estão postos os elementos de recolonização da América Latina pelos organismos internacionais, que ao oferecerem técnicos e docentes para consultorias e seminários sobre a modernização das universidades e ao financiarem pesquisas, em especial, os Estados Unidos, empreendem esforços para manutenção dos países periféricos na posição subalterna nos campos cultural e econômico. Ribeiro (1975) reforça sua posição sobre a necessidade de criar um modelo de universidade próprio

para os países latino-americanos, superar o controle norte-americano e estabelecer as bases para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte da sociedade para a refundação das universidades na América Latina.

A partir da explicitação dos elementos concernentes à crise das universidades, no âmbito global e no da América Latina, Darcy Ribeiro realiza uma análise dos modelos clássicos de universidade, partindo da afirmação de que:

Todas as grandes estruturas universitárias modernas podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos só inteligíveis como resultantes de sequências históricas especiais. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global, não ocorrido a partir da universidade e para o qual ela só concorreu subsidiariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez verificado, atuou sobre as universidades, dando-lhes recursos e exigindo delas novos serviços (RIBEIRO, 1975, p. 45).

O propósito desta análise, amparada em modelos utópicos, é estabelecer um debate sobre a necessidade de pensar uma universidade voltada para o desenvolvimento autônomo, a exemplo do que aconteceu nas nações utilizadas como base para o estudo. Concentra a análise na estrutura adotada após a Revolução Francesa ao discorrer sobre a universidade francesa, a qual considera excessivamente burocrática e focada em exames e roteiros preestabelecidos, mas valoriza a sua capacidade de se questionar e as mudanças ocorridas após os movimentos de maio de 1968. Em relação ao modelo de universidade inglês, aponta a existência de uma variada forma de organização das instituições, a decadência em função das duas guerras mundiais e a semelhança com as instituições francesas na capacidade de se autoquestionar e se abrir para a mudança.

As características da Alemanha no contexto da industrialização tardia em relação à França e à Inglaterra levaram a constituir uma universidade dotada de “intencionalismo”, voltado ao desenvolvimento nacional e com diversas ambiguidades na sua constituição, permitindo o florescimento de grandes intelectuais e cientistas, ao mesmo tempo que se calava perante o elitismo mantido pelo governo. No pós-guerra e sofrendo as consequências do regime nazista, tem por desafio se reorganizar e integrar as áreas de humanas e tecnologia num novo modelo de funcionamento.

Nos Estados Unidos, a tradição protestante de educar para leitura da *Bíblia* criou uma estrutura de escolas da comunidade, característica transplantada para as

primeiras escolas de ensino superior. Para Darcy Ribeiro (1975), os Estados Unidos se adiantaram a outras nações no campo educacional, e

O desenvolvimento do sistema educacional de massas (excluídos os negros) dos Estados Unidos pode ser dividido em várias etapas: a primeira, de generalização da alfabetização realizada, quanto aos brancos, já no período colonial; a segunda, de extensão da escolaridade primária a toda a infância, conseguida na segunda metade do século passado; a terceira, de extensão da escolaridade de nível médio, levada a efeito entre 1900 e 1930 no primeiro ciclo — *junior high school* — e, de então para cá, até 1950, no segundo ciclo — *senior high school* — a quarta etapa, ainda em curso, é a universalização do ensino, iniciada em 1950 e que antes do ano 2000, alcançará a totalidade dos jovens capazes de frequentar escolas superiores (RIBEIRO, 1975, p. 70).

Quanto à universidade na União Soviética e outros países socialistas, Darcy Ribeiro ressalta as semelhanças com as demais já analisadas e assevera que, mesmo em regimes opostos como capitalismo e socialismo, as instituições universitárias têm por função “[...] cultivo e transmissão do saber humano, cujo inteiro domínio é condição essencial para qualquer sociedade integrar-se, automaticamente à civilização do seu tempo” (RIBEIRO, 1975, p. 73). Outro elemento importante na configuração das universidades dos países socialistas está na organização dos cursos conforme a linha de formação, sendo que uma parte se dedica ao estudo e à investigação em tempo integral, num segundo nível estão os cursos profissionalizantes, alternando período de estudo e trabalho e promovendo a integração do ensino com o sistema produtivo, no terceiro patamar estão os cursos noturnos e por correspondência, dedicados à formação e qualificação de trabalhadores para as funções técnicas.

Ribeiro (1975) tece argumentos em torno da influência externa dos “modelos clássicos” de universidade na organização das instituições universitárias da América Latina, de maneira dual, onde ressalta a importância de se aproveitarem as características de intencionalidade e participação no desenvolvimento das nações e a necessidade de romper com a tradição de manutenção das estruturas sociais e do servilismo aos sistemas imperialistas presentes nas instituições latino-americanas.

As condições estruturais e os dados estatísticos das universidades da América Latina, na década de 1960, são apresentados nas suas características comuns, dada a existência de grande variedade de formatos organizacionais e métodos de quantificação. Darcy Ribeiro, na sua proposta de desenvolvimento autônomo por meio da

implantação de uma política de intencionalidade de função das universidades latino-americanas, compara quantidades de matriculados e docentes. Merecem especial destaque os indicadores de matrículas no ensino superior, que em 1960, na América Latina, alcançavam o índice da década de 1900 nos Estados Unidos. O Brasil, em 1960, contava com 14 matriculados para cada grupo de 10.000 habitantes, enquanto a Região do Cone Sul contava com 29 e a Argentina com 95.

No âmbito da estrutura de funcionamento das universidades latino-americanas, são indicados como entraves o modelo francês transplantado de forma incompleta e degradada, a compartimentalização em faculdades e escolas, com a consequente replicação de serviços e quadros técnicos, tornando-as onerosas e ineficientes, aliadas a um corporativismo profissional por parte dos docentes e a alienação em relação aos propósitos do ensino superior.

Ribeiro (1975) cita as tentativas de renovação das universidades latino-americanas nas primeiras décadas do século XX, desde a Reforma de Córdoba e outras tantas experiências empreendidas após a crise econômica de 1929, fator que reavivou na sociedade e nos intelectuais consciência crítica em relação à fragilidade dos países periféricos quando dependentes econômica e culturalmente dos países ricos. Apesar de importantes no processo de renovação das universidades, Ribeiro (1975) considera fracassada a maioria dessas tentativas, com exceção ao projeto da Universidade de Brasília, que na sua compreensão representa:

O primeiro projeto orgânico de criação de uma universidade integrada nasceu em 1960, com a cidade de Brasília, do esforço de uma centena de cientistas e intelectuais brasileiros reunidos para repensar o próprio projeto de universidade, ante a oportunidade oferecida pela construção da nova capital do Brasil. Este projeto inspirou-se, basicamente, nos esforços pioneiros de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (1935-37) e na lição proporcionada pelo fracasso da tentativa de implantar as Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo e do Rio, como órgãos integradores das respectivas universidades (RIBEIRO, 1975, p. 132).

A Universidade de Brasília foi criada em 1961 e seu projeto original funcionou até 1965, quando a Ditadura Militar, que havia tomado o poder no golpe de Estado de 1964, promoveu “[...] a demissão de todos os professores capacitados a implantá-la. Assim, foi destruído o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira que aguarda sua restauração” (RIBEIRO, 1975, p. 133).

Ao discorrer sobre as experiências de renovação das universidades na América Latina, na década de 1960-1970, Darcy Ribeiro indica como exemplos a Universidade Nacional da Colômbia, o sistema bipartite das universidades peruanas, o sistema de articulação de todas as universidades públicas do Chile e os projetos ambiciosos do Uruguai, do México e da Venezuela. Mas, para além da elaboração de novos projetos de universidade, Darcy alerta para a necessidade de superação da tradição de pensar a universidade a partir de seus dilemas, contrapondo o humanismo ao pragmatismo, a ciência, a profissionalização e o elitismo à massificação, pois representam falácias na medida em que esta prática divide as questões em dois lados opostos, ignorando as possibilidades de integração e complementação no espaço de criatividade, de inovação, próprios das universidades.

Após proceder à análise sobre as condições históricas, estruturais e sociais da universidade latino-americana e suas dificuldades e desafios, Ribeiro direciona seu texto à proposta de universidade que considera necessária ao processo de superação do atraso histórico e desenvolvimento dos países da América Latina. O primeiro ponto seria a substituição da prática de ampliação espontânea pelo rigoroso planejamento de seu desenvolvimento global, estabelecendo metas e prazos, com estratégias de crescimento e rigoroso acompanhamento da sua execução. O roteiro proposto por Darcy Ribeiro passa pela identificação das disponibilidades e carências de recursos materiais e humanos e definição de um plano que garantiria o melhor aproveitamento da estrutura existente e pontos de aplicação de novos recursos. O segundo ponto é a expansão do acesso ao ensino superior e o reconhecimento da existência de diferentes perfis de alunos, aos quais deve ser dado um tratamento de acordo com suas aspirações pessoais e competências intelectuais, proporcionando condições de interação social, qualificação profissional e preparação de pesquisadores permeados pela definição de estruturas de moradias, restaurantes e bolsas voltadas à manutenção e permanência daqueles que pertencem às classes menos abastadas e apresentem condições para frequentar os cursos universitários. O terceiro ponto é a definição de um projeto próprio para as universidades, atendendo às necessidades de reestruturação de recursos e expansão das matrículas, às características de cada região e com a “intencionalidade” de reverter as condições de subdesenvolvimento das nações da América Latina.

Para a realização da reforma universitária, com base em planejamento, expansão e projeto próprios, Darcy Ribeiro (1975, p. 157) propõe 60 princípios, que “[...] não pretendem ser um ideário novo a substituir valores tradicionalmente professados pelas

universidades, mas um conjunto de indicações normativas constituídas em programa de mobilização da Universidade para a nova reforma”. Esses princípios indicam:

- a) as responsabilidades das universidades com a produção e difusão do conhecimento, pautadas na gestão democrática e na liberdade de expressão e pensamento;
- b) as diretrizes para reformas estruturais com racionalização e otimização no uso de seus recursos;
- c) a regulamentação da carreira do magistério com a vinculação da atuação de docentes pesquisadores no ensino, a formação de novos investigadores e a regulação do sistema de outorga de títulos acadêmicos;
- d) a implantação de um sistema de ensino voltado à atenção dos estudantes em seus distintos perfis e com modernas técnicas educacionais;
- e) a função criadora da universidade na produção e difusão de cultura, conhecimentos e técnicas no mais alto padrão e de forma planejada e sistemática;
- f) a atuação docente nos níveis de graduação e pós-graduação, organizando programas de ensino por cursos, promovendo, quando necessário, a interação profissional por meio de estágios e “[...] formação ideológica com vistas a fazer dos estudantes cidadãos responsáveis perante seu povo e seu tempo” (RIBEIRO, 1975, p. 165);
- g) a realização de atividades extramuros, de extensão e difusão da cultura e conhecimentos como serviço prestado pelas universidades à sociedade, envolvendo todos os órgãos, departamentos, docentes e alunos destas instituições;
- h) a defesa do regime democrático, a influência sobre o contexto social que se insere e a cooperação e integração com outras universidades nacionais e estrangeiras; e
- i) a realização de intensos debates sobre o subdesenvolvimento e as perspectivas de integração autônoma na civilização de seu tempo aliada à atuação na educação da nação, “[...] o que só poderá conseguir ao integrar-se no movimento pela superação do subdesenvolvimento e da dependência” (RIBEIRO, 1975, p. 169).

Professados os requisitos e princípios à universidade na América Latina, Darcy Ribeiro (1975) apresenta, no capítulo homônimo ao livro, um modelo teórico de estrutura universitária dentro da seguinte justificativa:

A universidade de que precisamos, antes de existir como fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia, no mundo das ideias. Nossa tarefa, pois, consiste em definir as linhas básicas deste projeto utópico, cuja formulação deverá ser suficientemente clara e atraente para poder atuar como uma força mobilizadora na luta pela reforma da estrutura vigente. Deverá ter, além disto, a objetividade necessária para ser um plano orientador dos passos concretos pelos quais passaremos da Universidade atual à Universidade necessária (RIBEIRO, 1975, p. 172).

A universidade necessária ao propósito de desenvolvimento da América Latina proposto por Ribeiro estrutura-se na integração dos institutos centrais (ciências básicas, biológicas, humanas, letras e artes) com as faculdades profissionais (agrárias, saúde, tecnologia, educação, jurídico-administrativas, arquitetura, desenho e comunicação) e os órgãos complementares (editora, museu, biblioteca, teledifusão e estádio). Este modelo tripartite contaria com a integração dos centros e faculdades por intermédio da departamentalização das disciplinas, por exemplo, com os docentes lotados no instituto central de ciências básicas ministrando aulas para os alunos das faculdades de tecnologia ou educação. Os órgãos complementares atenderiam a todos os centros e faculdades, sem a necessidade de duplicação destes serviços.

Darcy Ribeiro se esmera na explicitação do funcionamento de cada instituto central, faculdade e órgão complementar, oferecendo sugestões bastante detalhadas para cada área do conhecimento, departamento e serviço, exemplificados com gráficos e esquemas, inclusive propondo a distribuição da carga horária docente para cada modalidade de ensino conforme a titulação de cada professor.

No campo da política de gestão de cada universidade, são ressaltados os critérios para estabelecimento da democracia e dos serviços de apoio ao ingresso e permanência dos alunos oriundos das classes populares e a preocupação com a manutenção da administração participativa e a intencionalidade nas ações das universidades.

O último capítulo se dedica a tratar da contrapolitização da universidade, com críticas à ineficiência e irresponsabilidades das ciências humanas em dar conta de explicar a realidade social da América Latina e conseqüentemente de propor soluções para transformação desta realidade. Para Ribeiro (1975, p. 256), “[...] as Ciências Humanas estão, relativamente ao campo dos serviços sociais, na mesma posição básica das Ciências Físico-Matemáticas para a engenharia ou as Ciências Biológicas para a medicina e a agronomia”, posto que nelas se apoia o trabalho dos profissionais da administração, dos professores, dos advogados e dos assistentes sociais na

gestão pública e privada das nações. Aponta como crucial para o desenvolvimento da América Latina, o comprometimento das Ciências Humanas com o projeto de superação do atraso histórico.

Ao finalizar o livro *A universidade necessária*, Ribeiro (1975) enfatiza a importância da educação popular a partir da formação de quadros qualificados nas universidades e a revolução pedagógica no estabelecimento de conteúdos voltados à formação de profissionais imbuídos de uma nova ideologia, rompendo com padrões da época e propondo um enfoque na sociedade solidária e na superação do subdesenvolvimento na América Latina.

COMENTÁRIOS SOBRE A OBRA

Ao escrever o livro *A universidade necessária*, Darcy Ribeiro (1975) expõe em palavras toda experiência e riqueza de estudos e vivências que fazem parte de sua formação. O menino nascido em Montes Claros no interior de Minas Gerais em 1922, herdeiro de um capital cultural próprio das famílias mais abastadas, porém vivendo de forma simples o cotidiano da pequena cidade, pôde, sob influência da mãe, professora primária, e da biblioteca do tio médico, desenvolver um gosto pela leitura e uma curiosidade vivaz.

Como era prática das famílias tradicionais brasileiras do início do século XX, Darcy foi mandado para Belo Horizonte, em 1939, estabelecendo contato com a elite financeira e alguns intelectuais da capital mineira. Foi para estudar medicina, mas se interessou mesmo foi pelas aulas de Filosofia e Política, abandonando as áreas de Biologia. Ao se encantar pelas questões discutidas pelas Ciências Humanas, descobre o positivismo e viaja ao Rio de Janeiro para conhecer a Igreja positivista do Brasil. Em 1941, com a desaprovação de sua família, muda-se para São Paulo, onde vai estudar Ciências Sociais na Escola de Sociologia e Política, que, na avaliação de Darcy Ribeiro:

[...] em Sampa a coisa era séria. Ninguém buscava erudição. Lia-se o que fosse preciso, funcionalmente, como sustento do tema que se procurava dominar. A ciência não era um discurso fútil, especulativo, imaginoso, mas o exercício sério da inteligência verrumando a superfície do real (RIBEIRO, 1997, p. 122).

Em 1946, forma-se em Ciências Sociais, especializando-se em Antropologia, tendo por orientador o professor Herbert Baldus, “[...] um alemão anti-hitlerista que

havia se mudado para o Brasil em 1932 e que se tornaria o mais dedicado e produtivo etnohistoriador dos povos indígenas do Brasil” (GOMES, 2000, p. 24). Ele arroga para si e seus colegas o título de primeira geração de cientistas sociais brasileiros.

Parte da formação humana e profissional de Darcy Ribeiro se deve ao contato com Marechal Candido Rondon, militar que abandonara a carreira docente por achá-la incompatível com a sua convicção positivista e dirigia a Secretaria de Proteção ao Índio (SPI). Ao trabalhar na SPI sob orientação de Rondon, Darcy Ribeiro esteve em contato com os povos indígenas “[...] Bororó, Xokleng, Kaiowá, Terena, Ofaié, Guaraní e, principalmente, Kadiwéu e Kaapor, com quem conviveu intensamente” (LOBO, VOGAS, TORRES; 2008, p. 30).

Em meados da década de 1950, Darcy Ribeiro (1997, p. 223) entra em contato com Anísio Teixeira, e afirma: “[...] fui para a educação pelas mãos de Anísio, de quem passei a ser nos anos seguintes, discípulo e colaborador”. A partir de então, ocupa-se das questões da educação, iniciando sua atuação, em 1957, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação.

A partir de então, sua atuação ocorre junto aos órgãos governamentais, envolvendo-se, juntamente com “[...] Anísio Teixeira, na campanha de difusão da escola pública frente ao Congresso Nacional, que estava elaborando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (FUNDAR, 2011). No governo de Juscelino Kubitschek, participa do grupo encarregado da elaboração da Universidade de Brasília. Em 1961, o presidente Jânio Quadros nomeia para Comissão de Estudos de Estruturação da Universidade de Brasília e, em 1963, foi nomeado como reitor da Universidade de Brasília (UnB). Depois de deixar a função de Reitor da UnB, ocupa o cargo de Ministro da Educação e Cultura do Primeiro-Ministro Hermes Lima. Ainda em 1963, com a eleição do presidente João Goulart, assume a Chefia de Gabinete da Presidência da República, permanecendo nessa atividade até 31 de março de 1964, quando, em função do golpe militar, se exila no Uruguai.

Nesta fase da sua trajetória, Ribeiro (1975) já se encontra envolvido com a educação, e atua na produção de estudos relacionando o desenvolvimento social e econômico das nações que compõem a América Latina ao sistema educacional existente nesses países.

A partir de suas experiências administrativas, suas pesquisas e sua atuação política, Darcy Ribeiro reúne textos utilizados em palestras, seminários, relatórios e artigos e publica o livro *A universidade necessária*, no qual apresenta todo um histórico dos principais modelos mundiais de universidade, discorre

sobre o modelo implantando na América Latina, mostrando o seu processo de estruturação de maneira geral e denunciando a ineficiência dessa instituição na superação do atraso histórico de desenvolvimento social e, em contrapartida, sua eficiência na manutenção de privilégios às pessoas pertencentes à elite econômica dos países latino-americanos.

Darcy Ribeiro (1975) propõe uma ruptura no processo de gestão dessas universidades e defende a necessidade de dotá-las de “intencionalidade” para o desenvolvimento autônomo, fugindo dos modelos impostos por organismos internacionais e buscando a superação do subdesenvolvimento e da dependência econômica e cultural dos países ricos. Darcy Ribeiro é especialmente cuidadoso ao indicar as dificuldades desse processo, analisando ideias, comportamentos e atitudes de professores e estudantes, gestores e políticos, e demonstrando a existência de vontade de modernizar a universidade. Essa modernização, para alguns, seria a manutenção da função tradicional remodelada pelas propostas de consultores estrangeiros e, para outros, uma modernização com modelo próprio, alteração de sua função e intenção de superação do subdesenvolvimento.

O livro propõe modelos de estrutura para a universidade, autônomos, que preparem pesquisadores, profissionais e cidadãos para atuarem na transformação social, detalhando a organização de seus órgãos, de maneira integrada, a utilização de recursos materiais e espaços físicos, a carga horária docente e a gestão participativa.

É especialmente interessante ler esta obra e verificar que na sua atuação, como intelectual e como senador da República na década de 1990, Darcy Ribeiro conseguiu inserir muitas destas propostas na agenda de discussões e implantar algumas das ideias defendidas por ele na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposta e aprovada em 1996.

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. *Darcy Ribeiro: a sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

FUNDAR. Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em: <www.fundar.org.br>. Acesso 03 mai. 2011.

GOMES, M. P. *Darcy Ribeiro*. São Paulo: Ícone, 2000.

LÔBO, Y. L.; VOGAS, E. C.; TORRES, A. C. *Darcy Ribeiro: o brasileiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, D. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, D. *Estudos de antropologia da civilização*, IV. Os brasileiros, livro I — teoria do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIBEIRO, D. *Sobre o óbvio: ensaios insólitos*. Porto Alegre: LPM, 1979.

RIBEIRO, D. *Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1991.

Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República, de Inezil Penna Marinho

SILVANA VILODRE GOELLNER

Inezil Penna Marinho é reconhecido nacionalmente no campo do conhecimento da Educação Física e dos Desportos em razão da envergadura intelectual que ele deixou marcada em suas obras, publicadas em forma de livros, artigos e folhetos, versando sobre Administração, Filosofia, Legislação, Treinamento, Metodologia, Psicologia e História, e que constituem a fonte principal para os estudiosos da evolução histórica da Educação Física brasileira.

No magistério do Ensino Superior teve destacada vivência na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, onde foi Livre Docente e Catedrático, marcando fortemente a sua passagem.

Os trabalhos de Inezil Penna Marinho demonstram o seu espírito de investigador minucioso, detalhista e amante do conhecimento.¹

Publicado em 1943, *Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República* caracteriza-se como a primeira grande

¹ Anotação feita por Mário Ribeiro Cantarino Filho sobre a obra de Inezil Penna Marinho. Integra o seu acervo pessoal doado ao Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME) em dezembro de 2012.

sistematização na qual Inezil Penna Marinho aborda aspectos históricos desta área acadêmico-profissional. A obra, composta por 616 páginas, tornou-se mais conhecida a partir da década de 1950, quando foi reeditada em quatro volumes, com o nome de *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*.²

O montante de páginas reunidas nessa primeira compilação já demonstra o capital cultural do autor. Erudito, com uma densa formação humanista, entre os anos de 1938 e 1985 somou mais de 140 publicações em formatos tais como livros, artigos, teses e monografias versando sobre temas relacionados à Educação Física, à Educação e ao Direito, além de ter escrito várias obras literárias, com destaque para poesias e contos.³

Filho do Cônsul Ildelfonso Ayres Marinho e de Ignez Penna Marinho, Inezil nasceu no Rio de Janeiro no dia 15 de agosto de 1915. Coursou o primário no Instituto La-Fayette e o secundário no Colégio Pedro II. Criado na Avenida Atlântica, no Bairro de Copacabana, desde sua infância teve contato com várias atividades corporais e esportivas, tornando-se praticante sistemático e também atleta de diversas modalidades, como lutas, polo aquático, atletismo, voleibol, entre outras (DALBEN, 2011; MELO, 2008). Para além do esporte, a Filosofia e a Arte foram motivadoras de sua formação intelectual, marcando de forma indelével a sua produção literária e acadêmica.

Inezil tinha uma formação diversificada. Seguindo a tradição familiar, iniciou seus estudos na Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, dando continuidade à carreira do pai e do irmão mais velho. Ingressou também na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), onde frequentou o curso de Instrutor de Educação Física, concluído em 1938. Para tanto, por um determinado período suspendeu as atividades na Faculdade de Direito, dedicando-se exclusivamente à Educação Física, pois “era impossível realizar os dois simultaneamente, como havia a princípio pretendido” (MARINHO, 1949, p. 3).

Em 1941, ingressou como aluno na Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (ENEFD), frequentando o Curso de Técnica

² Nessa versão houve uma ampliação do texto anterior. Os volumes I e II foram publicados em 1952, totalizando 460 páginas. O volume III foi publicado em 1953, contendo 154 páginas, e o volume IV em 1954, com 568 páginas.

³ Em 1985, dois anos antes de sua morte, organizou uma classificação por ordem cronológica de sua própria obra indicando a produção de 11.259 páginas. Documento acessível no Repositório Digital do CEME. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/65975>>.

Desportiva; entre 1942 e 1943, formou-se em Arma de Artilharia no Centro de Preparação dos Oficiais de Reserva do Rio de Janeiro (CPOR/RJ) e, antes de concluir o Curso de Direito (1943) e sua formação na ENEFD (1943), já atuava como assistente técnico (1939), assistente de ensino (1940) e chefe da Secção Pedagógica (1941) da Divisão de Educação Física, órgão do Departamento de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Na Universidade do Brasil, realizou ainda os cursos de Psicologia Geral e Psicotécnica (1944 e 1945) e Filosofia (1949 e 1953) e, na Universidade de Brasília, durante o ano de 1980, frequentou o Curso de Literatura Grega.

Sua trajetória profissional esteve marcada pela divisão entre a Educação Física e o Direito, dedicando-se inicialmente à primeira. Além da sua atuação na Divisão de Educação Física, no ano de 1949, foi aprovado em primeiro lugar como professor Livre Docente de Metodologia da Educação Física na ENEFD, tornando-se Catedrático da mesma área mediante concurso de títulos, provas e a defesa da tese intitulada *Aristóteles, Descartes e Bergon – diferenças no estudo das relações entre corpo e alma*. No ano de 1956, faz novo concurso para professor catedrático, dessa vez para a disciplina História e Organização da Educação Física e dos Desportos, que contou com a apresentação de títulos e a defesa da tese *Interpretação Histórica da XIV Olímpica de Píndaro*. Mesmo tendo a possibilidade de pedir transferência da Cátedra de Metodologia para a de História em função do falecimento de Aloisio Aciolly, titular da disciplina, Inezil preferiu fazer novo concurso por considerar ser essa uma atitude mais justa e correta. Segundo Victor Melo, “nessa tese é possível identificar muitas dimensões da vida pessoal de Inezil: o gosto pela história, filosofia e poesia; uma erudição e uma cultura geral destacável, que lhe permitia inclusive ler livros em diferentes línguas; o gosto e a valorização da cultura clássica” (2008, p. 183).

Durante o período no qual atuou na ENEFD e na Divisão de Educação Física (décadas de 1940 e 1950), Inezil construiu uma forte carreira acadêmica influenciando sobremaneira a estruturação da Educação Física brasileira. Ao analisarmos o *curriculum vitae* abreviado⁴ que elaborou em 1985 para concorrer à Academia Brasileira de Letras, podemos identificar a abrangência de sua intervenção: inspeção em escolas para autorização de funcionamento, realização de palestras e cursos em

⁴ Essas informações foram acessadas no *curriculum vitae* que o próprio autor organizou em 1985, quando concorreu a uma vaga na Academia Brasileira de Letras. Documento acessível no Repositório Digital do CEME. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/65974>>.

eventos nacionais e internacionais, representação em órgãos institucionais, criação de entidades profissionais, organização de eventos, envolvimento com entidades científicas e literárias, participação como delegado do Brasil em várias atividades e instituições internacionais ligadas à Educação Física, participação em bancas, entre tantas outras.

Sua produção acadêmica já se mostrava consolidada no início dos anos 1960: mais de 100 monografias, 15 livros e um elevado número de artigos, editais e prefácios. Em consulta ao Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1930-2000),⁵ é possível identificar que, no período compreendido entre 1940 e 1960, Inezil Penna Marinho publicou 173 artigos em periódicos tais como *Revista de Educação Física*, *Revista Educação Physica*, *Boletim de Educação Física*, *Revista Brasileira da Educação Física*, *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, *Comunidade Esportiva*, entre outros.

Tal produtividade pode ser observada, também, nos documentos que integram seu acervo pessoal, que contém um conjunto de 60 cadernos de capa dura tipo brochura, nos quais organizou uma série de materiais ainda não publicados,⁶ tais como pequenos textos, anotações, análise de obras, respostas às correspondências etc. e que, somados, ultrapassam o número de 2000 itens.⁷

A partir desses levantamentos, é possível afirmar que entre os anos 1940 e 1960 Inezil se debruçou quase que exclusivamente sobre a Educação Física, sendo a sua produção mais original aquela realizada na década de 1940, na qual escreve *Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República*. “Nas duas décadas seguintes os textos tendem a repetir ideias e assuntos, além de, com frequência, representarem simplesmente republicações” (FERREIRA NETO, 1999, p. 217).

⁵ Catalogação realizada pelo PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física, coordenado por Amarílio Ferreira Neto.

⁶ O Centro de Memória do Esporte publicou dois livros com textos inéditos de Inezil Penna Marinho. Ver Goellner (2005) e Goellner e Silva (2009).

⁷ Esses documentos e outros de natureza iconográfica foram catalogados no ano de 2009 por André Luiz dos S. Silva, Luciane S. Soares, Leticia Baldasso Moraes e Silvana V. Goellner, integrantes do Centro de Memória do Esporte. Vários deles foram cedidos para digitalização por Alice Opala e Inezil Penna Marinho Júnior e podem ser acessados no Repositório Digital do CEME. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40501>>.

No final de 1958, Inezil se desvinculou da Escola Nacional de Educação Física para atuar na futura capital federal, “a convite de Presidente Juscelino e do Ministro Clovis Salgado e, após servir durante alguns anos como Assessor do Gabinete do Ministro pediu exoneração (1971) e passei a dedicar-me somente à advocacia” (MARINHO, 1954, p. 81). Segundo Ferreira Neto,

sua ida para Brasília como assessor não se dá porque ele era, à época, um importante nome na área da Educação Física, mas por ter quinze anos de atuação como advogado e pertencer ao clã dos Penna Marinho, cujos maiores representantes foram o cônsul Ildefonso Marinho, seu pai, e o embaixador Ilmar Penna Marinho, seu irmão, que chegou a presidir a Organização dos Estados Americanos (OEA) (1999, p. 128).

Seu dinamismo não arrefeceu na nova cidade. Foi conselheiro da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Distrito Federal durante vários biênios, fundador e presidente do Instituto dos Advogados de Brasília (1959-1961), assessor jurídico do Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (1960-1970), fundador e diretor, até o ano de seu falecimento, do Instituto de Direito Natural. Em reportagem intitulada “O pioneiro Inezil”, publicada no dia 15 de abril de 1987 no jornal *Correio Brasiliense*, Antônio Carlos Osório registra:

Fundou a primeira biblioteca e o primeiro órgão cultural da nova cidade, o Instituto dos Advogados de Brasília, ainda em 1959. Foi advogado combativo e brilhante, com o detalhe inédito de ter dentro de uma Kombi, em abril de 1960, montado um escritório de advocacia em frente ao Tribunal Federal de Recursos, então funcionando na Esplanada dos Ministérios, na qual, com livros, máquinas e secretárias e até sala de espera, atendia aos clientes (OSÓRIO, 1987, p. 3).

Sua produção acadêmica direcionada para temas afetos ao Direito também se mostrou abundante. Publicou vários livros, artigos, ensaios e monografias em muitas das quais dialogou com a Filosofia e a História. Dentre as obras que ele próprio catalogou como “Sobre Direito”, destacam-se: *Raízes etimológica, histórica e jurídica do lazer* (1979), *Grandes julgamentos da Grécia antiga – Aspásia, Sócrates, Frinéia – Organização judiciária de Atenas – Noções de Direito Processual ateniense* (1979) e *Os Cadernos de Direito Natural – 1ª Série* composta pelos livros: *I – O Direito Natural*

entre os povos da Antiguidade (1978); II - *O Direito Natural da Grécia Antiga* (1978); III - *O Direito Natural entre os romanos – De Roma à Constantinopla* (1979) e IV - *O Direito Natural na Idade Média e no Direito Canônico* (1979).

Enfim, Inezil Penna Marinho foi uma figura de destaque também no campo do Judiciário, seja como advogado seja como escritor. Geraldo Vasconcelos, editor da Horizonte Editora Ltda., de Brasília, assim se referiu a ele em 1982: “A contribuição de Inezil Penna Marinho no campo do Direito vai, paulatinamente, se tornando cada vez mais substancial. Embora se dedique, fundamentalmente, à Filosofia do Direito e que se firme como consagrado jusnaturalista, a sua contribuição no campo processual tem sido bastante útil” (CANTARINO FILHO, 2012).

A circulação de Inezil em várias áreas disciplinares revelou grande produtividade, pois permitiu que realizasse um profícuo diálogo entre a Educação Física e as Ciências Sociais e Humanas. Tal destaque merece ser registrado, pois no período no qual viveu as ciências biomédicas dominavam esse campo acadêmico-profissional orientando, inclusive, suas diretrizes políticas e pedagógicas. Inezil tencionou essa supremacia ao discordar do conceito anátomo-fisiológico que orientava a Educação Física (em muito subjugada ao pensamento médico) e propor um conceito bio-sócio-psico-histórico-filosófico⁸ no qual o seu caráter pedagógico se mostrava evidente.

Na busca de referenciais que pudessem subsidiar tal proposição, percebeu a inexistência de trabalhos que abordassem a História da Educação Física no Brasil, ausência essa que o instigou a escrever sobre o tema, visto que grande parte dos livros que circulavam no período privilegiavam tópicos relacionados à Grécia Antiga, aos Métodos Ginásticos europeus e à escola esportiva inglesa.

Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República despontou nesse contexto e foi precedido por duas pequenas publicações: em 1940, escreveu um pequeno folheto contendo uma síntese do desenvolvimento da Educação Física no Brasil e, em 1941, um opúsculo de 30 páginas intitulado *A Organização da Educação Física no Brasil*, no qual desenvolveu a síntese histórica acima referida. No entanto, afirma o autor, isso “evidentemente era muito pouco e a ninguém poderia satisfazer” (MARINHO, 1952a, p. 14).

⁸ Sobre esse tema, ler o artigo “O conceito bio-sócio-filosófico da Educação Física em oposição ao conceito anátomo-fisiológico”, publicado em 1944.

Na tentativa de satisfazer tal lacuna e expectativa, empreendeu um vasto levantamento de fontes, elaborando uma compilação até então inédita no país e que foi submetida a revisões e ampliações em todas as suas reedições. Tal investimento foi desdobrado também no formato de monografias e artigos publicados em periódicos, os quais se tornaram as principais referências sobre o tema por mais de quatro décadas. Segundo Janice Mazo, “professores de todo Brasil foram formados, durante muitos anos, tendo na obra de Inezil o único eixo de ligação ao seu passado profissional” (GOELLNER *et al.*, 2010, p. 389).⁹ Daí a importância da obra aqui analisada, pois seu pioneirismo, abrangência e peculiaridade registraram marcas profundas no campo acadêmico-profissional da Educação Física brasileira.

A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA¹⁰ DE INEZIL PENNA MARINHO E SUAS CRÍTICAS

O legado de Inezil Penna Marinho para o campo específico dos estudos sobre História da Educação Física e esportes no Brasil tem sido objeto de análise de vários pesquisadores(as)¹¹ que, a despeito das diferentes *nuances* interpretativas adotadas, são unânimes em afirmar a relevância de sua obra e atuação. A grande maioria dessas análises foi desenvolvida a partir do final dos anos de 1980, em meio a um movimento de “renovação historiográfica” cujo acontecer possibilitou que diferentes ancoragens teóricas e metodológicas frutificassem na área.¹² Alvo de diversas críticas,

⁹ Esse texto, intitulado, *Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar*, foi escrito por vários autores. O eixo *A pesquisa historiográfica e a produção do conhecimento científico no campo da Educação Física brasileira (1987-2008)* é de autoria de Janice Zarpellon Mazo, a quem credito a pertinência da discussão e análise.

¹⁰ Devo esclarecer que uso a palavra História (em maiúsculo) para me referir àquilo que foi escrito e registrado sobre a história (em minúsculo), ou seja, o passado. Tal distinção se faz necessária porque usamos a mesma palavra para as duas situações. Para tentar demarcar essas diferenças utilizo, ainda, a palavra Historiografia, como sinônimo de História, e conhecimento histórico, para me referir ao estudo sobre algo que já se passou no decorrer da história. Ou ainda, que aconteceu no passado.

¹¹ Castellani Filho (1988), Pagni (1995), Melo (1998; 1999; 2008), Nascimento (1997), Ferreira Neto (1999), Gebara (2004), Goellner *et al.* (2010), A. S. Oliveira (2011), Dalben (2011) e Goellner (2012).

¹² Sobre o tema da renovação historiográfica na Educação Física brasileira, ler M. A. T. Oliveira (2007).

a produção historiográfica de Inezil foi observada tanto a partir do que expunha, quanto pelos seus desdobramentos.

No livro *Educação Física no Brasil; a história que não se conta*, Lino Castellani Filho (1988) afirma que Inezil homogeneizou a área tornando-se a sua visão oficial. No intuito de desconstruir tal supremacia, inclusive por discordar da concepção historiográfica do autor, assume “a imperiosidade de reescrever a História da Educação Física no Brasil” (p. 19), orientada por outros referenciais teórico-metodológicos, notadamente, de cunho marxista, tendo como base a obra de Adam Schaff. Essa publicação, em certa medida, foi um divisor de águas, tendo, de um lado, a onipresença de uma “velha história” e, de outro, um novo modo de entendê-la, narrá-la e construí-la. Segundo Pedro Pagni (1995), o livro de Castellani Filho não apenas se propõe a contar outra História, diferente daquela contada por Inezil, “mas a conta de fato. Mas essa História não pode ser entendida como a história (tal qual sugere o título do livro), como uma História verdadeira, é apenas uma das interpretações do processo de constituição da Educação Física no Brasil” (1995, p. 158).

Já Victor Andrade de Melo (1999), ao analisar a historiografia da Educação Física e do esporte produzida no Brasil, identifica três fases iniciais: a primeira, de caráter embrionário, marcada pela presença de livros de autores estrangeiros cujas obras mencionavam as origens e a evolução da Educação Física e do Esporte desde a Antiguidade Clássica; a segunda, ancorada na “magnífica obra de Inezil Penna Marinho, sem dúvida um dos maiores, senão o maior, estudiosos da história da Educação Física e do esporte no Brasil” (p. 35) e a terceira, voltada para o redimensionamento das características dos estudos anteriores a partir da crítica à obra de Inezil nomeadamente a empreendida por Castellani Filho.

Em que pese o reconhecimento desta cisão entre os modos de operar com a História,¹³ vale ressaltar que as críticas atribuídas a Inezil e ao livro *Contribuições para a História da Educação Física no Brasil* basearam-se em alguns argumentos centrais, a saber: visão acrítica de história, narrativa linear-factual, prioridade para a descrição e memorização das datas e feitos, periodização externa ao objeto, imprecisão das análises pela longa duração e oficialidade das fontes.

¹³ Tal compreensão também aparece nas análises de Nascimento (1997) e Goellner (2012).

Essas críticas integram grande parte das análises até hoje feitas sobre a produção historiográfica de Inezil Penna Marinho e recorrentemente a identificam como importante, mas “de outro tempo”. Vale dizer ainda que algumas delas restringiram-se a obras posteriores à de 1943, seja os quatro volumes publicados na década de 1950, seja a edição simplificada e, portanto, empobrecida de seu conteúdo, editada em 1980. Acrescenta-se ainda que os estudos já empreendidos, em sua grande maioria, tiveram centralidade nos seus livros desconsiderando a vasta produção no formato de artigos, editoriais, monografias, materiais didáticos, conferências, discursos, trabalhos apresentados em congressos, matérias de jornal, os quais ainda não foram devidamente pesquisados.¹⁴ Além desses materiais ainda estão a descoberto suas proposições para o ensino da História o que, de certo modo, projeta sobre o autor e sua obra outras possibilidades analíticas. Vejamos o que acreditava ser a função da disciplina de História nos cursos de formação:

O importante no estudo da história, não é a memorização de fatos e datas, não é a fixação daquilo que os compêndios formalizaram e, algumas vezes, até padronizaram. Como professor de história desejo suscitar em meus alunos o interesse que os leve à investigação dos fatos, ao aproveitamento das experiências por outros povos, a interpretação consciente dos dados oferecidos à razão (MARINHO, 1958, p. 3).

Enfim, para entender de modo mais aprofundado o que pensou, escreveu e viveu Inezil Penna Marinho no campo específico do conhecimento sobre História, há um caminho longo a percorrer, pois a abrangência da sua obra ainda não foi suficientemente investigada.

O LIVRO

Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República foi escrito quando Inezil Penna Marinho atuava na Divisão de Educação Física do Ministério de Educação e Saúde, ocupação que facilitou seu acesso a diferentes acervos e bibliotecas assim como a publicação de suas pró-

¹⁴ Segundo Melo (1999), os livros *Subsídios para a história da capoeira no Brasil* e *Contribuição para a história do futebol no Brasil*, publicados por Inezil Penna Marinho em 1956, ainda são pouco conhecidos e analisados.

prias investigações. Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, implementou uma série de intervenções em prol da estruturação da Educação Física, tais como a criação da Divisão de Educação Física (1937), da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1939), do Conselho Nacional de Desportos (1941), a organização de um quadro de inspetores na Divisão, a organização dos jogos olímpicos universitários e dos campeonatos colegiais, a instauração de cursos de formação em todo o país, a presença da Educação Física na Constituição de 1937, entre outras iniciativas.

Inezil atuou em várias dessas intervenções vivenciando-as ao mesmo tempo que colaborou para fomentá-las. Em um tempo em que a Educação Física alastrava-se rapidamente, e consoante as ideias nacionalistas em voga, não é sem razão que a preocupação com o registro da sua História se apresentou não apenas como uma vontade particular de Inezil, mas do próprio cenário político de então. Sua participação junto a um órgão oficial do Governo Vargas criou condições de possibilidades para que se debruçasse sobre o tema e, a partir de suas concepções, leituras e erudição, escrevesse um conjunto de documentos que ainda hoje provocam reverberações.

Na apresentação do livro, o autor anuncia aquilo que buscava com a consecução de tal intento:

Este é um trabalho sem pretensões. Tem por finalidade colocar ao alcance de todos a documentação existente sobre educação física, com as mais precisas indicações das suas fontes. Desejo frisar que não representa o histórico da Educação Física no Brasil, mas apenas, conforme seu nome indica, uma contribuição para o mesmo (MARINHO, 1943, p. 7).

Essa explicitação é complementada na edição do primeiro volume de *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil - Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República* ao qual acrescenta no título (*Documentário e Bibliografia*), reafirmando assim o caráter de levantamento de fontes e as dificuldades para realizá-lo. Nas palavras do autor:

Mas difícil se torna a uma pessoa só, por mais informada que esteja, por melhores que sejam os meios que disponha, organizar a história da Educação Física e dos Desportos no nosso meio. Haverá sempre pequenas falhas, que precisam ser reveladas. A imensidão territorial do Brasil, a pobreza dos nossos arquivos e mesmo a falta de documentação a respeito do assunto até há bem pouco tempo sem importância para os poderes públicos, a dispersão das fontes informativas, muito dificultam qualquer

tentativa que se faça a este respeito. Assim, foram grandes os obstáculos encontrados, por vezes até desanimadores na consecução deste trabalho. Mas era preciso coordenar o maior número possível de dados e enfeixá-los numa obra que facilitasse aos estudiosos do assunto qualquer informação (MARINHO, 1952a, p. 13-14).

Para “enfeixar” o conjunto documental que reuniu, dar-lhe sistematicidade e acessibilidade, Inezil optou por estruturar seu texto a partir de marcos oficiais da historiografia brasileira: Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) e República (1889-1937), esta última subdivida em Primeira (1889-1930), Segunda (1930-1937) e Terceira (a partir de 1937). Para elaborar essa periodização, tomou como referência o que considerava serem as verdadeiras etapas da história política brasileira, quais sejam, a Independência do Brasil, a Proclamação da República, a Revolução de 1930 e o advento do Estado Novo (MARINHO, 1943).

O inventário que sistematizou foi fundamentado exclusivamente naquilo que reconhecia como “fontes seguras, sem considerar depoimentos pessoais, de caráter verbal” (1943, p. 13). Por essa razão privilegiou catalogar documentos impressos de diferente natureza, inclusive porque sua longa periodização assim o requeria. Mesmo que mencionasse poemas e outras obras literárias, entendia que “o testemunho dos historiadores, porém, é o único que nos merece a devida fé” (1943, p. 95).

Ao abordar o que entendia serem os primórdios da história da Educação Física e do esporte no Brasil Colônia, compilou informações advindas de livros de autores nacionais e estrangeiros, crônicas e registros de viajantes assim como a carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel. Na sua análise sobre o Brasil Império, incorporou dados oriundos de legislações, atas de fundação de clubes, registros de competições esportivas, teses defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e de Pernambuco, conferindo destaque como o principal acontecimento de período o parecer de Rui Barbosa sobre o projeto “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, apresentado em sessão da Câmara dos Deputados no ano de 1822, na qual o autor mencionava a importância da Educação Física.

A ausência de fontes específicas e a associação que empreendeu entre atividade física (inclusive as praticadas pelos índios)¹⁵ e Educação Física tratando-as como

¹⁵ Inezil atribui a mesma denominação dada às modalidades esportivas àquelas atividades físicas realizadas pelos índios como natação, canoagem, equitação, arco e flecha, corrida.

sinônimas fez com que Inezil lesse nesses escritos os vestígios da gênese da área o que, de certo modo, evidenciou um esforço para “conferir uma existência à Educação Física durante a Colônia e parte do Império e para forjar sua história” (PAGNI, 1995, p. 155). Tal prática estava de acordo com sua concepção de História, cuja função era de fornecer aos povos uma “consciência de si mesmos, de sua força, de sua originalidade, e, por isso, é uma verdadeira memória coletiva, nos ensina o respeito pelo passado e nos fornece um poderoso estimulante para o futuro, trazendo com isso uma intenção ou contribuição de caráter nitidamente moral” (1943, p. 4).

Quando escreveu sobre a República, ampliou significativamente o seu conjunto documental inclusive porque “os fatos e atos são muito mais numerosos nestes anos” (MARINHO, 1954, p. 24). Nos três períodos em que a subdividiu, enumerou diversos acontecimentos não mais centrados prioritariamente no Rio de Janeiro, mas em várias regiões do país. Nesse sentido, é notório o seu esforço em tentar abranger a diversidade do que denomina de “evolução da Educação Física e do esporte em nosso país” (*Ibid.* p. 32), incluindo aspectos relativos às várias manifestações da cultura corporal, à formação de professores e à produção de conhecimento na área. Ao desenvolver esses tópicos e versar sobre eles, Inezil conferiu visibilidade a temas pouco abordados e mesmo inéditos na produção acadêmica da área, dando-lhes consistência e legitimidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmar que *Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República* contempla apenas uma compilação de fatos, datas, nomes e eventos pautada pela concepção de história episódica (BURKE, 1992), que produz e reproduz uma visão oficial da história, que privilegia uma periodização externa à Educação Física e ao esporte, que apresenta uma mera descrição sem análise crítica etc, implica entender o período no qual a obra foi produzida. Ou seja, a abordagem dada ao livro por Inezil Penna Marinho não poderia ser diferente, inclusive, porque o desenvolvimento dos estudos historiográficos assim se configurava nas décadas iniciais do século XX, sobretudo no Brasil. Tal observação merece ser destacada, pois muitas críticas atribuídas ao livro são anacrônicas e descontextualizadas, inclusive aquelas que apontam a sua obra como meramente descritiva e sem análise.

Inezil, ao mesmo tempo que sistematizou um enorme conjunto de dados, dialogou com eles, emitiu opinião, debateu com seus interlocutores, sugeriu novos

problemas, objetos, abordagens e leituras. Ou seja, não foi um narrador neutro, isento de se colocar naquilo descrevia. Além disso, elaborou o que não existia até então: uma vasta pesquisa documental capaz de produzir mais de 600 páginas, as quais, certamente, ainda são referência aos estudos históricos desenvolvidos na atualidade.

Essa persistência se deve não ao fato de ter homogeneizado a História da Educação Física e do esporte no Brasil por mais de 40 anos — responsabilidade que lhe é comumente atribuída —, mas porque essa obra por muito tempo se mostrou (e ainda se mostra) produtiva e necessária. É um clássico a ser lido e relido, inclusive, pelos jovens que hoje frequentam os cursos de graduação e pós-graduação que sequer imaginam o que significa escrever e produzir um texto de tamanha envergadura em um tempo no qual não existiam computadores, *internet*, bibliotecas virtuais, *software* de organização de dados, digitalização de documentos. Um tempo no qual o fichamento das obras era feito a partir de uma organização pessoal que exigia muita erudição, leitura e disponibilidade para consultar acervos e bibliotecas.

Esses, entre outros motivos, fazem com que *Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República* seja considerado um clássico, afinal “é um livro que nunca terminou aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 98).

Escrever sobre esse livro no ano em que se comemoram os 70 anos da sua publicação me remete a dizer com o próprio Inezil:

Aqueles que não se dedicarem ao estudo da Educação Física acharão êste livro monótono, mas os que, por certo modo, se interessarem pelo problema, talvez encontrem aqui indicações de que tirem proveito (MARINHO, 1952a, p. 18).

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANTARINO FILHO, Mário R. *Direito*. Anotações pessoais sobre Inezil Penna Marinho. Acervo pessoal de Mario Cantarino Filho. Centro de Memória do Esporte, 2012.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- DALBEN, André. Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 59-76, jan./mar. 2011.
- FERREIRA NETO, Amarílio *et al.* *Catálogo de periódicos de educação física e esportes (1930-2000)*. Vitória: PROTEORIA, 2002.
- FERREIRA NETO, Amarílio. *A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)*. Aracruz: FACHA, 1999.
- GEBARA, Ademir. Fontes históricas e oralidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 133-154, set./dez. 2004.
- GOELLNER, Silvana V. (Org.). *Inezil Penna Marinho: coletânea de textos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- GOELLNER, Silvana V. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de Educação Física e a desconstrução da História no singular. *Kinesis*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 37-55, 2012.
- GOELLNER, Silvana V.; SILVA, André Luiz dos S. *Nos recônditos da memória: o acervo pessoal de Inezil Penna Marinho*. Porto Alegre: Gênese, 2009.
- GOELLNER, Silvana V. *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 21, p. 381-410, 2010.
- MARINHO, Inezil Penna. Discurso de posse de cátedra de História e Organização da Educação Física e Desportos. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 127-144, dez. 1958.
- MARINHO, Inezil Penna. Alguns anos depois... *Revista Brasileira de Educação Física*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 3, fev. 1949.
- MARINHO, Inezil Penna. *Contribuições para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MARINHO, Inezil Penna. Educação Física: Filosofia, Ciência e Arte. In: GOELLNER, Silvana V. (Org.). *Inezil Penna Marinho: coletânea de textos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. p. 61-74.

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*: Brasil Colônia: Brasil Império: Brasil República. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde – Divisão de Educação Física, 1952a. (Documentário e Bibliografia, v. 1).

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*: Brasil Colônia: Brasil Império: Brasil República. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde – Divisão de Educação Física, 1952b. (Documentário e Bibliografia, v. 2).

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*: Brasil Colônia: Brasil Império: Brasil República. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde – Divisão de Educação Física, 1953. (Documentário e Bibliografia, v. 3).

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*: Brasil Colônia: Brasil Império: Brasil República. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde – Divisão de Educação Física, 1954. (Documentário e Bibliografia, v. 4).

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Cia. Brasil, 1980.

MARINHO, Inezil Penna. O conceito bio-sócio-filosófico da Educação Física em oposição ao conceito anátomo-fisiológico. *Boletim de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 10, p. 7-29, ago. 1944.

MELO, Victor Andrade de. Inezil Penna Marinho: notas biográficas. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na Educação Física*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1998. v. 3, p. 180-209.

MELO, Victor Andrade de. *História da Educação Física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas*. São Paulo: IBRASA, 1999.

MELO, Victor Andrade de. Inezil Penna Marinho e a Escola de Educação Física e Desportos/UFRJ. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 179-188, jul./dez. 2008.

NASCIMENTO, Célia Carvalho do. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na Educação Física*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. v. 2, p. 121-156.

OLIVEIRA, Antônio Sérgio. F. Inezil Penna Marinho e a história da Educação Física no Brasil: práticas historiográficas e fontes de pesquisa (1940-1958). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. *Anais...* Vitória, 2011. p. 455.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: SOARES, C. L. (Org.). *Pesquisas sobre o corpo: Ciências humanas e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 35-38.

OSÓRIO, Antônio C. O pioneiro Inezil. *Correio Brasiliense*, p. 3, 15 abr. 1987.

PAGNI, Pedro A. História da Educação Física no Brasil. In: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana V.; BRACHT, Valter (Org.). *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 149-164.

Oficina na escola, de José Ricardo Pires de Almeida

RONI MENEZES
JOSÉ GONDRA

INTRODUÇÃO

José Ricardo Pires de Almeida¹ pode ser observado por intermédio das múltiplas interfaces estabelecidas e funções ocupadas nos terrenos da Medicina, Letras, Jornalismo e da burocracia estatal, e ainda dos variados interesses que reclamaram sua atenção, os quais encontraram contrapartida escriturária em dezenas de estudos, artigos, livros, opúsculos, relatórios e peças de teatro, entre outras modalidades literárias.² Lidar com um conjunto ao mesmo tempo vultoso e heterogêneo de temas

¹ José Ricardo Pires de Almeida nasceu em 7 de dezembro de 1843 na cidade do Rio de Janeiro. Estudou três anos de Direito em São Paulo, porém, formou-se em Medicina em 1871 na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Além da Medicina, Pires de Almeida se dedicou a múltiplas outras atividades, como comissário vacinador, adjunto da Inspetoria-Geral de Higiene e arquivista de Câmara Municipal do Município Neutro (depois Distrito Federal). Participou como médico, na segunda metade da década de 1860, da Campanha do Paraguai. Colaborou em diversos jornais, tanto do Rio de Janeiro quanto de São Paulo, como o *Agricultor*, *Mãe de Família*, *Gazeta Universal*, *Província de São Paulo*, *Correio Paulistano*, *Futuro*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Gazeta de Notícias* e *Jornal do Comércio*. Foi um dos médicos higienistas integrantes da comissão incumbida de, em 1892, estudar as 5 localidades indicadas para a escolha da nova capital do estado de Minas Gerais. Faleceu em 24 de setembro de 1913, aos 69 anos. (NUNES, 1995; GONDRA, 2002).

² Oferecemos uma lista, dividida por áreas, com alguns dos títulos de autoria de Pires de Almeida, embora se reconheça a dificuldade dessa estruturação, dada a imbricação de duas ou mais áreas numa mesma obra. Entre parênteses a data original de publicação:

Medicina e higiene: *Arquivo de medicina, cirurgia e farmácia no Brasil* (1880); *Guia da mulher pejada* (1884); *Inspetoria geral de higiene* (1887); *Saúde pública* (1887); *A água do Vintém perante a Higiene* (1896); *Clima*

objeto das práticas de intervenção pública de Pires de Almeida impõe, outrossim, o desafio de localizar, na dispersão dos assuntos abordados ao longo de quase 50 anos de produção, os indícios de regularidade presentes na cadeia discursiva estruturada pelo autor.

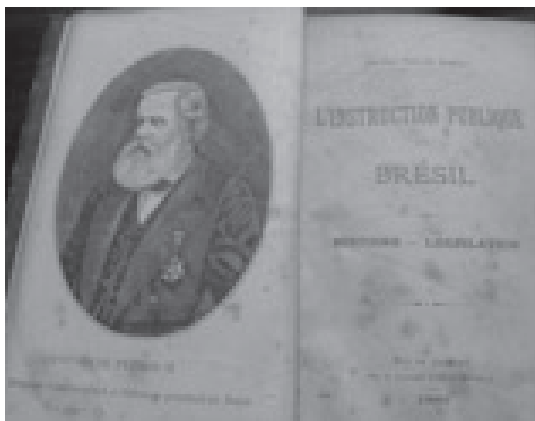


FIGURA 1. Frontispício de *L'instruction publique au Brésil: Histoire et législation (1500-1889)*. Rio de Janeiro: G. Leuzinger & Filhos, 1889.

Fonte: Biblioteca Nacional

de Barbacena (1896); *Esgoto das matérias fecais nos subúrbios* (1897); *Homossexualismo (a libertinagem no Rio de Janeiro): estudo sobre inversões e perversões do instinto genital* (1906); *A tísica e os tísicos* (s/d); *Higiene das habitações* (s./d.).

Literatura: *A Escola Byroniana no Brasil* (1862); *Três casamentos felizes* (1871); *Brasil-álbum, ressurreições literárias e artísticas* (1880).

Instrução: *A educação dos libertos pelas municipalidades* (1886); *Oficina na escola* (1886); *L'instruction publique au Brésil: Histoire et législation (1500-1889)* (1889); *O sentimentalismo na Escola* (1894); *Ginásio Fluminense: excursão a estabelecimentos úteis; um instituto paternal* (1895).

Estudos históricos: *O Rio de Janeiro em 1881* (1884); *D. João VI Rei de Portugal e dos Algarves e Imperador Titular do Brasil* (1885); *D. Pedro I, fundador do Império do Brasil, elogio histórico* (1885); *Sobre o Sete de abril* (1887); *Biblioteca nacional: resumo histórico* (1897).

Teatro e peças dramáticas: *Tiradentes ou Amor e ódio; drama histórico em 3 atos, original brasileiro* (1861); *Fernando* (1864); *O coração e a espada* (1870); *Mártires da vida íntima* (1875); *A estátua de carne* (1876); *João Brandão, o Mata Crianças, rei dos salteadores de Portugal* (1876); *A Festa dos Crânios* (1882); *Brazil-Theatro: repertório dramático de autores nacionais e estrangeiros* (1907); *A liberdade* (s./d.); *Amor... e lágrimas* (s./d.); *A educação* (s./d.); *O filho do erro* (s./d.); *Os espinhos de uma flor* (s./d.); *Sete de Setembro* (s./d.); *Um batizado na cidade nova* (s./d.); *Centenário do Sr. Sempre-viva* (s./d.); *Retratos a Bico de Pena – comédia-drama em dois atos, original de... estudante de medicina* (s./d.).

Outros: *Informações prestadas...* (1880); *Compêndio* (1881); *O arquivo municipal* (1885); *Formulário oficial* (1886); *L'agriculture et les industries au Brésil* (1889); *Lambari e Cambuquira* (1896); *Dr. Wilhelm Peter Lund, der einsiedler von Lagoa Santa: o solitário da Lagoa Santa* (1910); *Paralelo...* (s./d.).

Traduções: *Voyage autour du Brésil, etc.* (1899), trata-se aqui de tradução para o idioma francês do livro *Viagem ao redor do Brasil*, de João Severiano da Fonseca.

Esse programa, de certa forma, foi levado a cabo por alguns trabalhos voltados a perspectivar a figura do médico carioca e seu principal texto na esfera da história da educação, o livro *L'Instruction publique au Brésil: Histoire et législation*, publicado originalmente em 1889 no idioma francês,³ dedicado ao Conde D'Eu e devotado a apresentar na Exposição Universal de Paris daquele ano os progressos e realizações do Brasil em matéria educacional. Estudos como os de Nunes (1995), Gondra (1996; 2000; 2002) e Vieira (2013), guardadas suas respectivas ancoragens e focos de análise, salientaram a preocupação do biografado com a suposta decadência dos costumes vivenciada pela sociedade brasileira de *fin-de-siècle*, o simultâneo compromisso em realizar a defesa da monarquia e da casa dinástica dos Bragança e, ainda, a tenaz empresa comparativa levada a cabo por Pires de Almeida, interessado em sobrelevar os cometimentos do império brasileiro face às demais repúblicas sul-americanas, especialmente a Argentina.



FIGURA 2. *Auroras: estudos críticos*. Rio de Janeiro: Typ e Lithografia de F. A. de Souza, 1869.

Fonte: Biblioteca Nacional

3 Conforme Gondra (2002, p. 646), a escrita da obra em língua francesa prendeu-se à estratégia de *conformar nas elites nacionais e nos seus aliados, de dentro e de fora, um determinado modo de conceber a nação e o regime mais apropriado para a mesma, uma forma de afirmar a Monarquia como o regime mais apropriado para a formação e a consolidação do Estado Nacional*.



FIGURA 3. *Indicações medicinaes das aguas mineralizadas de Caxambu.* Rio de Janeiro: Typ. Leuzinger, 1895.

Fonte: Biblioteca Nacional

O SUJEITO

Reesoando frequentemente os problemas e as questões do domínio educacional consoante o diapasão do saber médico — inaugurando uma tradição que, na historiografia da educação brasileira, encontraria prosseguimento na escrita de médicos como Júlio Afrânio Peixoto⁴ (1876-1947) e Raul Briquet⁵ (1887-1953) —, José Ricardo Pires de Almeida arroga a si a prerrogativa de intérprete do processo “civilizatório” brasileiro, estipulando medidas de higiene e profilaxia como antídotos à degenerescência nacional, ocasionada em grande medida por uma retroalimentação de efeitos notadamente deletérios vinculada, por sua vez, à falta de instrução da população e à torpeza de hábitos e costumes, cujo ícone, para ele, correspondia às práticas de libertinagem. Conforme Nunes (1995), *L’Instruction publique au Brésil* recebe complemento necessário e/ou teria continuidade de reflexão num título publicado dezessete anos depois daquele e intitulado *Higiene moral – Homossexualismo (A libertinagem no Rio de Janeiro)*. Nesse texto, Pires de Almeida

⁴ PEIXOTO, Júlio Afrânio. *Noções de História da Educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933.

⁵ BRIQUET, Raul. *História da educação: evolução do pensamento educacional*. São Paulo: Renascença, 1946.

(...) promove a generalização de propostas originárias da análise que faz das relações sociais no espaço urbano carioca para o país, num exercício projetivo que apresenta a educação como solução para todos os males reais e imaginários da nação (NUNES, *op. cit.*, p. 52).

Acredita-se não ser de todo despropositado assinalar a existência, no interior de determinados textos da produção almeidiana, de um amálgama que aponta para a necessidade de uma regeneração do país — numa provável alusão à deturpação de hábitos e costumes provocada pela miscigenação exacerbada da população, potencializada pela atmosfera “corruptiva” dos grandes centros urbanos e de seus cortiços, ruas estreitas, becos e vielas — associado a um discurso apologético do conservantismo das forças políticas. Tal mescla, de resto não propriamente incomum para intelectuais de seu tempo, ganha matizes mais coloridos ao fazer coabitar numa mesma arquitetura conceitual uma aposta indelével na ciência e uma invocação dos preceitos religiosos enquanto dispositivos garantidores da boa condução dos melhoramentos obtidos com o concurso do conhecimento científico. Se se adicionar a isso a glorificação dos feitos do governo monárquico e das qualidades do ocupante do trono — já referidas na recente bibliografia sobre o autor —, tem-se aí uma tríade de regularidades que perpassa significativamente os títulos produzidos por Pires de Almeida.

Não obstante, trabalhamos com a hipótese de que o credenciamento de Pires de Almeida para que se torne voz autorizada do Estado imperial brasileiro para assuntos afeitos à instrução pública — dado a ver a partir da enunciação posta em prática no livro *L’Instruction publique au Brésil*, o que fez do autor o redator oficial do país na Exposição Internacional de Paris de 1889 — tenha íntimas relações, além de todos os aspectos mencionados anteriormente, com uma prática escritora pregressa que engloba um conjunto de diagnósticos e proposições a respeito de algumas modalidades do ensino brasileiro. Uma dessas tentativas de imersão no terreno da instrução responde por um estudo acerca da educação profissional nas instituições criadas e mantidas pelo monarca brasileiro e publicado em 1886. Trata-se de um texto dedicado à Princesa Isabel e distribuído pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro, intitulado *Oficina na escola*,⁶ constituído em ponto central deste estudo.

⁶ Infelizmente não dispomos de dados referentes à tiragem e circulação do opúsculo, porém, pela informação prestada na capa, sabe-se que ele contou com uma recepção favorável da Câmara de vereadores do Município

LIVRO E NARRATIVA

Contando apenas 24 páginas, *Oficina na escola*⁷ foi publicado na forma de opúsculo, sem divisões em capítulos ou seções, como impresso que cumpre a função informativa acerca dos empreendimentos educacionais levados a cabo pelo Imperador e, ao mesmo tempo, efetua um julgamento que objetiva ratificar o adiantamento do monarca brasileiro nas questões culturais, artísticas e científicas. A finalidade, o objeto sobre o qual se debruça, as motivações específicas para a confecção do livro e a abrangência e o aprofundamento desejados por Pires de Almeida fornecem distinções importantes em comparação ao que pode ser observado em *L'Instruction publique au Brésil*, notadamente no que se refere à compilação e apresentação de leis, decretos, regulamentos e dados estatísticos sobre número, divisão e ramo dos estabelecimentos de ensino profissional dispersos no país; dados relativamente parcos no texto de 1886.



FIGURA 4. Capa do livro *Oficina na Escola*: ensino profissional posto em prática nas escolas particulares de Sua Majestade o Imperador. (1886)

Fonte: Biblioteca Nacional

Neutro — exemplificado pela indicação de que esta se incumbiu de distribuir o material, o que provavelmente veio a facilitar sua difusão.

⁷ O exemplar que utilizamos — consultado no setor de obras raras da Biblioteca Nacional — contém uma inscrição a lápis no frontispício dando conta de que a data de 29 de julho de 1886 foi escolhida para publicação do livro devido a uma celebração ocorrida naquele dia em função da libertação de escravos promovida pela Câmara Municipal da capital do Império.



FIGURA 5. Frontispício do livro *Oficina na Escola*: ensino profissional posto em prática nas escolas particulares de Sua Majestade o Imperador. (1886)

Fonte: Biblioteca Nacional

Malgrado tais diferenças, acreditamos existir um conjunto expressivo de nexos entre uma e outra publicação. Nossa hipótese é que em *Oficina na escola* já podem ser visualizadas a eleição e a caracterização de alguns aspectos que comporão o núcleo do arsenal discursivo presente no livro de 1889.

Tais nexos podem ser aglutinados nos seguintes elementos: a periodização adotada, a apreciação positiva da figura e do reinado de D. Pedro II e o progresso alcançado pela valorização do trabalho e da ciência.

No que tange à periodização dos fatos históricos relacionados à instrução no país, Pires de Almeida adota como baliza inicial a chegada da família Real ao Brasil, em 1808.

A nós, povo de ontem, que sem tradições, não nos é lícito desconhecer o início fecundo e fecundante do bondoso príncipe Dom João, a quem — por certo — a história um dia colocará à frente dos arquitetos da nossa nacionalidade, não só do ponto de vista político, como literário e artístico, pois — sob o seu manto — abroquelaram-se todos os brasileiros ilustres do seu tempo (ALMEIDA, 1886, p. 5).

O facho de luz irradiado pela pena de Almeida então se apaga, deixando na penumbra o intervalo temporal representado pelo reinado de D. Pedro I e os anos da Regência, e volta a iluminar em toda sua resplandecência o Segundo Reinado e seu

monarca, o “príncipe-filósofo”, estendendo-se até o momento em que publica *Oficina na escola*, em meados da década de 1880.

E, inspirados tão somente pela severidade da consciência, não podemos deslumbrar o empenho que as nossas conquistas civilizadoras têm recebido da Augusta mão do príncipe-filósofo, que tão brilhantemente mantém as tradições do passado, seguindo a trilha iniciada no Brasil por seu ilustre avoengo, tendo sempre — como principal objeto de seus cuidados — a instrução do povo, como base que sabe ser de todo o nosso futuro engrandecido (ALMEIDA, 1886, p. 5)

O liame que liga D. Pedro II a D. João VI se estende à criação, por este último, de uma escola de música na Real Fazenda Santa Cruz. Para José Ricardo Pires de Almeida, essa iniciativa constitui um dos marcos iniciais da tradição monárquica no enfrentamento da desassistência a que ficou relegada a população do país em matéria de instrução pública. A apreciação manifestada por D. Pedro II acerca da necessidade de se estimular a introdução de ofícios manuais nas escolas elementares, *leitmotiv* que conduz a escrita do autor em *Oficina na escola* para apresentar/exaltar as instituições e cursos criados pelo Imperador, constituir-se-ia a retomada daquela tradição: a inflexão que unifica as ações dos dois reinados.

Não obstante, o opúsculo examinado não autoriza a inclusão de D. Pedro I nessa tradição. Nesse sentido, indagamo-nos: que critérios orientam esse jogo de luzes?

No caso da Regência, o apagamento é provavelmente decorrente da atmosfera descentralizadora que a caracterizou — mais acentuadamente em sua primeira metade — e pelo risco elevado de desagregação territorial só atenuado com o fim da primeira década do Segundo Reinado — até porque, no terreno das justificativas eminentemente “técnicas”, o interregno entre o I e o II Reinados constitui uma década de importantes realizações no domínio da instrução pública, como a criação das primeiras escolas normais, a cargo das Assembleias Legislativas provinciais, e do Colégio Pedro II, gerido pelo governo central.

Já quanto ao I Reinado e à figura do proclamador da Independência, o que explicaria a elisão? Por que Almeida liga diretamente a representação instituída em torno de D. Pedro II de monarca ilustrado, empreendedor de transformações profundas na esfera do aparato educacional, artístico, científico e cultural da sociedade brasileira a D. João VI e ao período da permanência da Corte portuguesa no Rio de Janeiro?



FIGURA 6. D. João VI, Rei de Portugal e dos Algarves e Imperador Titular do Brasil. Elogio histórico (1885).

Fonte: Biblioteca Nacional



FIGURA 7. D. Pedro I, fundador do Império do Brasil. Elogio histórico (1885).

Fonte: Biblioteca Nacional

São interrogações que evidentemente carecem de uma investigação mais exaustiva. Contudo, além da pista fornecida pelo próprio Pires de Almeida — relacionada à preocupação de avô e neto com a criação de estabelecimentos de ensino —, poderíamos aventar outras (identificadas com a representação atribuída ainda na segunda metade do século XIX ao período imediatamente posterior à Independência), as quais responderiam pela frustração dos projetos acalentados durante o processo de emancipação — sustados de forma violenta com a dissolução da Assembleia Constituinte e a interrupção dos trabalhos do Parlamento — pela inapetência do governo monárquico em criar condições de governabilidade, engolfado no turbilhão das pressões exercidas pelos diferentes grupos em ação no período (exaltados, liberais radicais, liberais moderados), além de fazer uso do Poder Moderador de modo contrário ao preconizado pela filosofia política (não enquanto intervenção do ente representativo da vontade geral do corpo político, mas sim espelhando o exercício de uma autocracia indesejável). Figura, exatamente, como passou a ser retratado D. Pedro I, adicionada aí, evidentemente, toda a carga simbólica conferida pela mitologia guerreiro-militar, a qual o transformou em um dos heróis da pátria.

Destarte, se o critério utilizado por Pires de Almeida teve que ver com a apropriação feita dos ideais ilustrados — na dimensão mais estrita da promoção do saber e do estímulo às inovações científicas —, a polarização entre os dois monarcas do Brasil independente certamente contribuiu para o médico e escritor ignorar o legado de D. Pedro I, afastando-se da simbologia guerreira conferida ao progenitor do “príncipe-filósofo”.

D. Pedro II — responsável na visão de Pires de Almeida pela unidade do Império e pelo desenvolvimento da nacionalidade brasileira — é apresentado no livro como o grande difusor da instrução no país, gozando no exterior de elevado respeito pelas nações civilizadas e seus chefes de governo.⁸ Educador por excelência, bom pai, os predicados do Imperador para o governo da casa o credenciam, segundo a lógica do autor aqui focalizado, para o governo do Estado. Tal representação de D. Pedro II é acompanhada de elogios pela sua atuação como mecenas, impulsor da ciência e das artes, pela qual o monarca não cobraria qualquer tipo de demonstração de

⁸ A figura do monarca é tão exacerbada por Pires de Almeida que até quando saíam estadistas e reformadores do Império, como Couto Ferraz — cuja reforma do ensino da instrução da Corte é apreciada pelo autor de *Oficina na escola* no que respeita ao espírito da lei, mas criticada quanto à sua execução — faz a ressalva de que teriam sido “influenciados” pelo Imperador.

gratidão, já que, “auxiliando todos os talentos e protegendo todas as empresas úteis, reserva para si a maior simplicidade e modéstia” (ALMEIDA, 1886, p. 5).

O sentimento de revanchismo ou a conduta persecutória, comum a tantos príncipes na história da humanidade, nunca foram partilhados pelo Imperador. Superando a magnanimidade dos mais notáveis líderes políticos do passado, fazia-se mais republicano que os próprios republicanos, pois que moderado e justo com seus detratores.

Também como Péricles, o nosso Monarca possui essa moderação tão própria da Majestade, que não só o faz esquecer as ofensas, nascidas mais das exagerações políticas que da consciência dos escritores como, excedendo Péricles, na generosidade, tem e não raramente, relevando tais ofensas quando partem de talentos superiores, utilizando-os em proveito da pátria, e até nos próprios conselhos da Coroa (ALMEIDA, 1886, p. 6).

Contrastando com a visão acerca da degradação de hábitos e costumes a ser delineada duas décadas mais tarde em *Homossexualismo (a libertinagem no Rio de Janeiro): estudo sobre inversões e perversões do instinto genital*, de 1906, Almeida sintetiza em apenas um parágrafo o produto da ação benfazeja de D. Pedro II, naquilo que opera na alma de seu povo e de sua nação:

Dom Pedro II, com a ação e o exemplo do seu ilibado caráter, conseguiu formar um povo que, no período de menos de meio século, tornou-se unido e laborioso e digno, e que tem sabido manter a integridade do império, colocando-o entre as mais notáveis nações modernas. (ALMEIDA, 1886, p. 6).

Segundo o julgamento de Pires de Almeida, coube ao Imperador a introdução das oficinas nas escolas elementares no Brasil. A explicação para o fato provém da aguçada sensibilidade desenvolvida por D. Pedro II quanto aos benefícios do ensino profissional.

Reconhecendo o quanto é da mais urgente necessidade difundir-se o ensino profissional, S. M., o Imperador, cogitou nos meios de exemplificar pela prática as vantagens que podem tirar-se das escolas-oficinas, nas quais, de par com ensino primário, estivessem ofícios que demandassem maior aplicação da inteligência, ou, para melhor e que enobressem e levantassem o nível moral do aluno (ALMEIDA, 1886, p. 20).

O resultado prático dessa disposição do monarca encontrou sua forma concreta na criação de uma escola-modelo (para ambos os sexos, todavia não em regime de coeducação), instalada na Quinta de São Cristóvão — residência oficial da família real — funcionando articuladamente a um estabelecimento de ensino elementar.

Nas ideias do século, que procuram converter as coisas mais aparentemente recreativas em proveito da educação e bem estar da sociedade, o Imperador instituindo uma escola-modelo, na sua Quinta de São Cristóvão, não limitou-se a dar instrução literária e artística sob o ponto de vista teórico, visou mais longe ainda, querendo que esse ensino fosse de maior utilidade e para que dele colhessem, os educandos, todo o fruto, juntou a teoria à prática, prolongou a escola até a oficina, ou, antes, juntou-as sob o mesmo teto e sob a mesma direção (ALMEIDA, 1886, p. 20).

A arquitetura conceitual almeidiana — interessada em instituir/validar determinados códigos civilizacionais e imprimir um ordenamento do social por intermédio da eleição de exemplos modelares (positiva e negativamente) — completa-se pela adoção de uma narrativa que concebe o progresso como fruto do trabalho e da aplicação da ciência. É esse dístico — ciência e trabalho — que funciona como princípio ordenador da narrativa de Pires de Almeida, o qual vê o progresso como fruto da regulação da “ordem” — no vocabulário almeidiano subentendido como estado de depuração dos hábitos perniciosos e incorporação de uma ética do trabalho, ambos alcançados com o auxílio de seu receituário médico-higienista de profilaxia social — e dos recursos e dispositivos de “melhoramento” da população em seu aspecto técnico e cultural.

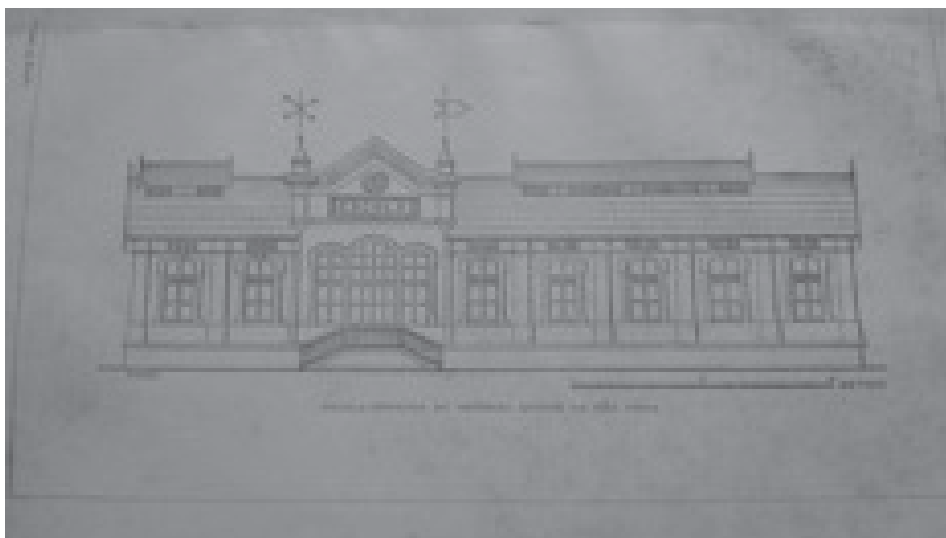


FIGURA 8. Desenho da fachada do prédio que abrigava a Escola-Oficina situada na Quinta da Boa Vista, residência oficial da Família Imperial. In: ALMEIDA, J. R. P. de. *Oficina na Escola: ensino profissional posto em prática nas escolas particulares de Sua Majestade o Imperador*. Rio de Janeiro: Imprensa a Vapor Lombaerto & Comp., 1886, p. 25.

Fonte: Biblioteca Nacional



FIGURA 9. Desenho da fachada do prédio que abrigava a Escola-Oficina situada no Curato de Santa Cruz. In: ALMEIDA, J. R. P. de. *Oficina na Escola: ensino profissional posto em prática nas escolas particulares de Sua Majestade o Imperador*. Rio de Janeiro: Imprensa a Vapor Lombaerto & Comp., 1886, p. 26.

Fonte: Biblioteca Nacional

Juntando a essas aulas,⁹ já por si tão prestimosas, algumas oficinas para aprendizado de profissões úteis, Sua Majestade, O Imperador, procurou, **com a paternal solicitude que o destinge entre os mais ilustres soberanos de seu tempo**, encaminhar a infância para honrosa entrada da vida, quis que os filhos de seus criados fossem, antes de tudo, cidadãos independentes, aptos em todo o tempo para viver honestamente do fruto do seu trabalho (ALMEIDA, 1886, p. 22, grifo do autor).

[...] Na reforma da instrução primária viu o Imperador que a principal lacuna desse importante ramo de serviço público estava no ensino profissional, que de todo não existia; e que sendo o país por excelência agricultor, pela agricultura é que devia iniciar-se. Sob sua salutar inspiração, fundou-se o Instituto Agrícola, pela qual concorreu, Sua Majestade, com um grande donativo, destinado a difundir conhecimentos agronômicos e estudos das ciências aplicadas (ALMEIDA, 1886, p. 7).

Não obstante, esse aperfeiçoamento a que se referiu há pouco não parece desejável que se derrame pela população brasileira de forma homogênea, a julgar pelo direcionamento dos conteúdos escolares preconizado por Pires de Almeida e a conexa hierarquização dos ofícios e papéis sociais daí decorrentes. Se anteriormente assinalamos a pena de Almeida se voltando contra estratos da elite letrada detratores do regime monárquico e da figura do Imperador, no que se refere aos elementos que espera verem congregados para a efetivação de uma vereda de progresso para a nação brasileira, a preocupação aqui se traduz pela tentativa do autor de inculcar um conjunto de códigos e avaliar percursos formativos distintos para camadas pobres e abastadas da sociedade, corroborando para a consolidação de uma divisão social do trabalho. No que respeita aos aspectos estritamente pedagógicos, observa-se um ataque feroz de Almeida quanto ao bacharelismo de que se viam impregnados os estudos elementares no país. Ele reverbera, de certa maneira, as críticas que se faziam ao eventual desacoplamento dos conteúdos ministrados nas escolas à realidade prática ou cotidiana dos alunos.¹⁰

⁹ Pires de Almeidax se refere às aulas da escola mista da Imperial Quinta da Boa Vista.

¹⁰ Um exemplo da reverberação dessa crítica pode ser encontrado no *rapport* elaborado por Célestin Hippeau na visita oficial que fez aos Estados Unidos em 1859. Cf., a propósito: Hippeau (1871).

Ouve o que dizem os pais de família: não queremos que nossos filhos sejam doutores, nem poetas, nem literários, são profissões por demais incertas; não desejamos também que sejam advogados, já os há em demasia, a nossa única aspiração é que eles se convertam em bons operários, em hábeis mestres de fábricas, em agricultores.

Ora, para tais meios de vida que utilidade tem, por exemplo, o estudo das línguas grega e latina? Se este meu filho está destinado a medir fazendas, para que lhe serve o conhecimento da metrificacão do verso latino? Se aquele outro deve ser agrimensor, que querem que ele faça da filosofia de Kant, ou de oratória de Quintiliano? (ALMEIDA, 1886, p. 19).

Na mecânica, pois, da experiência de escrita de Pires de Almeida representada pelo opúsculo *Oficina na escola*, encontramos ativando todos os elementos a que chamamos a atenção nos parágrafos precedentes a figura da monarquia, na pessoa de D. Pedro II, que, capitaneando uma intervenção política, social e educacional, condensa para o autor aqui focalizado o paradigma em que a sociedade letrada nacional deve se espelhar com o fito de levar adiante o projeto civilizatório de atualização do Brasil às ideias do século. Tal paradigma, por sua vez, é construído por Pires de Almeida segundo um processo meticuloso de seleção de experiências entre a extensa galeria de exemplos e contraexemplos fornecida pela história e realizações no campo da instrução — com destaque para o ensino profissional — de um seletto conjunto de países europeus, mais os Estados Unidos, o que parece gerar um esboço de parte do projeto que veio a desenvolver três anos depois com a publicação do livro *L'Instruction publique au Brésil*, de, ao mesmo tempo, filiar o país a uma tradição cultural europeia, matizar o quadro de estabilidade política e progresso alcançado pelo Império na comparação com os demais países resultantes da fragmentação das possessões espanholas na América e, com isso, garantir um lugar para o Brasil *no concerto geral das nações*.

A PROPÓSITO DE UMA COMPARAÇÃO COM *L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU BRÉSIL*

Oficina na escola apresenta algumas similitudes com *L'Instruction publique au Brésil*, a começar pela perspectiva laudatória com que é focalizada a figura de D. Pedro II, preâmbulo pelo qual Pires de Almeida prepara o terreno não apenas para situar o ocupante do trono brasileiro entre notáveis de sua era, bem como na

comparação a reis e imperadores europeus de longa data. Tendo presente que o escopo do autor, indiciado literalmente no título do opúsculo, refere-se à apresentação e apreciação das iniciativas da Coroa no campo da instrução profissional, cremos que a visada histórica pela qual Pires de Almeida principia seu balizamento da questão funciona como uma ferramenta para produzir determinados efeitos, por exemplo, o compromisso com a verdade, bandeira empunhada vigorosamente pelo autor no início de sua exposição, com a qual desejava repor a ordem dos fatos, fazendo frente a injustiças cometidas por alguns de seus contemporâneos.

Tal visada histórica pode ser inferida também a partir do encadeamento que confere à narrativa, a qual busca recuperar a implantação do ensino profissional em alguns países da Europa, com maior destaque para França, Inglaterra e Bélgica. Pires de Almeida, em brevíssimas remissões, aborda também aspectos das iniciativas de outras nações do Velho Continente no que tange à instrução profissional. Desse modo, arrola uma ou outra experiência na matéria posta em prática na Alemanha, Suíça, Holanda e Itália. Embora o faça hierarquizando a magnitude e o alcance dessas experiências — sublinhando que o país que mais progressos apresentou no domínio do “ensino prático” foi a Alemanha¹¹ (o que nos instiga a curiosidade em relação aos motivos de, em virtude dessa avaliação, não ter se debruçado em maior medida sobre o conjunto das ações levadas a cabo pelos alemães) —, divisa-se um nítido recorte quanto aos modelos eleitos e em relação aos quais se deve estabelecer a comparação quanto ao que vinha sendo realizado nesse campo no Brasil. Tal recorte deixa de fora os países ibéricos.

Enquanto algumas das grandes e pequenas nações europeias desenvolviam o ensino profissional, levando por esse meio as suas indústrias a um grau de aperfeiçoamento não conhecido em século algum, outras ficaram estacionárias ou caminharam para completa decadência. No continente Ibérico, o operário permaneceu mergulhado na mais profunda ignorância, não só

¹¹ *O país da Europa onde mais depressa compreendeu-se a necessidade do ensino prático, foi a Alemanha. Ali, as escolas destinadas às ciências industriais e profissionais, dividem-se em duas categorias: escolas populares (Wolkschulen), onde o programa de ensino, superior aos das escolas primárias entre nós, acha-se adequado às aspirações do povo; e as escolas da burguesia (Burgherschulen), destinadas à classe logo abaixo da média, isto é, a dos indivíduos empregados no comércio, nas diferentes indústrias, aos funcionários públicos de segunda categoria* (ALMEIDA, 1886, p. 19).

científica e artística como até literária, só muito tarde despertou Portugal de tão condenável letargia, e o ensino do desenho foi introduzido nas escolas, mas, mesmo assim, muito escassamente (ALMEIDA, 1886, p. 19).

Assim, ao mesmo tempo em que invoca as realizações encetadas pelos países de maior desenvolvimento material para referendar a posição ocupada pelo Brasil no cenário internacional — precipuamente a de um ente em posição de igualdade perante essas nações —, a narrativa almeidiana demarca iniludivelmente a distância que separa a antiga colônia portuguesa na América de sua ex-metrópole, malgrado os compromissos assumidos com a casa dinástica dos Bragança.

No continente americano, o olhar de Pires de Almeida desloca-se para a “grande república do norte”, não para salientar a eventual frutificação do ensino profissional nos Estados Unidos, mas para sublinhar a disseminação pelo país do ensino elementar, o qual teria se notabilizado por alcançar latitudes amplas do espectro social.

Na América, caso singular!

O ensino profissional não foi abraçado pelos Estados Unidos, contudo, a indústria daquela poderosa nação, não contente de assombrar por sua produção, é também da mais excepcional originalidade, única, sem competência. Como fizeram-se esses operários tão hábeis e tão criadores?

A resposta está na história da instrução popular desses Estados, cujos rápidos progressos se impuseram por forma tal à admiração do mundo civilizado, que a França e a Inglaterra e a Alemanha viram-se forçadas a mandar comissões especiais e homens competentíssimos estudar de perto as origens, as causas de tão fenomenal adiantamento¹² (ALMEIDA, 1886, p. 19-20).

A narrativa não aprofunda o relato acerca do sistema de ensino norte-americano — retornando, logo depois do registro dos desdobramentos dos avanços da educação popular nos EUA, responsável por chamar para si a atenção do “mundo civilizado”, à enumeração e apreciação dos feitos de D. Pedro II na seara do ensino

¹² Ainda que não faça referência precisa, é possível imaginar que um dos “homens competentíssimos” a que se remete, pode ser Célestin Hippeau, cujo estudo foi publicado no Brasil em forma de livro e também nas páginas do *Diário Oficial* do Império. A respeito desse professor francês e dos seus estudos relativos à instrução pública, cf. Bastos (2002); Gondra (2002); e Gondra e Sily (2013).

profissional —, todavia, leva-nos a indagar a propósito das razões do destaque suscitado à estruturação do ensino nos Estados Unidos, uma vez que se detém com muito mais generosidade sobre outras experiências de “países civilizados” (o que já confere uma ideia, embora parcial, do paradigma de civilização — e dos lugares e sociedades tocadas por esta — que orienta a escrita de Pires de Almeida), permitindo a si, ao longo da narrativa, um deslizamento para outras modalidades de educação que não a exclusivamente profissional: um dos motivos que podem ser elencados se refere às fontes de que dispunha ou à maior familiaridade do autor acerca da história de países como a França e a Inglaterra (o que também se constitui em indício complementar das eleições feitas por Pires de Almeida); mas não se pode desconsiderar a representação irradiada na segunda metade da década de 1880 pelos Estados Unidos enquanto polo de progresso e desenvolvimento material, os quais, por sua vez, eram lidos como derivados ou potencializados pela experiência democrática republicana, sinónimo de descentralização político-administrativa.¹³

Ao estudar a experiência dos primeiros governos republicanos no Brasil, particularmente a atuação dos grupos nacionalistas defensores da República durante os mandatos de Floriano Peixoto (1891-1894) e Prudente de Moraes (1894-1898), Queiroz (1986) acena para uma divisão conceitual e programática no interior das forças de apoio ao novo regime. Além do combate ostensivo levado adiante contra os setores políticos e sociais ligados à monarquia — em determinados aspectos identificados não apenas com os interesses da comunidade portuguesa radicada no país, mas sobretudo com os valores culturais da nação ibérica — os chamados “radicais da República”, cognominados pela literatura da época de jacobinos (cuja base social era composta por estratos das patentes mais baixas das forças militares, de funcionários públicos, jornalistas, e de uma variada gama de trabalhadores assalariados e autônomos — alguns destes, inclusive, profissionais liberais —, todos eles, ao fim e ao cabo, indivíduos das camadas médias urbanas), polarizavam também com os republicanos adeptos da “via americana”, de orientação liberal, cuja base social era composta eminentemente por grandes latifundiários, financistas, gente ligada ao comércio internacional — especialmente de exportação do café —, e boa parte dos proprietários das unidades fabris da incipiente indústria nacional (QUEIROZ, 1986; CARVALHO,

¹³ O relatório de viagem de Alexis de Tocqueville se constitui em um estudo que consagrou essa representação da experiência norte-americana. A esse respeito, cf. Tocqueville (1998); Souza (2008).

1990). Essa oposição entre os grupos de republicanos se alicerçava nas referências de republicanismo recebidas — e reforçadas — desde o período da propaganda. Vinculavam-se, *grosso modo*, a dois modelos ou experiências de aplicação do regime. No caso dos jacobinos, a inspiração era francesa, mas não exclusiva ou majoritariamente a representada pela III República, o exemplo era buscado desde a Grande Revolução de 1789, cujos símbolos, como o calendário, passaram a ser cultivados — e cultuados — por “radicais” como Antônio Silva Jardim. Para os grandes latifundiários e os estratos mencionados há pouco, a inspiração era norte-americana, com seu liberalismo federalista, de incorporação limitada dos elementos populares à sociedade política, de posicionamento amplamente antiescravista. Em consonância com tal disposição, aderiram à alternativa imigrantista como solução para o problema de oferta de mão de obra para a lavoura, ficando em suspenso a tarefa de inserção dos ex-escravos na sociedade de classes que estava se consolidando. Do ponto de vista político, buscaram na experiência republicana norte-americana elementos que assegurassem a satisfação da acumulação capitalista que então se processava no Brasil e a formatação de dispositivos de equilíbrio e controle das regras de funcionamento do pacto federativo. Em larga medida, pode-se afirmar que a ativação desses dispositivos veio a contribuir para o incremento — que, variando em intensidade, alcance e setores por onde se espraia, estende-se até os dias atuais —, da presença de valores culturais norte-americanos entre nós.

Ao se adotar esse quadro como parâmetro, é possível flagrar Pires de Almeida — embora, peremptoriamente, não um “jacobino” —, alinhado com a matriz cultural francófona, concomitante ou derivado de sua proximidade com os códigos da cultura letrada francesa. Com isso, Almeida vê nos EUA um exemplo de deturpação da herança civilizacional recebida da Europa ocidental. Tal percepção é sugerida por Nunes (1995), ao sopesar, no livro *L'Instruction publique au Brésil*, o papel reservado ao Brasil na disputa pelo posto de legítimo continuador da herança mencionada. Nessa obra, Pires de Almeida rema nitidamente contra a corrente de valorização da sociedade e da cultura norte-americanas. Conforme recupera Nunes,

A família brasileira é chamada a tornar-se um dia o centro intelectual do mundo. As grandes nações da Europa esgotar-se-ão em lutas intestinas e não deixarão, numa larga série, lembranças análogas às que nos deixaram os povos da Grécia. Os Estados Unidos, entregues inteiramente ao positivismo da matéria, voltar-se-ão para o novo farol que os séculos terão acendido no Brasil (ALMEIDA, 1989, p. 305 *apud* NUNES, 1995, p. 54).

Se parece ser lícito, portanto, afirmar que o exame de *Oficina na escola* conduz o investigador a uma percepção bastante semelhante à que é possível inteligir a partir da consulta a *L'Instruction publique au Brésil*, isto é, de que aquele título deseja instaurar determinado universo de sentido — como demonstrar os acertos do Império brasileiro e do ocupante do trono, tomando por base as iniciativas no campo da educação formal —, tal disposição faz do livro de 1886 um texto posicionado, que participa e organiza os jogos de verdade, em que o recurso à história concorre para demonstrar as medidas profícuas do governo imperial. Contudo, como procura tornar efetivo esse projeto?

A hipótese aqui levantada é de que a concretização passa pela filiação a um modelo narrativo marcado por uma dupla galeria — dos exemplos e dos contraexemplos. No que diz respeito aos primeiros, a lista inclui, por um lado, uma plêiade de personalidades históricas — espécie de “hagiografia laica” criada por Pires de Almeida — em que se divisam os nomes de Péricles, Augusto, Carlos Magno, de integrantes da família dos Médici (Florença), Lourenço (*O Magnífico*), Francisco I, Luís XIV, Leão X, Frederico o Grande. Extenso preâmbulo de que se vale o autor para fazer a apologia de D. Pedro II, monarca ilustre, a ombrear com os maiores vultos da história:

E, se a história nos apresenta esses homens ilustres como tipos da grandeza humana, e a posteridade rende-lhes — sem reservas — o maior preito de admiração e louvor, como — contemporâneos — poderemos nós escurecer a justiça, deixando de envolver nesta admiração o príncipe brasileiro, que soube tão dignamente erguer-se à altura daqueles grandes soberanos!? Por ventura o futuro historiador deste século deixará de colocar o nome de Dom Pedro II na luminosa plêiade dos Péricles, Augusto, Francisco I, Luiz XIV, Frederico o Grande, Leão X, e mesmo — entre os seus antepassados — D. Diniz, D. Duarte, e D. Henriques, que pôs nas mãos dos portugueses o leme que abriu caminho ao Oriente por *mares nunca dantes navegados*!? (ALMEIDA, 1886, p. 5).

Por outro lado, estendem-se na apreciação das experiências internacionais modelares, em suma, aquelas que poderiam servir de *metro* para aquilatar a abrangência do que era feito pelo Estado imperial brasileiro no campo da instrução profissional. No rol dos países descritos elogiosamente por Pires de Almeida estão França, Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Holanda, Suíça, Itália e, conquanto as advertências que apresentamos anteriormente, os Estados Unidos. Em contrapartida,

os contraexemplos abrigam os imperadores romanos Nero, Calígula e Caracala e todos os “tiranos, que vivem para sempre execrados na memória pública” (ALMEIDA, 1886, p. 5), além de abranger as nações retardatárias na “marcha da civilização”, como os países ibéricos.

A narrativa almeidiana apresenta, nesse quesito, algumas das características próprias da tradição historiográfica representada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), mobilizando em seu texto uma história de matiz teleológico, numa direção progressiva e linear, num longo desenrolar de fatos e personagens. Em texto voltado a analisar o livro *L'Instruction publique au Brésil*, Vieira (2013) propõe que o modelo de escrita de Pires de Almeida estabelecia conexão com três aspectos que se sobrepunham:

Em primeiro lugar, a condição profissional de Pires de Almeida, uma vez que ele era médico e, portanto, acostumado às lides e às exigências das ciências naturais que, muito antes do surgimento da filosofia positivista, já exigiam uma atitude metodicamente orientada para a busca do conhecimento objetivo. Em segundo lugar, no contexto propriamente da história, Pires de Almeida situa-se em um momento em que este campo disciplinar e de pesquisa está em franco processo de afirmação como ciência, a partir de bases teóricas e de experiências de pesquisa que se opuseram à subordinação dos métodos das ciências sociais e históricas aos procedimentos das ciências naturais e matemáticas, preconizado pelo positivismo. E, em terceiro lugar, a vinculação de Pires de Almeida ao IHGB que, nesse contexto, representava a moderna e científica concepção da história (VIEIRA, 2013, p. 16-17).

Em nossa análise, nesse sentido, concordamos com a avaliação que desloca a compreensão do *modus operandi* da escrita de Almeida univocamente como resultado de uma operacionalização da matriz positivista, reconhecendo, para isso, a fertilidade do diagnóstico de Vieira (2013) ao ampliar o foco de análise para o cruzamento entre o lugar social e profissional ocupado pelo sujeito, a consolidação de um campo disciplinar nos marcos de procedimentos científicos de pesquisa e a observação acerca da presença hegemônica de uma dada tradição historiográfica entre os estudiosos da história nacional num período que se estende das últimas décadas do século XIX às primeiras do século seguinte. Uma investigação mais detida a propósito de *Oficina na escola* aponta para uma configuração em determinado sentido bastante similar à

assinalada anteriormente, sobretudo no que se refere ao procedimento de pesquisa e ao tratamento dispensado às fontes. De acordo com Vieira (2013, p. 10), em *L’Instruction publique au Brésil*, Pires de Almeida manipula dados estatísticos (organizados em uma série de quadros sinóticos) de modo a ressaltar os avanços da instrução no Brasil — em comparação com o cenário com que se defronta em perspectiva internacional — e todas as realizações nesse campo por parte do governo monárquico. Todavia, nem sempre Almeida menciona quais são suas fontes e nas poucas vezes que o faz arrola o *Annuaire de l’Economie Politique et de la Statistique*¹⁴ e a indicação, um tanto vaga, de que se trata de documentos oficiais. Embora as fontes careçam de um detalhamento quanto à sua especificação e localização, em *L’Instruction publique au Brésil* a obra foi enriquecida com um encarte contendo documentos como “despachos dos monarcas e dos seus ministros, correspondências das autoridades públicas, avisos de provimento de cargos públicos, cartas régias, registros de diplomas, entre outros” (VIEIRA, 2013, p. 14). Quanto ao método de análise empregado por Pires de

¹⁴ Publicação criada em 1844 com o nome de *Annuaire de l’Economie Politique* e alterado três anos depois para *Annuaire de l’Economie Politique et de la Statistique*. Confeccionado na redação do *Journal des Économistes*, abrangia uma variedade de temas, divisados já em seu frontispício: agricultura, indústria, comércio, estatística, administração, finanças, instrução pública, institutos de previdência, vias de comunicação, correios, circulação monetária etc. Desde o ano de fundação até 1899, quando foi extinto, o anuário teve três editores-chefes, sequencialmente Gilbert Urbain Guillaumin (1801-1864); Joseph Garnier (1813-1881); e Maurice Block (1816-1901). Assim os editores justificavam, no 1º número, a viabilidade e a finalidade do empreendimento editorial:

*Os principais ramos do conhecimento humano tem seu anuário. Agora, a economia política igualmente também terá o seu. É chegado o momento, para essa ciência — verdadeira fisiologia social —, de vulgarizar seus princípios e ensinamentos. Nessa época de paz, de industrialização e de reformas, quando a ciência da economia política é estudada por aqueles que são chamados a se pronunciar sobre todas as questões relativas ao bem-estar material e moral das populações, essa vulgarização tornou-se tanto um dever para os publicitários quanto uma necessidade para a sociedade. O principal objetivo desta publicação é, nesse sentido, observar anualmente a evolução das doutrinas econômicas, de acompanhar as oscilações da população, o estado das Finanças e a aplicação do Orçamento, o progresso dos bancos e caixas de poupança e das instituições de previdência ou de assistência, a expansão do comércio interno e externo da França; o aumento das vias de comunicação, como estradas, canais, ferrovias; o movimento do crédito público, as melhorias no campo da Instrução pública etc., etc. O Anuário também deseja, a cada ano, informar, com notícias fundamentadas, acerca das mais importantes questões da ciência; sobre as moedas, os correios, os subsídios, as exposições industriais, etc. Ele espera fornecer, em uma palavra, os anais do trabalho agrícola, manufatureiro e comercial, e estado das populações, que são tanto o objetivo quanto os meios para este trabalho. O Anuário de Economia Política é, como se pode ver, um empreendimento bastante útil. Assim, a ideia desta publicação foi reunir de todas as partes os concursos mais honoráveis, que serão, esperamos, sancionados inteiramente pelo público. Os editores (Fonte: *Annuaire de l’Economie Politique, pour 1844, 1º année*).*

Almeida, o qual, “naquele contexto, representava a moderna e científica forma de narrar a história” (*ibidem*, p. 13), Vieira acentua o uso frequente de dados quantitativos, coligidos e organizados segundo uma lógica vocacionada a iluminar os que mais favorecem sua argumentação e a encobrir os que lhe pareciam desfavoráveis. Tal procedimento derivaria de uma disposição “nitidamente sintonizada com as práticas de pesquisa e de exposição de resultados cultivados no IHGB” (*ibidem*, p. 14), o que, entre outras implicações, resulta numa “cisão entre a história como gênero literário e a história como saber científico” (*idem*).

Em *Oficina na escola*, se não faz uso de levantamentos estatísticos, Pires de Almeida brinda o leitor com os quadros contendo o programa das disciplinas constantes da grade curricular dos diversos estabelecimentos de ensino profissional elencados no texto, tanto do Brasil quanto dos países estrangeiros escolhidos para a comparação com a terra natal, detalhando dados sobre a organização dos cursos, duração, preços e idade mínima para matrícula e os ramos em que se dividiam. Além desses itens, o autor recobre a localização, no âmbito do aparato burocrático do Estado, dos órgãos responsáveis por gerenciar o setor de instrução para o trabalho: esse aspecto parece constituir um dos tópicos pelos quais Almeida — num dos poucos momentos em que frustra a conotação positiva com que qualifica o Império¹⁵ — reconhece o atraso do país na estruturação do ensino profissional na órbita do aparelho burocrático-administrativo, até porque busca os exemplos dignos de realce nas instituições criadas pela iniciativa particular do monarca e não dos gabinetes ministeriais e das assembleias legislativas provinciais. No caso das fontes, também se esquia de indicá-las, oferecendo, porém, um histórico fragmentário da aprovação e execução de leis e dispositivos regulamentares.

¹⁵ Gondra (2000, p. 170) também observa, ao analisar a publicação da 2ª edição do livro *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*, pontos de tensão quanto à crença difundida de defensor da monarquia e dos símbolos do Império de que gozava Pires de Almeida. Este, de acordo com o autor supracitado, não se furta a emitir opiniões não necessariamente laudatórias sobre determinados temas, dentre os quais o financiamento da instrução, a questão dos concursos, formação de professores, a estrutura e o funcionamento do ensino e a legislação educacional. Gondra (2000) menciona ainda a crítica desferida por Almeida contra a gratuidade das escolas primárias e dos externatos das instituições secundárias. Embora ao longo do livro retrate a figura do ministro Couto Ferraz de forma elogiosa, não deixa de atacar a medida. Nas palavras de Pires de Almeida, “a gratuidade traz consigo a indiferença do público e atenua muito a vigilância dos pais” (ALMEIDA, 2000, p. 93 *apud*, GONDRA, 2000, p. 170).

O que parece ser possível observar é que em *Oficina na escola* Pires de Almeida antecipa em larga medida a compilação e estruturação de temas e do próprio raciocínio adotado na escrita do livro *L'Instruction publique au Brésil*. Obviamente que a amplitude e a densidade da peça escritural apresentada em 1889 diferem exponencialmente do opúsculo aqui estudado. A finalidade, o idioma em que foram escritos, os desígnios esperados de cada um dos textos também são díspares. Ainda assim, suspeitamos que os dispositivos ordenadores da narrativa almeidiana, o tratamento conferido aos sujeitos em disputa e a representação de história que pretendia instaurar funcionaram como credenciais, auxiliando o autor a se tornar *voz oficial* da monarquia para assuntos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Oficina na escola: ensino profissional posto em prática nas escolas particulares de sua Majestade o Imperador*. Rio de Janeiro: Imprensa a Vapor Lombaerto & Comp., 1886.
- BASTOS, Maria Helena. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). *Revista Brasileira de História da Educação*, p. 67-114, 2002.
- BLAKE, Augusto V. A. Sacramento. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Cia das Letras, 1990.
- GONDRA, José. Almeida, José Ricardo Pires de. Instrução pública no Brasil (notas de leitura). *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 169-170, maio/ago. 2000.

GONDRA, José. José Ricardo Pires de Almeida. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A; BRITTO, Jader de M. (org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 643-647.

GONDRA, José. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 161-186, 2002.

GONDRA, José. Sem Deus, nem Rei?: o positivismo na escrita da história da educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 185, p. 169-190, jan./abr. 1996.

GONDRA, José; SILY, Paulo. *America in review: an analysis of public instruction in the United States and Argentina (1871-1879)*. In: ISCHE, 33, Riga, 2013.

HIPPEAU, Célestin. *A instrução pública nos Estados Unidos: escolas publicas, collegios, universidades, escolas especiaes*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 51-59, 1995.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 1, p. 67-79, 1996.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques. *Jogos de escala: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 15-38.

SOUZA, Josefa Eliana. A contribuição de Aléxis de Tocqueville por meio da obra *A democracia na América* para a elaboração das argumentações de Tavares Bastos sobre a organização escolar e político institucional no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 19, p. 91-118, jan./abr. 2009.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. *A província*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1975. [1870] (Coleção Brasileira).

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo. José Ricardo Pires de Almeida entre duas vocações: a política e a ciência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. Cuiabá, *Anais...*, 2013.

Docência: Formação e Profissão

Educação no Brasil anos vinte, de Ana Maria Casasanta Peixoto

MARIA DO CARMO XAVIER

Educação no Brasil anos vinte apresenta ao leitor uma minuciosa pesquisa elaborada como “dissertação de mestrado” denominada *A reforma educacional de Francisco Campos, Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos*. A autora, professora de história da educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), teve como preocupação básica evidenciar a singularidade da década de vinte, do século XX, e compreender o papel estratégico da educação na política mineira do período. O texto, aprovado pela banca examinadora em 1981, venceu, no ano seguinte, o concurso do V Prêmio Diogo Vasconcelos.¹

Em 1983, o trabalho foi publicado na coleção “Educ-Ação” organizada pela *Edições Loyola*. Nos primeiros anos da década de oitenta, essa editora publicou um conjunto de textos acadêmicos que, em certa medida, aproximava o campo das ciências humanas e sociais da ação política do período.² Os livros que compõem as coleções

¹ Consta que esse prêmio foi concedido “por erudição” à obra do historiador João Camilo de Oliveira Torres, pela Academia Mineira de Letras em 1943. Na década de 1970, por sugestão do historiador Francisco Iglésias, o prêmio foi transformado em “concurso nacional”, destinado a laurear pesquisas que contribuíssem para os estudos da historiografia mineira. Entre 1970 e 1990, venceram o concurso os historiadores mineiros: Maria Efigênia Lage (1978), Ana Maria Casasanta (1982), Caio Boschi (1983), Vera Alice Cardoso (1984), Carla Anastasia (1992), Mariza Guerra (1996).

² Dentre os trabalhos publicados, merecem destaque: GOUVEIA, Aparecida Joly. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*; FAZENDA, Ivani;

possuem o mesmo *layout* de capa, o mesmo tipo de papel, material gráfico e foram editados em formato pequeno. É plausível dizer que a organização de coletâneas com essas características indica um comportamento típico do mercado editorial para atrair leitores. Contudo, se considerarmos a realidade economicamente adversa da década de oitenta, as coleções da Loyola, “Educ-Ação”, “Realidade Educacional” e “Educação Popular” não apenas atraía os leitores, em função do seu baixo custo, mas criava certo ordenamento na leitura da problemática social e educacional brasileira.

Coincidência ou não, os decênios 1920 e 1980 guardam, como tantos outros, algumas similitudes que reforçam a ideia: em períodos de crises econômicas e institucionais, o discurso político educacional sobre o papel da escola na sociedade “aposta todas as suas fichas” na premissa de que a educação é capaz de contribuir para a correção das disparidades sociais, e que a mobilização de seus agentes fortalece a renovação política do país.

Curiosamente, esse discurso ecoou no debate educacional dos anos de 1920 e 1980. Na memória histórica dos anos oitenta, predomina a imagem de um tempo de intensa efervescência política e social, enquanto no plano econômico enfrentava-se um quadro de hiperinflação crescente, desemprego e endividamento do Estado. A crise política e institucional se representava numa ferrenha luta pela remoção dos “entulhos constitucionais” do regime ditatorial, que impediam avanços no campo social e político. Por meio de muita pressão, os impasses vividos pela sociedade civil foram traduzidos em duas conquistas fundamentais: a eleição direta para governadores e a promulgação da Constituição de 1988. Nesse período, um conjunto de medidas jurídicas e legais alimentou a esperança na construção de um país mais democrático e igualitário. A politização do movimento sindical e a força eleitoral dos partidos de esquerda fortaleceram os movimentos sociais, legitimando suas demandas. Instituições como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além de diversas Organizações não Governamentais (ONGs), que estavam reprimidas desde o regime autoritário, apoiaram

PETEROSSO, Helena. *Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau*; PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação vocacional e decisão*; PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*; ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*; além de textos sobre o pensamento e a práxis educativa de Paulo Freire.

as manifestações populares. Nas grandes capitais do país, a população cobrou dos poderes públicos a garantia de direitos fundamentais.

Em Belo Horizonte, onde Ana Maria Casasanta produziu a pesquisa, manifestações populares ocuparam as ruas do centro da cidade. Num clima de resistência política e cultural, diversos movimentos se organizaram em universidades, em sindicatos e associações comunitárias, denunciando a crescente precarização da saúde, da educação, dos postos de trabalho. A cidade se tornava palco de manifestações de professores, em luta pela melhoria das escolas e das condições trabalho, de operários da construção civil, que reivindicavam salários dignos, e de inúmeros movimentos populares: contra a carestia, pró-escola, pró-creche, pró-moradia. Vale salientar também a presença do movimento negro na luta histórica contra o racismo e o movimento feminista mineiro no protesto “quem ama não mata”.³

Na esteira de inúmeros acontecimentos, que indicavam importantes mudanças no comportamento e nos valores da sociedade brasileira, intelectuais e educadores questionaram os rumos históricos da nossa cultura e as finalidades sociais da educação. No ambiente escolar circulava um discurso pedagógico marcadamente crítico, no qual os professores denunciavam as relações de controle e poder de diretoras e agentes de órgãos educacionais, ao mesmo tempo que buscavam romper os rituais e práticas cotidianas da escola. Diversos grupos de professores, interessados em valorizar os saberes docentes e o papel social da escola, ensaiaram novos modelos de gestão, novos currículos e distintas formas de organização do tempo escolar. Uma jornada de “criatividade”, “conscientização” e “crença na transformação da escola e da sociedade” se instalou em algumas escolas. Faltariam, contudo, método ou métodos sociais, que consolidassem as propostas de mudança de forma mais sistemática e efetiva.

Em meio a essas conexões estabelecidas entre a dinâmica social e os projetos de reconstrução política do país, novas questões e problemas de pesquisa foram apresentados à cena universitária. Na pós-graduação predominou a ideia da excelência acadêmica na investigação dos problemas sociais, perpassada pela crítica à

³ A frase pichada em muros da cidade por feministas, contra a decisão dos jurados que absolveram Raul Fernandes do Amaral Street (Doca Street), do assassinato da mineira Ângela Diniz. A pressão do movimento feminista derrubou a decisão e em novo julgamento, em 1983, o réu foi condenado a 15 anos de prisão. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%82ngela_Diniz> e <<http://www.teledossie.com.br/quem-ama-nao-mata-das-ruas-para-a-telinha/>>.

ação do Estado. No que diz respeito à formação de profissionais da área educacional, o debate se polarizou entre os defensores da perspectiva da competência técnica e aqueles que, em oposição, propunham a formação política do magistério nacional. A discussão acadêmica sobre a função social da escola ganhou destaque, alimentando a esperança de que a instituição fosse capaz de provocar mudanças estruturais na própria sociedade. A chamada “perspectiva crítica”, que abalizava as primeiras pesquisas produzidas nos cursos de pós-graduação em todo o país, orientou boa parte da produção acadêmica que, fundada na lógica macroestrutural, fornecia as grandes explicações sobre os objetos de análise e demarcava o modelo da produção da pesquisa educacional.

Na historiografia, autores gabaritados como Francisco Iglesias, José Roberto Amaral da Lapa, José Honório Rodrigues, avaliavam a produção dos cursos de pós-graduação, especialmente os trabalhos produzidos entre 1970 e início dos anos 1980, apontando a fragilidade dos esquemas teóricos de base estruturalista, oriunda das mais diversas correntes marxistas predominantes no meio acadêmico naqueles anos.⁴

Educação no Brasil anos vinte traz as marcas desse tempo. Tempo no qual os cursos de pós-graduação, nas universidades brasileiras, ensaiavam modos de pensar as práticas acadêmicas e articular novas teorias explicativas da complexidade dos processos sociais. Na UFMG, o curso de pós-graduação em Educação, criado em 1971, foi nomeado como “Mestrado em Educação e Didática”, com área de concentração na metodologia do ensino e tendo por objetivo a formação de especialistas para o campo do ensino-aprendizagem. No entanto, a sua consolidação quantitativa e qualitativa só ocorreu na década de 1980, quando as pesquisas assumiram uma postura mais identificada com as práticas sociais, com o rigor científico nas análises e com a superação das lacunas bibliográficas, processo que aconteceu na maior parte dos cursos de pós-graduação existente no Brasil, à época.

Não é casual que a pesquisa histórico-educacional realizada por Ana Maria Casasanta Peixoto, nos anos 1980, tenha obtido o relevo acadêmico que alcançou. Suas indagações vinham ao encontro do profundo anseio de conhecimento e de recuperação da memória política do país, recém-saído de uma ditadura militar que

⁴ Para uma visão mais abrangente sobre a produção acadêmica no período, conferir Fico (1998).

restringiu o acesso à informação e a liberdade de pensamento. Pesquisando a história da educação em Minas Gerais, a autora percebe o quanto a ação do Estado estava vinculada aos interesses das elites dominantes. O entendimento do sentido da reforma de 1927 ajudava a elucidar os desafios ainda presentes no campo educacional, quase sessenta anos depois.

Ana Casasanta, na introdução do livro, diz que a pesquisa foi organizada para responder questões postas pela realidade que a cercava e respaldar sua ação como professora da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Minas Gerais. Ela considerava indispensável desenvolver com suas alunas, futuras pedagogas, um trabalho que permitisse a apreensão do papel desempenhado pela educação escolar na sociedade brasileira ao longo do tempo. Todavia, considerava que a escassa bibliografia disponível nos campos da História da Educação, da Sociologia e da Filosofia não contribuía para a apreensão da pluralidade do fenômeno educacional.

Traçadas aqui as linhas gerais da ambiência dos anos 1980, cabe uma rápida observação sobre o caminho teórico-metodológico assumido pela autora na construção do texto. Não resta dúvida de que a sua narrativa obedece ao plano geral, comum à época, no qual se apresentava o contexto histórico, a bibliografia, a análise das fontes e a conclusão. Contudo, a forma fecunda como Ana Casasanta produziu a conjugação entre conceitos da teoria gramsciana e a análise histórica dos documentos permitiu à autora indicar a atualidade das questões educacionais de que tratava. Combinando a multiplicidade oferecida pelas fontes e a generalidade que toda teoria manifesta, a pesquisadora encontrou alternativas epistemológicas que lhe permitiram estabelecer um diálogo crítico com outros estudos sobre o período, em especial as análises de Jorge Nagle e Vanilda Pereira Paiva.⁵

A autora reconhece a importância dessas pesquisas para a compreensão da educação brasileira dos anos vinte, mas chama a atenção às peculiaridades regionais das reformas. Uma tarefa que exigiu da pesquisadora um cuidadoso trabalho com as fontes para identificar as forças sociais que determinaram a ação do governo no bojo do projeto político conduzido pelos setores modernizantes das oligarquias estaduais. Visto desta perspectiva, o texto emerge como uma intervenção no debate acadêmico,

⁵ Cf. Nagle (1974) e Paiva (1973).

ostentando o rigor epistemológico e a sensibilidade da autora no trato das fontes, pilares vigorosos que marcaram a sua produção acadêmica.

A PROFESSORA PESQUISADORA

Filha de Manoel Casasanta e Sebastiana Pinheiro Casasanta, Ana Maria nasceu em 18 de outubro de 1943, em Belo Horizonte, e aqui viveu até a sua morte prematura, em 25 de janeiro de 2008. Teve uma existência curta, mas intensa e dedicada à atividade docente e à pesquisa no campo da educação. Caçula de uma família numerosa, dez irmãos, cresceu num ambiente marcado pela experiência docente e pelo ideário dos projetos de renovação pedagógica.⁶ A família Casasanta sempre esteve envolvida com o campo da educação e da cultura em Minas Gerais. Desde a década de 1920, vários dos seus membros exerceram atividades no campo da educação.⁷ Na adolescência, Ana Maria teve a oportunidade de conhecer alguns dos ícones do grupo de modernistas mineiros: Abgar Renault, Carlos Drummond de Andrade, Emílio Moura, Guilhermino Cezar, além de autoridades eclesiásticas, como o bispo Dom Serafim Fernandes de Araújo e o Padre Geraldo Magela Teixeira, filósofo e professor de História, que em 1987 assumiu o cargo de reitor da PUC Minas.

Contrariando a perspectiva comum à época, Ana Casasanta não cursou o magistério, o chamado “Curso Normal”. Sua experiência escolar se deu no Colégio Izabela Hendrix, escola particular dirigida por voluntárias americanas da Igreja Metodista dos Estados Unidos, onde concluiu o curso científico com a pretensão de ingressar no ensino superior. Sua primeira experiência na docência aconteceu no

⁶ Seu pai, Manoel Casasanta, foi professor de História moderna e contemporânea da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (UMG); os tios Guerino e Mario Casasanta atuaram na implantação da reforma do ensino primário e normal de 1927 como “inspetores técnicos” de ensino. Um tipo de profissional que, naquela conjuntura, buscava modelar e capacitar os professores para o adequado exercício de novos métodos de ensino, mostrando-lhes, por meio de aulas exemplares e modos de praticá-los segundo regras de um sistema educacional pautado nos princípios da pedagogia moderna. Todos eles se dedicaram à docência.

⁷ Sua tia, Lúcia Schmidt Monteiro Casasanta, esposa de Mario Casasanta, ocupou um papel relevante na história da escolarização e da formação das professoras primárias em Minas Gerais. O casal atuou como docentes, pesquisadores e escritores. A irmã Therezinha Casasanta dedicou-se à educação infantil. Exerceu diversos cargos na área, atuou como professora e escreveu livros para a pré-escola, foi editora da *Revista Criança e Escola*, uma publicação do Centro Regional de Pesquisas João Pinheiro, em 1966.

ensino secundário. Foi professora de História no Colégio Santa Dorotéia em 1965, ano em que também conclui o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais. Entre 1965 e 1966, foi professora do Curso de Administração Escolar no Instituto de Educação de Minas Gerais e com apenas vinte e três anos assumiu a função de professora assistente de *História da Educação Brasileira* no curso de Pedagogia, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais. Foi Técnica de Educação da equipe de planejamento do ensino médio do Ministério de Educação e Cultura (MEC), assessora do Conselho Estadual de Educação e, entre 1974 e 1978, dirigiu o Centro Pedagógico da UFMG. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, desempenhou várias funções técnicas e administrativas no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da FaE/UFMG, ao mesmo tempo que atuou como professora de História da Educação nos cursos de Pedagogia e na pós-graduação em Educação.

A pesquisa foi parte integrante da vida de Ana Maria, e com base nas suas investigações acadêmicas ela produziu uma extensa lista de artigos científicos apresentados em congressos e publicados em livros e periódicos na área. Na sua tese de doutorado, intitulada *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*, defendida em 1990, explicitou em 413 laudas, elaboradas a partir de um expressivo conjunto de documentos produzidos pelo poder público mineiro entre 1930 e 1945, as estratégias dos governos estaduais de Olegário Maciel e Benedito Valadares para produzir uma escola altamente burocratizada e comprometida com os interesses econômicos das elites dominantes.

Em 1995, já aposentada na UFMG, dedicou-se à organização do curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), onde atuou por mais de dez anos, dando aulas na graduação, orientando alunos da pós-graduação e produzindo pesquisas sobre diversas temáticas educacionais, especialmente, a relação entre o poder público e a profissão docente. Para além das publicações individuais, *Educação no Brasil anos vinte* (1983) e *Educação e Estado Novo em Minas Gerais* (2003), *O barão centenário* (2006), escreveu diversos capítulos de livros, organizados em parceria com outros pesquisadores. Dentre eles, merecem destaque: “O Ensino Secundário no contexto da Modernidade” (1996), “Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação” (2000), “A escola primária entre a imagem e a memória” (2001), “A memória da Educação em Minas Gerais, entre o descarte e a preservação” (2001), “A escola e seus atores: educação e profissão docente” (2005). Elaborou inúmeros relatórios técnicos, resultado de seu trabalho como assessora e consultora de órgãos públicos e privados. Muitos deles não chegaram a ser transformados em

artigos. Ao organizar esta resenha, localizamos 53 títulos, publicados em livros, periódicos, anais de congressos, catálogos, jornais e revistas.

Nos anos de 1990, para além das conferências proferidas em encontros e congressos, Ana Maria organizou uma exposição sobre a educação mineira, recolhendo em escolas da rede estadual um conjunto de peças de valor significativo da memória e da história da educação em Minas. Encerrada a exposição, os objetos escolares, mobiliários, livros, cadernos, cartazes, cartilhas, mapoteca, manuais de ensino, fotografias e documentos textuais, foram organizados, com a supervisão da pesquisadora, para compor o acervo do Museu da Escola de Minas Gerais, criado oficialmente em 1994 e tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico no dia 4 de outubro de 2005.

Além do Museu, o primeiro no gênero organizado no Brasil, Ana Maria Casasanta trabalhou na implantação do Centro de Memória Oral e do Centro de Referência do Professor em Minas Gerais, encarregados de contribuir no processo de formação dos educadores mineiros. Anos depois, um período de alterações na política educacional mineira ameaçou a existência do Museu. Somente em 2013, a Secretaria de Estado da Educação recuperou a perspectiva do Museu da Escola de Minas Gerais que, num justo reconhecimento, foi renomeado como “Museu da Escola de Minas Gerais: Professora Ana Maria Casasanta Peixoto” e inserido na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional (Magistra).⁸

A preocupação de Ana Casasanta com a formação de professores no ensino superior merece destaque. Ao longo da sua experiência como professora e pesquisadora e no debate acadêmico, ela sempre reafirmou sua crença na necessidade de despertar nas alunas do curso de Pedagogia a apreensão do papel da educação escolar na sociedade brasileira. A seu juízo, a professora da escola básica deveria conhecer as contradições do sistema escolar como um fenômeno integrante da própria sociedade, fortalecendo assim a sua capacidade de levantar voos interpretativos mais arrojados sobre os problemas da escola.

⁸ Em 2013, a “Magistra” foi instalada num espaço físico simbólico da educação mineira, a antiga Fazenda da Gameleira, situada na região oeste da cidade, onde funcionaram diferentes projetos educacionais, dentre eles: o antigo Instituto João Pinheiro, a Escola Leon Renault, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Fundação de Assistência ao Educando, a Superintendência e a Secretaria de Ensino da Educação.

EDUCAÇÃO NO BRASIL ANOS VINTE: A PRODUÇÃO DE UM MODELO E UM MODELO DE PRODUÇÃO

Produzida no aconchego da pós-graduação, a pesquisa que deu origem à obra obedeceu, como já se disse, aos imperativos acadêmicos da época, especialmente, no que diz respeito ao plano geral da narrativa. O texto, organizado no formato e na lógica do modelo de uma dissertação, reconhecida pela comunidade acadêmica, foi estruturado em duas partes. Na primeira, denominada “Contexto histórico”, a autora descreve a crise institucional que atingiu o país na segunda década do século XX, caracterizando-a como “a crise dos anos 20”. A sociedade vivia um período de intensas mudanças que se traduziam numa inadequação do sistema de dominação às condições infraestruturais do país. Nesse momento, são traçadas novas diretrizes políticas que visavam ampliar o processo de industrialização sem perder a hegemonia do sistema. O quadro é de transição de uma economia agrário-exportadora para urbano-industrial, na qual o mercado interno se amplia sem que haja investimentos noutros setores sociais. O crescimento da indústria não garantia condição de vida e de trabalho das camadas urbanas, especialmente do proletariado, massacrado por baixos salários, ausência de assistência médica, de repouso remunerado, de indenização e pelo fantasma do desemprego, situação que, em linhas gerais, se traduzia em movimentos de greve e crítica aos governos. Associada à ação repressora do Estado, que tratava a “questão social” como “caso de polícia”, essa realidade corroborava a tendência reformista de alguns setores das classes médias que, raramente se identificavam com as lutas do operariado, mas se opunham a algumas das práticas usadas pelas oligarquias no seu processo de dominação. Um exemplo é o movimento tenentista, que lutava por reformas políticas e jurídicas institucionais defendendo o caráter moralizador do sistema.

Em consonância com os estudos de Francisco Iglesias, Paulo Sergio Pinheiro, Boris Fausto, Jorge Nagle e John Wirth, a autora apresenta o movimento de adesão das classes médias urbanas às ideias liberais veiculadas pela burguesia industrial dos anos vinte, e em contraponto a situação de penúria e insatisfação dos setores populares, face à exploração da mão de obra pelas classes dominantes. Ancorada nas noções de Estado e hegemonia, formuladas por Antonio Gramsci, o texto chama a atenção para a forma como a educação opera no âmbito das sociedades, produzindo e reproduzindo suas contradições.

O ponto forte das análises da autora está na ideia de que a educação é uma atividade partícipe da organização da sociedade e que deve ser compreendida no

contexto histórico e social que lhe é peculiar. Assim, articulando teoria e empiria, ela nos apresenta as peculiaridades do projeto modernizador do governo Antonio Carlos de Andrade, ao mesmo tempo que revela o lugar da escola na sociedade brasileira. No seu entendimento, a escola é uma instituição que atua no interior da hegemonia produzida pelas classes dominantes e tem potencial para se transformar num importante elemento de mudança da realidade, se vier a ser explorada a favor das classes dominadas.

Para a autora, a campanha a favor da expansão da escola, na expressão de Jorge Nagle o “entusiasmo pela educação”, explica o sentido da escola como um instrumento adequado à consecução do processo político de controle da sociedade. Em certa medida, ao pensar a escola como a instituição capaz de auxiliar o processo de incorporação das classes dominadas ao projeto de desenvolvimento e modernização que se desejava imprimir no Brasil, o debate em torno da temática do analfabetismo, “chaga social” que afastava o país das nações “cultas e desenvolvidas”, ganha nova dimensão. A autora destaca que nos anos vinte prevalece a ideia de que “a expansão de nossa escola seria a panaceia para a solução dos problemas estruturais” (PEIXOTO, 1983, p.43).

Prosseguindo, ela traça um perfil do lugar ocupado por Minas Gerais no cenário político e econômico do período, demonstrando, com base no estudo de John Wirth, a sua dependência econômica em relação à realidade paulista, consequência da sua heterogeneidade geográfica e produtiva. Fato que, todavia, não impediu que os mineiros fizessem valer seus interesses na política nacional. Apesar da fragilidade econômica do Estado, a oligarquia mineira soube administrar politicamente o seu poder de barganha no sistema federativo desigual da década de 1920.

A autora destaca que, com a chegada de Antonio Carlos de Andrada ao governo do Estado em 1926, o discurso liberal reformista reforça ainda mais a ideia da modernização como alternativa para superar a crise da economia mineira e a perda de hegemonia no campo político. Modernização será a palavra de ordem do governo não apenas para responder às pressões políticas, mas para evitar rupturas na estrutura de poder. A incorporação, no ambiente político, das camadas dirigentes favoráveis à modernização das superestruturas, ou seja — a reforma jurídico-legal, que visava moralizar o poder, implantar o voto secreto e expandir as oportunidades de ensino — se explica pela presença do ideário liberal e pelo respaldo no movimento escolanovista, que trazia consigo a representação do “moderno”. Com esses sinais, o governo tenta manter as camadas populares sob a tutela da elite dominante preconizando

a renovação do aparelho político de segurança do Estado e defendendo a democracia como regime político por excelência. Nessa direção, afirmava Antonio Carlos:

A democracia é um sistema que tem na justiça seu corolário. Justiça significa o respeito aos direitos inerentes ao cidadão. Entre estes direitos, destaca-se o direito à liberdade, compreendida esta dentro da lei. A liberdade deve ser a matriz a partir da qual se edificarão os órgãos que constituem o governo. Para o exercício da liberdade, é fundamental o direito ao voto, suprema expressão da soberania popular, fonte e instrumento de legitimação do poder (PEIXOTO, 1983).

Finalizando a primeira parte da obra, a autora destaca que, ao longo do seu governo, Antonio Carlos foi fiel à sua plataforma política de estabelecer um novo pacto social. Na defesa do voto, instrumento necessário à sobrevivência do regime democrático, vinculou esse direito à escolarização. Mas, como a instituição escolar permaneceu controlada pelo governo, que possuía as condições objetivas para prover o ensino público e gratuito, a situação social pouco se alterou. O direito ao voto continuou sendo privilégio das elites que já gozavam da escolarização. E se, de um lado, a estratégia do governo restringiu a extensão do direito à escola aos grupos marginalizados, de outro, captou a adesão de educadores que passaram a defender a melhoria da qualidade da escola, vista como meio de realização humana e construção da sociedade democrática. Com esse raciocínio, a autora esclarece a forma como o governo Antonio Carlos utilizou a educação como elemento de mediação entre novos e velhos grupos de poder, cabendo-lhe o papel de reforçar a tradição do sistema de dominação vigente.

A segunda e última parte do trabalho é dedicada à explicitação do sentido e da amplitude da reforma Francisco Campos. A autora afirma que, ao centrar-se na perspectiva da qualidade e da eficiência do ensino, a reforma consolidou a influência do ideário científico da Escola Nova e obteve respaldo político para manter as estratégias de controle do processo de expansão do sistema educacional. A partir da reforma criou-se, do ponto de vista organizacional e administrativo, um novo sistema escolar que tinha como características: a forte presença da ação do Estado, no controle e execução do processo de integração de setores emergentes na vida urbana e social, e o entendimento do processo educacional como um problema essencialmente relacionado às condições internas da escola.

A reforma, segundo a autora, contribuiu para que as questões educacionais fossem afastadas do âmbito das cogitações de políticos e passassem a ser tratadas como objeto de estudos específicos. Métodos, programas de ensino e, principalmente, a ação docente foram transformados em temas eminentemente técnicos. A percepção do lugar do professor na implantação do novo modelo de ensino levou o governo a defender e organizar a sua formação e profissionalização, que será realizada em cursos de caráter e tempo específicos.

Nesses cursos, ganharam força os conhecimentos no campo da biologia humana, da higiene e da psicologia, que contribuíam para demarcar uma atitude técnica em relação à formação de professores. Ideais latentes do pensamento liberal se refletiam na formação dos professores difundindo a proposta da harmonia entre o indivíduo e a comunidade. No cotidiano da Escola Normal, o formalismo foi valorizado como um componente da eficiência e da modernização, refletindo a influência do taylorismo americano aplicado à educação. A professora será pensada como simples executora de rituais educativos, planejados por agentes do Estado com o intuito de manter o controle do processo educacional.

Ao longo dos três capítulos que compõem a segunda parte do trabalho, a autora chama a atenção para o caráter intervencionista da reforma. Foi por meio de decretos-lei que o governo oficializou o novo sistema escolar, cuja perspectiva técnica e científica tinha como ponto de sustentação as chamadas ciências da educação, a sociologia, a filosofia, a psicologia, empregadas nos sentidos técnico, político e pedagógico. E, na medida em que os problemas do ensino passaram a ser tema de revistas especializadas e de órgãos técnicos, ampliou-se a desmobilização dos grupos subalternos em luta pelo acesso à escola. Ao mesmo tempo que se observa a redução da participação política dos setores tradicionais da sociedade mineira, especialmente da Igreja, que se sentia ameaçada em sua hegemonia na condução dos processos de formação humana e espiritual. Essa guinada de posição em relação à abordagem dos problemas educacionais marcou o início da especialização no campo do ensino, com larga influência na formação dos profissionais da área.

A autora conclui o texto afirmando que a reforma educacional, conduzida por Francisco Campos no governo Antonio Carlos, se constituiu num movimento de intervenção do Estado sobre a política educacional que teve como objetivo mediar os conflitos de interesses no âmbito da sociedade mineira, naquele momento histórico. O reconhecimento da educação escolar como fenômeno social permitiu que o Estado passasse a gerenciar a escola como um mecanismo de controle da sociedade, capaz de refletir o sentido da modernização pleiteado por setores das classes dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trinta anos depois da sua publicação, a leitura do livro de Ana Maria Casasanta Peixoto continua nos inquietando. As análises em torno dos projetos educacionais dos anos vinte nos colocam diante de uma difícil e emblemática questão: é possível construir uma escola pública de qualidade, para todos, sem viabilizar uma agenda política de superação das profundas desigualdades da sociedade brasileira?

Ana Maria Casasanta nos informou que, entre 1926 e 1930, Francisco Campos e Antonio Carlos, dois legítimos representantes do pensamento liberal brasileiro, se dispuseram a implantar em Minas um programa de modernização social e política da sociedade que visava, em última instância, recompor o poder das oligarquias locais e harmonizar o desenvolvimento industrial. No cerne daquele projeto, evidencia-se a necessidade de revisão das instituições político-sociais e a urgência da incorporação de parcelas descontentes da massa urbana marginalizada, que, à época, representava um verdadeiro “barril de pólvora”, na luta por direitos.

Naquele momento o governo, estrategicamente, conferiu à educação formal o papel de instrumento da reconstrução social. Propunha-se modernizar a economia e a sociedade sem colocar em risco a estrutura de poder existente. Uma nova articulação entre as classes sociais permitiu consagrar a nova estrutura econômica, de base industrial, que avançou para além do predomínio das oligarquias rurais. Convém ressaltar que, do ponto de vista político, essa estratégia, traçada no início do século XX, dissimulou as verdadeiras causas da exclusão social, transferindo para a escola e os seus agentes a responsabilidade pelo fracasso dos muitos movimentos que pretenderam democratizar o acesso à escola e elevar a sua qualidade.

Ao longo de nossa história, foram muitos os movimentos que, em nome do desenvolvimento e da modernização do país, pretenderam democratizar a escola e elevar a sua qualidade. Hoje, dados oficiais mostram que o índice de escolarização no ensino fundamental atinge praticamente cem por cento dos alunos, em idade escolar. Todavia, a universalização da educação primária não tem significado, em termos objetivos, a inserção social dos segmentos de menor renda, nos avanços da sociedade pós-industrial. A maioria das escolas públicas, frequentadas pelos filhos dos mais pobres, não permite a realização do projeto político que associou escolarização à cidadania e ao bem-estar social. No entanto, esse dado objetivo não tem alterado a percepção de importantes setores da sociedade contemporânea para as dimensões desse problema. Tomando de empréstimo as análises de Luciano Mendes de Faria

Filho (2012, p. 9) sobre os desafios da escola pública, podemos afirmar, com ele, que “é quase impossível construir uma escola pública de qualidade para todos em um país em que as desigualdades sociais são tão profundas”. A construção de uma sociedade justa exige o reconhecimento de que é preciso resgatar o que historicamente foi negado à maioria da população brasileira: o acesso ao bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Educação Pública: a invenção do presente*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil, Série Diálogos).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: história e historiografia*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- FICO, Carlos. Historiografia Brasileira nos últimos 20 anos. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A Velha História*. Teoria, método e historiografia. Campinas: Ed. Papirus, 1998.
- IGLESIAS, Francisco. Periodização da História de Minas. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 29, p. 181-194, jul. 1962.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Ed. EDUSF, 2003.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Org.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- WIRTH, John. *O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

O Professor, de Everardo Adolpho Backheuser

CLEIDE MARIA MACIEL DE MELO

INTRODUÇÃO

Por ocasião da escrita desse livro (ou mais apropriadamente dizendo, de sua organização), Everardo Backheuser, nascido em 1879, já contava uma extensa carreira no magistério, iniciado aos quinze (ou dezesseis?) anos de idade. A sala de aula parece ter sido o espaço mais constante em sua trajetória, entremeada por atividades/cargos na Administração Pública, na política, no jornalismo, na *organização da sociedade civil brasileira* (BARREIRA, 2002). De professor de aulas particulares, *tornou-se preparador interino de Mineralogia*, quando ainda era estudante na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Nessa mesma instituição, em 1914, tornou-se catedrático de Mineralogia e Geologia, cargo no qual se aposentou em 1925. Foi também *professor do Colégio Pedro II, da Escola Normal de Niterói, do Curso Superior de Geografia da sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal e do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Filosofia* (BARREIRA, 2002, p. 332). Se os ensinamentos secundário e superior entraram diretamente na constituição de sua experiência didática, o ensino primário integrou indiretamente seu repertório: tanto na criação/atuação junto da Associação Brasileira de Educação (ABE), quanto no ensino para estudantes do curso de Pedagogia, quanto, ainda, na produção escrita sobre as orientações pedagógicas da *Escola Nova*. Portanto, apesar de afirmar, no início de seu livro, que não se trata de *um depoimento sobre minha vida de magistério, mas a expressão do que, em meu conceito, o verdadeiro*

professor deve ser, sua experiência em sala de aula permeia, implícita e explicitamente, suas análises e posições.¹

Não pretendo estender-me na biografia de Backheuser, tendo em vista os trabalhos que, nesse sentido, já foram realizados por Luiz Carlos Barreira (2002) e Sydney Santos (1989). O livro desse último autor, também se aprofunda na apresentação das bibliografias.² Pretendo tão somente apresentar uma resenha da obra em foco, destacando alguns aspectos que me pareceram mais significativos à articulação com as pesquisas/estudos sobre o magistério, tanto nas perspectivas da formação e profissão quanto às suas abordagens nos diversos campos do conhecimento, particularmente em História, Sociologia e Psicologia.

O livro está organizado em duas partes distintas, mas compostas por capítulos que se sucedem: do I ao X. A *Primeira Parte* (capítulos I ao VIII) trata do *conceito, formação, vocação, alegrias e deveres do professor, o exercício do magistério, vantagens e recompensas e cooperação*, cada um desses temas constituindo um capítulo. Na *Segunda Parte* (capítulos IX e X), Backheuser apresenta os procedimentos e os resultados de um inquérito que realizou, sobre as qualidades do professor e biografias sucintas de *dois grandes educadores brasileiros*.

O QUE DIZEM OS CAPÍTULOS?

Ao tratar *Da conceituação de professor* (cap. I), o autor o faz em torno de três pressupostos: sua variação no tempo, o lugar em que se exerce a profissão e o nível de ensino no qual se atua. Parte de um conceito: *O professor é o mestre público de alguma ciência ou arte liberal, expondo suas doutrinas como próprias e quase sempre ostentando seu saber, oralmente, isto é como orador* (p. 11).³ Daí suas análises vão incorporando/

¹ Essa afirmação pode ser duplamente endossada. De um lado, considerando o título da coleção na qual a obra se inscreve — *Depoimentos* —, o que é ratificado nas observações que compõem a “orelha” da capa: o leitor... *sentirá, ao virar a última página, que nenhum depoimento mais expressivo poderia dar-nos Everardo Backheuser senão este de, convidado a contar um pouco de sua experiência, apresentar-se como sempre viveu; isto é, ensinando!* De outro lado, nos registros feitos por Sydney Santos (1989), ex-aluno de Backheuser.

² Os comentários sobre *O Professor* estão registrados às páginas 74 a 96 (SANTOS, 1989).

³ Desse ponto até o final desta resenha, as citações marcadas apenas dos números de páginas referem-se a Backheuser (1946).

justificando outros sentidos como os de: lente, catedrático, preceptor, *institutor (sic)*, mestre-escola, pedagogo, educador. Algumas diferenciações são destacadas. Uma delas refere-se ao uso do termo professor no exterior e no Brasil. Segundo ele,

todas as línguas reservam a palavra professor para caracterizar a pessoa que exerce seu trabalho em estabelecimentos de grau superior. **Professor** é, portanto, expressão de caráter internacional, a que todavia foge o Brasil, onde se utiliza o mesmo vocábulo para indicar também os que ensinam em graus abaixo do universitário (p. 13-14, negrito do autor).

Outra, diz respeito aos sentidos que podem ser agregados às noções distintas de professor e educador: ao primeiro caberiam as atividades de *ensino* e, ao segundo, as de *formação*. Ao final, conclui que *o conceito de professor está assim alargado de um modo que pareceria impossível de imaginar há um século e mesmo há meio século. Quem quer que exerça magistério, é no Brasil chamado professor. E a esse professor, em qualquer nível de ensino que venha a exercer atividade, se pede que seja um educador* (p. 17). É nessa perspectiva que o autor se propõe a abordagem do tema escolhido.

O “passo” seguinte, no âmbito da lógica estabelecida por Backheuser na estruturação de seu livro, foi o tema *Da formação do Professor* (cap. II). As exigências de um *preparo especial* para o exercício da profissão docente são relativamente recentes. Desde as *ágoras gregas*, passando pelos *fóruns romanos* seguido das *universidades medievais*, a *transmissão da cultura* se deu, essencialmente, pela via oral (p. 21). Bastava a posse de um *‘tratado’* (destaque do autor), da *arte pedagógica da mnemônica* (p. 22) e da disposição para o uso de castigos, para estar dotado das condições para o ensino. Nesse sentido, o autor se recorda de situações vivenciadas na infância e se sente *feliz por não ter tido mestres desse quilate nem suportado na infância tão precários processos de ensino* (p. 22). Esse quadro se mantém, no Brasil, até fins do século XIX e início do XX, quando então *chegam ao Brasil as modernas práticas pedagógicas* advindas dos Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e Suíça. Isso trouxe, como consequência, a convicção de que, *para saber ensinar era necessária cuidadosa preparação pedagógica* (p. 24). Entretanto, verifica-se, novamente, uma diferenciação no Brasil, tomando-se por referência os níveis de ensino. Para a formação de professores destinados à educação das crianças, são criadas as escolas normais, já no século XIX; a formação de professores para o ensino secundário só foi organizada a partir de 1932, com as faculdades de filosofia; *entretanto, ainda nos faltam exigências legais para a formação do*

professor superior... e acrescenta: *Estamos, porém, a caminho disso* (p. 25). Merecem destaque as reflexões feitas pelo autor a respeito do magistério superior. Segundo ele, também o professor desse nível precisa ter conhecimentos pedagógicos. *À falta desses conhecimentos, permanece ele, como até agora, autodidata, vivendo às cabeçadas e aos titubeios durante boa porção dos seus primeiros anos de magistério* (p. 29-30). E nesse sentido, pelo que deixa entrever, ele estava se referindo à sua própria experiência.

Ao abordar o tema *Da vocação para Professor* (cap. III), Everardo Backheuser, inicia apresentando questões que, provavelmente, ainda permanecem como tais,⁴ quando se toma para análise o estudo da “ordem” da *vocação*: seria *predeterminada*, resultado de uma predisposição, ou influência do ‘ambiente’, ou *apenas tem contribuído o ‘fator hereditário’*, ou, por fim, produto de uma ‘educação’ *adequadamente desenvolvida [...]* (p. 33, destaques do autor)? Em resumo, a que fatores poderia ser creditada a vocação manifesta por alguém: às *qualidades inatas*, ao meio, à hereditariedade ou à educação? Segundo o autor, esses quatro fatores, sem dúvida, interferem na determinação da vocação. Entretanto, um deles se destaca: *A vocação é o próprio da personalidade, é o sinal divino apostado a todo o homem, e apostado diferentemente, pois que cada qual como que recebe ao nascer um encargo preponderante* (p. 34). A essa predisposição Backheuser denomina de ‘*vocação natural*’ (p. 34, destaque do autor). No caso do magistério, a vocação seria *traduzida por alguns indícios* expressos nas *qualidades do professor*. Por isso, segundo ele, a *vocação* não poderia ser elencada como umas das qualidades do professor: estas seriam *reveladoras* daquela. A partir de então, passa a refletir sobre as *qualidades vocacionais* do professor, tomando como referência as proposições de Georges Kerschensteiner (na obra *Alma do Educador*) e as próprias conclusões resultantes do inquérito que promoveu sobre o tema.⁵

As primeiras qualidades vocacionais são a ‘*sociabilidade*’ e o ‘*amor*’ (p. 35, destaques do autor), ambas *caracteristicamente peculiares à ‘estrutura social’, de Spranger*.⁶ Backheuser descreve cada uma dessas qualidades (p. 35 e 36) como também

⁴ Não para Backheuser, para quem esse seria um *assunto suficientemente esclarecido* (p. 33).

⁵ Todo o capítulo IX é destinado à exposição do inquérito sobre as qualidades do professor, realizado por Backheuser, provavelmente em 1945. O detalhamento desse trabalho será feito em meus comentários ao capítulo correspondente.

⁶ Será Eduard Spranger, e seu livro — *Formas de Vida* —, a maior referência citada por Backheuser (SPRANGER, 1976).

aponta o comportamento do professor que não as possui (indicativo da ausência de vocação). Em seguida, apresenta as expressões que julga como estando relacionadas a essas qualidades e que foram citadas no inquérito que organizou: *‘espírito de solidariedade e adaptação aos alunos’, ‘energia condescendente’, ‘tato’, ‘capacidade de tornar a aula agradável’, ‘ideal educativo elevado’* (p. 37, destaques do autor). Entretanto, para ele a vocação deveria ser expressa também em outras duas qualidades: *o amor ao trabalho e à investigação e a relativa despreocupação do lucro pecuniário* (p. 37-40). Em seus comentários, articula essas dimensões da vocação tanto para o professor de ensino superior, quanto para os professores atuantes nos níveis primário e secundário. Do mesmo modo, deixa claras as articulações dessas qualidades com os princípios religiosos.⁷ Por fim, tece seus comentários em torno do “diagnóstico antecipado” dos candidatos ao magistério (*parece melhor não aplicar teste de alguns minutos, fazer curtos exames, proceder a interrogatórios sumários, mas ao contrário sujeitar de preferência os candidatos a longas observações* – p. 41), sobre o que fazer quando se comprova que certo interessado não possui vocação para o magistério (promover seu afastamento antes da entrada na carreira) e a respeito da distinção que se deve fazer quanto à vocação e o desejo (lembra o *preceito proclamado pela Igreja* de que a *vontade do postulante não é decisiva* – p. 44).

Em *Do exercício do magistério* (cap. IV), Everardo Backheuser trata das três *funções do professor: instruir, educar e administrar*. Apesar de detalhar cada uma dessas funções, apontando suas *qualidades*, estabelece a interdependência entre elas tanto no âmbito de cada função quanto no âmbito de uma função para outra. Além disso, destaca a propriedade, ou não, de cada qualidade, em relação aos níveis de ensino primário, secundário e superior. A primeira função, a de *instruir*, teria como condição básica o *conhecimento da matéria e cultura geral*. Além disso, é necessário possuir *clareza de expressão*,⁸ ser capaz de *despertar o interesse* dos alunos (*interesse, atenção e assimilação* estão relacionados) e de “combater” a *monotonia*, ter *simplicidade ao tratar a matéria* (uma das condições para a *clareza*) e *saber dar atividades*

⁷ Importante registrar que Everardo Backheuser passou pelo processo de conversão ao catolicismo, em 1928. Essa posição provavelmente explica o fato de ter se afastado, em 1945, da ABE, que ajudou a fundar em 1924, e integrado o grupo que deu início à Associação de Educação Católica (AEC).

⁸ Para Backheuser, *quem sabe alguma coisa bem, a expõe com clareza. E, inversamente, quem a ignora, hesita, titubeia, não concatena o assunto e fica, à falta de método, confuso e obscuro* (p. 49).

à classe e a cada aluno (p. 52).⁹ A segunda função, *educar*, seria mais importante que instruir. Para isso, o professor precisa ser um *modelo vivo* (destaca o papel da *sugestão*, da *imitação*, do *exemplo*), *justiceiro* e ter *camaradagem*. Ao falar da justiça dos atos dos professores, Backheuser cita a própria experiência no processo de avaliação. Segundo ele,

Procuramos sempre ser justos. Talvez alguma vez não o tenhamos sido, mas se erramos em algum julgamento, nunca o foi por preconcebida vontade. Atemorizados de nos poder deixar levar pela amizade, talvez houvésemos exercido mais severidade sobre aqueles de nossos alunos pelos quais, por motivos quaisquer, tínhamos maior simpatia. Nunca tivemos, porém, contra qualquer estudante a mais mínima prevenção. Nunca, por isso mesmo, fomos acessíveis ao ‘pedido’, ao ‘empenho’, ao ‘pistolão’. Se alguma coisa essas solicitações nos provocaram era uma certa irritação contra os pedintes. Procurávamos por isso não ler os famosos ‘cartões’ que chovem sobre as bancas nos dias de exame (p. 56, destaques do autor).

Claramente o autor justifica sua posição contrária aos *estudantes que ‘passam’ sem saber* (destaque do autor) argumentando sobre as consequências nefastas desse fato para a formação profissional e moral do estudante de ensino superior. Para ele, a reprovação é um *benefício* para o aluno: *às vezes a zanguinha de um estudante por uma reprovação lhe serve de estímulo para segundo exame que será prestado com mais seguro preparo* (p. 57). A terceira função, *organizar e administrar* o ensino (não está se referindo ao exercício de cargos administrativos) exige *método, senso de responsabilidade, obediência às leis e aos superiores hierárquicos, sentimento de colaboração, lealdade, capacidade de comando* (p. 59-60). Ao final, faz uma analogia entre o trabalho do professor e o do operário, tomando como referência a teoria da *Organização Racional do Trabalho*. Segundo Backheuser, o professor seria *espécie de operário classificado que elabora ‘matéria prima’ — o aluno inculto —, para entregar o ‘produto manufaturado’ sob a forma de ‘homem bem educado e de eficiência pessoal e social’* (p. 60, destaques do autor).

⁹ Quanto a essa última *qualidade*, o autor se detém na diferenciação entre atividades para os ensinos primário e secundário e o superior. Para os dois primeiros, critica o *processo antiquado* das *perguntas indagativas*, sugerindo as técnicas ativas; entretanto, para o ensino superior, esse método já seria adequado, já que o *‘trabalho’ do aluno é principalmente de atenção auditiva* (p. 52, destaque do autor). Porém, o *‘trabalho’ propriamente dito do estudante universitário é extraclasse e por vezes extraescolar* (*ibidem*).

As *Vantagens e recompensas* (cap. V) do *exercício do magistério* são de quatro ordens: *intelectual, espiritual, material e social*. A *grande vantagem intelectual* é o aprofundamento de conhecimentos: *Quem ensina, aprende, porque quem ensina precisa estudar* (p. 61), afirma Everardo Backheuser. Desse modo, *o esforço para se manter 'em dia' com a marcha que a sua matéria vai tendo, obriga-o à leitura de revistas especializadas, de tratados modernos...* (p. 62-63, destaque do autor). Ao tratar do “verso” desse pressuposto, sua desvantagem, chama a atenção para os perigos da fossilização — *fossilizar-se [...] seria o mais triste fim que um bom professor pode ter* (p. 63), tanto o do ensino universitário, quanto o dos demais níveis de ensino. Por isso, defende *a jubilação compulsória e o prêmio de emeritização* (p. 63). As *vantagens espirituais* decorrem do aprofundamento do conhecimento que leva o professor a *meditar sobre sua especialidade*. Em seus argumentos, Backheuser usa a razão para reafirmar sua fé religiosa: *‘a ciência só nos afasta de Deus quando é pouca; mas se for muita, dele nos aproxima’* (p. 64, destaque do autor). Ao questionar a respeito do conhecimento com o qual trabalha, o professor nem sempre encontra respostas às suas perguntas. Nesse momento, a fé em Deus O apresenta como *causa causarum*,¹⁰ e as *dúvidas [...] são substituídas* pela confiança no poder divino. As vantagens materiais são abordadas como *proventos materiais*. O autor parte de um pressuposto:

Considerando a nobreza e a magnitude de suas funções, os serviços que presta à família, à sociedade, à nação e à humanidade, o magistério devia ser pago generosamente de modo a que os homens (homens e mulheres) a ele entregues lhe pudessem dedicar inteiramente seu tempo e suas preocupações. Em princípio, tal deveria ser a regra (p. 66-67).

Entretanto, o professor é mal pago, constata. Nesse sentido, faz comparação entre os níveis de magistério (*mesmo aos professores superiores, em geral, paga-se pouco; [...] professores primários com ordenados de serventes ou de cozinheiros*), entre outras profissões (os vencimentos do magistério são modestos em relação aos dos *empregados burocráticos, honorários dos profissionais liberais e até com os salários de operários*) e entre os professores de escolas oficiais e particulares (os primeiros seriam *exíguos* e os segundos *ridículos*). Entretanto, há uma situação em que o professor pode

¹⁰ Causa das causas.

ser “bafejado” pela *fortuna pecuniária*: quando se torna *diretor de colégio* ou *dono de estabelecimento de ensino*. As *vantagens sociais* são apresentadas como articuladas às materiais tanto que Backheuser as denomina de *proventos sociais*, e o foco, situado no baixo prestígio da profissão. O autor toma como exemplo o professor na Alemanha, as honrarias que lhe são destinadas. Se houve um tempo em que, no Brasil, o professor teve algum prestígio (no império esteve equiparado aos desembargadores), hoje sua remuneração não lhe possibilita nem *frequentar a ópera*.¹¹ Mesmo fazendo a denúncia da “precariedade” da profissão docente, Backheuser alega que se, pelo menos, houvesse reconhecimento do mérito do trabalho do professor, manifesto em *fitinhas, medalhas, condecorações, títulos honoríficos* — o que não ocorre —, isso serviria de consolo, seriam *testemunho de gratidão*. Isso posto, o autor abre dois parênteses. O primeiro, para referir-se às comemorações do cinquentenário de sua própria carreira de magistério, das honrarias que recebeu, que, por pouco, não passou despercebido. O segundo, para enfatizar a necessidade de se criar *um dia para o mestre* para que *a ele se prestem homenagens especiais* (p. 71-72).

A *Cooperação* (cap. VI) — que ora também é denominada *colaboração* — *é a essência mesma da pedagogia moderna* (p. 73). Apesar de afirmar que esse *espírito [...] no campo educacional é vasto e multiforme* (cooperação com os alunos, entre professores, com a família, com a sociedade, *de muitas maneiras, a toda hora* – p. 73), Backheuser põe em evidência três ângulos. O primeiro, a *cooperação com os alunos*, também por ele chamado de *espírito de camaradagem [...] que os professores de nata sabem estimular* (p. 74), é expresso no *desejo de inspirar nos alunos o sentimento de amizade leal da qual se gera a colaboração eficaz* (p. 73). Possibilita que o professor seja *tomado para conselheiro de seus alunos* (p. 74) nas diversas atividades que deverão realizar.¹² Entretanto, faz questão de destacar que a cooperação entre professores e alunos e dos alunos entre si não prescinde da *autoridade moral do mestre*, para que as atividades *não se*

¹¹ Apesar de dizer que *um professor, em parte alguma do mundo, aspira frequentar a ópera em poltrona* (p. 69).

¹² Interessante destacar os comentários que o autor faz a respeito dessas atividades. Segundo ele: *Os trabalhos chamados de seminário nas universidades são terreno apto a maiores aproximações entre professores e alunos. Os grêmios literários, de ciência, de artes, de esportes dos estabelecimentos secundários e profissionais ou das escolas primárias são também, quais os seminários de universidades, ambientes sociais que facilitam a camaradagem entre alunos e educadores. Essencial, porém, é estender (sic) esse espírito de colaboração à própria sala de aula* (p. 75, negrito do autor).

transformem em balbúrdia e anarquia (p. 76). O segundo diz respeito à *cooperação entre professores*. Implica trocas mútuas, de *ideias, conhecimentos, informes, combinar a atuação conjunta do ensino, enfim, do trabalho em comum* (p. 79). Para Backheuser, há uma diferenciação entre o ensino *globalizado* (realizado por um único professor) e o ensino *especializado* (realizado por vários professores). Nesse último caso, é mais difícil realizar a cooperação, *porque cada qual puxa a brasa para a sua sardinha* (p. 77). Isso pode ser “corrigido” pela atuação dos *coordenadores gerais*.¹³ Dois pontos, justificadores da necessidade da colaboração entre professores, merecem destaque pelo autor: os argumentos de ordem religiosa e as reuniões pedagógicas. Se os primeiros são apresentados como “inquestionáveis”, os segundos são objeto de suas críticas.¹⁴ Mesmo assim, na defesa dessa atividade, Everardo Backheuser narra os meandros da criação e realização da **Cruzada Pela Escola Nova** que, em seus primórdios, se constituía *‘reunião semanal de professores’* (p. 81, negrito e destaque do autor), dentre outras situações. O terceiro ângulo refere-se à *cooperação com os superiores hierárquicos* que tem como condição o *respeito mútuo*. Inicialmente o autor se refere às relações entre os diversos níveis hierárquicos da administração em geral, destacando que aqueles que ocupam cargos de chefia podem exercer suas funções de forma amável. Para Backheuser, *o uso de palavras de cortesia não impede jamais que a autoridade hierárquica seja sempre firme e efetiva* (p. 86). Entretanto, as relações no magistério não podem ser tratadas como uma *indústria, uma casa comercial, uma repartição ou mesmo nos estabelecimentos de ensino em relação aos funcionários administrativos* (p. 87). Se nessas instituições a autonomia é reduzida, no magistério *é preciso que o professor goze de liberdade para poder desdobrar*

¹³ Tais coordenadores seriam: o *diretor da escola, seus assistentes ou delegados, os quais supervisionando os trabalhos, dão-lhes retoques pedagógicos* (p. 78).

¹⁴ Chamam a atenção seus comentários sobre a prática das reuniões pedagógicas. Segundo ele: *Não é corrente, antes excepcional, a prática dessas reuniões em nosso país. Os encontros coletivos de professores brasileiros são em regra de outro gênero: ‘congregações’ para decidir assuntos administrativos ou votar em provas de concurso; ‘conselhos técnicos’, de reduzido número de componentes, para encaminhar ou resolver questões que emanam das congregações ou para elas são encaminhadas; ‘reuniões’ eventuais para preparo de festas ou solenidades. Nem mesmo os chamados ‘círculos de pais e professores’ ou de ‘mães e mestras’ ou similares são muito frequentados por professores ou professoras: habitualmente vão lá somente os que recebem determinação explícita, e o fazem com enorme contrariedade porque isso lhes tira algumas horas ao lar ou aos passeios* (p. 80, destaques do autor).

com vantagens suas iniciativas (p. 87). Para justificar essa posição, o autor busca seus argumentos na *pedagogia nova*: *seria contracenso querer um aluno ativo, cheio de impulsos e desejos de realização em face de seu professor e retirar a este iguais direitos em relação à direção da escola ou a alguma rígida legislação* (p. 87).¹⁵ O tema da liberdade do professor, que não significa liberdade absoluta, é analisado em relação aos três níveis de ensino. Assim, no ensino superior, a liberdade de cátedra, apesar de não ter unanimidade em sua compreensão, de modo geral, significa a *permissão ao professor universitário para confeccionar o respectivo programa e utilizar o método de ensino de sua simpatia* (p. 88).¹⁶ No ensino secundário, há também certa liberdade: *Os programas são apresentados a todos os estabelecimentos — ‘oficiais’, ‘equiparados’ e ‘reconhecidos’ — sob um único modelo de grande flexibilidade* (p. 89). Entretanto, é em relação ao ensino primário, que, em tese, teria o professor maior liberdade na escolha dos programas de ensino, considerando a grande quantidade de sistemas escolares existentes.¹⁷ A restrição é atribuída, pelo autor, a algumas escolas particulares que não se submetem ao controle oficial, mas ao mesmo tempo não dão liberdade aos seus professores, que se vêm *obrigados a adotar programas, compêndios e métodos de ensino impostos pela direção do estabelecimento* (p. 89). Faz, também, a restrição aos sistemas de ensino que ficaram *atacados pela coqueluche da ‘escola ativa’, ou da ‘escola nova’, ou do ‘método de projetos’, ou do ‘sistema Platoon’ e os tornam obrigatórios [...]* (p. 90, destaques do autor). Essa situação é objeto de crítica de Everardo Backheuser aos *mais terríveis fixadores dessas regras ríspidas [que são] alguns corifeus da ‘escola renovada’ e da ‘escola progressista’*. Segundo ele, nesse

¹⁵ Em vários momentos de seu livro, Everardo Backheuser traz à cena o tema da *pedagogia nova*, tanto para destacar/apoiar suas inovações quanto para fazer-lhe críticas.

¹⁶ *A liberdade de cátedra tem sido entendida de modo diverso. Há, por exemplo, quem a entenda pelo direito de ser utilizada para difundir doutrinas contrárias àquelas que formam a estrutura do Estado. Outros pensam não ir tão longe a liberdade de cátedra, pois assim entendida permite, nas escolas o preparo das revoluções com a subversão da ordem existente. As democracias em geral a concedem (sic) naquela aceção. Os regimes totalitários, como o comunismo e o fascismo, são severos contra os que desejam propagar princípios infensos à sua ideologia, e, portanto, nesse sentido não existe para eles a mínima liberdade de cátedra* (p. 88).

¹⁷ Segundo Backheuser, cada Estado constituiria um sistema de ensino. Além disso, haveria *sistemas municipais autônomos como sistemas particulares e avultadíssima quantidade de escolas particulares não dependentes de qualquer subordinação oficial burocrática ou técnica, tendo portanto os seus programas e os seus métodos de ensino peculiares* (p. 89).

caso, quem exerceria a liberdade seriam esses *corifeus* (que dela usam e abusam), desejam-na *para as crianças e para os adolescentes, raramente porém para os professores* (p. 90, destaques do autor).¹⁸

Toda profissão tem suas agruras e seus *dissabores*.¹⁹ Entretanto, no capítulo que se segue, Everardo Backheuser se propõe a discorrer sobre *Alegria no Magistério* (cap. VII). E mais que isso, propõe-se a relatar as próprias alegrias no magistério. A primeira alegria ele a situa, quando ainda cursava o ginásio, na primeira aula particular (em 1894) para preparar um aluno ao curso de admissão e a segunda, a consequente aprovação desse aluno. Outras vieram a seguir. Lembra a satisfação de ter sido *convidado para explicador de uma aluna da Escola Normal de Niterói [...] abarbadada com as dificuldades da aritmética...* (p. 95). E continuou com *explicandos esparsos, de matérias desparelhadas, ao azar das necessidades* (p. 96). A seguir, reuniu-se a um grupo de *rapazes com pretensões literárias*, para fundar um curso de preparatórios (em 1897 ou 98), autodenominado *A Matilha*, cujas aulas eles mesmos chamavam de *aulas do canil*.²⁰ Nesse “curso” ensinou: *geometria e trigonometria retilínea, física experimental e mais a parte de mineralogia e geologia da cadeira de história natural* (p. 97). Nesse período, as alegrias se traduziram nas atenções e aprovações dos alunos, na fama adquirida pelo curso, nas aquisições possibilitadas pelos *pingues honorários*: *frequentar o bom teatro, manter em dia a leitura dos escritores franceses, portugueses e nacionais, comprar gravatas mais vistosas e renovar com assiduidade os ‘palhetas’* (p. 98).²¹ Outra alegria foi quando ingressou no magistério superior, inicialmente como *preparador* e depois como *professor substituto (nova designação para professor extraordinário)*, a convite do professor Nerval de Gouveia, e posteriormente como professor catedrático. Ao assumir a cátedra, já não era um novato na profissão. Entretanto, sentiu os desafios de não possuir noções pedagógicas (*como até hoje não a possui nenhum professor superior* – p. 99) e de reestruturar o programa, mantendo o respeito

¹⁸ Seria necessária uma investigação para identificar quem seriam esses *corifeus*, a quem Backheuser dirige suas críticas, o que ultrapassa as pretensões deste texto.

¹⁹ Para o autor, o modo como enfrentamos isso depende mais de cada indivíduo, o que pode ser explicado pela *psicologia diferencial* e pela vocação.

²⁰ *Os componentes da Matilha foram: Jônatas Botelho, Otávio Carneiro, eu, Muniz Malta e Filomeno Ribeiro, respectivamente alfa, beta, gama, delta e epsilon* (p. 97). Eles eram os cães e se instalaram numa casinha que tinha aspecto de *casinha de cachorro*.

²¹ *Palheta* como substantivo masculino: chapéu de palha.

pelo antigo titular e, ao mesmo tempo, atualizando os conteúdos de modo a atender aos *objetivos reais da cadeira em um curso de engenharia civil* (p. 101). Backheuser descreve em detalhes processos e procedimentos que realizou para responder a esse último desafio:

Mergulhei em livros alemães e americanos. Mandava-os vir às dezenas de todos os muitos setores que a cadeira abrangia: cristalografia, mineralogia, petrografia, tectônica, geologia atual e histórica, paleontologia, metalurgia, metalogenia, metalografia. Um mundo, um mundo quase até então desconhecido para mim que sempre vira a cadeira na forma de fisiografia e de descrição de famílias de espécies de minerais. Nunca estudei tanto em minha vida inteira. Mas esse árduo trabalho não me abatia senão me estimulava e dava intensas alegrias (p. 102-103).

Além disso, os desafios foram maiores, pois, a essa época, o autor também militava ativamente na política e exercia o cargo de engenheiro na prefeitura do Distrito Federal.²² Além da reformulação da cátedra, ainda promoveu mudanças na metodologia de ensino e nas formas de avaliação, adotando um rigor maior em seu curso. Para o autor, uma de suas *alegrias máximas* foi a *confecção da Carta geológica do Distrito Federal* (p. 107, negrito do autor). Outra alegria de um professor, a de *fazer discípulos*, para ele foi passageira. *De uma alegria, porém, não há desilusão possível: é a alegria experimentada com os sucessos de antigos alunos na vida prática* (p. 107-108, destaque do autor) e o reconhecimento por parte dos alunos como um todo. Além das alegrias advindas de seu trabalho no Colégio Politécnico, Everardo Backheuser cita também o tempo de magistério

no Colégio Jacobina, no Externato do Colégio Pedro II, no Instituto de Ensino Secundário de Frederico Ribeiro, na Escola Técnica Fluminense, nas 'Aulas do Canil', na Escola de Geografia do Exército, em vários cursos aqui e ali prelecionados e recentemente na Faculdade Católica de Filosofia e no Instituto Santa Úrsula (p. 110, destaque do autor).

²² Everardo Backheuser assumiu a cadeira de Mineralogia e Geologia na Escola Politécnica em 1914. Foi deputado em duas legislaturas: 1910 e 1915 (SANTOS, 1989).

Ao final, resume assim *as maiores alegrias de que pode um professor se ufanar: trabalhar [...], fazer trabalhar [...]* e *obter bons resultados* (p. 112, negritos do autor).

Com o tema seguinte — *Deveres do Professor* (cap. VIII) —, Everardo Backheuser encerra a primeira parte de seu livro. Para ele, destacam-se: o **dever do estudo, a assiduidade e a pontualidade**, a dedicação integral ao magistério (**full-time**), a realização de pesquisa e investigação, a publicação de compêndios da matéria que ensina (negritos do autor). Merecem registro os comentários que expressa quanto a dois desses deveres. O primeiro deles é a obrigação de realizar pesquisas. Essa seria uma tarefa a ser cumprida não só pelo professor de ensino superior, mas também pelo de ensino primário. O segundo, a publicação de compêndios é objeto de maior aprofundamento. Na verdade, ao ensejo desse assunto, aproveita para fazer a crítica desse material. O autor afirma, inicialmente, que as vantagens do compêndio parecem evidentes: facilita o estudo ao aluno, assim como obriga o professor a refletir sobre a matéria que ensina. Entretanto, continua, *a evidência [das vantagens] do compêndio do mestre não é tão clara como à primeira vista se apresenta* (p. 118). Passa, então, a refletir/criticar o uso do compêndio nos três níveis de ensino. No ensino secundário, ele seria indispensável, tendo em vista *a impossibilidade de confiar ao aluno o encargo de um bom resumo das lições* (p. 119). Mesmo assim, *o compêndio de aula não deve emprestar o caráter de rigidez inamoldável, senão o guia de estudo, sempre enriquecido pelo docente [...]* e *quando tivesse aquele caráter, pensaria alguém em exigir que cada professor secundário escrevesse 'seu' compêndio* (p. 119, destaque do autor)? No ensino primário, o compêndio é menos justificado ainda: primeiro, porque além de não ser possível impor ao professor tal tarefa, ainda haveria o problema de se encontrar editora disposta à publicação; segundo, *a didática moderna não o recomenda*.²³ Entretanto, é no ensino superior que, segundo Backheuser, o compêndio poderia ser duplamente dispensado, apesar dos argumentos correntes em seu favor. Do ponto de vista do estudante que precisaria *exercitar um espírito crítico construtivo*, o compêndio do professor levaria a *atrofiar* essa habilidade. Além disso, *desabituaria da frequência às bibliotecas* e poderia levá-lo, mais tarde, a se tornar um *'homem de um só livro'*... (p. 120-121, destaque do autor). Do ponto de vista do professor, o compêndio *será um dos mais caminhos para a fossilização* (p. 120). Nesse nível de

²³ [...] *os livros verdadeiramente indispensáveis são quase só os de leitura para aprendizagem da linguagem* (p. 120).

ensino, o compêndio aceitável é aquele tido como *obra inacabada*. Portanto, escrever compêndios não deve ser considerado como um *dever estrito* do professor de ensino superior; em vez disso, espera-se que ele publique *monografias de sua especialidade* (p. 122).

Everardo Backheuser dedicou pouco menos da metade de seu livro (111 p.) para esses oito capítulos que constituem a primeira parte. À segunda parte foi destinado um pouco mais de espaço (114 p.) em apenas dois capítulos. Penso que isso se explica não tanto pelo que abordou nos capítulos iniciais, mas pelo assunto que “reservou” aos capítulos finais.

Qualidades do Professor (cap. IX) resulta de um inquérito realizado por Backheuser.²⁴ Traz uma pergunta como ponto de partida — Considerando que as funções do professor são ensinar, educar e administrar, *que predicados devem ser pedidos a alguém para exercer com eficiência a função de professor?* (p. 125) — e se estrutura em torno de três itens: justificação das escolhas que faz, organização/realização do inquérito e análise dos resultados. Quanto ao primeiro, traz inicialmente, alguns levantamentos sobre o assunto, realizados nos Estados Unidos, enfatizando a extensa listagem de qualidades que tais estudos apresentam. Desses estudos, seleciona um deles, resumido em dez itens, para exercitar as duas escolhas teóricas que adota: a teoria de Spranger e o estruturalismo.²⁵ Assim registra:

Os predicados constantes dessa lista são: 1) sociabilidade; 2) capacidade de afeição em geral e, em particular, amor à criança; 3) boa aparência pessoal (donde simpatia); 4) afabilidade; 5) aptidão técnica; 6) personalidade sugestiva; 7) capacidade de trabalho e de execução; 8) condições de decisão e de liderança; 9) generosidade e 10) discernimento rápido (p. 126).

Os “exercícios” seguintes têm como pretensão reduzir essas qualificações a uma estrutura mínima de classes, tomando a teoria dos *tipos ideais fundamentais da individualidade* de Spranger como referência.²⁶ Em suas deduções, Backheuser

²⁴ Publicado inicialmente, ao que parece, um ano antes da edição do livro (BACKHEUSER, 1945).

²⁵ Entretanto, não apresenta uma justificativa para a listagem escolhida, *quase ao acaso* (p. 126).

²⁶ Spranger agrupa os tipos ideais da personalidade em seis estruturas: homem teórico, econômico, estético, social, de poder e religioso (SPRANGER, 1976).

reduz os dez *predicados* a três estruturas: homem social e líder (tomados de empréstimo a Spranger) e habilidade técnica.²⁷ Essa reflexão inicial parece-me uma espécie de testagem das possibilidades analíticas proporcionadas pela adoção da teoria de Spranger e do método estruturalista na organização/análise do inquérito que irá realizar. Além desse “teste”, ainda nesse primeiro momento, Backheuser põe em questão o próprio uso do inquérito, dimensionando-o com alternativas para a elaboração da referida listagem: a) partindo de uma escolha teórica; b) da própria observação; c) submetendo a uma eleição (escolha ‘*por maioria de votos*’ – p. 129, destaque do autor); d) pelo uso de medidas. Diante dessas quatro possibilidades, o inquérito se apresenta como a alternativa mais adequada.

O segundo item é a descrição da organização/realização do inquérito. Em primeiro lugar, apresenta os critérios para a escolha dos inquiridos, *constituídos, em parcelas tanto quanto possíveis iguais de elementos, por indivíduos com evidente aparência de pertencerem às seis estruturas psíquicas fundamentais de Spranger* (p. 131). Em cada uma dessas estruturas, metade seria composta por indivíduos *de padrão mais alto e metade de padrão mais baixo* (p. 131).²⁸ Em segundo lugar, apresenta os pesquisadores (que também responderam ao inquérito): *os alunos de Administração Escolar da Faculdade Católica de Filosofia, no ano de 1944* (p. 132). Em seguida, explica a dinâmica de realização do inquérito: na primeira etapa, responderam os alunos do curso de Administração, num total de 47; na segunda, os entrevistados escolhidos segundo as estruturas de Spranger, num total de 252.²⁹ Entretanto, o autor não explicita as questões que foram apresentadas aos inquiridos.

O terceiro e último item refere-se aos *resultados do inquérito*. Backheuser sistematiza tais informações em seis quadros. O quadro geral apresenta a tabulação do conjunto dos resultados, dispostos verticalmente em dois grupos (qualidades psíquicas e qualidades físicas) e, horizontalmente, distribuídos segundo o “perfil” dos respondentes. Verificou-se a prevalência das qualidades psíquicas sobre as físicas e

²⁷ Duas observações me parecem pertinentes. Uma é que, ao citar a obra de Spranger no original alemão, Backheuser traduz como *homem líder* a categoria que a tradução brasileira do livro registra como *homem do poder*. Em algum momento desse capítulo, o autor articulou essa capacidade de liderança ao exercício da autoridade. Outra é que mostra os limites da classificação de Spranger, ao considerar que *aptidão técnica* não se enquadraria em nenhuma delas.

²⁸ O autor dá exemplos dessas classificações.

²⁹ Backheuser aponta as dificuldades enfrentadas para a identificação desses entrevistados.

solidariedade e adaptação aos alunos destacaram-se como a qualidade psíquica mais indicada (p. 140). Na análise da coluna dos totais, levando em consideração o percentual de respostas atribuídas a cada qualidade, reagrupou-as em torno de quatro classes: *qualidades convenientes, precisas, necessárias e muito necessárias* (p. 143-144). O segundo quadro apresenta um gráfico específico das respostas dos alunos do Curso de Administração. O terceiro agrupa os resultados dos inquiridos pertencentes às estruturas econômica e religiosa. O quarto quadro traz os resultados das respostas dos entrevistados que respondem pelas estruturas de liderança e social. O quinto refere-se aos integrantes das estruturas artística e científica. E, por fim, o sexto quadro dispõe os resultados relativos aos padrões sociais alto e baixo. À medida que apresentou cada quadro, o autor analisou detalhadamente os resultados obtidos e elaborou as conclusões parciais a que cada um deles foi vinculado. Uma conclusão, de ordem mais geral, apontou que:

1. O público arrola em maior número qualidades propriamente ‘daquele que educa’;
2. Os itens da função administrativa em geral impressionam pouco o público brasileiro;
3. Os itens técnicos do inquérito são em número relativamente moderado (p. 151-152).³⁰

O livro é encerrado com *um remate de natureza prática*, quando o autor traz à cena *curtas biografias de Dois grandes educadores brasileiros* (cap. X, p. 163): Oscar Nerval de Gouveia e Heitor Lira da Silva. O primeiro é apresentado como o mestre pelas mãos de quem é “iniciado” no magistério superior e de quem “herda” a cátedra; o segundo, como o companheiro nas labutas pela educação e pelo Brasil.

Oscar Nerval de Gouveia (nascimento em 15 de setembro de 1859; morte em 14 de novembro de 1915) formou-se em Engenharia, Direito e Medicina, mas apenas exerceu a profissão relacionada a esta última: os conhecimentos amealhados nas duas primeiras faculdades foram aplicados no exercício do magistério, em *várias cátedras* (p. 176). Assim, foi professor do Colégio Pedro II, da Escola Politécnica, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, do Ginásio Brasileiro e em *diversos ginásios e liceus de*

³⁰ Para uma compreensão mais acurada desse capítulo, é imprescindível sua leitura.

ensino secundário, tendo sido também *fundador e principal mantenedor do primeiro grande colégio de educação secundária para o sexo feminino, o Ginásio Brasileiro* (p. 166). Backheuser narra/descreve, de modo sucinto, alguns fatos/marcas significativos de cada etapa da vida pública do biografado: *infância e mocidade, o estudante da Politécnica* (e seus colegas), *o professor do Pedro II e da Politécnica, o médico* (p. 167-176). Ao final, chama a atenção para três aspectos. Um deles, a dimensão religiosa da vida de Nerval Gouveia: um *católico modelar*. Outro, o talento associado à bondade e modéstia: independente da tarefa que desempenhava (*arguindo professores em concurso, sentenciando, à beira de um doente grave, falando em assembleias numerosas [...], escrevendo artigos para periódicos [...] era sempre o mesmo homem modesto e simples*) (p. 180). Por último, a condição material de sua existência: morreu pobre.³¹

A curta vida de Heitor Lira da Silva (46 anos) é destacadamente marcada por sua atuação no espaço público: compreendê-la é também compreender o *cenário cultural brasileiro* em que atuou como *um dos maiores artífices — senão o maior — da Renovação Educacional* ocorrida nos anos iniciais do século vinte, afirma Everardo Backheuser (p. 182). Em contrapartida, destaca as situações em que, tanto no espaço público quanto no privado, as vidas do biógrafo e do biografado foram gravadas por significativas aproximações, o que fez deles *verdadeiros amigos, como irmãos* (p. 183).³² Heitor Lira *não foi nem orador derramado, nem escritor abundante* (p. 183), mas *homem da ponderação e da moderação [...], homem de equilíbrio* (p. 186). Assim Backheuser justifica as ações/posições de Heitor Lira ao descrever sua trajetória escolar e fazer a análise de seu “perfil” psicológico.³³ O exercício do magistério é iniciado ainda quando aluno do Ginásio Nacional (*velho Colégio Pedro II*, p. 195) como *professor explicador de descritiva [...]* na *vasta casa de Eduardo Jacobina* (p. 196). Posteriormente foi professor na Escola Politécnica e no Curso Jacobina, quando se

³¹ *Fui inventariante de seus bens. Dos seus bens?! Só deixou livros, imagens de santos e ... dívidas. O que se apurou no leilão de sua valiosa biblioteca mal deu para pagar velhos compromissos acrescidos de pesados juros acumulados* (p. 176).

³² Dentre essas aproximações, merece destaque o processo de conversão ao catolicismo (já citado), pelo qual ambos passam, mais ou menos na mesma época.

³³ Às suas análises, Backheuser junta os comentários de outros que também conheceram Heitor Lira, como: Tobias Moscoso, Graça Couto, Carneiro Leão, Barbosa Oliveira, Fernando Magalhães, Maria Luíza de Almeida Cunha, Vicente Licínio, Afonso de Taunay, Álvaro Rodrigues, Amoroso Lima, Levi Carneiro, Francisco Venâncio e Mário de Brito (p. 192-194). Merece destaque o extenso rol de nomes de pessoas citadas pelo autor e que compunha a “trama” da vida de Heitor Lira.

envolveu com o problema da educação feminina. Heitor Lira também marcou sua presença no ensino primário, não como professor de crianças, mas atuando nos cursos promovidos pela *Liga de Professores Primários*. No ensino profissional, foi professor da *Escola de Artífices de Jundiaí*, reorganizou a *Escola de Operários de Engenho de Dentro* (RJ) e *entregou-se de corpo e alma* na *Escola Sousa Aguiar* (p. 203-204). Para Lira, o *manual training* deveria ser o fundamento pedagógico do ensino: *‘é preciso que os cérebros se habituem a raciocinar sobre coisas e não sobre palavras e símbolos’* — defendia (p. 205). Entretanto, será a ação política, concretizada na fundação da ABE, que Backheuser projeta Heitor Lira. Nesse sentido, pondera:

A ação política de Heitor Lira não se poderia agitar em campo estreito, colimando, como colimara, a reforma de métodos, planejando a educação em um superplano social que assimilasse as classes antagônicas pela intercompreensão. Sua política educacional iria culminar na concepção de um grande núcleo de batalhadores, estendendo-se em rede por todo o país e atuando **fora das esferas governamentais** pela educação (p. 210, negrito do autor).

Backheuser passa então a descrever o *longo caminho* percorrido por Heitor Lira, desde sua experiência como acadêmico na *Federação de Estudantes Brasileiros*, sua participação na *Liga Pedagógica do Ensino Secundário* (dirigida por José Piragibe) até à concepção da *Ação Nacional, nos horizontes convulsionados pelos debates políticos* nos idos do Brasil de 1923 (p. 211). A ousadia do plano da *Ação Nacional* (*Cruzada rejuvenescedora dos costumes políticos brasileiros* – p. 212) não encontrou o respaldo necessário, fazendo com que seu projeto se restringisse ao campo da educação e, por consequência, à ABE. *Finou-se, porém, quando sua filha dileta apenas ensaiava os primeiros passos* (p. 217).

POR QUE LER O PROFESSOR?

Não pretendi, com esta resenha, problematizar os argumentos apresentados por Everardo Backheuser, suas posições, suas contradições. Como afirmei no início, não tive a intenção de estabelecer um “diálogo” com *O Professor*, tão somente fazer uma leitura, mobilizada pelo interesse de responder a uma pergunta: O que diz o livro? É a partir da resposta a essa questão que exponho meus argumentos na defesa de sua leitura.

Três são os temas sobre os quais Backheuser escreve: o professor, as condições sociopolíticas e culturais do Brasil na época em que seu trabalho está articulado e a própria experiência. Além disso, há um quarto aspecto, constituído pelo modo relacional como tais temas são apresentados.

O professor configurado pelo autor representa o docente, o profissional do magistério em sua dimensão mais genérica, independente de uma área de atuação específica. Talvez pudéssemos dizer que se aproxime do *tipo ideal*. Esse “modelo” é construído em torno da própria concepção do que significa ser professor, de suas qualidades e deveres, de algumas condições para o exercício dessa profissão (como a vocação e a disponibilidade para a cooperação), das vantagens e recompensas que recaem sobre o profissional do magistério. A distância entre esse *tipo ideal* e a realidade é pretensamente “encurtada” a partir de sua “comprovação científica”, proporcionada pela realização de um inquérito: o professor “pensado” pode ser vivificado.

As condições socioculturais e políticas do Brasil que Everardo Backheuser destaca são as dos efervescentes anos iniciais e finais da Primeira República. Homem de seu tempo, traz à cena acontecimentos, eventos e instituições que marcaram seu próprio protagonismo, bem como o de seus contemporâneos. Entretanto, é preciso buscar, fora de sua obra, as informações sobre sua militância na política, sobre a disputa entre Arthur Bernardes e Nilo Peçanha à Presidência da República, para compreendermos os acontecimentos que resultaram em sua prisão na Ilha Rasa, por pouco mais de dois meses, no começo de 1924. A sutileza adotada pelo autor quando tangencia esse assunto demonstra que, se não pode promover o *apagamento* desse fato, pode se recusar a rememorar-lo.

Recomendo ler *O Professor* principalmente pelas experiências narradas, tanto as próprias quanto as de seus pares. Nesse sentido, é também um livro de memórias. Backheuser fala de seus tempos de aluno e de professor. Sua trajetória no magistério é contada, muitas vezes de modo minucioso, desde os tempos de *explicador* até as experiências como catedrático/pesquisador no ensino superior. Tais informações, mesmo que perspectivadas, possibilitam-nos, acima de tudo, a apreensão de sentidos quanto aos “vazios” que, via de regra, fontes e documentos trazem consigo. Além da própria experiência, ao construir as pequenas biografias de Nerval de Gouveia e de Heitor Lira, Backheuser expõe as experiências do outro, tal como ele as vê.

O personagem (o professor), a ambiência e a experiência, no livro, estão em constante inter-relação. E a temática da religião é utilizada como fio que os atravessa, articulando-os, significando-os. Essa perspectiva relacional também está presente

nas “redes humanas” citadas: pessoas e espaços compoem as sociabilidades relembradas na experiência.

Por fim, a leitura do livro ora resenhado permite, ainda, a “entrada” por outros assuntos, tais como as metodologias de ensino, a pedagogia da escola nova, o ensino secundário e o superior, as formas de recrutamento de professores, entre outros.

Não há uma unidade teórica na obra de Backheuser: às vezes o fundamento é de natureza religiosa, às vezes pedagógica, outras ainda, da psicologia diferencial. O que dá coerência à sua abordagem não é um pressuposto filosófico, ou uma determinada posição teórica pautando o horizonte de suas posições/argumentações. O que marca é da ordem da experiência, do vivido e, portanto, traz consigo a humanidade das “coisas” que têm essa origem: o mundo vivido, com suas contradições, seus “espantos”...

REFERÊNCIAS

BACKHEUSER, Everardo. Inquérito sobre as qualidades do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 4, n. 11, p. 182-209, maio 1945.

BACKHEUSER, Everardo. *O professor*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1946. 221 p.

BARREIRA, Luiz Carlos. Everardo Adolpho Backheuser. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Ed. URFJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p. 332-338.

SANTOS, Sydney M. G. dos. *A cultura opulenta de Everardo Backheuser: os conceitos e as leis básicas da Geopolítica*. Rio de Janeiro: Ed. Carioca de Engenharia, 1989. 493 p.

SPRANGER, Eduard. *Formas de vida: Psicologia entendida como Ciência do Espírito e Ética da Personalidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 460 p.

Noções de História da Educação, de (Júlio) Afrânio Peixoto

ROSÂNGELA M. C. GUIMARÃES
DÉCIO GATTI JÚNIOR

Ao nos propormos a escrever sobre a primeira edição deste clássico da literatura pedagógica brasileira — *Noções de História da Educação*, de (Júlio) Afrânio Peixoto, publicado em 1933, pela Companhia Editora Nacional (Volume V da Série III, Actualidades Pedagógicas, da Biblioteca Pedagógica Brasileira) —, nossa primeira preocupação foi quanto à abordagem, uma vez que, por um lado, deparamo-nos com a existência de notáveis produções (NUNES, 1996; ROCHA, 2001; ROBALLO; VIEIRA, 2007; ASCOLANI; GONDRA, 2009; VIEIRA, 2011; ROBALLO, 2012) que apresentam e contextualizam o autor e a obra, tecem análises interpretativas sobre ambos — de forma crítica e a partir de diversificados vieses e fundamentações teóricas e metodológicas —, descrevem a estrutura interna do livro, transcrevem e comentam trechos significativos que reforçam as teses apresentadas. Portanto, obra e autor constituem temas bem explorados nesses resultados de estudos. Por outro lado, esta obra é um manual escolar — e emblematicamente o primeiro produzido no país — direcionado especialmente ao ensino e à aprendizagem da disciplina História da Educação, então recém-institucionalizada no curso normal.¹ Essa singularidade

¹ É preciso ressaltar, porém, que, nessa época, provavelmente, há apenas uma obra em português intitulada *História da Pedagogia*, compilada por um professor, com autoria atribuída a René Barreto, e publicada pela Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro, em 1914, mas que provavelmente teve circulação restrita no país.

constituiu-se no ponto de partida para nossa abordagem, que introdutoriamente intenta definir manual escolar (ou livro didático, ou manual pedagógico, ou livro escolar, dentre outras designações) e se acercar das questões relativas à origem dos manuais.



FIGURA 1. Reprodução da capa do livro *Noções de História da Educação*, de (Júlio) Afrânio Peixoto, publicada em 1933.

Fonte: Acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação (Gepedhe).

À primeira vista pode parecer que seria desnecessário trazer uma definição de livro didático, pois atualmente trata-se de um objeto escolar comum, cuja presença na vida dos estudantes no ambiente educacional institucionalizado parece estar naturalizada, pois tido, ainda, na maioria dos sistemas educacionais como um material indispensável; embora, também, nesse momento, fortemente associado — em complementaridade — a outras mídias, ou delas concorrente. Entretanto, historicamente, em sua gênese, a natureza da literatura escolar se reveste de certa especificidade, porque situada segundo Chopin (2004) no cruzamento de três gêneros que participam — cada um em seu próprio meio —, do processo educativo; inicialmente,

[...] a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros laicos ‘por pergunta e resposta’, que retomam ao método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos de 1760

Nela, o conteúdo dedicado ao Brasil e a São Paulo ocupa 14 das 262 páginas da obra (BARRETO, 1914). Ver mais a respeito dessa obra em: Araújo, Ribeiro, Souza (2011).

e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura ‘de lazer’, tanto de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporam seu dinamismo e características essenciais (CHOPIN, 2004, p. 552).

Para o autor em tela, essas três categorias não são excludentes, pois frequentemente se interpenetram; contudo, a obra em apreço guarda uma relação mais direta com o segundo gênero: uma literatura didática, voltada à formação profissional das pessoas que se preparavam nos cursos normais para desempenharem a função de mestres no âmbito da educação primária. Este modelo de curso, as disciplinas que o compunha, bem como outros tipos de materiais escolares, desde o século XIX até meados da segunda década do século XX, vieram principalmente da Europa (em geral da França) para o Brasil.

Assim, em sintonia com Chopin (2004), na literatura escolar predominou, em seus primórdios, uma dimensão supranacional. Mas, na medida em que os Estados nacionais reivindicaram um papel de destaque na formação das novas gerações e, aos poucos, passaram a substituir as famílias e as autoridades religiosas (total ou parcialmente), o livro escolar tornou-se um símbolo de soberania nacional. Nesse sentido, acreditamos que a obra de Afrânio Peixoto pode ser representativa dessa dimensão, pois produzida a partir de um projeto cultural para o país, como “uma das medidas que procurava assegurar a reforma da cultura [brasileira] pela reforma da escola” (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 51), já que, o livro escolar “como produto intelectual, material e estético, meio cognoscente de informação e de comunicação” (MAGALHÃES, 2011, p. 9), inscreve-se nesse plano, ou seja, exerce, também, uma função cultural. Contudo, esta função não é a única.

Os livros didáticos, de acordo com Chopin (2004), assumem quatro funções essenciais: função referencial; função instrumental; função ideológica e cultural; função documental. Tomaremos tais funções como norteadoras do desenvolvimento deste texto, que assim são definidas pelo teórico em foco:

1. *Função referencial*, também chamada de curricular ou programática, [...], ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas, ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. *Função instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem,

propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise [...], etc.. 3. *Função ideológica e cultural*: é a mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, [...], como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. [...]. 4. *Função documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: [...]. (CHOPIN, 2004, p. 553).

Nesse movimento de aproximação e descrição da obra de Peixoto, por meio das funções do livro escolar, trataremos primeiramente da função curricular ou programática, relacionando-a, em parte, com a trajetória histórica da disciplina História da Educação sob um foco direcionado, em especial, a Minas Gerais,² com base na seguinte indagação: em que momento o manual pedagógico de Peixoto subsidiou o programa e o ensino de História da Educação (HE) nesse estado? Por que considerá-lo um referencial?

NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO REFERENCIAL CURRICULAR

A trajetória histórica da disciplina História da Educação (HE) em Minas Gerais revela-nos certo pioneirismo e alguma ascendência da Escola Normal do Distrito

² A trajetória histórica desta disciplina nesse estado brasileiro constituiu tema central de nossa tese de doutoramento: *O percurso institucional da disciplina "História da Educação" em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928-1970)*, defendida em 2012, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior.

Federal (Instituto de Educação, a partir de 1932) — onde atuou A. Peixoto, como diretor em 1915, e como professor de História da Educação a partir de 1932 —, com relação à Escola Normal Modelo da Capital, em Belo Horizonte (Instituto de Educação a partir de 1946), no que tange aos currículos e quanto à institucionalização e consolidação da disciplina HE no curso de formação de docentes para o ensino primário.

Nesse ponto faremos uma digressão aos antecedentes da trajetória histórica da disciplina nas duas instituições escolares acima referidas para contextualizar tanto a institucionalização e as modificações relativas à matéria, quanto o lugar em que se inseriu o manual enfocado. Com esse propósito, esclarecemos que o passo definitivo para a introdução da HE, de forma relativamente autônoma e com estatuto próprio no currículo das escolas normais mineiras, iniciou-se por meio do Decreto nº 8.162, de 20 de janeiro de 1928.³ Este promoveu uma reestruturação no curso de formação de professores primários que passou a ser oferecido em dois níveis: 1º grau e 2º grau. Houve então um prolongamento no tempo total de permanência do(a) normalista na escola — antes de três ou quatro anos, passou para cinco⁴ ou sete —, pois o segundo grau foi dividido em três cursos: Adaptação, de dois anos; Preparatório, de três anos; e Aplicação, de dois anos. Foram também introduzidas novidades relativas aos programas, aos métodos de ensino (afeitos aos princípios escolanovistas) e às cadeiras; assim foi instituída *História da Civilização, particularmente história dos métodos e processos de educação*, que era composta de duas disciplinas: História da Civilização e *História da Educação*. Esta cadeira fazia parte do curso de Aplicação e as disciplinas que a compunham deveriam ser ensinadas, respectivamente, no primeiro e segundo anos desse curso.

Simultaneamente, no Distrito Federal (RJ), ocorreu uma reforma semelhante, que remodelou a estrutura da Escola Normal, e conforme Acáccio (2008) passou a oferecer a formação docente em dois ciclos (propedêutico — de três anos — e profissional, de dois), foi criado ainda um curso complementar primário superior de dois anos, perfazendo o total de sete anos de estudo, similar ao de Minas. O currículo do ciclo profissional era composto por Psicologia Experimental, Pedagogia, Higiene e Puericultura, Sociologia, *História da Educação* e Didática.

³ Reforma empreendida durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926-1930), cujo Secretário dos Negócios do Interior era Francisco da Silva Campos.

⁴ O normal de primeiro grau seria feito em cinco anos, cuja primeira etapa consistia no curso de Adaptação, fase comum aos dois graus seguido do normal propriamente (MINAS GERAIS, 1928, p. 85).

Decorrem do exposto três observações: até tais reformas, ainda se fez presente a influência do padrão francês como modelo para o curso Normal; ficou instituída oficialmente e autonomamente e com um programa definido a disciplina HE no currículo de ambas as escolas; e, por último, a referência bibliográfica do programa mineiro (não temos dados sobre o da Escola Normal do Distrito Federal) contém somente obras redigidas por autores estrangeiros.

Depreende-se desses dados que o programa mineiro deve ter sido elaborado sob a inspiração de programas europeus; e que, até então, não havia obras nacionais que pudessem servir como suporte bibliográfico, tanto para os elaboradores do currículo programático, quanto para o uso dos docentes ou dos discentes. Mas acreditamos ser pertinente observar que programas e obras se influenciam mutuamente, ou em outras palavras, são referenciais de mão dupla, isto é, um programa é elaborado com base nas bibliografias disponíveis; mas, também, a partir de um programa os autores produzem obras que, por vezes, até ressaltam o fato de se conformarem ao programa em execução.

O programa mineiro proposto em 1928 vigorou até 1946.⁵ Nesse intervalo a Escola Normal do Distrito Federal foi alvo de transformação: em 1932, foi alçada ao patamar de Instituto de Educação, comportando uma Escola Secundária, uma Escola de Professores (para formar docentes primários) e uma Escola de Aplicação. E nota-se agora uma influência do modelo escolar norte-americano, pois a estrutura organizacional da Escola de Professores, conforme Accácio (2008), diferencia-se da habitual nas escolas brasileiras normais, secundárias ou superiores, posto que nela não se encontra a divisão clássica das cadeiras isoladas, e como em um *Teachers College* o ensino se distribui então por seções que comportam disciplinas afins, com vistas a certa homogeneidade, equilíbrio e interdisciplinaridade. Nesse contexto, a disciplina História da Educação é ministrada por Júlio Afrânio Peixoto, e a Filosofia da Educação por Anísio Teixeira. Ambas então fazem parte da Seção II – Educação. Mas qual seria o programa para o ensino de HE? Em uma nota de rodapé encontramos o seguinte registro:

⁵ Em 1933, houve a proposição de um novo programa de HE, durante o governo de Olegário Maciel (1930-1933), secretariado na pasta da Educação por Guerino Casasanta. A bibliografia indicada ainda é composta somente por livros de autores estrangeiros (GUIMARÃES, 2012). Contudo, no decorrer da pesquisa que realizamos durante o doutoramento, em função da produção da tese, concluímos que este programa não foi executado.

O livro de Afrânio Peixoto enquadra-se rigorosamente ao programa da disciplina que ele ministra, como se pode observar em relatório que assina no periódico *Arquivo do Instituto de Educação*, em 1935. Nesse relato, apresenta o programa de 20 pontos, iniciando com a educação dos selvagens e primitivos e, finalizando, com a Escola Nova. [...], o livro segue a mesma estrutura, com a diferença de estar repartido em três grandes temporalidades [Educação Antiga, Educação medieval e Moderna e Educação Contemporânea] (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 53-54).

Este é um dado significativo, a partir do qual podemos concluir que no Instituto de Educação do Distrito Federal programa e manual estavam em sintonia. Assim, acreditamos que Afrânio Peixoto concretizou, em sala de aula, o programa que, na elaboração, pode ter contado com sua própria participação,⁶ e convicto que ao ensinar se aprende — “Ensinando, aprendendo: *docendo docetur*”⁷ —, e também que “Tudo existe para terminar em um livro”,⁸ transformou as lições ministradas às professorandas no manual a que chamou de *Noções de História da Educação*, em cujo prefácio diz-se tratar de uma “recordação para professoras”. Assim, o próprio autor o fornecia como um referencial a um público-alvo direto: as futuras gerações de docentes primários, ao qual poderiam recorrer (mesmo após o término do curso), como um repositório de conhecimentos (em língua nacional) sobre a matéria. Por mais de dez anos foi a única referência bibliográfica nacional para o ensino de História da Educação.⁹

⁶ Nesse ponto, lembramos que Apple (1989) teoriza o currículo como um espaço de poder; bem como Goodson (1995) alerta para o papel dos grupos sociais na definição dos conhecimentos considerados socialmente válidos para serem transmitidos às novas gerações. Nessa linha de raciocínio, acreditamos que os reformadores da estrutura do curso na Escola Normal do Distrito Federal na reforma de 1928, e depois do Instituto de Educação, em 1932, tenham sido também os elaboradores dos programas de ensino das disciplinas, dentre os quais estão Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Peixoto, uma vez que exerciam uma liderança cultural, intelectual e executiva de reformas, tanto no âmbito desta instituição, quanto dos sistemas educacionais de outros estados.

⁷ No Prefácio (p. 7), registra a expressão *docendo docetur*. Na p. 60 a traduz, conforme acima, ao atribuí-la como uma máxima dita por Sêneca.

⁸ Segundo Peixoto, ainda no Prefácio (p. 7), trata-se de um verso de Mallarmé, o qual cita em francês: “Tout existe pour aboutir à un livre...” A tradução é nossa.

⁹ Somente em 1945 foi publicado outro manual que apresenta similaridades em relação ao de Peixoto. Em *O passado que se tornou lição: os manuais de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos e as Noções de História da Educação* (2011).

Quanto aos programas, vamos retornar à trajetória da disciplina em MG. Conforme já assinalamos, o programa proposto para o ensino de HE, em 1928, vigorou até 1946, porque nesse ano foi baixada a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de dezembro de 1946), que “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas [...] em todo o território nacional” (ROMANELLI, 1978, p. 163). Com isso, os cursos normais seriam mais uniformizados no âmbito do país e ministrados em dois ciclos: Primeiro Ciclo – para formar os regentes de ensino primário, cursado em quatro anos em continuidade ao primário, e com um currículo mais simples; Segundo Ciclo – visava titular o professor primário, após três anos de estudos a serem realizados depois da formação geral adquirida no curso ginásial. E haveria no currículo do terceiro ano a disciplina denominada História e Filosofia da Educação (HFE). Esta consistia, inicialmente, para Minas, em mudanças na nomenclatura e no enfoque da disciplina, que antes fazia parte da cadeira de *História da Civilização e particularmente dos métodos e processos de educação*, e agora vinha acrescida de conteúdos filosóficos. E, mediante o programa que foi elaborado para ser aplicado nas escolas normais mineiras, acreditamos que a origem de HFE está ligada à fusão das disciplinas História da Educação e Filosofia da Educação, ministradas, respectivamente, no Instituto de Educação do Distrito Federal, por Afrânio Peixoto e Anísio Teixeira, no início da década de 1930.¹⁰

No próprio texto da Lei Orgânica do Ensino Normal, o governo federal atribuía aos governos estaduais o poder e o dever de regulamentá-la no âmbito do seu estado. Assim, o Interventor Federal em Minas¹¹ promoveu uma adaptação do Ensino Normal estadual, aos princípios e normas da lei federal, em que acatava tudo o que esta prescrevia, mas também regulamentava alguns aspectos não previstos, como o seguinte: “Art. 10 – Enquanto não forem formulados pelo Ministério da Educação e Saúde as bases e orientação metodológica, os programas e horários das aulas das

ria da Educação para alunas normalistas, a autora, Roberlayne de O. Borges Roballo, trata das características de ambos os manuais sob um viés comparativo, apontando semelhanças e diferenças entre as obras e seus autores. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT02-5340--Int.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

¹⁰ Para um aprofundamento na temática da gênese europeia da disciplina História da Educação, ver, por exemplo: Gatti Jr. (2007; 2011; 2012) e Roballo (2012).

¹¹ O Interventor Federal era Júlio Ferreira de Carvalho, secretariado por Tristão Ferreira da Cunha, conforme assinatura ao final do Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946 (MINAS GERAIS, 1946, p. 303).

diversas disciplinas nas escolas normais serão os adotados pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, [...]” (MINAS GERAIS, 1946, p. 300). Portanto, a essa instituição era conferida uma posição de referência perante as demais escolas normais do estado. Contudo, ela buscou outra referência: o Instituto de Educação do DF. Assim, em 1947 foi elaborado o novo programa mineiro, que introdutoriamente esclarece:

[...] a cadeira de *História de Civilização dos métodos e processos de ensino* que na reforma Francisco Campos figura em 2 anos do curso de aplicação foi transformada em cadeira de conhecimento filosófico. Tornou-se necessária a modificação completa do programa, que foi feita nos moldes do que adotado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ANDRADE, 1947, p. 1, grifos nossos).

O programa então elaborado contém 27 capítulos, dos quais até 16 tratam sobre História da Educação, e os demais sobre Filosofia da Educação e outras temáticas pedagógicas e sociológicas. Dentre as referências bibliográficas desse programa está o manual pedagógico de Peixoto, ao lado de tantos outros de HFE, nacionais ou traduzidos.¹² Contudo, o programa elaborado no Instituto de Educação de MG guarda estreita semelhança com boa parte dos capítulos da primeira edição do manual em questão, composto então por 20 capítulos.

O programa se mostra enciclopédico, assim como o manual de Peixoto. Tal característica denota um estudo com visão panorâmica sobre os temas. E esta foi uma opção do seu autor, conforme esclarece no Prefácio: “Era preferível uma perspectiva panorâmica, a campos microscópicos meramente documentais” (1933, p. 7). O que revela uma visão sobre um ensino de HE diferenciado dos planos de abordagem mais usuais hoje.

Para possibilitar uma comparação entre a obra e o programa mineiro, objetivando mostrar porque entendemos que a primeira é referencial para o segundo,

¹² L’Ame primitive – Levy Brhol; Historie de l’Instruction et del’Education – François Gueux; História da Educação – (tradução) Paul Moore [sic]; *Noções de História da Educação* – Afrânio Peixoto; Educação Comparada – Milton Rodrigues; A evolução da educação nos Estados Unidos – Carneiro Leda; Filosofia Pedagógica e Religião – Lúcio José dos Santos; História e Filosofia da Educação – Padre Leonel França; História e Filosofia da Educação – Hovre; História e Filosofia da Educação – Lahr; Historie de la Pédagogie – L. Riboulet; História e Filosofia da Educação – Teobaldo [sic] Miranda Santos (ANDRADE, 1947, p. 5, grifo nosso).

elaboramos um quadro comparativo entre ambos. Diante desse paralelo, podemos observar que, a partir do capítulo II até o XIV da obra, e do I até XI do programa, há grandes sintonias entre os temas. Depois desses pontos ocorre certo descompasso, mas ainda assim é possível perceber que as divergências não são totais.

Quadro 1. Paralelo entre os conteúdos da 1ª edição manual de AP (1933) e a parte referente à HE do programa de HFE (1947) para os cursos normais mineiros

Estrutura de <i>Noções de História da Educação</i> de A. Peixoto		Estrutura de parte do programa de HFE de MG	
Cap.	Assuntos	Cap.	Assuntos
I	Introdução. Educação dos selvagens e primitivos. O gênio. A educação para a sociedade.		-
II	Educação arcaica: Índia, China, Assíria, Pérsia, Egito, Israel.	I	A educação no Oriente. China, Índia, Judéia.
III-IV	Educação Antiga: Grécia (Educadores gregos — Pitágoras, Sócrates, Platão, Xenofonte, Aristóteles e Plutarco).	II	A cultura grega. Antiguidade Clássica. Educação em Esparta e Atenas. A educação antes e depois das Guerras Médicas. Sócrates, Platão, Aristóteles. Os retóricos. Conquista de Roma.
V	Educação Antiga: Roma (Educadores romanos — Catão, Varrão, Sêneca, Quintiliano).	III	Educação em Roma. Período primitivo. Período Grego Romano. Expansão e organização das Escolas Humanas. Os grandes educadores, Sêneca, Quintiliano. Declínio da Educação em Roma.
VI	Patrística. Monástica. (Patrística: S. Clemente de Alexandria, Orígenes, S. Basílio, S. Jerônimo, S. João Crisóstomo, Santo Agostinho; Monástica: Cassiodoro, S. Patrício, Boécio, S. Bento, S. Beda e outros).	IV	O cristianismo e a educação. Os tempos apostólicos. A patrística, seus principais vultos: S. Clemente de Alexandria, S. Basílio, S. João Crisóstomo. S. Jerônimo e S. Agostinho.
VII	Invasão árabe. Carlos Magno. Cavalaria. Cruzadas (Educadores medievais)	V	A Idade Média. Período monástico. O desenvolvimento das letras no tempo de Carlos Magno, Alfredo, o Grande. Esforço para a renovação cultural.
VIII	A Escolástica. As Universidades (Santo Anselmo, Abelardo, Rogério Bacon, Santo Tomás de Aquino, João Duns Scott e outros).		A escolástica. As universidades. Importância. A cavalaria. A educação nos últimos tempos medievais.

IX- X	Renascimento (Reforma [Protestante] e Contra-Reforma [Católica], reações contra o paganismo do Renascimento: resultantes educativas; Educadores do Renascimento — Feltre, Erasmo, Rabelais, Vives, Montaigne, Melanchthon, Santo Inácio de Loiola).	VI	A Renascença e a educação humanista. Renascença na Itália: Dante, Petrarca, Bocaccio, Os Papas. Renascença na Alemanha: Os Jesuítas, Erasmo, Lutero, Melanchton. Renascença na França: Rabelais e Montaigne.
XI	Educação na Idade Moderna (Francis Bacon, Descartes, Comenius, Bossuet, Fénelon, Mme de Maintenon, Demia e La Salle).	VII	A reforma e contra-reforma. Concepção religiosa da educação. A companhia de Jesus. Port-Royale a educação secundária, o Instituto dos Irmãos da Doutrina Cristã. S. João Batista de La Salle.
XII	Locke e Rousseau. Filósofos e Revolucionários (Condillac Kant, Turgot, La Chalotais, Condorcet, Lakanal). Pestalozzi, Girard, Froebel, Herbart (Sistema monitorial ou Lancasteriano). Comte, Stuart-Mill, Spencer, Bain (Freud e Valentim Hauy).	VIII	Educação realista. Realismo literário, científico. Seus representantes: Bacon, Comenius, Locke.
XIII		IX	A psicologia na educação. Bell, Lancaster, Pestalozzi, Herbert.
XIV		X	O naturalismo na educação. J.J. Rousseau. A ação da Revolução Francesa na educação. Séc. XVIII e XIX. A pedagogia católica: Rollin, de l'Epée – Hauy.
		XI	A educação científica. O evolucionismo na educação. Augusto Comte. Spencer, Kant.
XV	Os Estados Unidos da América do Norte (Os Estados Unidos: de Mann a Dewey — Mann, Page, Barnard, James e Dewey)	XII	O Neo-naturalismo pedagógico. O individualismo e a educação, Tolstoi. Helena Kei. O socialismo e a educação. Paul Nartrop, Jorge Kerschensteiner, Emílio D. Durkheim. O nacionalismo e a Educação. Fichte, Hegel, Felipe Hoerd. O pragmatismo e a educação. John Dewey, Kilpatrick, H. Bode.
XVI	A América latina. (Sarmiento; Pedro Varella)	XIII	O anti-naturalismo e a educação espiritualista. Emílio Boutroux Rodolfo, Educação cristã. Padre Girar, Jacoto Lacordaire, J.S. Spalding D. Bosco, Henry Newman, etc.
		XIV	Caracteres gerais da educação técnica. Origem e evolução da educação renovada. Métodos modernos da educação: Montessori, Dalton, Decroly, Cossinet, Plano Jena, Método de projeto. A escola nova na Alemanha. Rússia, Inglaterra, França, Itália, E. Unidos, Argentina e Brasil.
		XV	Reação espiritualista. A defesa dos estudos clássicos. Dupanlou educador, a verdadeira Universidade. Nesman, Cardeal Mercier.

XVII/ XVIII/ XIX	Brasil (Ação dos Jesuítas: de Nóbrega até a expulsão por Pombal; depois aponta a ineficiência das escolas régias). A Monarquia (Enfoca projetos legislativos e artigos constitucionais relativos à educação e apresenta estatísticas escolares). A República (crítica às legislações ineficientes e aos resultados insatisfatórios por meio de dados estatísticos sobre analfabetismo, cursos e alunos matriculados). Educadores brasileiros	XVI	A educação no Brasil. Ação dos Jesuítas. A educação na monarquia. A educação no primeiro regime republicano. Reformas de ensino. O ensino em Minas. Reforma Francisco Campos, suas características. Apreciação em geral sobre a legislação do ensino primário e secundário. O ensino normal e o profissional. Filosofia da Educação.
XX	Escola Nova. Ensaios precursores da escola nova. Maria Montessori. Ovídio Decroly. John Dewey*		

Fontes: 1ª coluna: Peixoto (1933); 2ª coluna: Andrade (1947).

* Além dos sincronismos apresentados entre os capítulos do manual de Peixoto (1933) e o programa mineiro de HFE elaborado por Andrade (1947), observamos que em boa parte do conteúdo apresentado no Cap. XIV, do programa, há coincidência com o Cap. XX, do manual, pois no item denominado “Ensaios precursores...” ele enfoca as primeiras experiências inovadoras ocorridas na Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Rússia e outros países, inclusive no Brasil (por iniciativa de Anísio Teixeira), conforme o citado capítulo discrimina.

Damos a conhecer nesse quadro — por meio dos títulos dos capítulos (em negrito) acrescidos de alguns subtítulos e da declinação dos nomes dos personagens enfocados nos textos — boa parte do conteúdo do manual e os pontos de intersecção entre este e o programa. Assim, acreditamos que esta obra não constituía um mero referencial bibliográfico, mas um manual necessário ao ensino dos temas afeitos à parte concernente à HE no interior do programa de HFE. Portanto, a configuração assumida pela disciplina HE, a partir de 1947 (até 1963),¹³ nesse caso específico de Minas Gerais, seja no plano oficial da prescrição, seja quanto

¹³ Em 1963, em Minas, foi introduzido novo currículo, por força das reformas promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de dezembro de 1961. No currículo do curso colegial normal a partir de 1963, quanto aos conteúdos de História e Filosofia da Educação, uma parte desapareceu, enquanto outra se fragmentou e foi redistribuída entre três outras disciplinas: Estudos Sociais Brasileiros, Sociologia Educacional e Filosofia da Educação, com isso as referências bibliográficas também mudaram drasticamente (GUIMARÃES, 2012).

à efetivação do currículo no ensino em sala de aula, passa necessariamente pela contribuição trazida por *Noções de História da Educação*.

NOÇÕES E A FUNÇÃO INSTRUMENTAL

A função instrumental diz respeito, em sintonia com Chopin (2004), ao fato de o livro didático pôr em prática certos métodos de aprendizagem ao propor exercícios que contribuem para a assimilação e fixação dos conhecimentos, e/ou a aquisição de competências ou habilidades relacionadas a uma disciplina escolar.

No manual de Peixoto, não há exercícios explícitos, no sentido de uma atividade sistemática e preestabelecida pelo autor para ser realizada pelos alunos, em determinado momento do ensino, com vistas a algum objetivo de aprendizagem, ou a aquisição de alguma habilidade ou competência específica. Seu manual é um livro-texto, no qual cada capítulo possui uma estrutura uniforme: inicia-se com o título do capítulo (enumerado por algarismos romanos) seguido de um item chamado *sincronismo*, onde cronologicamente apresenta datas (anos) acompanhadas de curtas frases que identificam fatos então ocorridos (o nascimento ou a morte de personalidades históricas); realizações em diversos campos, como o cultural (lançamento de obras em qualquer setor artístico), educacional (criação de uma instituição escolar, ou lei, ou reforma educacional), religioso (atos de Papas, ação dos jesuítas, movimento de fundo religioso etc.), político (guerras — início ou fim —, conquistas, invasões, descobertas de terras, revoluções), científico (invenções, avanços, descobertas), entre outros. As datas contempladas nos *sincronismos* circunscrevem-se aos períodos enfocados nos textos que os seguem.

Assim, nessa primeira parte é lacônico, e só um detentor de vastos conhecimentos da história mundial poderia traçar um contexto geral, para construir uma espécie de pano de fundo ilustrativo dos temas enfocados na sequência; por fim, vêm os textos, ou lições propriamente. Esta segunda parte começa com uma pequena introdução ao tema central do capítulo e depois apresenta individualmente os personagens eleitos pelo autor como os que se destacaram naquela época, em face da temática tratada no capítulo. Esses são identificados pelo nome (em caixa alta), data de nascimento e de morte, local de origem, funções desempenhadas, influências recebidas e descrição da atuação e/ou das realizações em termos de práticas educativas, ou de ideias (citadas como máximas — algumas vezes destacadas entre aspas

—, porém, sempre, sem referências à obra de onde foram extraídas) conforme exemplificamos a seguir:

FREDERICO FROEBEL (1782-1852) de Oberweissbach, na Turíngia, [...]. Com estudos deficientes, guarda florestal, intendente, arquiteto, chegou finalmente, em 1805, a mestre escola, em Frank-forte. Foi uma visita de PESTALOZZI que lhe revelou a vocação. Fundou um estabelecimento para criancinhas, a que deu nome, que é gracioso endereço, “Kindergarten”, jardim de infância. [...]. “A natureza inteira, mesmo o mundo dos cristais e das plantas, diz ele, nos ensina a reconhecer o bem e o mal...” A intuição é o fundamento do seu método. Assim como PESTALOZZI se gabava de ter posto “o quadrado como base do ensino intuitivo”, FROEBEL é pela esfera, “unidade de todos os corpos e de todas as formas”. [...]. “Trabalhar conscientemente pelo desenvolvimento da natureza esférica de um ser, é fazer a educação deste ser” (PEIXOTO, 1933, p. 166-167).

Em meio a essa apresentação, por vezes Peixoto fazia uma apreciação, uma crítica pessoal, negativa ou positiva, às ações e aos legados do personagem para a trajetória evolutiva da educação no mundo. Depois vinha outro capítulo sob os mesmos moldes, portanto, sem propor explicitamente qualquer tipo de exercício.

Entretanto, quanto a esse ponto, lembremo-nos de Chervel (1990, p. 204), que afirma: “Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. [...] Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina”. Contudo, em seguida, esse teórico francês esclarece que “exercício [é] toda atividade do aluno observável pelo mestre” (Chervel, 1990, p. 204). E quanto a esse aspecto, no manual de Peixoto, há um indício dos tipos de atividades que poderiam ser desenvolvidas para possibilitar a aprendizagem e a fixação dos conteúdos pelos alunos. Tal indício aparece em um trecho onde trata sobre os métodos de ensino nas primeiras universidades até os dias de hoje referidos nos seguintes termos:

Os métodos eram uniformes e são os de hoje: a *lectio*, a lição ou leitura (*lente* é o que lê, lê a “sebenta”, manuseada cópia manuscrita, lê o tratado, o compêndio) e a *disputatio* ou discussão, chamada aula de “seminário”, hoje em dia, debate ou controvérsia; recordação do aprendido, num dia da semana, ordinariamente num sábado, donde *sabatina* (PEIXOTO, 1933, p. 98, grifos do original).

Portanto, leitura, seminário (debate) e recordação eram as atividades — que envolviam os discentes — citadas por Peixoto. E, a partir da definição proposta por Chervel, podemos entendê-las como exercícios. Contudo, embora sejam mencionados, não temos como comprovar se ele assim procedia no dia a dia em sala de aula. Mas o seu texto os divulga como métodos de aprendizagem que, em seu entender, perenizaram no longo tempo da história da educação: desde a Grécia até a época em que escreveu a obra enfocada.

ALGUNS ASPECTOS DA FUNÇÃO IDEOLÓGICA OU CULTURAL EXERCIDA POR *NOÇÕES...*

De acordo com Chopin (2004), os livros didáticos, desde o século XIX, assumiram importante papel político, dadas algumas especificidades que lhes são inerentes: são vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes e propiciam a formatação das identidades de seus leitores. Nesse ponto questionamos: quem foi Afrânio Peixoto? Quais lugares sociais ele ocupou? Que princípios e valores ele advogou e seu manual se fez portador?



FIGURA 2. Fotografia de (Júlio) Afrânio Peixoto

Fonte: Disponível em http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brais/bahia/afranio_peixoto.html. Acesso em 23 mar. 2015.

Em biografias produzidas por Mota, Lopes e Cóser (1994) e Lopes (2002), consta que Peixoto (1876-1947) é natural de Lençóis (BA). Quanto à sua formação, foi um jovem precoce, pois ingressou na Faculdade de Medicina aos 15 anos e a concluiu aos 21. Profissionalmente, exerceu de forma paralela funções no campo da Medicina e da Educação: na Bahia, entre 1901 e 1902, foi preparador de Medicina Legal na Faculdade

de Medicina e Professor Substituto de Medicina Pública na Faculdade de Direito. Em seguida, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde ampliou seu campo de atuação, ocupando, dentre outros cargos e funções, os seguintes: membro da Academia Nacional de Medicina (1903); Diretor do Hospital Nacional dos Alienados (1905); Professor de Medicina Legal e Higiene da Faculdade de Medicina do RJ (1906); Professor de Medicina Pública na Faculdade de Direito do RJ (1913); Diretor da Escola Normal do Distrito Federal (1915) e no ano seguinte Diretor da Instrução Pública. Simultaneamente, ainda se dedicou à literatura, tornando-se membro da Academia Brasileira de Letras em 1911, e seu Presidente em 1923. Sua produção intelectual é volumosa e perpassa variados campos.

Escritor, médico e educador, em quase cinco décadas de trabalho intelectual, produziu uma das mais numerosas e variadas bibliografias brasileiras da metade do século. Escreveu tratados de medicina legal e de higiene; poesias, novelas, romances sertanejos e urbanos; livros de e sobre educação; biografias, estudos literários; monografias sobre folclore; pensamentos e reflexões; história; teatro; perfis; impressões de viagens, terras e países. Sua produção bibliográfica foi de 141 obras e a tiragem total de noventa obras impressas, algumas com várias edições, alcançou 599.200 exemplares (LOPES, 2002, p. 663).

Portanto, Peixoto fez parte da elite letrada do país em sua época. Vieira e Roballo (2007) o classificam como um “intelectual moderno”.¹⁴ Por outro lado é importante destacarmos a visão de Herschmann e Pereira (1994) a respeito do papel assumido por alguns agentes sociais específicos, no contexto brasileiro das décadas de 1920/1930: os médicos, os engenheiros e os educadores (uma vez que Peixoto exerceu de forma imbricada duas dessas funções: médico e educador).

¹⁴ Conceito que induzem de pontos comuns nas trajetórias e ideias de vários agentes da vida intelectual brasileira do período, cujas características sintetizam em três pontos: 1) sentimento de pertencimento a estrato social específico (intelectuais), com base na construção de uma identidade que — independente de credo, origem social e ideologia — se estrutura na competência, familiaridade e/ou formação para lidar com a cultura, seja artística, filosófica, científica ou pedagógica; 2) empenho e engajamento político, a partir de um sentimento de missão social; 3) por fim, defesa da centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social (ROBALLO; VIEIRA, 2007, p. 246).

Segundo esses autores, o paradigma moderno brasileiro que se cristalizou na década de 1930 foi forjado nas formas de um saber técnico-científico especializado e ligado às áreas da Medicina, normatizando o corpo; da Educação, conformando as mentalidades; e da Engenharia, organizando os espaços. Assim, as décadas de 1920 e 1930 foram cruciais para uma redefinição político-econômica e também da cultura, em busca do Brasil “moderno”. Uma das manifestações a se destacar foi o vigoroso debate durante os anos de 1920 sobre os rumos da educação das elites e da educação popular, por meio dos congressos da ABE,¹⁵ o que resultou na busca de reconstrução do campo pedagógico por meio de diversas reformas da instrução pública, uma vez que

Estes intelectuais, portadores de um saber técnico e especializado, reivindicam a responsabilidade pela organização social e seus discursos foram se constituindo nas diretrizes básicas da sociedade brasileira. Proclamando a necessidade de um ensino prático, eles argumentavam que esse era o único caminho para a superação das deficiências e anacronismos, que só assim seria possível a integração do país à “marcha” da civilização ocidental (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p. 45).

No campo educacional, nesse período em questão, também foi produzido um documento emblemático — *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, divulgado em 1932, um ano antes da primeira edição de *Noções de História da Educação* (1933) e do qual Peixoto foi um dos signatários —, que reflete boa parte das ideias que esses intelectuais propunham para o Brasil. E, em nosso entender, ambas as produções faziam parte do mesmo projeto de reforma educacional e cultural brasileira. Uma vez que por meio do *Manifesto* idealizaram um modelo específico de sistema escolar e o método de ensino a serem efetivados; e, por meio de *Noções*, seu autor alcançava de forma direta as novas gerações de professores primários, que poderiam ser aculturadas em conformidade com os princípios e crenças que esse grupo compartilhava,

¹⁵ Durante a década de 1920, o discurso cívico da ABE [Associação Brasileira de Educação] caracterizava a crise nacional pelo ceticismo, individualismo e apatia das elites políticas, cegas à necessidade de regenerar as populações brasileiras, moldando-as como povo saudável e produtivo. Suas práticas discursivas, neste momento, aproximam-se daquelas que constituíram as associações de médicos, engenheiros e higienistas (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p. 39).

uma vez que, conforme Chopin (2004), os manuais são instrumentos privilegiados de construção de identidade.¹⁶ E esse é um dos pontos visados por meio da função ideológica. E, mais: “Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (CHOPIN, 2004, p. 553).

No manual, Peixoto faz apologia (por vezes explícita e outras implícitas) aos princípios da escola ativa, progressiva, única e para todos, que são também princípios presentes no *Manifesto*. Assim, em sua narrativa histórica sobre a evolução geral, cumulativa e contínua da educação, há um elo recorrente que liga o presente ao passado: a educação ativa e progressiva, base dos métodos propostos pelas escolas novas. Nesse sentido, na primeira edição de *Noções*, o vigésimo e último capítulo trata da caracterização geral das escolas novas como uma espécie de grande síntese dos conhecimentos surgidos em certas épocas e lugares, provenientes de vários campos (filosófico, pedagógico, sociológico, psicológico etc.), e realizada (tal síntese) por pensadores/educadores geniais; e então apresentada como o modelo ideal de educação, do qual o norte-americano Dewey detém a última palavra e, em conclusão, afirma Peixoto (1933, p. 201): “DEWEY é hoje o pedagogo ou o educador universal”. Mas a origem remota, e não acabada, desse modelo ele o situa entre os gregos, uma contribuição que, principalmente, Sócrates, Aristóteles e Plutarco legaram à humanidade:

SÓCRATES não escreveu. Sua doutrina nos foi transmitida, como sua vida, por discípulos [...]. Deduziu seu ensino, da máxima de Delfos: conhece-te. O seu método era analítico e por dois processos, a *ironia*, ou interrogação, [...]; e a *maieutica*, “arte de partejar os espíritos”, dizia ele, afastando progressivamente os erros das respostas e levando os discípulos a descobrirem, eles próprios, a verdade, que sabiam, mas não sabiam que sabiam. É talvez isto o maior invento da educação; nele já está a escola activa, [...]. Toda a educação é uma revelação: o bom mestre é aquele que ajuda o aluno a se revelar. [...]. ARISTÓTELES é o maior sábio da humanidade: fundador

¹⁶ “Atingir a forma de pensar e mudar a mentalidade da população era fundamental para a desejada mudança de costumes. Essa mudança exigiu a adoção de [...] um intenso trabalho de ideologização dirigido à formação docente e à sua atuação em serviço. Esse trabalho muito deveu à elaboração e à divulgação de uma literatura pedagógica de suporte às mudanças requeridas, [...]” (NUNES, 2000, p. 391).

da ciência contemporânea, [...]. As suas ideias políticas precedem as pedagógicas. A maior das artes é a política, arte de governar a sociedade, de modo a fazer o maior bem possível; mas seu fundamento é a educação. Há três graus na evolução humana: vida física, instinto, razão. Os primeiros cuidados ao corpo; depois, domesticam-se os instintos; finalmente, cultiva-se a razão. É a educação progressiva. [...]. Na pedagogia de PLUTARCO domina o ensino moral, na família: a mãe deve ser preparada para primeira mestra. [...]. A instrução deve primar sobre todos os bens: “[...] as riquezas podemos perdê-las; [...]; a saúde é transitória; o vigor físico não resiste aos anos, nem à doença: a instrução é o único bem imperecível...”. [...]. “A alma não é um vaso que se deva encher, é antes uma lareira que se deve acender”, para iluminar e aquecer. Com esta imagem deu o educador grego uma ideia, do ensino “activo”, de SÓCRATES, e “progressivo”, de ARISTÓTELES — este ensino plástico que não ajunta noções, mas com elas transforma, não instrue apenas, para orná-lo, porém educa, para a vida (PEIXOTO, 1933, p. 44-50, grifos e grafia conforme o original).

No decorrer de seu texto, por vezes, tece juízo de valor quanto às ideias de cada personagem que compõe o grande elenco que vai apresentando individualmente, e cronologicamente — ao longo das quatro fases em que convencionalmente se divide a História: Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea —, e então aprova, ou até mesmo exalta aqueles que formularam princípios ou realizaram ações na direção do ensino ativo, da escola progressiva, única e para todos, e avalia negativamente os demais.

Nesse sentido, assume uma posição dual perante J. J. Rousseau, a quem classifica como “grande escritor de gênio [e meio louco], cujo estilo serviu a ideias paradoxais, em arte, em sociologia, em educação” (PEIXOTO, 1933, p. 145). A seguir Peixoto afirma: “A revolução, pela revolução, para destruir simplesmente a civilização, tão do gosto de todo mundo, hoje em dia, conseguida com o ódio das classes, é política *rousseauista*” (PEIXOTO, 1933, p. 145-6). Creditamos tal afirmação ao fato de Peixoto demonstrar de forma clara, principalmente ao tratar sobre a educação na América Latina, que era totalmente contra qualquer tipo de movimento revolucionário (até os da natureza, como os terremotos), por provocar desestabilização, descontinuidade. Em contrapartida absolve, ou se alinha a Rousseau quanto às ideias educacionais. Assim, depois de explicitar algumas máximas a ele atribuídas, tais como: “A boa educação deve ser negativa”; “Respeitai a infância”; “A infância tem maneiras de ver, de

pensar, de sentir, que lhes são próprias”; arremata-as com a seguinte formulação: “O papel da escola não é *comunicar o saber* preparado, mas ensinar as crianças a adquirir este saber, quando lhes for necessário: conclue DEWEY. Portanto, já a escola activa” (PEIXOTO, 1933, p. 146-147, grifos no original). Ou seja, Peixoto busca Dewey para sintetizar as ideias de Rousseau e mostrar que tais ideias estavam em comunhão com a escola ativa, e nesse aspecto o redime.

Entretanto, ainda há outro ponto a ser destacado e que se resume na seguinte observação: “ROUSSEAU, de belas ideias sobre a infância, desconcerta para os adolescentes e adultos: plena fantasia” (PEIXOTO, 1933, p. 149). Está então a se referir ao romance *Emílio* (1762). Para Peixoto, se Emílio e Sofia fossem educados (a partir da adolescência até a idade adulta e o momento de se casarem) segundo as práticas propostas por Rousseau, seria um desastre; e justifica: ele seria um ignorante, da história, das letras, artes etc., teria um trabalho manual, saberia pouco pelo meio, seria um solitário e, por isso, não saberia amar aos outros; e ela seria uma criança grande, faladeira, imperiosa, gluttona, uma boba. Isto porque o autor do manual era contrário a uma educação feminina que se restringisse aos ensinamentos de prendas do lar, para ser útil e agradar aos homens. Seu ponto de vista sobre o tema é que,

As mulheres devem ser educadas como os homens, têm direito de aprender latim, estudos que lhes permitam educar os filhos e associar-se á vida intelectual dos maridos... São ridículas essas raparigas que apenas sabem fazer a reverência, ter as mãos cruzadas, apertar os lábios quando riem, [...]. Se as de hoje não fazem mais disso, ainda não sabem latim, ou talvez a equivalência (PEIXOTO, 1933, p. 118).

A partir de nosso entendimento de que há coerência entre as ideias de Peixoto e os princípios do *Manifesto*, nossa leitura a respeito de sua visão sobre a educação feminina coloca-a em sintonia com a ideia de coeducação¹⁷ e, em parte, com a da escola única, embora esta última seja algo mais abrangente, pois no *Manifesto* a escola única é a escola oficial (preferencialmente se for pública), e para todas as crianças, de

¹⁷ Dentre alguns pensadores favoráveis à educação comum de ambos os sexos, ele destaca o americano Horace Mann como um dos seus defensores. E para justificar a sua própria posição sobre o tema explicita a seguinte formulação: “A separação escolar dos sexos só seria razoável se, depois da escola, meninos e meninas fossem para respectivos conventos” (1933, p. 191).

7 a 15 anos, de todas as classes sociais, para assim receberem uma educação comum. Por isso, mesmo demonstrando grande admiração pelos gregos, critica a discriminação educacional da mulher por aquele povo. Ainda, no aspecto da educação para todos, ele destaca aqueles que realizaram ações no sentido de uma educação inclusiva aos portadores de algum tipo de deficiência — como os cegos e os surdos. Estes educadores, assim como Peixoto, eram formados em Medicina. Valoriza também os precursores de propostas de criação de escolas públicas.

Para não nos alongarmos mais neste item, uma última observação: no entender de Peixoto, os Estados Unidos da América haviam concretizado um modelo ideal de educação, já o Brasil estava em posição diametralmente oposta, onde tudo estava por fazer. Assim, sem mais comentários, vejamos as duas citações:

Na América, para honra de 120 milhões de homens educados, procuram-se resolver os problemas com a experiência anterior, sem esperar o milagre, [...]. A América é apenas uma boa escola ativa. Depois de assimilar o melhor “europeu” às suas necessidades de “mundo novo”, sem tradições nem dinastias, realizando uma democracia pura, fundada na educação, [...] teriam direito à inovação original, de seus próprios pedagogos. Sobressem WILLIAM JAMES e JOHN DEWEY (1933, p. 196).

Estes cento e tantos anos, de independência, sobre o problema vital da democracia e da nacionalidade no Brasil, em três regimes — colonial, monárquico, republicano — fecharam-se com uma realidade incontestável: - um zero. Nada, *nada se fez*, efetivamente. Desejos, aspirações, *vocis flatus* [...]. Os Estados, exceção de dois ou três — São Paulo, Rio Grande, Minas, são remissos nos seus deveres de educação popular. [...] O ensino dito superior é a “menina dos nossos olhos”. Apesar disso, deplorável. [...] “Ensinar a ensinar” é ainda utopia. Quando estatísticas alarmantes de analfabetos aparecem, comovem-se os “primários”, [...] e são discursos, artigos, até... até as próximas estatísticas. E é de CONDORCET, e da realidade latino-americana, esta certeza, experimentada: “Anarquia, ou despotismo, é o quinhão dos povos não educados”. Vamos vendo (1933, p. 243).

O MANUAL E A FUNÇÃO DOCUMENTAL

A função documental do manual didático apontada por Chopin (2004) visa à perspectiva de que, no momento de sua leitura, o aluno dotado de certa autonomia

ou incentivado a desenvolvê-la (mediante o trabalho de professores com elevado nível de formação), possa observar ou confrontar um conjunto de documentos, textuais ou icônicos que o livro pode fornecer, e assim vir a desenvolver o espírito crítico. Acrescenta ainda que essa função, na literatura escolar, é recente e não é universal.

No caso em especial da obra em foco, parece-nos difícil descobrir se ela se prestou a tal propósito para os(as) normalistas que a utilizaram no seu tempo de escola. Contudo, sua função documental, hoje, para os historiadores da educação — e, em especial, os pesquisadores/historiadores da disciplina História da Educação, assim como os dos manuais escolares —, ultrapassa essa dimensão; ou seja, independentemente de ter ou não exercido tal função, para aqueles usuários do passado, importa que, agora, esta obra ocupa indubitavelmente o posto de um documento, pois se revela como uma rica fonte de conhecimento da história de um período muito marcante na trajetória da disciplina HE, na formação de professores, na atuação de docentes que a ministraram e fizeram uso desse manual, cuja influência assume dimensões espaciais nacionais, pois

O livro escolar é um suporte privilegiado para compreender a memória de ensinamentos ditos úteis em um determinado tempo e lugar. Um “instrumento de expressão” [...], necessário para assegurar a permanência de discursos destinados a se tornarem “fontes de referência obrigatória” [...]. Os livros escolares também contribuem para a história das práticas e do pensamento educativos, como também para a historiografia da educação, por serem reveladores de projetos de formação social. Com conteúdos repletos de representações e valores predominantes em um determinado período e contexto, tornam-se anunciadores de marcas culturais que vinculam concepções pedagógicas, saberes e dimensões simbólicas (ROBALLO, 2012, p. 34-35).

Assim, a pesquisa histórica sobre os manuais escolares pode abordar aspectos muito diversos. Chopin (2004) alerta para a existência, atualmente, de duas grandes categorias de pesquisa: por um lado, aquelas que concebem o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro e analisam seus conteúdos em busca de informações estranhas a ele mesmo (por exemplo, as representações nele contidas), ou só se interessam por algum conteúdo específico ensinado por meio do livro; por outro, há as pesquisas que negligenciam os conteúdos de que o livro é portador e o consideram apenas como um objeto físico, um produto fabricado, comercializado, distribuído, ou ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em determinado contexto (CHOPIN, 2004, p. 554).

Ainda é importante assinalar que, para Chopin (2004), no que diz respeito à questão científica da análise dos conteúdos, esta tem se marcado por duas grandes tendências: primeira, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; segunda, a que analisa o conteúdo de acordo com uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática. Contudo, assevera que, no domínio da pesquisa acadêmica, nos últimos vinte anos têm predominado as produções científicas que abordam o conteúdo ideológico e cultural dos antigos manuais escolares, ou a imagem que eles apresentam da sociedade.

À guisa de concluir este item, consideramos que *Noções de História da Educação* é um rico documento histórico, que pode ser objeto inesgotável de pesquisas e análises, pois capaz de responder (como fonte única, ou em conjunto com outras) a diversas questões formuladas pelos pesquisadores sobre o passado da História da Educação no Brasil, seja na perspectiva de uma outra categoria, e de uma ou outra tendência dentre as referidas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que pôde ser exposto, no curto espaço deste texto em relação à magnitude da obra de Peixoto, acreditamos ser o suficiente para podermos considerar *Noções de História da Educação* como um clássico da literatura pedagógica brasileira — por isso indispensável que constasse desta coletânea que apresenta os Clássicos da Educação Brasileira —, pois além de esse manual ser portador das ideias de um intelectual público de relevo, também foi disseminador de ideias de caráter formativo, atingindo diferentes gerações de normalistas ao longo do tempo. E ainda, há que se assinalar sua importância como pioneiro no que tange à escrita da História da Educação no Brasil, pela influência e pelo impacto sobre os programas de ensino e as produções de outros autores que vieram depois.

Sob a perspectiva de que *Noções de História da Educação* de Afrânio Peixoto exerceu e, em parte, ainda exerce as quatro funções de um manual escolar, apontadas por Chopin (2004) — referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental — e que é importante também para as pesquisas, no sentido de enriquecer a história da educação brasileira, seja tomando-o como um objeto epistemológico, ou um objeto da cultura material escolar, fica o convite à leitura e descobertas que cada pesquisador/leitor individualmente poderá realizar.

REFERÊNCIAS

ACCACIO, Liéte Oliveira. A Escola Normal que virou Instituto de Educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, José C. de Souza. FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio E. C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008.

ANDRADE, Maria do Carmo Duffles. *Programa de História e Filosofia da Educação*. Belo Horizonte, 1947. (Impresso datilografado).

APPLE, Michael. Currículo e poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 1989.

ARAÚJO, José Carlos S.; RIBEIRO, Betânia O. L.; SOUZA, Sauloéber T. Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972?. In: CARVALHO, Marta Maria C.; GATTI JR., Décio. *O ensino de História da Educação*. Espírito Santo: EDUFES; Curitiba: SBHE, 2011. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 6).

ASCOLANI, Adrián; GONDRA, José Gonçalves. Pela classe, pelo livro: a fundação de uma História da Educação para professores, no Brasil e na Argentina. In: VIDAL, D. G; ASCOLANI, A. (Org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares. *Teoria e Educação*, n. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

GATTI JR., Décio. As contribuições teóricas e historiográficas de Wilhelm Dilthey e de Émile Durkheim ao processo de constituição da disciplina História da Educação na passagem do século XIX ao XX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2012, Lisboa. *Atas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 6691-6701.

GATTI JR., Décio. Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JR., Décio (Org.). *O Ensino de História da Educação*. Vitória: Edufes; Curitiba: SBHE, 2011. p. 47-93. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 6).

GATTI JR., Décio. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: GATTI JR., Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Percurso e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 99-139.

- GOODSON, Ivor. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Rosângela M. Castro. *O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928-1970)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. O imaginário moderno no Brasil. In: *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia no Brasil nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOPES, Eliane M. Teixeira. Júlio Afrânio Peixoto. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITO, Jáder de Medeiros (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília/DF: COMPED-INEP-MEC, 2002.
- MAGALHÃES, Justino. *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Colibri, 2011.
- MINAS GERAIS. Decreto nº 8.162 de 20 de janeiro de 1928. In: *Regulamento do ensino normal*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1928.
- MINAS GERAIS. Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946. In: *Coleção das leis e decretos do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1946.
- MOTA, Joaquim A. C.; LOPES, Eliane M. T.; CÓSER, Silvana M. L. Júlio Afrânio Peixoto: ensaio biográfico. In: HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. M. (Org.). *A invenção do Brasil moderno: Medicina, engenharia e educação nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. v. 1, p. 147-180.
- NUNES, Clarice. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.
- NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 1996.
- O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 54-78.
- ROBALLO, Roberlayne O. B. *Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): Verba Volant, Scripta Manent*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/D12_Roberlayne%20de%20Oliveira%20Borges%20Roballo.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

ROBALLO, Roberlayne O. B.; VIEIRA, Carlos Eduardo. História e história da educação no projeto de formação de professores na década de 30 no Brasil: problematizando as noções de Afrânio Peixoto. *Inter-ação*, Goiânia, v. 32, p. 217-430, 2007.

ROCHA, Heloísa H. Pimenta. Recordação para professoras: a história da educação brasileira narrada por Afrânio Peixoto. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Minas e os primórdios da educação. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2000. (Lições de Minas, 7).

VIERA, Carlos Eduardo. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: GONDRA, José Gonçalves; SOOMA SILVA, José Cláudio (Org.). *História da Educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011. p. 83-113.

Dom Bosco Educador: um mestre velho da Escola Nova, de Mario Casasanta

MARIA DO CARMO DE MATOS
ANA AMÉLIA BORGES DE MAGALHÃES LOPES

O livro *Dom Bosco Educador: um mestre velho da Escola Nova*, publicado em 1934, pelas Escolas Salesianas Profissionais, teve origem em ensaio preparado para o Congresso Salesiano, realizado na Capital Federal, no ano anterior. Já no Prefácio o autor enaltece a Igreja Católica e o evento, enfatizando seu brilho, o ambiente “amorável” e “[...] entre gente amiga, em sessão presidida pelo Snr. D. Helvécio Gomes de Oliveira, que ali está, em Mariana, carregando, notavelmente o fardo das melhores tradições da Igreja em Minas Gerais”. Ressalta ainda considerar oportuna sua publicação, naquele momento, porque juntar-se-ia à consagração que o mundo e a Igreja estariam prestando a Dom Bosco (CASASANTA, 1934, p. 5).

Mario Casasanta manifesta um posicionamento favorável à educação católica, em momento em que se encontravam acirrados os ânimos entre aquela Igreja e educadores leigos, defensores da Escola Nova; posição delicada para ele que, em 1932, foi o único mineiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Situação ainda mais delicada em Minas Gerais, na opinião de Peixoto (2004), uma vez que neste Estado o movimento escolanovista estava vinculado ao próprio governo. A publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, constitui, segundo essa autora, uma das principais expressões da luta em torno da escola, àquela época. “Um divisor de águas, na demarcação de posições dos dois

grupos”, coloca Magaldi (2007, p. 124), sinalizando o afastamento entre católicos¹ e os partidários do escolanovismo.

O silêncio da imprensa diante do Manifesto é revelador da tensão por ele provocada na sociedade mineira.² Em Minas Gerais os porta-vozes das ideias liberais em educação eram identificados com o próprio governo, o que colocava o problema em outro nível. Enquanto, no plano federal, a luta se travava entre a Igreja e um grupo de intelectuais e políticos, sob a tutela do governo, em Minas Gerais a luta se colocava entre esses dois poderes. A força da Igreja Católica, na sociedade da época, influenciava no discurso e na prática governamental com repercussão também na conformação do sistema escolar.

Entretanto, a Igreja mantinha-se alerta às declarações do governo em defesa de uma educação popular enraizada nos princípios de uma ética ditada pela sociedade e pela nação. Os autores do Manifesto, educadores filiados à ABE e identificados com o ideário escolanovista, defendiam a escola pública, gratuita e leiga e a criação de um sistema nacional de educação no país sob a liderança e condução do Estado. Tais ideias confrontavam-se com os projetos dos grupos conservadores, especialmente o da Igreja, que percebia a escola pública como ameaça (PEIXOTO, 2004).

Após 1930, a Igreja mineira procurou reafirmar sua imagem de instituição educadora da coletividade que vinha construindo desde o início da República. Lançou-se na campanha em favor do ensino católico e contra o ensino leigo, retomando

¹ Os católicos vinham se organizando para recuperar o espaço perdido na educação e na sociedade brasileira, desde a proclamação da República, com a separação entre a Igreja e o Estado. A partir de 1910 o movimento católico passou a ter grande destaque, sob a liderança de D. Sebastião Leme. Uma das iniciativas da Igreja, nesse sentido, foi a criação do Centro D. Vital, em 1922. Foram também criados a Liga Eleitoral Católica (LEC) e grupos de Ação Católica. Esse movimento organizou um trabalho sistemático de mobilização da opinião pública em defesa das reivindicações católicas. Na Constituição de 1934 muitas destas demandas foram atendidas. Em 1933, o grupo católico organizou a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) com o objetivo de reunir os educadores ligados à Igreja Católica após o rompimento do grupo com a ABE. Esta Associação criou também a *Revista Brasileira de Pedagogia*. A partir daí construíram o que Marta Carvalho chama de escolanovismo católico (MAGALDI, 2007).

² Argumenta Peixoto (2004) que Minas Gerais foi um dos estados pioneiros na incorporação do ideário escolanovista no sistema público de educação; foi também um dos líderes do movimento que culminou na Revolução de 1930, além de se constituir em um dos mais fortes redutos da religião católica no país; não poderia se manter à margem desse movimento em torno da escola, portanto. Todavia, foi o que ocorreu. Sinaliza a autora que pesquisa realizada nos jornais da época mostrou que o *Minas Gerais*, órgão oficial do Estado, limitou-se a reproduzir o Manifesto na íntegra, sem comentário algum, excetuando-se o jornal *O Horizonte*, da Igreja Católica.

a luta iniciada no governo João Pinheiro. O Manifesto constituía uma séria ameaça. Mais que um símbolo, ele representava para os católicos a possibilidade de materialização, no país, da tão temida crise de valores da civilização ocidental. Ele era visto como um produto da anarquia espiritual do Brasil. Por isso, a partir de sua publicação, a batalha da igreja mineira contra a proposta escolanovista torna-se mais agressiva (PEIXOTO, 2004, p. 280).

Os católicos desenvolveram vários argumentos mostrando que as críticas que eram feitas à Igreja não tinham sentido. Essas críticas atingiram também pessoas, como Anísio Teixeira, e, em Minas, Mario Casasanta, ex-inspetor geral da instrução e diretor da Imprensa Oficial, e Iago Pimentel, professor de Psicologia Educacional da Escola de Aperfeiçoamento. “O grupo católico não perdoou a Mario Casasanta sua adesão, na qualidade de signatário, ao Manifesto dos Pioneiros da educação nova”. A liderança católica pressionou Mario Casasanta, ameaçando-o de excomunhão (PEIXOTO, 2004, p. 283).

Denotando habilidade para lidar com situações conflituosas, no Prefácio do livro, Mario Casasanta, além de enaltecer o mérito da Educação Católica e da Escola Nova, apresenta argumentos para mostrar a possibilidade de uma saída harmoniosa para a situação. Começa por afirmar que, embora pequeno o ensaio, nele os professores católicos encontrariam “[...] algum motivo para serem mais professores e, notadamente, para serem mais católicos”; de outra parte, os não católicos dele também poderiam tirar algum proveito, nele poderiam ouvir “a outra parte” e enxergar “alguma coisa do outro lado” (CASASANTA, 1934, p. 5).

O autor coloca em destaque os avanços registrados na área da educação, não sem apontar o descompasso à época vigente entre representantes destes e da Igreja buscando, ao mesmo tempo, uma saída conciliatória e evidenciando o próprio Dom Bosco como exemplo de seu posicionamento. Segundo ele:

Não há negar que se não pode hoje fazer boa escola sem se socorrer aos *leaders* da educação contemporânea, por fôrça de cujos esforços se transformaram radicalmente os métodos, os processos e os modos de ensino. Em especial os norte-americanos. “Não há negar também e por outro lado que, entre os mestres católicos que teem dois olhos na cara, um para as regras do seu ofício e outro para a sua perfeição espiritual, encontram-se figuras de relêvo, que unem á técnica pedagógica outras virtudes que a pedagogia da moda quer ignorar”. “Entre tais figuras

está D. Bosco. E é tão eminente que, quando não fosse santo, exigiria todo o apreço que se deve aos maiores benfeitores da humanidade (CASASANTA, 1934, p. 6, negritos nossos).

Afirmou considerar necessária tal abordagem porque a preocupação pedagógica constituía, naquele momento, uma das vivas preocupações do Brasil, enfatizando: “Para essa preocupação os nossos melhores aplausos. Não se deve ir, porém, com esse pretexto, para a nova pedagogia, como para um arsenal de armas contra a religião dos brasileiros”. Argumenta ainda: “Valer-se da pedagogia, que é ciência, como instrumento de combate contra o catolicismo, é um desses muitos abusos de confiança para com a humanidade, conforme precisa expressão de Charles Péguy” (CASASANTA, 1934, p. 7).³

Ainda em defesa de seu pensamento, afirma: “Com efeito, se a pedagogia é uma ciência e é uma arte, quem a estuda não deve levar em mira a ferrugem dos preconceitos, mas fazer ciência e arte, com aquela elevação, isenção e objetividade dos que vão á busca da verdade e da beleza”. E complementa: “A pedagogia é um conjunto de princípios e um conjunto de processos: não é uma arma de combate” (CASASANTA, 1934, p. 7).

As colocações de Mario Casasanta são reveladoras do seu posicionamento pedagógico e religioso. São também reveladoras da forma como em Minas Gerais Igreja e Governo buscaram conciliar seus próprios posicionamentos, em função de interesses sociais e políticos mais amplos, para os quais ambos eram mutuamente importantes. Conforme analisa Peixoto (2004), a oposição feita pela Igreja à proposta escolanovista deixava-a em posição delicada, uma vez que o ideário escolanovista era o ideário pedagógico oficial. Assim, o alvo da Igreja era o próprio governo, enquanto em âmbito federal os ataques voltavam-se para grupos de políticos e intelectuais, sob a tutela do governo.

O clero mineiro volta-se para a busca dos pontos positivos da nova proposta. A identificação com os métodos ativos permite à Igreja mineira um recuo estratégico

³ Charles Péguy (1873-1914), escritor, poeta e ensaísta francês; foi editor e principal contribuidor da revista literária *Les Cahiers de la Quinzaine*. Foi adepto do socialismo e do nacionalismo; desde cedo foi influenciado pelo socialismo, juntando-se ao Partido Socialista em 1895. Por volta de 1908, depois de anos de gnosticismo, tornou-se devoto, embora não praticante, do catolicismo romano; a partir de então o catolicismo influenciou fortemente seu trabalho. Disponível em: <www.chsrlespeguy.fr>. Acesso em: nov. 2013.

em sua oposição ao Estado e ao escolanovismo, sinaliza Peixoto (2004). Procurando conciliar os princípios da fé e os avanços da ciência, o clero mineiro desenvolve um discurso em defesa de um escolanovismo católico, capaz de aliar a tradição à modernidade. Essa postura conciliatória é bem recebida pelo governo mineiro, que também prefere evitar um confronto com a Igreja. Seu discurso procura demonstrar que o novo ideário não se choca com os propósitos educativos da Igreja, enfatizando as inter-relações entre as duas propostas. Isso foi possível, segundo a autora, graças ao compromisso de ambas com a manutenção da ordem social — buscando fazer da educação um instrumento de adaptação dos indivíduos à ordem social.

Depreende-se desse início que Mario Casasanta vinculava-se a esse grupo, mas suas relações profissionais podem ser situadas em um universo bem mais amplo. Alinhava-se ao movimento de renovação pedagógica em Minas Gerais, que acreditava no argumento da “educação-ciência”, defendia a utilização de modernos conhecimentos e métodos na educação, como condição de sua transformação e, por consequência, de transformação da sociedade. Sua trajetória como estudante e como profissional, ancorada em ampla rede de sociabilidade, demonstra-o. Essa trajetória é importante para a compreensão do seu pensamento e para o entendimento da argumentação por ele apresentada no livro em foco.

MARIO CASASANTA: FORMAÇÃO E VIDA PROFISSIONAL

Mario Casasanta nasceu em 15 de junho de 1898 e dedicou boa parte de sua vida profissional ao campo da educação e da cultura, em Belo Horizonte, onde passou a residir em 1928, falecendo em 31 de março de 1963. Natural de Jaguari, município de Camanducaia, localizado no Sul de Minas Gerais, Mario Casasanta fez seus estudos iniciais naquela localidade, o ginásio no Colégio São José em Pouso Alegre, onde, em 1920, concluiu o Curso de Farmácia. Mais tarde, em 1925, bacharelou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

O autor reconhece a importância de muitos professores, com os quais teve contato, em sua formação, mas coloca em destaque três que lhe deixaram marcas e foram importantes para os rumos que imprimiu à sua vida profissional. Ao homenagear os mestres mineiros, por ocasião do transcurso do dia do Professor, em palestra proferida no Rotary Club de Minas Gerais, sob o título “Três Mestres de Minas”, o autor registra essa influência (CASASANTA, 1963).

Na mencionada palestra, de início o autor deixa clara a relação do tema com a sua opção profissional, ressaltando a relevância, para ele próprio, do tema a abordar. Este coincidia com as forças mais profundas do seu ser, as quais traduzia com a palavra vocação, que, para ele, significava: “[...] tudo quanto em nossa personalidade nos atrai, nos chama, nos arrasta para uma dada atividade. Vocação sinonimiza com convocação”, afirma (CASASANTA, 1963, p. 7).

Nesse sentido, é oportuna a observação de Leão (1963), ao enfatizar dois aspectos inerentes a Mario Casasanta, de um lado, sua postura de estudante sério, dedicado, comprometido e bem-sucedido em todos os trabalhos e concursos a que se submeteu,⁴ traço que o acompanhou ao longo da vida; de outro, sua aptidão para a docência manifestada desde cedo. Afirma a autora:

Assim se passou a vida estudantil de Mario Casasanta: a cuidar dos livros, a preparar-se para devolver ao seu povo o que da sociedade recebera. Mas não há solução de continuidade entre as atividades que exerceu antes e depois do diploma. Se estudante era, estudante haveria de continuar pela vida afora. E, se professor o conhecemos, professor já era quando frequentava os bancos escolares, distribuindo com amigos e colegas a ciência que buscava nos livros (p. 154).

Ao enaltecer o trabalho dos professores mineiros, na Palestra do Rotary, Mario Casasanta tornou evidente também o seu posicionamento religioso, demonstrando-o

⁴ Exemplos mencionados por Leão (1963, p. 153 e 155, respectivamente) evidenciam isso: a) um referente aos exames preparatórios prestados em Campinas/SP, em 1919, “Tal foi o brilho dos exames de Casasanta, que a cidade por muito tempo os comentou, e há quem deles ainda guarde memória. Nas disciplinas que conhecia bem, impressionou pela segurança e profundidade. Nas que conhecia menos bem, a inteligência e a presença de espírito garantiram-lhe aprovação”; b) o outro, a tese “A palavra mesmo”, apresentada em concurso, em 1936, que lhe conferiu a cátedra de Língua Portuguesa, em “rumoroso concurso, em que mediram forças sete candidatos, alguns da mais alta categoria” e cuja banca se compunha de professores de renome da época. Segundo a autora essa tese, “é uma valiosa contribuição aos nossos estudos linguísticos. Todos os aspectos da palavra aí são examinados — etimologia, semântica classificação, sintaxe, aparecimento em expressões idiomáticas. Embora se note a falta de uma bibliografia no fim do volume, cada página ostenta uma soma considerável de informação bibliográfica. Algumas qualidades da tese podem assegurar-lhe lugar distinto em qualquer biblioteca de filologia: a copiosa documentação com exemplos clássicos, a sobriedade e a correção da linguagem, a perspectiva românica que adota em alguns capítulos”. Em relação à prova escrita do mesmo concurso, intitulada Geografia Linguística, embora não a tenha lido, a autora afirma que a prova se destacou “pela atualização pela familiaridade com obras europeias mal entradas ainda no Brasil, àquela época”.

de modo claro, associado ao reconhecimento que, em sua opinião, aqueles docentes mereciam, ao dizer:

O que hoje me proponho referir-vos é que, se os mestres de todos os tempos se colocam na linha de frente do grande préstito humano, e o próprio Jesus aceitou o título de Mestre que a posteridade transformou em Divino Mestre, os professôres mineiros não têm desenvolvido menor esforço para que a humanidade em geral, e a nossa gente em particular, se eleve a um nível superior de verdade, de compreensão e de justiça (CASASANTA, 1963, p. 8).

Afirma ser numerosa sua galeria de mestres, mas naquele momento elegeria três professores, o do primário, um do secundário e um do superior, circunscrevendo-se aos “mineiros e aos leigos”, não sem fazer uma ressalva a outros mestres com que se defrontou, dando sinais de um vasto e diversificado círculo de conhecimentos e de contatos, mais uma vez afirmando sua religiosidade:

Não é de admirar, com efeito, que os mestres europeus com quem convivi, holandeses, belgas, franceses, italianos, espanhóis, portugueses, trouxessem as marcas das velhas culturas de que provinham. Por outro lado, é bem explicável que os grandes sacerdotes, que tive como professores, proporcionassem uma alta qualidade de ensino, pelo simples fato de serem verdadeiros sacerdotes, já que a mensagem de Cristo, devidamente atendida, transforma o pobre barro humano numa substância superior (CASASANTA, 1963, p. 9).

Antes de falar do seu mestre no primário, Francisco Manuel do Nascimento, Mario Casasanta contextualiza a vida na sua terra natal e, ao fazê-lo e expressar as condições precárias de uma cidade pequena do interior do estado, em meio a dificuldades de diferentes ordens, faz referências elogiosas às qualidades pessoais e profissionais do seu mestre, em âmbito familiar, no trabalho e na vida local. A escola atendia a alunos do então ensino primário, o qual, como era comum à época, desenvolvia-se, segundo o autor, “[...] à moda velha, com os castigos de praxe”. Mas, ressalta Casasanta, “[...] de repente, saltamos de uma para outra fase, num verdadeiro passe de mágica”, quando João Pinheiro assumiu o governo de Minas. Disse ter sido, como aluno, testemunha dessa revolução, enfatizando

a administração João Pinheiro e o avanço educacional da época (CASASANTA, 1963, p. 9, 10, 11).

Em meio às transformações, Mario Casasanta enfatiza: “O que, contudo, me espanta até agora foi a radical transformação de nosso mestre”; “o apelo de João Pinheiro encontrou o eco mais religioso em minha escola, e o mestre meteu-se a estudar com afinco, aprendendo as coisas novas dos novos programas” (CASASANTA, 1963, p. 11).

Desenho, trabalhos manuais, canto, exercício militar, ginástica, tudo aprendeu diante de nossos olhos, com uma determinação extraordinária. Não perdia a oportunidade de enriquecer a nossa vida escolar. **No meio pequeno em que as paixões políticas atingiam a excessos, sabia pairar acima delas e equidistante delas, tão altivo quanto generoso na sua pobreza.** Entre outras preocupações dessa altitude moral, inculcou-nos o **gosto dos estudos brasileiros, sobretudo o de nossa língua e o de nossa história** (CASASANTA, 1963, p. 12; negritos nossos).

Fazendo menção ao gosto do Mestre Nascimento pelos seus dicionários, uma vez que, dispondo de poucos recursos, possuía poucos livros, ressalta: “Essa mania das palavras atravessou-me a vida. Leciono a nossa língua desde 1917. Dia não há em que não frequente os dicionários, alguns dos quais estudei do comêço ao fim, refletindo e anotando. Mas tôdas as vezes que recorro ao dicionário, ocorre-me a imagem querida do mestre” (CASASANTA, 1963, p. 12, 13).

Em relação ao ensino secundário, Mario Casasanta ressalta que havia muitos, alguns com projeção em âmbito nacional, mas, entre “tantos nomes caros e ilustres”, deu preferência a um mestre conhecido de poucos, que levou toda a sua vida em Pouso Alegre: Joaquim Queirós Filho, “[...] poeta de imenso valor, não chegou a ser o que comumente entendemos por um bom professor”. Diz ainda: “inteligentíssimo, lia muito e tudo guardava com feliz memória. Não era homem, porém, de preparar cotidianamente as lições nem de corrigir exercícios. Poeta nos versos e poeta na vida, inútil esperar dele algum método”⁵ (CASASANTA, 1963, p. 13, 14). Ressalta ainda:

⁵ “Com ele convivi muito de perto, quer como aluno, quer como colega, que vim a ser, de magistério, e nunca o vi descer ao terra-terra desta vida. Falava de ciências, de filosofia ou de letras com qualquer interlocutor, desde o especialista até ao engraxate”. “Não se conformava com o jogo comum da vida, donde seus altos e

[...] um ilustre espírito que deslizou entre os homens dentro da nuvem de um belo sonho, num espantoso desajuste com as ásperas realidades da vida. **Pelo que me toca, devo em grande parte a ele a paixão da coisa literária e das letras francesas que conhecia como poucos** (p. 14, negritos nossos).

Ressalta que o modo de proceder de Mestre Quim a quem considerava um antiburguês, dotado de desambição franciscana e de temperamento especial, “[...] não evitava atritos, nem os temia”; “[...] não se graduava de acordo com a qualidade dos homens, poderosos ou não. Daí, atritos memoráveis que os seus versos comemoravam” (CASASANTA, 1963, p. 14). Mas, enfatiza o autor:

Pois esse homem, cheio de trovoadas, representou para mim um amigo e um guia, que muito eficazmente contribuiu para minha iniciação nas letras. Quis-me bem, estimulou-me, empurrou-me. Com tôdas as suas inaptações, irradiou luz (p. 15).

Entre os professores do Curso Superior na Faculdade de Direito, afirma que a justiça o obrigava a evocar Francisco Luís da Silva Campos, em razão da forte impressão colhida de suas primeiras aulas, que o levou à deliberação de ser, um dia, professor de Direito Constitucional, cadeira que conquistou e segundo ele “obscuramente” ocupava (p. 16). Revela na afirmativa os motivos que o levaram a selecionar Francisco Campos: a justiça; a influência na sua opção por lecionar Direito Constitucional e a humildade que muitos dos seus contemporâneos lhe atribuíram como um traço característico de seu caráter.

Denotando um posicionamento de centro na política e na vida profissional, põe em foco a capacidade e competência de Francisco Campos, argumentando:

Se um Governo de boa vontade, tocado da intenção de bem servir, quiser traçar um amplo e sábio programa de reestruturação do País, sem a demagogia das esquerdas nem o reacionarismo das direitas, com a **exata formulação de soluções para os nossos problemas políticos, sociais,**

baixos, mas sentia e revelava tal preocupação de distinguir e estimular os valores que comunicava facilmente a seus alunos o influxo de seu gosto literário” (CASASANTA, 1963, p. 14).

jurídicos, econômicos, financeiros, culturais, esse é o homem que deve ser procurado, porque em poucos dias, senão poucas horas, no-lo produzirá, com o alcance e o ímpeto de seu gênio! (CASASANTA, 1963, p. 16; **negritos nossos**).

Relembrando sua atuação no Governo Antônio Carlos (1926-1930), em Minas Gerais, reconhece-lhe o mérito, comparando a reforma então desencadeada àquela ocorrida no Estado com João Pinheiro na Presidência, sinalizando ainda o alinhamento de suas ideias ao movimento escolanovista, ao destacar que Minas ainda detinha os melhores técnicos de educação do país:

Procedeu em Minas, no Governo Antônio Carlos, a uma reforma de ensino de extraordinárias dimensões, e é por isso que Minas ainda detém a maior e a melhor parte dos técnicos de educação elementar em nosso País (p. 16). Convocou-me para a execução de seu grande plano, proporcionando-me a oportunidade de assistir, em todo o Estado, como seu auxiliar imediato, a uma extraordinária floração de idéias, que testemunhei na reforma João Pinheiro, como aluno, na minha pequena e longe terrinha (p. 17).

Reiterando sua argumentação em favor de Francisco Campos, ressalta sua atuação em âmbito mais amplo, relembrando seu papel na organização do Ministério da Educação e Saúde, o qual, além de eficaz à época, perdurava em suas grandes linhas, entre outras realizações. Conclui dizendo: “Pois foi esse Francisco Luís da Silva Campos⁶ que mais me impressionou no meu curso de Direito, pelos dons de seu espírito e pelas excelências de sua personalidade. Ouvindo-o, sentia a impressão e tinha a certeza de estar ouvindo uma das grandes vozes do mundo” (CASASANTA, 1963, p. 18).

Na Escola de Direito conviveu, desde o curso de bacharelado, com políticos e intelectuais (PEIXOTO, 2002), que vieram a participar ativamente da vida intelectual de Belo Horizonte, construindo uma ampla rede social, que favoreceu posteriormente sua

⁶ Ainda sobre Francisco Campos, afirma Casasanta (1963, p. 18): “por uma clara manhã de Março de 1920, ao sair da Faculdade de Direito e ao descer pela Rua da Bahia, depois da primeira aula de Campos, dizia comigo mesmo, repetindo as palavras de um velho Eça de Queirós em *A Cidade e as Serras*, que havia acabado de ler: ‘- Pois louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo, que por aqui me trouxe, que não perdi o meu dia, e vi um homem’”.

indicação para cargos de destaque na Administração Pública. Como lembra Bomeny (1994), conviveu e partilhou o ambiente cultural mineiro, com o chamado *Grupo do Estrela*. Com esse grupo partilhou o discurso modernista dos anos 1920, pautado na defesa do novo em contraposição ao antigo, na urgência de humanizar o país pela sociedade, no resgate das diferenças culturais.⁷

A convite do Governador Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e de Francisco Campos, então Secretário do Interior e seu ex-professor, Mario Casasanta, em 1928, veio para Belo Horizonte, para assumir o cargo de Inspetor Geral da Instrução recém-criado, nele permanecendo até 1931. Em função das demandas desse cargo, abandonou a carreira de promotor de justiça em Pouso Alegre. Participando ativamente da implantação da Reforma do Ensino Primário e Normal, deu início à sua atuação na vida pública.

Em Belo Horizonte, deu continuidade à sua carreira no magistério, a princípio no Colégio Arnaldo e depois no Ginásio Mineiro, conquistando, por concurso,⁸ a cátedra de Português, em 1936⁹ (LEÃO, 1963; PEIXOTO, 2002). Em 1938, ingressou como professor na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais; em 1942, em outro concurso, conquistou a cátedra de Direito Constitucional, na mesma Faculdade. Sete anos depois a Congregação da Faculdade de Direito o conduziu à

⁷ Pelos idos de 1921, segundo Pedro Nava, “[...] constituiu-se em Belo Horizonte, numeroso grupo de moços integrados pelos nomes de Abgar Renault, Alberto Campos, Carlos Drummond de Andrade, Emílio Moura, Francisco Martins de Almeida, Gabriel de Rezende Passos, Gustavo Capanema Filho, Hamilton de Paula, Heitor Augusto de Souza, João Alphonsus de Guimaraens, João Guimarães Alves, João Pinheiro Filho, Mario Álvares da Silva Campos, Mario Casasanta e Milton Campos. Era o chamado Grupo do Estrela — nome do café em que se reuniam”. Nava esteve lá desde o início, e depois chegaram Ascânio Lopes, Cyro dos Anjos, Dario de Almeida Magalhães, Guilhermino César e Luiz Camilo de Oliveira Neto. Sob a liderança de Carlos Drummond de Andrade, esse grupo participou em 1925/1926 da criação de *A Revista*, primeira publicação modernista mineira. O *Grupo do Estrela*, além de se constituir primeiro na ordem do tempo, bem cedo passou a ser referência intelectual mais ou menos obrigatória aos que lidavam com as coisas da cultura de Belo Horizonte. A conexão com os paulistas tinha se iniciado em 1924, e no cenário intelectual do país já se anunciavam as primeiras reações ao projeto de ousadia e irreverência daqueles rapazes que pareciam não querer deixar de pé boa parte da tradição intelectual (BOMENY, 1994, p. 69, 70).

⁸ Segundo Leão (1963, p. 155) a banca que conferiu o primeiro lugar a Mario Casasanta compôs-se de José Oiticica, Nelson Romero, Antenor Nascentes, Cláudio Brandão e José Eduardo da Fonseca.

⁹ Anteriormente havia lecionado muitas matérias, como Português, Francês, Latim, História Universal, em Colégios de Pouso Alegre e de Campinas; ensinou também Direito Comercial na Escola de Comércio de Campinas e História Natural na Faculdade de Farmácia de Pouso Alegre. Iniciou sua carreira no Direito, ao mesmo tempo, como Promotor de Justiça em Pouso Alegre e advogando no Estado de São Paulo (LEÃO, 1963, p. 154).

cátedra de Filosofia do Direito. Ocupou também vários outros cargos em diferentes instâncias da Administração Pública: foi diretor da Imprensa Oficial, do Instituto de Educação de Minas Gerais, membro do Instituto Histórico e Geográfico Mineiro, da Academia Nacional de Filologia, da Academia Mineira de Letras e do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais; foi cofundador da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, Reitor da Universidade de Minas Gerais e diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

Por ocasião da escolha de Casasanta para dirigir o Centro Regional de Pesquisas de Minas Gerais, em agosto de 1956, fica evidenciada a credibilidade conquistada por Mario Casasanta junto à área da educação e da sociedade mineira como um todo, a julgar pelo apoio demonstrado pela imprensa de Belo Horizonte. Esta noticiou o fato destacando os propósitos norteadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e enfatizando o acerto na escolha de Mario Casasanta para o cargo. Em seu editorial, *O Diário*, de 18/08/1956, relembra a importância de Mario Casasanta na execução da Reforma Francisco Campos e enaltece sua atuação na educação do Estado. Para o autor do texto, uma “garantia de êxito” e indicativa da “seriedade de propósitos”.¹⁰

A trajetória profissional de Mario Casasanta permite constatar uma ampla atuação no campo educacional e na vida pública e uma vasta rede de sociabilidades e influências em que se inseria, oferecendo indícios das possibilidades que se colocavam para a disseminação de suas ideias e concepções no meio educacional. Além disso, o pensamento de Casasanta sobre o ensino e a educação foi também veiculado por intermédio de periódicos impressos que circularam no meio educacional de Minas Gerais, em especial no período compreendido entre as décadas de 1920 e 1960, como a *Revista do Ensino* e a *Revista Kriterion*. A *Revista de Ensino* constituía um veículo de divulgação que alcançava todos os níveis que compunham o sistema de ensino estadual, incluindo as escolas e professores. A *Revista Kriterion*, criada por um grupo de professores da antiga Faculdade de Filosofia,

¹⁰ “Minas já deu a pauta e as diretrizes em matéria de renovação pedagógica. A esse tempo, aqui se levou a bom termo a reforma de ensino que, em razão de elementar justiça, deve passar à história da administração pública e às ideias pedagógicas, com a designação de Francisco Campos-Mario Casasanta, tão significativa se revelou a colaboração desse último. [...] que sempre se inclinou à indagação objetiva, tanto assim, que suas foram as primeiras pesquisas pedagógicas que então se realizaram [em Minas]. Com o idealismo da primeira mocidade, que a alma do educador jamais se materializa; com a mesma fé das realizações inaugurais, já agora retemperada no atrito da vida e no trato com os homens, sua obra de recuperação vai certamente marcar época, nos domínios da educação e da cultura. Trata-se efetivamente, de reacender o brilho de outros tempos” (*O DIÁRIO*, 18 ago. 1956, p. 1).

da Universidade de Minas Gerais, destacou-se como importante espaço de divulgação no campo das ciências humanas, história, literatura, filosofia, educação, entre outros.

Como professor, fica evidenciada sua preocupação com a formação docente apostando no argumento da “educação-ciência”, no uso da técnica e de metodologias de ensino. A partir dos cargos que ocupou e na sua trajetória profissional, Mario Casasanta comparece no cenário educacional mineiro como um intelectual que defendeu ideias e projetos de modernização da escola. Pelas ideias e concepções, nas quais pautou sua atuação, pode ser situado no campo discursivo dos setores da elite mineira de tendência renovadora. Tendência esta que toma a educação como o elemento propulsor da transformação social, sem produzir, todavia, grandes alterações na ordem estabelecida.

DOM BOSCO EDUCADOR – UM MESTRE VELHO DA ESCOLA NOVA

[...] hão de admirar o homem, hão de aplaudir o mestre, hão de venerar o santo — e, sobretudo, hão de aprender muito com o homem, com o mestre e com o santo.

Uma das possíveis leituras sugere que Casasanta estrutura o livro em torno de duas grandes questões de fundo, pelas quais aborda, por meio de sucessivas perguntas, aspectos relevantes da temática enfocada, tanto no que se refere à educação propriamente, como no que diz respeito a Dom Bosco e à educação católica; são elas: o que é ser educador e a personalidade do educador. Numa primeira parte, coloca uma questão maior: “Dom Bosco foi um educador?”, a qual problematiza, desenvolvendo seu raciocínio e instigando o do leitor a penetrar na sua argumentação. A partir da resposta que ele próprio constrói, enuncia uma segunda parte, onde aborda as características da personalidade do educador, referenciando-se em estudos da época.

O que é ser educador

A resposta à primeira pergunta é precedida de outra questão: “Foi Dom Bosco deveras um educador ou apenas um construtor e diretor de estabelecimentos de ensino?” Para ele, fundadores e diretores de colégios, a história registra muitos, porém educadores, “[...] com um sério conhecimento do ofício, conhecedores das matérias

a ensinar, conhecedores da psicologia infantil e conhecedores dos meios para atingir elevados ideais de educação, não são tão vulgares”. Além disso, relembra: “e, entre esses educadores há ainda degraus”, o que lhe confere argumento para a questão seguinte (CASASANTA, 1934, p. 9).

Seguindo com a problematização, pondera: “Dir-se-á que Dom Bosco merece os aplausos dos homens, pelo muito que fez pela educação, mas que lhe não cabe um lugar entre os grandes educadores”. Concorda em que ele promoveu a organização de estabelecimentos de ensino, com sacrifício e os dirigiu com dedicação, construindo uma grande obra. Afirma que D. Bosco poderia aspirar a um lugar nos altares, pois “[...] trabalhou, penou e morreu pelo bem dos homens”. Aqui, todavia, o autor coloca um contraponto, segundo o qual Dom Bosco não poderia aspirar a um lugar entre os grandes educadores, em vista da ausência “[...] das qualidades pestalozzianas que constituem o verdadeiro educador” (CASASANTA, 1934, p. 15).

Pondera que Dom Bosco nada deixou deliberadamente, em matéria de educação, embora tenha escrito muito e deixado vasta bibliografia. “Não estudou, porém em tratado o seu sistema de educação. Não se lhe sabe bem dos métodos, pois nem ele propriamente o sabia”. Evoca como exemplo Rousseau e o Emílio, que no seu entendimento “consigna os princípios cardeais da escola nova”, mas, argumenta: “Rousseau não foi um professor”, embora tenha escrito uma grande obra. Segundo ele,

Rousseau escreveu, Dom Bosco praticou. Rousseau pensou. Dom Bosco pensou e realizou. Rousseau legou um punhado de páginas fecundas, Dom Bosco legou centenas de escolas, boas e eficazes. Rousseau delineou um belo sistema de educação, á parte graves defeitos, Dom Bosco construiu, com sacrifício, um número formidável de escolas, realizando dentro delas o que de melhor Rousseau entreviu, nas horas de fecunda lucubração (CASASANTA, 1934, p. 22).

Retorna então à questão: “E, depois disto, poderá dizer-se que Rousseau é um grande educador e que Dom Bosco não o é? ‘Que significa para Você a palavra Educador? Educar significa escrever ou significa ensinar?’” (p. 22). Para responder a essas questões, evoca Georg Kerschensteiner¹¹ e sua definição de educador, segundo

¹¹ Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932) foi um pedagogo alemão. Discípulo de Pestalozzi, ele foi um dos criadores das escolas do trabalho. Fundou uma pedagogia que valoriza a inteligência prática, em oposição ao intelectualismo de Herbart. Ele é também fundador de uma pedagogia orientada para o trabalho

a qual educador seria: “[...] o homem que, voluntária ou involuntariamente, influe na vida espiritual de seus semelhantes, elevando-os a um estado mais perfeito” (CASASANTA, 1934, p. 25).

Diante dessa definição, o autor entende que Rousseau seria um educador teórico, uma vez que, “[...] mediante sua obra, apontou novos rumos aos mestres, tornou-se educador de educadores e elevou de muito o nível de cultura da humanidade”. Para ele, Kerschensteiner estuda Rousseau e não menciona Dom Bosco, mas presume sua posição. “Dom Bosco não deixou um Emílio”. Dom Bosco elevou estabelecimentos, deu-lhes admirável organização pedagógica e neles recolheu “[...] emílios rotos, desgraçados e martirizados que se lhe depararam no caminho da vida”. Diz ainda, “Não estudou emílios irrealis e abstratos, mas de carne e osso, que um mau destino atirava para as sargetas. Deixa, por isso, de ser um educador?” Responde utilizando-se do pensamento do próprio autor alemão, segundo o qual:

[...] um dos equívocos mais ingênuos e correntes consiste em supor que os maiores pedagogos são aqueles que escreveram livros cheios de erudição sobre matéria pedagógica; em segundo lugar, mais ao deante, dá a ver que, enquanto nas ciências matemáticas ou na filosofia, se pode dizer que o autor de uma obra importante é ou não é um filósofo ou um matemático, o mesmo não acontece com a pedagogia, porque o educador “é sempre um homem ocupado com a prática”; e, por fim de contas, assevera peremptoriamente que a Humanidade teria já declarado a sua falência, há muito tempo, caso o valor pedagógico dependesse da erudição ou da ciência pedagógica (CASASANTA, 1934, p. 25, 26).

e o sucesso profissional. Ele criou as escolas do trabalho, vendo no exercício de uma atividade a base do desenvolvimento da inteligência prática. Para ele, a pedagogia deve permitir que um saber se torne uma competência, única prova de uma aquisição real deste saber. Ele recusa a oposição entre a formação geral e a formação profissional. Acredita que a inteligência não pode ser outra senão aquela que sabe pôr em prática, se não ela não passa de intelectualismo inútil.

A teoria educativa expressa por Georg Kerschensteiner (1854-1932) na sua obra *Begriff der Arbeitsschule* [Conceito da escola de trabalho], de 1912, aborda a influência da escola de trabalho no sistema dual de educação e formação e a relação entre escola e trabalho (produtivo), a dimensão humana do trabalho, a orientação para as profissões e o desenvolvimento de competência e atitudes éticas para a inclusão na comunidade (estadual). Seu pensamento teve influência na organização do sistema de ensino profissional na Alemanha, refletindo acerca da atualidade e pertinência das suas ideias na implementação do Quadro Europeu de Qualificações (2008) e da Estratégia Europa 2020.

Distingue desse modo duas alas de educadores: os educadores teóricos e os educadores práticos. Uma pode viver exclusivamente em gabinetes. Outra vive dentro da escola, no convívio continuado com as crianças, entre a sonora tagarelagem e a numerosa atividade que só a infância sabe proporcionar. Os primeiros fazem ciência, os outros praticam a ciência. Os primeiros assentam as leis da educação, os segundos fazem educação real.

Em sua argumentação, o autor reconhece que Rousseau, pelas obras que escreveu, merece o lugar que lhe foi reservado na história da educação. Mas entende que um plebiscito universal responderia que Dom Bosco foi um grande educador. Pela sua obra, grande parte dos homens letrados ou iletrados, o testemunhariam. Pondera que uma elite aplaudiria Rousseau e, apesar de reconhecer erros em Rousseau, propõe aprender com seus acertos e reivindica: “[...] que, ao lado dos educadores teóricos, a la Rousseau, se guarde um lugar aos educadores práticos, ao feitio de Dom Bosco, pelo que souberam praticar nos domínios da educação” (CASASANTA, 1934, p. 34).

Conclui sua argumentação afirmando: “Dom Bosco é, pois, educador e educador da melhor linhagem”. Fundamenta tal assertiva evocando sua formação, a começar pela educação recebida da própria mãe, que possuía raros dons pedagógicos. Para ele, Dom Bosco queria ensinar e doutrinar, desde criança, e frisa: com os melhores métodos de nosso tempo. Relembra como Dom Bosco aprendeu ainda menino a arte dos saltimbancos observando-os no mercado, utilizando-se desse aprendizado para atrair os meninos e, ao encantá-los com sua habilidade, doutrinava-os e ensinava a crianças e velhos. Alcança por fim a temática que completa sua argumentação em torno da questão inicialmente colocada: Educar-se para Educar (CASASANTA, 1934, p. 47). Segundo o autor:

É certo que o homem que não é educado não póde educar. Nem sempre, porém se tem atentado para essa verdade trivial. Fazendo a sua própria educação, perlustrando por si próprio os passos da aprendizagem, o professor se prepara, melhor do que por outro modo, para levar a cabo a educação de seus alunos (p. 53).

Interroga então Mario Casasanta: “Quem se educou mais cabalmente do que Dom Bosco para a sua missão pedagógica?” (p. 53). Em favor de seu argumento, evoca os inúmeros ofícios desempenhados por Dom Bosco, suas habilidades, que lhe permitiram passar por diferentes tipos de trabalho e conviver com diversos tipos de pessoas, sem nunca se desligar do ensino. Ressalta sua convivência diversificada, incluindo

desde crianças ao palácio do Sumo Pontífice, criminosos, sacerdotes, homens de negócio e de pensamento, com os quais aprendeu a conhecer a natureza humana.

Para Casasanta, “Dom Bosco forjou, com esses elementos da inteligência e do sentimento, da meditação e da ação, da prece e da labuta, uma estranha figura humana, lapidar e encantadora na infinidade de suas facetas”. Mas, questiona ainda: “pode-se dizer, porém, que foi um bom educador e que não lhe faltou aquele esquema de qualidades que compõem a personalidade do educador”? (CASASANTA, 1934, p. 57). Em continuidade passa à abordagem do tema: a personalidade do educador, de igual forma, tendo como centralidade a figura de Dom Bosco.

A personalidade do educador

Entre os muitos estudos da época sobre a personalidade do educador, o autor relembra que, por meio de entrevistas, testes e inquéritos e da análise minuciosa das atividades dos mestres, os estudiosos haviam enumerado um elenco de qualidades que se lhes afiguravam elementares para a formação de uma boa personalidade do professor. Entre os inquéritos escolheu o do Dr. F. L. Clapp,¹² de 1913, considerado pioneiro do estudo da personalidade do bom professor.

Este autor havia obtido de cem diretores e inspetores de ensino experimentados uma lista das dez qualidades consideradas mais importantes para a constituição de uma personalidade de professor. Classificou as dez mais votadas e submeteu-as a 140 diretores e inspetores, pedindo-lhes para classificar as seis que indicariam os melhores professores, em ordem de prioridade. A intenção era saber qual a função real dessas qualidades na composição geral da personalidade do professor.

As duas listas evidenciaram resultados diferentes.

Na primeira, a classificação foi: 1. Simpatia; 2. Aparência pessoal; 3. Acolhimentos; 4. Sinceridade; 5. Otimismo; 6. Entusiasmo; 7. Cultura; 8. Vitalidade; 9. Imparcialidade; 10. Reserva ou dignidade.

A segunda foi: 1. Acolhimento; 2. Aparência pessoal; 3. Otimismo; 4. Reserva ou dignidade; 5. Entusiasmo; 6. Imparcialidade; 7. Sinceridade; 8. Simpatia; 9. Vitalidade; 10. Cultura.

¹² F. L. Clapp, professor norte-americano, em trabalho publicado em 1913, elencou critérios para medir a capacidade e a competência de um professor.

Com esse referencial, Mario Casasanta propõe à reflexão o tema: “Dom Bosco e o padrão Clapp”, que considerava clássico e pequeno, para verificar se Dom Bosco reunia aquelas qualidades que compõem a personalidade de um bom professor e em que grau as reunia, argumentando em favor de sua proposição: “Teremos, dêsse modo, estudado o educador, á luz de um critério moderno, e medido o seu tamanho” (p. 73). Opta pela segunda classificação e aborda cada uma das qualidades enumeradas e, ao explicá-las e demonstrar como Dom Bosco as possuía, fundamenta-se em vários autores em suporte à argumentação apresentada, buscando evidenciar ainda como o posicionamento de Dom Bosco coadunava-se com os princípios da Escola Nova (CASASANTA, 1934, p. 73).

Depois de examinar em detalhes cada uma das qualidades do educador, Mario Casasanta afirma ter tomado de propósito o estudo de Clapp, pedagogo norte-americano, “[...] para ajuizar de Dom Bosco com critérios objetivos tão do gôsto do nosso tempo”. Argumenta que poderia tê-lo estudado sob a ótica de Kerschens- teiner, ao analisar Pestalozzi, em que uma das características apontadas é a base religiosa. Reconhece então que Dom Bosco possui “[...] incomparavelmente mais do que Pestalozzi, essa *base indestrutível*, e que é, por fôrça dela, que lhe foi dado a poderosa virtude de transmitir, refundir e transformar” (CASASANTA, 1934, p. 137). Ressalta, ainda, que Dom Bosco poderia ser estudado, sob outros aspectos, como educador:

a sua compreensão da infância e da adolescência, a sua conceituação da formação moral, o gôsto das ideias modernas, o desenvolvimento social com as atividades extracurriculares como os seus clubes, a sua disciplina, o uso dos castigos, a ausência de castigos físicos, os exercícios físicos, os sentimentos de liberdade e responsabilidade, as diferenças individuais, o gôsto da leitura, a organização de bibliotecas, a preparação das lições, a adoção dos clássicos católicos, o cuidado com os clássicos pagãos, os cursos noturnos, o ensino profissional, o ambiente de cordialidade e de confiança, a preparação dos cidadãos, o sentimento da pátria, a lealdade á Igreja (p. 138).

Admite considerar pouco o que abordou, todavia, no seu entender, esse pouco seria suficiente para, em linhas gerais, delinear a personalidade de bom mestre, digna de ser analisada detidamente, para ser colocada como uma coluna de fogo diante dos mestres católicos”. Enaltece uma vez mais Dom Bosco, dizendo:

Em verdade, meus senhores, poucos educadores pertenceram á família espiritual de D. Bosco. Estudando-o bem, não á luz do critério de Clapp, como fiz de fugida e á pressa, mas em si próprio, na opulência de suas virtudes, poderíamos enumerar aqui uma série de traços, qualidades e atitudes, que dificilmente se nos depararão em qualquer outro (p. 138).

Enumera em forma de perguntas uma série de ofícios que teria Dom Bosco desempenhado, finalizando da seguinte maneira: “Teve todas as virtudes e de todos os ofícios e situações”. “Que educador teve tantos ofícios e poude (*sic*) acumular tantas virtudes? Mas, fiquemos apenas com as virtudes do educador: elas são de sobra para a nossa edificação e para o nosso aperfeiçoamento” (CASASANTA, 1934, p. 138-139).

COMENTÁRIOS FINAIS

Em coerência com suas crenças, Mario Casasanta presta uma homenagem à Igreja Católica e a Dom Bosco, reafirma seu posicionamento religioso e ao mesmo tempo favorável aos avanços registrados na área da educação, demonstrando a possibilidade de conciliação entre as duas perspectivas, a religiosa/católica e a pedagógica, valendo-se da própria figura do homenageado, como personificação dessa fusão. O que, aliás, busca fazer ao longo de todo o texto, recorrendo sempre à vida e à obra de Dom Bosco, dela retirando feitos e realizações, como exemplo e ilustração dos argumentos em que se sustenta, provindos de teóricos do momento, defensores do pensamento escolanovista.

No livro em foco, Mario Casasanta sinaliza um dos debates da época: as divergências entre os educadores católicos e os partidários do escolanovismo, defensores da escola pública e laica. Ao mesmo tempo que destaca a relevância da educação católica, Casasanta aponta a importância das lideranças educacionais da época, em especial a dos norte-americanos. Contudo, ressalta sempre a importância dos mestres católicos, por aliarem ao conhecimento dos métodos e processos de ensino a busca da perfeição espiritual, como fez Dom Bosco.

Para fundamentar sua argumentação, Mario Casasanta recorre a diversos autores em circulação nos meios educacionais da época, alinhados ao pensamento escolanovista e a autores que abordavam a vida e obra de Dom Bosco, demonstrando um vasto conhecimento tanto no que se refere ao aspecto educativo e pedagógico, como no que diz respeito ao religioso. Ao longo do texto são

inúmeras as referências bibliográficas a que recorre como fundamento aos princípios e concepções que defende.

As ideias que coloca no texto são sempre acompanhadas de uma consistente argumentação, tanto em relação às concepções pedagógicas que defendia, como no tocante ao aspecto religioso, o qual buscou articular ao pensamento educacional à época dominante, valendo-se da figura de Dom Bosco, com apoio também em amplo referencial bibliográfico. Demonstra dessa forma um aprofundado conhecimento sobre o tema abordado, denotando ser um profissional comprometido com suas crenças, para as quais buscava sempre apresentar argumentos, mesmo diante de situações contraditórias ou conflituosas, como a abordada no livro.

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. *Guardiães da razão: modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

CASASANTA, Mario. *Dom Bosco Educador: um mestre velho da Escola Nova*. Niterói: Escolas Profissionais Salesianas, 1934.

CASASANTA, Mario. Três Mestres de Minas. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, n. 215-216, p. 7-18, ago.- dez. 1963.

CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS/CRPE. *Relatório*. Belo Horizonte, 1956.

LEÃO, Ângela Vaz. Mario Casasanta. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 215-216, p. 150-167, ago.- dez. 1963.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Melo. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A reação de Minas ao Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 271-300.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; CASASANTA, Ana Maria. Mario Casasanta. In: FÁVEIRO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p. 799-808.

Resenhistas

ANA AMÉLIA BORGES DE MAGALHÃES LOPES – Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de História da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais/FaE-UEMG e o grupo de pesquisa Historiar – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/FaE-UFMG.
E-mail: <anamelialopes11@gmail.com>.

ANTONIO MARCOS DORIGÃO – Graduado em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor adjunto do Centro de Ciências Humanas e Educação do campus Apucarana da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Membro no Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares. Tem experiência na área de Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: intelectuais, universidade e sociologia da educação.
E-mail: <m.dorigao@hotmail.com>.

CARLOS EDUARDO VIEIRA – Pós-doutorado em História (*University of Cambridge-UK*). Doutor em História e Filosofia da Educação (PUC-SP). Professor Associado 4 na UFPR, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, desde 1998. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2002. Lidera o Diretório do CNPq História da Educação: Instituições, Intelectuais e Culturas Escolares no Paraná e coordena os seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa História Intelectual e

Educação (GPHIE) e Núcleo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Modernidade (NEPHEM). Atuou como Professor visitante na Stanford University (2015); University of London, Institute of Education (UK, 2009); University of Cambridge, Faculty of History (UK, 2008); Università Degli Studi di Firenze (Itália, 1996). É editor da *Revista Brasileira de Educação* (RBE-ANPED) e Vice Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Na área de História da Educação pesquisa e orienta no âmbito das seguintes temáticas: intelectuais, ideias e discursos educativos; modernidade e educação; imprensa periódica e educação; historiografia da educação; história intelectual e das ideias educativas.

E-mail: <cevieira9@gmail.com>.

CLEIDE MARIA MACIEL DE MELO – Mestre em Educação pela PUC Minas. Doutora em Educação pela UFMG. Integrante do grupo de pesquisa HISTORIAR, vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação/GEPHE, da FaE-UFMG.

E-mail: <cleidemaci@uol.com.br>.

DÉCIO GATTI JÚNIOR – Graduado em História (1988) e em Pedagogia (1991). Mestre (1993) e Doutor (1998) em Educação: História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, com estágio de pós-doutorado concluído na FEUSP (2012). Professor Titular de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na qual coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, edita o periódico “Cadernos de História da Educação”, dirige, em parceria, a coleção “História, Pensamento e Educação”, integra o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder, em parceria, do Grupo de estudos e pesquisas sobre a disciplina História da Educação. Entre 2008 e 2012, integrou a Câmara de Ciências Sociais, Humanas, Letras e Artes da FAPEMIG. Autor do livro “A escrita escolar da História” (2004). Organizador, em parceria, dentre outros, dos livros “História da Educação em Perspectiva” (2005); “Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino em História da Educação” (2007); “O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional” (2009); “O Ensino de História da Educação” (2011); “Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira” (2013). Até o presente momento teve publicados 62 artigos, 25 capítulos de livros e 101 trabalhos completos em anais. Sócio fundador da Sociedade Brasileira de História da Educação.

E-mail: <degatti@ufu.br>.

JOSÉ G. GONDRA – Professor associado de História da Educação na UERJ. 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

dio Sooma Silva organizou *Educação na América Latina: Ensinar & Escrever* (EDUERJ, 2011). Atualmente estuda as práticas de escrita da História da Educação.

E-mail: <gondra.uerj@gmail.com>.

LARISSA ASSIS PINHO – Graduada em Educação Física (EEFFTO-UFMG). Especialista em História da Cultura e da Arte (FAFICH-UFMG). Mestre em Educação (FaE-UFMG). Possui experiência na área de Educação Física Escolar, História da Educação e Educação do Campo. Já atuou como professora de ensino superior na UEMG, como coordenadora pedagógica do Programa Escola Ativa (MEC-Educampo/FaE/UFMG) e como professora de Educação Física na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Atualmente, é pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

E-mail: <larissaapinho@gmail.com>.

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. 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. Foi premiada no Concurso Nacional de Ensaio do Ministério da Cultura, da Fundação Nestlé de Cultura e Fundação Casa Rui Barbosa em 1999. Participa como líder no Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares, bem como participa desde 1995 do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR).

E-mail: <mcbgm.uem@gmail.com>.

MARIA DAS DORES DAROS – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Coimbra. Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Teoria Sociológica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, escola normal, história da educação e intelectuais.

E-mail: <m.daros@ufsc.br>.

MARIA DO CARMO DE MATOS – Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas – RJ. Doutora

em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e formação inicial de professores.
E-mail: <matosmariadocarmo@gmail.com>.

MARIA DO CARMO XAVIER – Graduada em História e Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Desenvolve pesquisa na área da História da Educação investigando, atualmente, a história da pesquisa educacional em Minas Gerais entre as décadas de 1920 e 1960, como parte das atividades do pós-doutoramento, na Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Integrante do projeto “Pensar Educação Pensar o Brasil” e coordenadora, junto com o Prof. Luciano Mendes Faria Filho, do projeto interinstitucional “Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil”. Autora de diversos artigos publicados na área.
E-mail: <carminhax@hotmail.com>.

ODAIR SASS – Psicólogo, doutor em Psicologia Social pela PUCSP (1992), Professor do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUCSP.
E-mail: <odairsass@terra.com.br>.

RONI CLEBER DIAS DE MENEZES – Professor na Faculdade de Educação da USP. Mestre e Doutor em Educação pela USP e Pós-doutor em Educação pela UERJ. Atualmente integra o Grupo de Estudos História da Educação e Religião (GEHER-USP).
E-mail: <roni@usp.br>.

ROSÂNGELA M. C. GUIMARÃES – Licenciada em História nas Faculdades Integradas Santo Thomás de Aquino de Uberaba (1978), com especialização em Educação pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba, em convênio com a Universidade do Estado de Minas Gerais. Mestre (2007) e doutora (2012) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade de Uberaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Até o presente momento, publicou três artigos, um capítulo de livro e quatorze trabalhos em anais de congressos. Foi professora de História no Ensino Fundamental e Médio no período de 1978 a 2004. Exerceu o cargo de vice-diretora escolar entre 1993 e 1995. Trabalhou no Centro de Formação Permanente de Professores da Secretaria Municipal

de Educação de Uberaba em 2000. Entre 2009 e 2010, foi tutora presencial do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Uberlândia, atuando no polo de Uberaba/MG. Filiada à Sociedade Brasileira de História da Educação.

E-mail: <rmcguimaraes@netsite.com.br>.

SÉRGIO PEREIRA DA SILVA – Professor do Departamento de Educação da UFG, Regional Catalão. Graduação e *lato sensu* em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutor em Educação, pela Faced UFU. Professor do programa de mestrado em Educação, da UFG/CAC, do *lato sensu* e das graduações em Pedagogia e Licenciaturas, onde ministra disciplinas de Filosofia da Educação e Fundamentos da Educação. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: “Observatório” da FE da UFMG; do grupo “Crenças”, na linha Antigas Tradições, da Universidade Federal da Paraíba; e do “Nepeduca” (Núcleo de Pesquisa em Educação), da Universidade Federal de Goiás, *Campus* Catalão. Pesquisas priorizam temas filosóficos e filósofos da Educação (Platão, a Metafísica-cristã e Nietzsche).

E-mail: <spsilva2010@gmail.com>.

SILVANA VILODRE GOELLNER – Licenciada em Educação Física pela UFSM. Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós-doutora pela Faculdade do Desporto da Universidade do Porto (Portugal). Professora na graduação e pós-graduação do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ex-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS) no período 2006-2008. Coordena o Centro de Memória do Esporte da ESEF/UFRGS e o GRECCO (Grupo de Estudos sobre esporte, Cultura e História). Ex-Editora da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), periódico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2005-2007) e da *Revista Movimento*. Membro do IASI (International Association of Sport Documentation). Coordenadora do Grupo Temático Gênero e Ciências do Esporte, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e do Simpósio Temático “Gênero e Práticas corporais e esportivas” do Seminário Internacional Fazendo Gênero. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em história e gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, gênero, história do corpo e da educação física e esportes, documentação e informação e memória.

E-mail: <vilodre@gmail.com>.

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e em Educação e Cultura

pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau e em História pelo Centro Educacional Leonardo Da Vinci. Professora efetiva do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Rio do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História e Historiografia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, intelectuais, escolarização, infância, ensino primário.

E-mail: <solange@ifc-riodosul.edu.br>.

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 junho de dois mil e quinze.

