

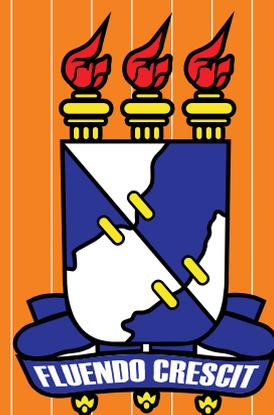
ISSN 1983-6597

revista

TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

JANEIRO/JULHO 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



REVISTA TEMPO E ESPAÇO EM EDUCAÇÃO

Revista Semestral do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Volume 4 janeiro/junho 2010

ISSN: 1983-6597

A **REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO** é uma publicação destinada ao público acadêmico da área de Educação.

Os conteúdos dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que devidamente citada a fonte.

Editora

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Conselho Editorial

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro – UFPb

Bernard Charlot – Paris/UFS

Bruno Bontempi Júnior – PUC/SP

Dilma Maria Andrade de Oliveira – UFS

Jorge Carvalho do Nascimento – UFS

Lúcia Franca Rocha – UFBa

Luís Carlos Sales – UFPI

Marcos Cezar de Freitas – PUC/SP

Maria Helena Santana Cruz – UFS

Maria Rita de Almeida Toledo – PUC/SP

Miguel André Berger – UFS

Renato Janine Ribeiro – USP

Revisão

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Secretária Executiva

Vera Maria dos Santos

Editoração Eletrônica

Adilma Menezes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
VICE-REITOR

Prof. Dr. Cláudio Andrade Macedo
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Prof^a Dr^a Eva Maria Siqueira Alves
COORDENADORA DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apoio técnico

Centro de Educação Superior a Distância

Prof. Dr. Antonio Ponciano Bezerra

Correspondências e assinaturas:

Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Editor: Prof^a Dr^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Cidade Universitária José Aloísio de Campos

Avenida Marechal Cândido Rondon

CEP: 49000-000 – São Cristóvão – SE

Tel: (79) 2105 6856

E-mail: revista@ufs.br

Homepage: <http://www.ufs.br>

Revista Tempos e Espaços em Educação/ Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. — Vol. 1, n.1 (2008). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Semestral

ISSN: 1983-6597

1. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

Esta Revista é integrante da Plataforma dos Periódicos Eletrônicos/ UFS (www.posgrap.ufs.br/periodicos) e conta com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Política Editorial

A Revista Tempos e Espaços em Educação é uma Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos em educação e ciências humanas sob a forma de artigo, relato de pesquisa e resenha de livro.

Pede-se permuta

Se pide canje

We ask for exchange

On demande l'échange

Man bittet um Austausch

Si richiede lo scambo

Sumário

- ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA NA TEMÁTICA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES (1990-2008) 9
Décio Gatti Júnior
- HISTÓRIA DE DISCIPLINAS ESCOLARES EM UMA “ESCOLA EXEMPLAR” EM MATO GROSSO DO SUL: POSSIBILIDADES DE UMA HISTÓRIA DA CULTURA ESCOLAR (1939-2002) 31
Eurize Caldas Pessanha
- HISTÓRIA DA DISCIPLINA PORTUGUÊS NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA 43
Márcia de Paula Gregório Razzini
- A INSTRUÇÃO MILITAR E O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL (1761-1832) 59
Luiz Eduardo Oliveira
- A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PÁGINAS DO *BOLETIM DA ESCOLA-OFICINA Nº 1* DE LISBOA: O ENSINO DE CIÊNCIAS 73
Luiz Carlos Barreira
- A DISCIPLINA *BIOLOGIA EDUCACIONAL* E SEUS PROFESSORES PAULISTAS: DIVERSIDADE DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS 85
Luciana Maria Viviani
- A CONSTRUÇÃO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES: O CASO DA QUÍMICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO CATARINENSE 103
Joanez Aparecida Aires
- A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR MATEMÁTICA: PROFESSORES DO ATHENEU SERGIPENSE 121
Eva Maria Siqueira Alves
- Normas para publicação 133

DOSSIÊ HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS

Organizadora: Eva Maria Siqueira Alves

Editorial

Nas últimas décadas, crescem no Brasil estudos relacionados ao campo da História das Disciplinas Escolares e/ou Acadêmicas. São artigos em revistas científicas, livros publicados, trabalhos apresentados em congressos, dissertações e teses defendidas, desabrochando sobremaneira valiosos textos para o debate.

Inserida nessa área, recebi a incumbência de organizar um dossiê. Os sentimentos iniciais de medo e insegurança ao aceitar a proposta cambiaram para os de desafio, investigação de autores do campo, contato com pesquisadores apenas conhecidos por seus textos, mas que responderam de imediato ao convite de expor parte de suas pesquisas na Revista do Núcleo de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. A todos, nossos sinceros agradecimentos.

A Revista TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO coloca em circulação o Dossiê sobre a História das Disciplinas, agregando refinados artigos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de Sorocaba, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Sergipe.

Abre a revista o artigo de Décio Gatti Júnior, “*Aspectos teórico-metodológicos e da historiografia brasileira na temática da história das disciplinas escolares (1990-2008)*”, refletindo “sobre os aspectos principais do esforço de constituição de uma hermenêutica e de uma heurística investigativa no âmbito da História das Disciplinas Escolares no Brasil”, apresentando ainda obras publicadas que tratam da temática.

No segundo texto, “*História de disciplinas escolares em uma ‘escola exemplar’ em Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002)*”, Eurize Caldas Pessanha defende que a história de qualquer disciplina escolar deve ser analisada “no interior da cultura escolar que a produziu e foi por ela produzida”.

Adentrando com detalhes de investigação nas diferentes disciplinas que compõem um “Plano de Estudos” ou o “Currículo”, são postos os estudos relativos às disciplinas de Português, Inglês, História, Ciências, Biologia, Química, Matemática.

Márcia de Paula Gregório Razzini investiga a “*História da disciplina português na escola secundária brasileira*”, observando as fases de configuração daquele saber.

Relativo à língua inglesa, Luiz Eduardo Oliveira, no artigo “*A instrução militar e o ensino de inglês no Brasil (1761-1832)*”, identifica e analisa “as finalidades pedagógicas, políticas e culturais assumidas” pela disciplina e a sua relação com a instrução militar.

Tomando como fonte e objeto um boletim, Luiz Carlos Barreira expõe, no texto “*A educação escolar nas páginas do Boletim da Escola-Oficina nº 1 de Lisboa: o ensino de ciências*”, práticas da instituição por meio daquele periódico.

Em “*A disciplina biologia educacional e seus professores paulistas: diversidade de formação e de práticas profissionais*”, Luciana Maria Viviani identifica três grupos de profissionais que disputavam espaço no campo.

Joanez Aparecida Aires, no artigo “*A construção das disciplinas escolares e a influência dos professores: o caso da química em uma instituição de ensino secundário catarinense*”, argumenta ser o professor, mais especificamente, a formação do professor, o principal elemento na construção da disciplina escolar.

Fechando a Revista, não poderia faltar o saber Matemático, investigado por Eva Maria Siqueira Alves no artigo “*A configuração da disciplina escolar matemática: professores do Atheneu Sergipense*”.

Indubitavelmente, as pesquisas aqui expostas – embrenhando-se por diferentes períodos históricos, investigando em distintos locais de análise, tomando um diversificado acervo de fontes – são expressões palpáveis do florescimento do campo da História das Disciplinas.

Eva Maria Siqueira Alves

Aspectos Teórico-metodológicos e da Historiografia Brasileira na Temática da História das Disciplinas Escolares (1990-2008)*

Décio Gatti Júnior

Resumo

O presente estudo consiste em uma reflexão sobre os aspectos principais do esforço de constituição de uma hermenêutica e de uma heurística investigativa no âmbito da História das Disciplinas Escolares no Brasil. O primeiro movimento do texto é dedicado à apresentação das principais categorias de análise presentes nas investigações neste corte temático. Em seguida, o texto percorre o caminho da ampliação de fontes ocorrida na pesquisa histórica, de modo geral, e histórico-educacional, de modo particular. No terceiro e último movimento, há uma apresentação sucinta de vinte obras publicadas em forma de livro ou de coletânea que tratam da temática, com apontamento de seus contornos mais gerais e das fontes de pesquisa utilizadas, o que consistiu em amostra significativa para as pretensões desse estudo, considerando, porém, que há produção significativa nesta área temática divulgada em forma de dissertações, teses e artigos científicos. Conclui-se que a pesquisa na temática da História das Disciplinas Escolares encontra-se estruturada, com uma hermenêutica que superou abordagens restritivas e reducionistas do passado, com utilização de fontes de pesquisa que permitem alcançar melhor a dinâmica cotidiana dos indivíduos nos processos de escolarização modernos.

Palavras-Chave: História; Escola; Disciplinas Escolares.

Theoretical-methodological aspects and aspects of Brazilian Historiography in the theme of the History of School Subjects (1990-2008)

Abstract

The present study consists of a reflection on the principal aspects of the effort of constituting a hermeneutic and a heuristic investigation in the area of the History of School Subjects in Brazil. The first movement of the text is dedicated to the presentation of the principal categories of analysis present in the investigations in this thematic section. Then the text passes through the route of amplification of the sources which arose in historical research in a general way and historical-educational research in particular. In the third and last movement, there is a succinct presentation of twenty works published in the form of a book or of collections which deal with the theme, pointing out their more general contours and the sources of research used, which constituted a significant sampling for the pretensions of this study, considering, however, that there is significant production in this thematic area published in the form of dissertations, theses and scientific articles. It may be concluded that research within the theme of History of School Subjects is structured, with a hermeneutic that has gone beyond restrictive and reductionist approaches of the past, with the use of sources of research that allow one to better attain to the daily dynamic of individuals in the processes of modern schooling.

Keywords: History; School; School Subjects.

* Versão ampliada e complementada do trabalho apresentado em 27 de junho de 2008, no Painel 1, intitulado "História das Disciplinas Escolares", como parte das atividades do "1º Seminário de História do Ensino da Matemática e das Ciências", realizado nos dias 27 e 28 de junho de 2008, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Introdução

A História das Disciplinas Escolares é uma temática de pesquisa relativamente recente no país, com trabalhos pioneiros redigidos no final da década de 1980, com continuidades de estudos e pesquisas que se tem realizado especialmente nos processos de formação de pesquisadores em nível de Mestrado e de Doutorado nos programas de pós-graduação brasileiros. Com vistas à efetivação da reflexão pretendida, optou-se por restringir o corpus documental a ser analisado preferencialmente aos textos originariamente destinados ao formato de dissertações e de teses vinculadas aos programas de pós-graduação que, ao longo do tempo, foram publicados por diferentes editoras nacionais, em forma de capítulo de livro ou de livro. Esta opção tornou-se possível, pois estes textos foram suficientes para o trabalho de reflexão pretendido, bem como pelo fato de que, dada à natureza destas publicações, capítulos de livro e livros, provavelmente, alcançaram público mais significativo em termos quantitativos. Diante dessa opção inicial, afigura-se importante anunciar que o presente estudo não comporta um balanço da produção no âmbito da História das Disciplinas Escolares e o exame completo de seus contornos específicos, tarefa importante, mas que poderá ser realizada mais a frente pelo próprio autor ou por outros pesquisadores da área.

1. Categorias de análise acionadas na História das Disciplinas Escolares

A abordagem proposta pela História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990) opõe-se às análises presentes na obra do especialista em didática da matemática, Yves Chevallard, para quem a didática é a criadora dos processos de transposição do conhecimento científico ao escolar (BITTENCOURT, 2003; VALENTE, 2004). André Chervel (1990) toma as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não como a adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar, pois que a constituição dos saberes escolares, concretizados por meio das disciplinas, segue itinerário

bastante diferenciado, obedecendo a demandas de esferas quase nunca idênticas àquelas existentes na produção do conhecimento científico (GATTI JR, 2004, p. 28-9). Para Chervel, a disciplina escolar é

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

A perspectiva da História das Disciplinas Escolares não negligencia os aspectos ontoepistêmicos da investigação científica, mas sim estimula uma análise que exige o reconhecimento da dimensão histórica como fundamento para a análise no âmbito das ciências, ou seja, da necessária articulação entre teoria e evidência, em oposição às tendências abstratas que predominavam no campo.

A recusa de tratar a temática da disciplina escolar de modo prescritivo e a-histórico, o esforço em abordar a temática de modo compreensivo e, por fim, a busca da compreensão dos usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino pode ser descrito como traço comum de uma hermenêutica da História das Disciplinas Escolares.

Para tanto, os pesquisadores têm comumente: determinado os lugares e os tempos em que a disciplina esteve presente nos currículos escolares; compreendido os processos que conferiram identidade ou diferentes identidades às disciplinas; apreendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo; percebido o perfil dos docentes que têm se dedicado ao ensino das disciplinas escolares; desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no trabalho docente/discente, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.

Em vista da amplitude que as investigações sobre disciplinas escolares comportam, dada, sobretudo, a imensidão territorial e o nível de ocupação populacional e de difusão da escola no Brasil, os pesquisadores, de modo geral, procedem a reduções de escala que conferem caráter particular às investigações.

Santos (2007, p. 97) apresentou categorias de análise importantes para as investigações no campo da história das disciplinas escolares, a saber: 1) presença, com variáveis institucionais e de cursos em que a disciplina aparece, com diversidade ampla, incluindo Escolas Normais, escolas secundárias, instituições de ensino superior e programas de pós-graduação; 2) identidade, com preocupações que recaem sobre a diversidade de denominação, do estado, de regime e de carga horária; 3) normas e finalidades, buscadas no exame do contexto sócio-histórico mais amplo expresso em documentos legais sobre natureza e especificidade do ensino da disciplina e determinações do currículo prescrito; 4) perfil programático, com as variáveis matriz epistemológica, organização dos conteúdos (dimensões de espaço e de tempo), organização horizontal; currículo em ação (seleção de conteúdos e escolha de métodos pedagógicos), metodologia de ensino e material pedagógico; 5) perfil docente, com as variáveis formação (titulação), recrutamento (forma de ingresso), atividade de ensino (nível de dedicação), atividades de pesquisa (nível de dedicação), atualização (formas e meios), participação associativa; 6) perfil discente, com exame da origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajetória profissional; 7) materiais pedagógicos, com centralidade no exame dos manuais pedagógicos (destinação, autores, editores, difusão, conteúdos explícitos, acesso), mas também de outras tecnologias de ensino (quadro-negro, retroprojeter, slides, músicas, filmes e, mais recentemente, mídias digitais integradas).

Quanto à relação entre esses aspectos de hermenêutica e a construção de um *corpus* documental, a pesquisa em História da Educação, dado o recorte doutrinário e moralista que comportou por muito tempo (NUNES, 1996; WARDE e CARVALHO, 2000), abriu-se pouco ao diálogo entre teoria e evidência, presente, desde há muito, no campo da narrativa his-

tórica de modo geral. Nesse sentido, a pesquisa em História da Educação passou a significar, ao lado da pesquisa em História, a negação de hipóteses explicitadas de antemão, conforme expressou Nunes (2003) em tom autobiográfico:

Os autores lidos, sobretudo os historiadores citados, ensinaram-me que, ao contrário de um projeto no qual as hipóteses são explicitadas de antemão, o que importava era construir essa explicitação, para que o texto ganhasse movimento e interesse. Nada estaria definido a priori, embora isso não significasse a inexistência de um plano anterior. Escrever a história seria também recriar uma atmosfera (aquela sugerida pelos arquivos), preparando o leitor para o deslocamento de época, espaço, mentalidade (NUNES, 2003, p. 125).

Em termos epistemológicos, o que parece estar em jogo aqui não é a atribuição à razão, ao método ou mesmo às fontes de pesquisa do critério de validade dos conhecimentos científicos alcançados, mas sim à qualidade do diálogo estabelecido pelo pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação, o que não aparece de antemão, mas sim nos resultados apresentados.

O termo objetivação representa o que se trata de observar em uma investigação científica (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 42 – 44) e, para o caso específico da pesquisa histórico-educacional, afasta-nos do campo de uma Filosofia da História, seja ela idealista ou realista, mas nos aproxima da necessidade da Historiografia, vista como lugar em que diferentes interpretações, teorias e métodos são analisados a partir da qualidade do processo de objetivação alcançado pelo historiador na defesa de suas análises e interpretações, ou seja, de suas teorias.

Em complemento à noção de objetivação, é importante trazer reflexões realizadas por Nóvoa (1998, p. 45 – 46), enfatizando a necessidade de uma nova formulação epistemológica que valorize o sujeito e que

dê voz aos sujeitos educativos, àqueles que animam o cotidiano escolar, sendo a escola tomada como um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social, como um lugar de possibilidades, e não de uma única possibilidade, de uma única visão de mundo.

Além disso, disseminou-se uma percepção de novas entradas analíticas substantivas, como os processos de formação, profissionalização, recrutamento e de organização e mobilização dos professores, entre outros, o que vai de encontro à formulação de Dominique Julia (2001) sobre a cultura escolar, sendo a mesma um

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Neste sentido, a afirmação de Julia remete a tentativa de identificar os saberes e condutas, disseminados nas várias instituições de ensino, por meio de sua cultura material e imaterial, de acordo com as diferentes épocas e, se esse *habitus*, aplicado no interior das instituições, relacionava-se com a cultura geral existente na sociedade que as escolas integram.

Então, a forma como a escola procura se organizar reforça os mecanismos geradores de adaptação e de dominação, e são esses mecanismos que têm a função de informar os processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões que acontecem no espaço interno da instituição escolar e que estão muito além do que está escrito na legislação educacional, isso porque cada uma das escolas tem uma maneira muito específica de exercer as suas normas internas.

Para Julia, a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez, prin-

cipalmente, um lugar de “[...] inculcação de comportamentos e de *habitus* (JULIA, 2001, p. 14). A necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites apresentados pela sociedade, em cada período da história, também tem impacto decisivo no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “[...] cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 25).

É evidente que existe uma dialética entre aquilo que se passa na escola e na sociedade, uma via de mão dupla, e não de mão única, como se pretendu em certos tipos de análises macroestruturais da sociologia de corte positivista e funcionalista e mesmo nas diatribes da tradição proveniente do marxismo vulgar (GATTI JR., 2002). O conceito de cultura escolar encontra um nível satisfatório de correspondência com a visão ampla de currículo, elaborado no interior da sociologia crítica do currículo, para a qual disciplinas, práticas escolares e finalidades sociais mais amplas devem ser analisadas dialeticamente em um processo de pluri-determinação.

2. Fontes de pesquisa no âmbito da História das Disciplinas Escolares

A partir dessas reflexões iniciais em torno da efetivação de uma hermenêutica da História das Disciplinas Escolares é possível passar à questão das fontes nas pesquisas neste campo de investigação, ou seja, uma reflexão no campo da heurística dessa modalidade de investigação.

O desenvolvimento de abordagens no âmbito da História sobre a cultura e o cotidiano, desde o final da década de 1920, seja no campo dos historiadores influenciados pelo marxismo e daqueles próximos da Escola dos Anais, promoveu, por uma série de motivos, um alargamento das fontes empregadas pelos historiadores nos processos de objetivação que empreendem em suas pesquisas (GATTI JR., 2002).

Com a difusão dessas novas formas de pensar, pesquisar e de narrar na História para o campo dos historiadores da Educação, prolifera, entre estes, também uma mudança tanto na forma de problematizar como na de efetivar a pesquisa histórico-educacional.

Clarice Nunes, ao introduzir um estudo sobre os saberes construídos em História da Educação, por meio do exame dos manuais de história da educação, evidencia este alargamento de fontes.

A descoberta desses modos de construção [da História da Educação] pode ser feita através de vários itinerários e com outras fontes, impressas ou não, como os discursos ministeriais, as circulares, os pareceres, os programas escolares, os relatórios de inspeção, os projetos de reformas, os artigos, os manuais destinados aos docentes, as polêmicas críticas, os planos de estudo, os planos de curso, os relatos de bancas examinadoras, os debates de comissões especializadas, etc. (NUNES, 1996, p. 67).

À percepção desse alargamento de fontes para o estudo da História da Educação, agrega-se uma preocupação cada vez mais difundida pelos historiadores da educação com a aquisição de formação adequada para o trabalho com as mesmas, pois que, ao incluir entre os materiais históricos (fontes), evidências diversificadas para além da documentação manuscrita e impressa (atas, normas, regulamentos, programas etc.), para as quais já havia procedimentos de tratamento sedimentados, surgem novos desafios, no sentido de garantir um processo de objetivação que não proceda, sobretudo, a reducionismos interpretativos em função de um procedimento pouco rigoroso com essas novas fontes, tais como: os depoimentos de indivíduos, a iconografia, os objetos de ensino (museus escolares), a imprensa periódica, os manuais de ensino etc.

A título de exemplo, tanto sobre o ensino de História quanto sobre o de História da Educação, destaca-se a utilização de fontes tradicionais e novas nas investigações, tais como os manuais de ensino, que tiveram alguma centralidade em diversos trabalhos (BITTENCOURT, 1990, 1993; CARVALHO, 1991;

CARVALHO, 1992; CHOPPIN, 2002; ESCOLANO BENITO, 1998; FONSECA, 1993; FONSECA, 2003; GATTI JR., 2004; NUNES, 1996; ROCHA, 2001; VEIGA E FARIA FILHO, 2001), os programas de ensino (BASTOS, BUSNELLO E LEMOS, 2006; BITTENCOURT, 1990, 1993; FONSECA, 1993; NÓVOA, 1994; RIBEIRO, 1995), as histórias de vida (FONSECA, 1997; MONARCHA, 1999), os depoimentos de autores, professores e alunos (GATTI JR., 2004), o exame iconográfico, entre outras possibilidades.

Assim, como desdobramento necessário da escolha do trabalho de investigação no âmbito de uma História Disciplinar mais abrangente, bem como das categorias de análise e suas variáveis correspondentes, a efetivação da pesquisa conta com a utilização de materiais históricos e fontes diversificadas que incluem: bibliografia variada, tais como livros científicos e manuais escolares/livros didáticos (sobretudo), capítulos, artigos científicos, etc.; impressos, tais como legislação de ensino, grades curriculares, planos de ensino (sobretudo), planos de aula, entre outros; manuscritos, incluindo atas, diários de classe (sobretudo), cadernos de alunos/futuros professores, entre outros; orais, tais como depoimentos de autores de manuais pedagógicos, ex-professores, ex-alunos/futuros professores, entre outros; iconográficas, incluindo fotografias de época, com professores e turmas de alunos em sala de aula e mesmo fora dela.

3. Apontamentos sobre uma produção historiográfica recente

Quanto às obras que, de alguma maneira, caminham na direção de uma História das Disciplinas Escolares, podem ser destacadas algumas que foram publicadas em forma de coletânea ou de livro e que tiveram sua publicação desde o ano de 1990, com nítida concentração naquelas dedicadas à temática do ensino de História.



Figura 1 - Capa do livro de Circe Maria Fernandes BITTENCOURT, de 1990, intitulado “Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917- 1939)”, São Paulo: Edições Loyola.

Em 1990, foi publicado, pela Edições Loyola, o livro intitulado “Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)”, de autoria de Circe Maria Fernandes Bittencourt. Texto pioneiro no âmbito da História das Disciplinas Escolares, oriundo de trabalho de pesquisa desenvolvido no período de 1985 a 1988, sob a orientação de Raquel Glezer, resultando em dissertação de Mestrado, cuja publicação em forma de livro conservou o título original da dissertação. Esta foi defendida em 1988, no âmbito do Curso de Mestrado em História Social da Universidade de São Paulo.

Trata-se de uma obra sobre o ensino de História em São Paulo no período republicano, cujo ponto de partida foi a recuperação da “pedagogia do cidadão”, fundamental para a compreensão das articulações teóricas do ensino de História naquele momento, bem como para a percepção do processo de ocultar as diversidades, as multiplicidades e a destruição sistemática de projetos alternativos que levaram o Estado Republicano a se considerar o “criador” da identidade nacional, o que significou um reencontro com formu-

lações, propostas e estereótipos presentes desde o século XIX até a atualidade, como única forma, outrora e hoje, de formar cidadãos conscientes.

No primeiro capítulo, Bittencourt (1990) procede à contextualização do ensino de história nos ginásios paulistas, sob a luz da idéia de civilização e progresso, com análise específica das reformas ocorridas no ensino secundário, da “multiplicação das disciplinas históricas”, dos programas, métodos e conteúdos das aulas de História. Em seguida, a autora aborda a história ensinada na escola primária, sob a luz da idéia de pátria e trabalho, com aprofundamento nos programas de ensino das escolas populares e as representações de trabalho e dos trabalhadores nas aulas de História, com vistas à formação do “cidadão digno”, pelo trabalho organizado, com o objetivo de construir a “nova nação moderna”, inspirada nos países europeus e norte-americanos. Finaliza com uma reflexão sobre a articulação das tradições nacionais ao papel fundamental exercido pelo ritual das festas cívicas, por meio da recuperação do processo de “construção das “tradições nacionais” e as festas cívicas organizadas nas escolas para perpetuar, na memória dos alunos, quem deveria ser considerado como agente histórico”(BITTENCOURT, 1990, p. 28). Assim, para a autora, cristalizava-se uma interpretação que levava à visão das crianças e jovens de que as autoridades e os membros das elites tinham exclusividade na ocupação do poder.

Depreendem-se da leitura atenta do texto que, para a construção da interpretação de Bittencourt, foram consultadas variadas modalidades de fontes de pesquisa: 1) fontes manuscritas, tais como livros de ata escolar, relação de diplomados no ensino superior; 2) fontes impressas, em especial, anais e anuários de organizações civis e religiosas ligadas à educação, inquéritos, jornais, legislação, programas de ensino, revistas; 3) bibliografia variada; 4) livros didáticos diversos. Nesta obra, observam-se o equilíbrio na investigação entre a utilização da legislação de ensino, os programas de ensino e os livros escolares utilizados.

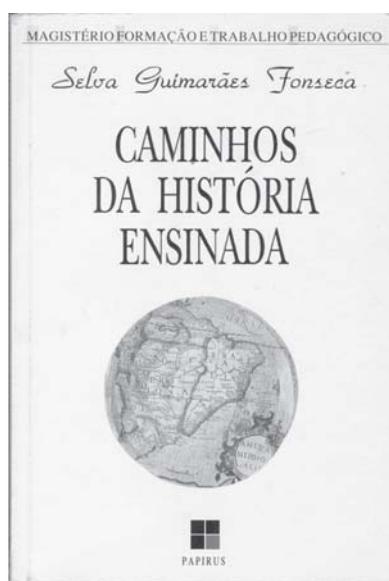


Figura 2 - Capa do livro de Selva Guimarães FONSECA, de 1993, intitulado “Caminhos da História Ensinada”, Campinas/SP: Papyrus.

Em 1993, a editora Papyrus publicou a obra intitulada “Caminhos da História Ensinada”, de autoria de Selva Guimarães Fonseca, cujo objetivo estava ligado a analisar as formas de ensino da disciplina História nas escolas brasileiras de 1º e 2º graus, atuais Ensinos Fundamental e Médio. Livro este que consiste na comunicação de resultados de investigação desenvolvida no período de 1988 a 1991, com vistas à obtenção do título de Mestre em História Social, na Universidade de São Paulo, sob a orientação de Marcos Antônio da Silva.

No primeiro capítulo, a autora reflete sobre as alterações no currículo prescrito de História nas décadas de 1970 e 1980, passando pela doutrina de segurança nacional da época da Ditadura Militar, pela reforma educacional da Lei 5692/71 e, por fim, pelo revisionismo advindo do período de redemocratização na década de 1980. No segundo capítulo, Fonseca (1993) analisa as prescrições do Estado, para o ensino de História, contidas nos guias curriculares de São Paulo e de Minas Gerais na década de 1970, a partir do preconizado na Lei 5692/71, como também o crescimento da importância dos livros didáticos, como suportes privilegiados dos conteúdos explícitos da disciplina de História.

No terceiro capítulo, analisa a semelhança do capítulo anterior das prescrições estatais para o ensino oficial de História nos guias curriculares dos mesmos estados, Minas Gerais e São Paulo, porém, no período de mudanças viabilizadas pela abertura política vivenciada na década de 1980, com conseqüências marcantes para o ensino escolar da disciplina História. Por fim, no quarto capítulo, a autora faz digressões acerca da relação entre a universidade e o Ensino Fundamental nas mudanças no ensino escolar da disciplina de história, além das implicações da indústria cultural sobre estas mesmas mudanças.

Nesta obra, percebe-se a consulta: 1) à bibliografia variada na área; 2) a documentos, relatos, pareceres e fontes estatísticas; 3) à legislação de ensino; 4) a livros didáticos e paradidáticos; 5) a jornais, revistas, folhetos e artigos.



Figura 3 - Capa do livro de Maria Ângela MIORIM, de 1998, intitulado “Introdução à História da Educação Matemática”, São Paulo, Atual.

A obra de Amorim (1998), “Introdução à História da Educação Matemática”, publicada pela editora Atual, deriva de sua tese de doutorado, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1995. A pesquisa, com vistas ao doutorado em Educação, foi efetuada no período de 1984 a 1995, sob a orientação de Lafayette de Moraes.

À semelhança do texto da tese, o livro está dividido em quatro capítulos. Nos três primeiros, a autora traça um histórico do ensino da matemática em termos mundiais, desde as origens até a época da modernização. No quarto e último capítulo, apresenta um histórico do ensino de matemática no Brasil.



Figura 4 - Capa do livro organizado por Ilmar Rohloff de Mattos, em 1998, intitulado “Histórias do Ensino da História no Brasil”, Rio de Janeiro: Editora Access.

Sob o título de “Histórias do Ensino de História no Brasil”, Ilmar Rohloff de Mattos organizou uma coletânea em 1998, com publicação pela editora ACESS, congregando um texto de introdução do próprio organizador e seis capítulos com diferentes autores vinculados ao projeto “Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador”, no âmbito do Programa de Apoio à Integração Graduação-Pós-Graduação (PROIN), patrocinado pela CAPES/MEC.

A coletânea reúne capítulos de autores conhecidos da área de História e do ensino de História, a saber: Kaori Kodama, Selma Rinaldi de Mattos, Patrícia Santos Hansen, Luís Reznik, Daniel Mesquita Pereira e Francisco José Calazans Filho. Esforço importante de constituição da pesquisa histórica sobre o ensino de História no Brasil, com uso de variadas fontes de investigação no processo de construção dos objetos e das interpretações apresentadas.

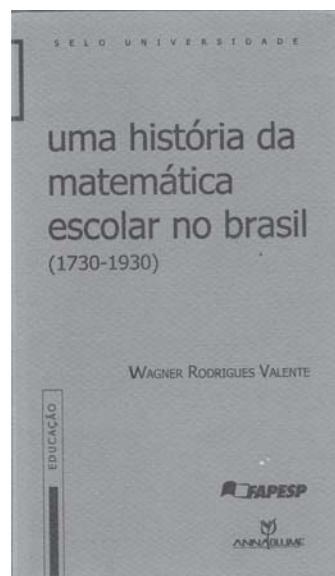


Figura 5 - Capa da segunda edição do livro de Wagner Rodrigues VALENTE, publicada em 2002, intitulada “Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)”, São Paulo: Annablume: FAPESP (A primeira edição foi publicada em 1999).

Na obra de Valente (1999), “Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)”, um conjunto de manuais escolares utilizados no Brasil durante dois séculos foi a fonte privilegiada na investigação (1730-1930). O texto da obra resulta de investigação feita no Brasil e na França com vistas à formação em nível de doutorado, sob a orientação de Marli Elisa Dalmaso André, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, no período de 1993 a 1997.

Valente apresenta a Matemática como uma disciplina escolar negligenciada, durante um longo tempo pelos historiadores da educação em detrimento da pesquisa no campo dos saberes elementares e das humanidades. Tal situação modificou-se em decorrência do desejo dos didáticos das matemáticas que tinham a intenção de apresentar seus trabalhos através de uma perspectiva histórica e, também, pela importância que os historiadores dessa disciplina viam em seu papel perante o desenvolvimento da mesma.

O autor elucida que, no período pesquisado (1730-1930), constituiu-se a Matemática Escolar Tradicional ou Matemática Escolar Clássica, que se difere da matemática escolanovista ou moderna. Mostra, sucintamente, a evolução da matemática de saber prá-

tico para o saber escolar, partindo de sua gênese o ensino militar e mostrando como a escrita escolar passou por vários momentos, distintos entre si, mas que teve grande influência na trajetória escolar dessa disciplina e na concepção de novas práticas pedagógicas a ela relacionadas. É importante ressaltar que o texto contribuiu para o campo da educação acerca da História das Disciplinas, pois se trata de uma investigação minuciosa a respeito da trajetória do livro didático e da gênese e instituição da Matemática como disciplina escolar.

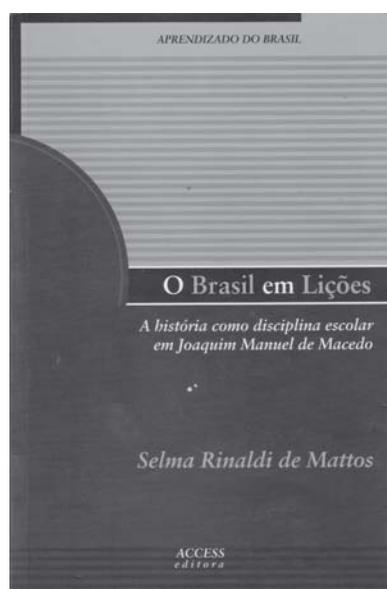


Figura 6 - Capa do livro de Selma Rinaldi de MATTOS, de 2000, intitulado “O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo”, Rio de Janeiro: Editora Access.

Em 2000, Selma Rinaldi Mattos teve publicada a obra “O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo” pela editora Access. Fruto da dissertação de mestrado defendida no Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV), sob a orientação de José Silvério Baia Horta.

Mattos aborda a disciplina de História no período do Império Brasileiro, por meio do exame do processo de construção de uma biografia da nação como pedagogia da formação do povo brasileiro no Brasil Império: por meio da relação que estabelece em Joaquim Manuel de Macedo do I.H.G.B. e sua obra “Lições de História do Brasil”, destinada, inicialmente, ao ensi-

no de História do Brasil no Imperial Colégio de Pedro II. As fontes empregadas na investigação incluem documentos manuscritos, periódicos, obras literárias, manuais escolares e bibliografia variada.

Sob impacto da nova historiografia brasileira, expressa na História Geral do Brasil de Varnhagen, publicada em 1854, Macedo, entre 1861 e 1863, publicou as Lições de História do Brasil, objeto central da análise de Mattos, incluindo: Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II - 4º Ano (1861); Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II - 7º Ano (1863); Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária (1863). Obras que tiveram repercussão até a República Velha, com revisões e atualizações realizadas em 1905, por Olavo Bilac, e, entre 1914 e 1922, por Rocha Pombo. Mattos informa também sobre a atuação político-partidária de Macedo, que teria tido mandato como Deputado Provincial pelo Partido Liberal, nos seguintes períodos sucessivos: 1864-66, 1867-68, 1878-81. Sua morte, em 1882, interromperia essas atividades.

Mattos parte da assertiva de que Macedo distinguia a pesquisa e escrita da História (para o que o papel do IHGB era central) e do ensino de História, como campo da difusão de conhecimentos (para o que o papel do ICPII era primordial). Para Mattos, ao ver o indígena como um bárbaro sem fé, Macedo “[...] quase trezentos anos depois, [...] ensinava algo semelhante aos estudantes e meninos, frisando a importância de impor uma fé, uma lei e um imperador àqueles que insistiam em permanecer fora da História” (MATTOS, 2000, p. 107).

Porém, foi o tema da Guerra Holandesa que mais contribuiu para dar consistência empírica à interpretação construída por Selma Rinaldi Mattos sobre as Lições de Macedo. O autor de “A Moreninha” via, na Guerra Holandesa, seu caráter civilizador, pois a “[...] luta permitia que as qualidades positivas daquelas duas outras ‘raças’ se manifestassem, simbolicamente, em seus representantes já ‘civilizados’” (MATTOS, 2000, p. 110), deixando claro aos jovens leitores o que deveria ser o Brasil independente: “[...] uma monarquia, de população católica, mas onde a liberdade se expressava por meio da existência de um

governo constitucional, da tolerância religiosa e da liberdade comercial” (MATTOS, 2000, p. 113). E o que era mais importante para Mattos: a “[...] narrativa da “guerra holandesa” é a maneira de constituir uma memória nacional e uma história geral, em oposição a uma memória nativista e uma história provincial” (MATTOS, 2000, p. 113).

Por fim, sobre a temática da emancipação política, Mattos assinala o caráter evolucionista da biografia da nação difundida por Macedo: “[...] a Independência (a ‘fase adulta’) era um desdobramento natural e inevitável do descobrimento e da colonização portuguesa)” (MATTOS, 2000, p. 115).



Figura 7 – Capa do livro de Flávia Eloísa CAIMI, de 2001, intitulado “Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998), Passo Fundo: UPF.

Em 2001, foi publicada a obra de Flávia Eloísa Caimi, “Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)”, pela editora da Universidade de Passo Fundo (UPF). Resultado de pesquisa desenvolvida no período de 1997 a 1999 no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação de Astor Antônio Diehl.

O trabalho está apresentado em cinco capítulos. No primeiro, a autora situa questões relacionadas à origem da disciplina no século XIX e a proposta de José Veríssimo no final desse mesmo século, passando pelas assertivas oriundas da I Conferência Nacio-

nal de Educação de 1927, chegando à análise do ocorrido na década de 1930 e à emergência dos Estudos Sociais, durante a Ditadura Militar de 1964. Tal percurso objetiva apontar os caminhos da história como disciplina escolar.

No segundo capítulo, a autora trata dos agentes da discussão sobre ensino de História nas décadas de 1980 e 1990, como esforço de consubstanciação da base empírica da investigação. Aborda, desse modo, a identidade dos autores de obras sobre o ensino de História no período, seus suportes bibliográficos de âmbito geral e, especificamente, sobre o ensino de História, bem como as principais tendências do debate acadêmico e escolar sobre o ensino de História.

A natureza, a especificidade e os principais elementos da crise do ensino de História são os temas abordados no terceiro capítulo da obra de Caimi. Para tanto, discorre sobre sub-temas variados, incluindo: as relações entre ensino, sociedade, meios de comunicação social e Estado; as políticas educacionais e a implantação dos Estudos Sociais; a formação dos profissionais na área de História; a influência da Historiografia e as concepções de História; as concepções de ensino e de aprendizagem; o papel de professores e alunos no processo pedagógico.

No quarto capítulo, a autora aponta as perspectivas, propostas e tendências atuais da pesquisa e do ensino de História, abordando sub-temas tais como: a realidade social como objeto, objetivo e finalidade do ensino de História; a integração pesquisa-ensino; a formação e atuação do professor; a relação presente-passado; a dicotomia identidade nacional/pluralidade cultural.

Por fim, no quinto capítulo, a autora estabelece relações entre os paradigmas da História e as metodologias de ensino, por meio da análise dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade, situando as críticas direcionadas ao ensino de História e as propostas decorrentes para o ensino de História.

Por se tratar de um trabalho em que a reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de História predominou no que concerne à consulta a fontes bibliográficas de modo geral e, de modo particular, àquelas referentes ao ensino de História, sobretudo, em forma, não apenas de livros e de coletâneas, mas também de periódicos científicos.



Figura 8 - Capa do livro de Thais Nívia Lima FONSECA, de 2003, intitulado “História & Ensino de História”, Belo Horizonte: Autêntica.

Na altura de 2003, Thais Nívia de Lima e Fonseca, sob o título de “História & Ensino de História”, publicou, pela Editora Autêntica, uma obra de reflexão sobre “a trajetória do ensino de História ao longo do tempo, no Brasil, e sobre múltiplas faces, expressão da complexidade que o envolve desde que a História tornou-se disciplina escolar” (FONSECA, 2003, p. 7).

No primeiro capítulo, “A história do ensino de História: objeto fontes e historiografia”, a autora faz uma reflexão conceitual significativa e mais geral sobre a história das disciplinas escolares e, em seguida, faz aprofundamentos, primeiramente, sobre a História como disciplina escolar e, finalmente, sobre a história do ensino de História.

Em “A história do ensino de História no Brasil: tendências”, segundo capítulo do livro, a autora destaca a produção relativamente pequena de estudos na referida temática e aponta limitações quanto às fontes consultadas pelos pesquisadores que não acrescentam o papel da massa na conformação da memória nacional.

No terceiro capítulo, “Exaltar a Pátria ou formar o cidadão”, Fonseca aborda a especificidade da História como disciplina escolar no Brasil, tecendo rela-

ções entre política, cultura e ensino de História. Por fim, em “Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento”, quarto e último capítulo, a autora procede à análise das formas de apropriação do conhecimento histórico, a partir da temática da escravidão brasileira entre os séculos XVI e XIX.

No processo de objetivação da investigação, a autora consultou diversos livros didáticos da segunda metade do século XX; documentos impressos, tais como: Instruções aos Professores, Decretos-Lei governamentais, hinários, entre outros; fontes manuscritas; jornais de época; bibliografia variada.

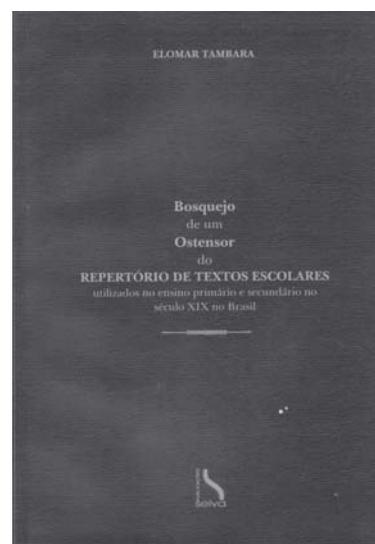


Figura 9 - Capa do livro de Elomar TAMBARA, de 2003, intitulado “Bosquejo de um Ostensor do Repertório de Textos Escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil”, Pelotas/RS: Seiva Publicações.

É interessante observar a publicação, em 2003, por iniciativa de Elomar Tambara, do livro “Bosquejo de um Ostensor do Repertório de Textos Escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil”, pela Seiva Publicações.

A obra reúne dados biográficos de autores e a relação de textos escolares utilizados ao longo do século XIX no Brasil. Neste caso, não se trata da construção de uma interpretação sobre o ensino escolar da época, mas sim, da disponibilização de uma base informativa importante para as pesquisas na área.

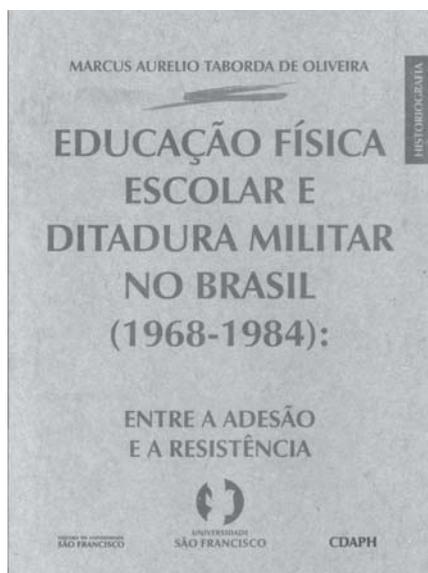


Figura 10 - Capa do livro de Marcus Aurelio Taborda de OLIVEIRA, de 2003, intitulado “Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência”, Bragança Paulista, EDUSF.

Sob o título de “Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência”, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, publicou, através da Editora da Universidade São Francisco, em 2003, a obra que resulta dos estudos do autor em vista do Curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação de Kazumi Munakata, no período compreendido entre 1997 e 2001.

A obra trata do processo de reconfiguração da disciplina escolar de Educação Física no Brasil na época da ditadura militar. Para tanto, serve-se de fontes, tais como a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, os programas escolares para a Educação Física e os depoimentos de professores escolares de Educação Física.

Em termos teórico-metodológicos, a investigação vincula-se ao campo da História das Disciplinas Escolares e tem como referência o pensamento de Edward Palmer Thompson, para quem o diálogo entre o ser e a consciência social é estruturador da experiência.

A obra evidencia o processo de adaptação entre o que preconizavam as políticas governamentais e as necessidades dos profissionais da área. Nesse sentido, a experiência dos professores escolares apontou

para as reformulações da Educação Física brasileira que teriam lugar ao longo das décadas de 1980 e 1990.

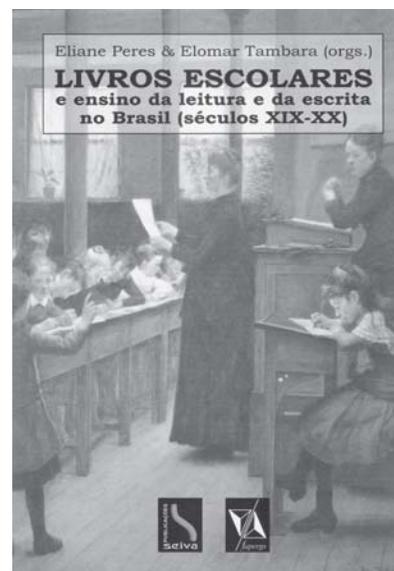


Figura 11 - Capa do livro organizado por Eliane PERES e Elomar TAMBARA, de 2003, intitulado “Livros Escolares e Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil (séculos XIX-XX)”, Pelotas; Seiva.

A obra “Livros Escolares e Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil (séculos XIX-XX)”, publicada em 2003, pela Editora Seiva, de Pelotas, foi organizada pelos pesquisadores Eliane Peres e Elomar Tambara. Conta com seis diferentes artigos, com autores de diversas universidades brasileiras, incluindo: Francisca Izabel Pereira Maciel, Isabel Cristina Alves da Silva, Lázara Nanci de Barros Amância, Eliane Peres, Elomar Tambara, Diana Gonçalves Vidal e Isabel Lourdes Esteves.

Segundo os organizadores, os textos reunidos na coletânea estão vinculados direta ou indiretamente ao projeto de pesquisa interinstitucional denominado “Cartilhas Escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoras (MG, MT, RS, 1870-1996)”. Fruto de parceria interinstitucional de pesquisadores das universidades federais de Minas Gerais, Mato Grosso e Pelotas, sendo que alguns dos artigos apresentados na obra comunicam resultados parciais das pesquisas em andamento e outros guardam relação direta com a temática do referido projeto.

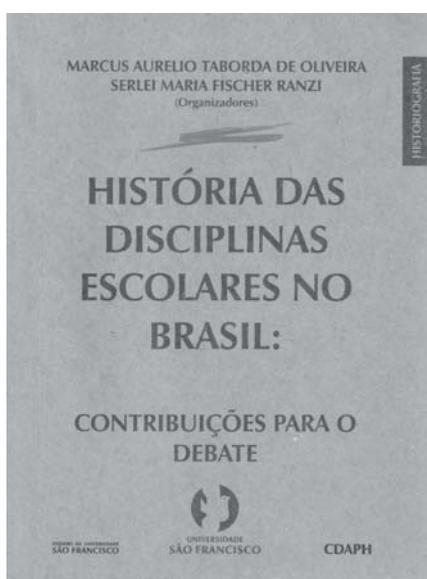


Figura 12 - Capa da coletânea organizada por Marcus Aurélio Taborda de OLIVEIRA e Serlei Maria Ficher RANZI, de 2003, intitulada “História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate”, Bragança Paulista, EDUSF.

Trata-se de importante coletânea para as reflexões em torno do tema da História das Disciplinas Escolares, a qual foi publicada pela Editora da Universidade São Francisco, também em 2003, com organização de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira e Serlei Maria Ficher Ranzi, ambos da Universidade Federal do Paraná, sob o título “História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate”.

A coletânea reúne textos que abordam temáticas diferenciadas no campo da História das Disciplinas Escolares, com aproximações de aspectos teórico-metodológicos e também de resultados de investigações recentes no campo das disciplinas de Geografia, das Humanidades, da Educação Física, da Matemática, do Espanhol, da Física e da História.

Estas diferentes temáticas são desenvolvidas por diversos autores, vinculados, à época, a diferentes instituições universitárias, com predominância da Universidade Federal do Paraná, a saber: Circe Maria Fernandes Bittencourt (Universidade de São Paulo), Kazumi Munakata (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Alcione Luis Pereira Carvalho (Universidade Federal do Paraná), Maria do Carmo

Martins (Universidade Estadual de Campinas), Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (Universidade Federal do Paraná), Wagner Rodrigues Valente (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Deise Cristina de Lima Picanço (Universidade Federal do Paraná), Wagner Wuol (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de Mogi das Cruzes), Serlei Maria Ficher Ranzi (Universidade Federal do Paraná) e Cleusa Maria Fuckner (Universidade Federal do Paraná).

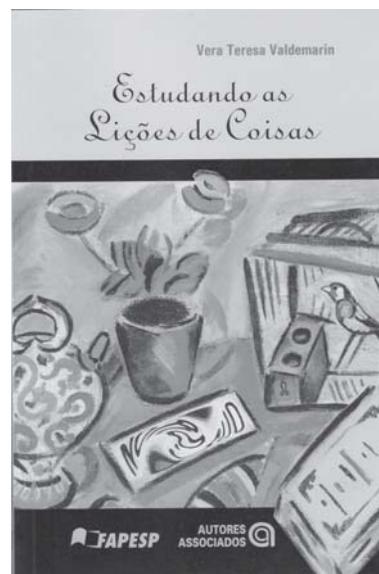


Figura 13 - Capa da obra “Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo”, de 2004, de autoria de Vera Teresa VALDEMARIN, São Paulo: Autores Associados.

A obra de Vera Teresa Valdemarin, “Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo”, publicada em 2004, pela editora Autores Associados, resulta de pesquisa apoiada pelo CNPq e de trabalho apresentado com vistas à obtenção da Livre-Docência na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em 2001.

No texto, são analisados diferentes manuais didáticos utilizados por alunos e professores nas escolas brasileiras no período final do século XIX. Os referidos manuais foram produzidos, divulgados e circularam nas escolas brasileiras nessa época e contribuíram para renovação das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Contribuíram também, segundo a autora, para a consolidação de uma visão do exercício da docência como uma atividade complexa. Desse modo, ganha relevo a necessidade da profissionalização do professorado e a importância do método de ensino como elemento garantidor da aprendizagem.



Figura 14 - Capa do livro de Arlette Medeiros GASPARELLO, de 2004, intitulado “Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira”, São Paulo: Iglu Editora.

Em 2004, foi publicada, pela Iglu Editora, a obra de Arlette Medeiros Gasparello, intitulada “Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira”. Trata-se de comunicação, em forma de livro, resultado de investigação desenvolvida entre 1998 e 2002 no Curso de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Kazumi Munakata, sendo que, no processo de construção da interpretação histórico-educacional pela autora, foram utilizadas,

[...] fontes localizadas principalmente no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro/Centro); na Biblioteca Nacional; no Instituto Histórico e Geográfico (IHGB) e no Arquivo Nacional. Foram também realizadas consultas no acervo da Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo (USP) e na Biblioteca Central da Universidade Federal Fluminense (UFF) (GASPARELLO, 2004, p. 28 – 29).

A pesquisadora desenvolveu sua investigação com o emprego de fontes manuscritas e impressas, tais como: anuários do Colégio Pedro II, livros didáticos, documentos parlamentares, programas de ensino, Leis e Decretos, Regimentos e Portarias, Publicações do Colégio Pedro II e Almanques; dicionários e enciclopédias; bibliografia ampla e diversificada.

A partir de referencial teórico calcado em Elias (1994), a autora optou por uma abordagem sociocultural da construção do discurso nacional na historiografia didática, tendo como fonte privilegiada o livro didático, tomado como objeto material e cultural que se consubstancia como um “espaço de relações” (GASPARELLO, 2004, p. 29). O livro encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro, “A Instrução Secundária: um modelo nacional”, a autora deteve-se sobre o lugar institucional do Colégio de Pedro II, a corte, a escola na Modernidade, o ensino de Humanidades e o lugar do ensino de História, com aprofundamento no processo de institucionalização da disciplina História do Brasil em sua relação com a História Universal.

“A História Patriótica” é o título do segundo capítulo, que mergulha na caracterização dos princípios e ideais do nacional-patriotismo, animando esta produção historiográfica vinculada ao ensino secundário brasileiro no período de 1831 a 1861, com destaque para a abordagem da obra de Abreu e Lima e para o exame dos primeiros compêndios, em especial, da idéia de nação que comportavam.

No terceiro capítulo, “A legitimação do modelo nacional (1861-1900)”, Gasparello aborda em profundidade o projeto de nação do IHGB e assinala a importância de Varnhagen nesse processo, bem como trata do conteúdo de história nacional contido nas Lições escritas por Joaquim Manuel de Macedo e Luis de Queirós Mattoso Maia.

Por fim, no quarto capítulo, “A Nação nos Compêndios Republicanos”, a autora busca os marcos referencias que passam a animar esta nova época de

produção didático-historiográfica, com a abordagem da contribuição de Capistrano de Abreu para esse processo e tratamento aprofundado de autores como João Ribeiro, Pedro do Coutto, Mário de Veiga Cabral, Max Fleiuss, Basílio de Magalhães, etc.

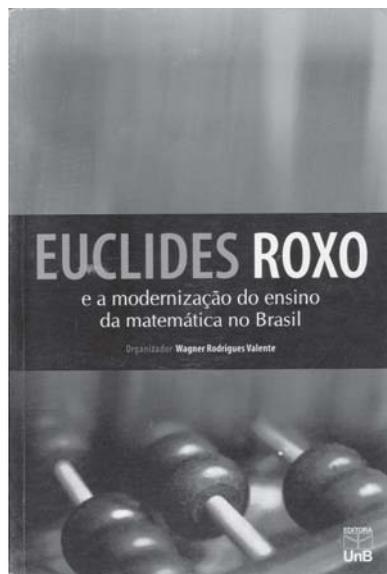


Figura 15 - Capa do livro organizado por Wagner Rodrigues VALENTE, de 2004, intitulado “Euclides Roxo e a Modernização do Ensino de Matemática no Brasil”, Brasília: Editora da UnB.

A obra organizada por Wagner Rodrigues Valente, em 2004, reúne estudos que abordam a educação matemática do final do século XIX ao início do século XX, em meio ao movimento de internacionalização da matemática escolar.

O primeiro capítulo foi escrito por Gert Schubring, da Alemanha. Os dois capítulos seguintes foram escritos, respectivamente, por Wagner Rodrigues Valente e João Bosco Pitombeira de Carvalho, do Brasil. Por fim, no quarto capítulo, foi inserido um texto de Euclides Roxo, originariamente publicado em 1937, intitulado “A matemática e o curso secundário”.

Em seus capítulos, a obra percorre o movimento de renovação do ensino da matemática escolar originária dos debates e propostas europeias e o papel que Euclides Roxo e outros de sua geração assumiram na disseminação dessas idéias e concepções inovadoras no ensino brasileiro. Nessa direção, aprofunda o entendimento da atuação do professor Euclides Roxo na condução do ensino de matemática, disciplina por ele

criada no Colégio Pedro II e que assumiu centralidade entre os componentes curriculares previstos na Reforma Francisco Campos, de 1931.



Figura 16 - Capa do livro de Décio GATTI JR., de 2004, intitulado “A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)”, Bauru/SP: Edusc, Uberlândia/MG, Edufu.

Ainda em 2004, foi publicada a obra de Décio Gatti Júnior, “A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)”, em regime de co-edição pela Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC) e pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU). Fruto de pesquisa desenvolvida no período de 1994 a 1998 no Curso de Doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Ester Buffa.

Na referida publicação, as análises detiveram-se sobre as obras didáticas e os depoimentos de autores e editores de livros didáticos de História selecionados, com conclusões, tais como a de que o processo de massificação do ensino brasileiro, iniciado na década de 1960, e aprofundado na década de 1970, motivou a transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos, significando a passagem do autor individual à equipe técnica responsável e a evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial.

Durante a investigação, o olhar do pesquisador foi o sócio-histórico, concentrando-se no exame das mudanças dos conteúdos e formas editoriais em livros didáticos de História destinados aos Ensinos Fundamental e Médio, escritos e publicados no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990, e na análise de depoimentos, colhidos ao longo do segundo semestre de 1997, de autores e editores dos livros didáticos examinados.

Partiu-se da idéia de que os livros didáticos, nas décadas de 1970 e 1990, exerceram, simultaneamente, a função de portadores dos conteúdos explícitos e de organizadores das aulas de História nos níveis fundamental e médio da educação escolar brasileira. Do exame dessas fontes e mediante o cotejamento e o diálogo das mesmas com a bibliografia pertinente, foram construídas as idéias centrais que conduzem o texto, comunicando o resultado da investigação realizada.

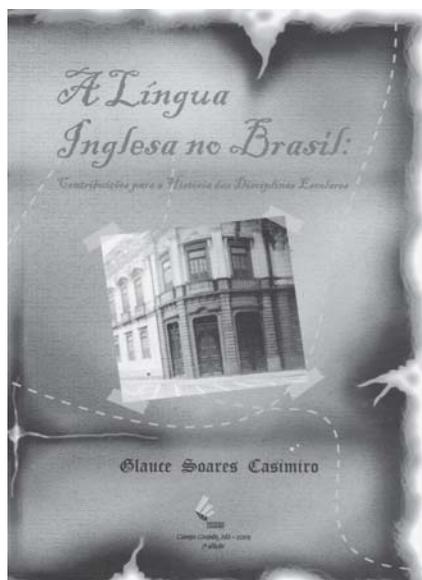


Figura 17 - Capa do livro de Glauce Soares CASIMIRO, de 2005, intitulado “A Língua Inglesa no Brasil: contribuições para a História das Disciplinas Escolares”, Campo Grande: Editora Uniderp.

O texto de Glauce Soares Casimiro, “A Língua Inglesa no Brasil: contribuições para a História das Disciplinas Escolares”, publicado em 2005, pela editora da Uniderp, resulta de pesquisa empreendida no período de 2001 a 2003 com vistas ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação de Eurize Caldas Pessanha.

A autora apresenta o objetivo de analisar a história da disciplina Língua Inglesa no ensino secundário brasileiro no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1950. Para alcançar esse propósito, foram consultados os textos das reformas educacionais do período, os programas de ensino do Colégio Pedro II (localizado na cidade do Rio de Janeiro), os manuais e livros escolares elaborados pelos catedráticos desse mesmo Colégio.

Segundo a autora, a pesquisa resultou na evidência de que tanto as reformas como os livros escolares traziam embutida a opção pelo método direto de ensino, cujos princípios são recomendados até hoje para o ensino de inglês nas escolas brasileiras.



Figura 18 - Capa da coletânea organizada por Isabel Cristina Alves da Silva FRADE e Francisca Izabel Pereira MACIEL, em 2006, sob o título “História da Alfabetização: produção difusão e circulação de livros (MG, RS, MT – Séc. XIX e XX)”, Belo Horizonte: Ceale/UFMG.

O livro, organizado pelas pesquisadoras Isabel Cristina da Silva Frade e Francisca Izabel Pereira Maciel, “História da Alfabetização: produção difusão e circulação de livros (MG, RS, MT – Séc. XIX e XX)”, teve sua publicação pelo Ceale/UFMG, em 2006. Resulta de projeto de pesquisa coordenado por ambas organizadoras, professoras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o título geral “Cartilhas: ideários, práticas pedagógicas e editoriais: constru-

ção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização, do livro, da leitura e das práticas editoriais MG/RS/MT/ES/AM/UFF - 1834/1996”, desenvolvido desde 2001, com participação de pesquisadores de outras instituições de educação superior brasileiras. A obra em referência encontra-se dividida em quatro partes.

A primeira parte refere-se ao Estado de Minas Gerais, com redação pelas próprias organizadoras, abordando a questão das fontes para a história da alfabetização e dos livros em Minas Gerais, o papel da livraria Francisco Alves na difusão de livros escolares no Estado e a importância adquirida pela publicação “O Livro de Lili” em Minas Gerais. Na segunda parte foi abordada a realidade escolar de Pelotas, no Rio Grande do Sul, com três textos redigidos por Eliane Peres, da Universidade Federal de Pelotas, abordando, inicialmente, um relato do desenvolvimento do projeto de pesquisa sobre Cartilhas Escolares em Pelotas. Em seguida, um texto sobre a produção e circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul e, por fim, um exame particular da produção didática de Cecy Cordeiro Thofehrn.

Na terceira parte da obra, referente ao Estado de Mato Grosso, Lazara Nanci de Barros Amâncio e Cancionila Janzkovski Cardoso, da Universidade Federal de Mato Grosso, redigiram três textos, abordando, respectivamente, a temática das fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso; a particularidade da trajetória docente de uma alfabetizadora e da circulação da cartilha “Ada e Edu” no Mato Grosso. Por fim, na quarta e última parte da obra, é apresentado um extenso repertório de livros escolares de alfabetização.



Figura 19 - Capa da coletânea de artigos de autoria de Itamar FREITAS, de 2006, sob o título geral “Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)”, São Cristóvão/SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira.

A obra de Itamar Freitas, da Universidade Federal de Sergipe, reúne trabalhos produzidos entre 1997 e 2003. Na primeira parte, há textos que registram, respectivamente, os itinerários percorridos pelo ensino de história no Brasil, as marcas deixadas por Taunay, em São Paulo, e as preleções de Isoldi na Faculdade de Letras e Filosofia de São Paulo (1931-2). Na segunda parte, com seis textos, são abordados os seguintes temas: as diferentes pedagogias da história no alvorecer da República, a história universal de Benevides, a história erudita em São Paulo (1894-1940), os conselhos de Braudel para o ensino de história no Brasil (1936), o combate à francofilia em Murilo Mendes (1935) e, por último, o estilo pedagógico de Genolino Amado.

Por fim, o autor apresenta, em apêndice, um texto que antecipa o centenário de publicação da obra de Langlois e Seignobos (1898), “*Introduction aux Études Historiques*”, obra, segundo o autor, que contribuiu para a formação de toda uma escola de historiadores ao longo do século XX e que, menosprezada pelas gerações atuais de historiadores, acaba por tornar-se desconhecida.



Figura 20 - Capa da obra de Circe BITTENCOURT, intitulada “Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)”, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

A última obra relacionada à temática da história das disciplinas escolares foi publicada recentemente, em 2008, intitulada “Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)”, de autoria de Circe Bittencourt, pela Autêntica Editora, de Belo Horizonte. Texto que comunica o resultado da pesquisa desenvolvida pela autora entre 1988 e 1993, durante o Curso de Doutorado em História Social na Universidade de São Paulo, sob orientação de Raquel Glezer.

De fato, o texto, que deu origem ao livro, é a tese de doutorado de Circe Bittencourt – disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desde a época da defesa de seu doutorado, em 1993. Nestes quinze anos que separam o momento de defesa da tese à publicação em forma de livro, o texto ganhou circulação nacional e internacional, sendo reprografado por inúmeros pes-

quisadores. Sem dúvida, a publicação em forma de livro é importante pela possibilidade de ampliação do número de leitores da obra, para além do público especializado, bem como pela maior permanência e durabilidade que a obra ganha nesse formato.

O livro manteve o texto da tese em sua quase integralidade, com divisão em três partes. Na primeira, intitulada “Literatura Escolar e Estado”, a autora apresenta dois capítulos, os quais abordam o papel do livro didático na construção do saber escolar e a relação entre o Estado e as editoras.

“Livro didático e disciplina escolar” é o título da segunda parte, também dividida em dois capítulos, nos quais são abordados diferentes temas. Primeiramente, é realizado um histórico do ensino de História, por meio da análise dos programas de ensino e dos livros didáticos, com análise do percurso de passagem da História Sagrada à História Profana e os confrontos na produção didática em relação às proposições de uma História Universal ou de uma História das Civilizações. Em seguida, a autora trata da emergência da História do Brasil nos livros didáticos, por meio da análise dos autores dos compêndios, das temáticas e periodizações privilegiadas e da noção de tempo e espaço em obras específicas.

Na terceira e última parte, intitulada “Usos do livro didático”, a autora, também em dois capítulos, trata da relação estabelecida entre os livros didáticos e os professores, por meio da análise da formação e da atuação dos mestres normalistas ou leigos, das condições de trabalho desses mestres e sua relação com os livros, da especificidade dos professores-autores do ensino secundário e do diálogo dos autores com os mestres; dos usos dos livros didáticos nas salas de aula, por meio do tratamento de questões relacionadas aos métodos pedagógicos e as formas de leitura, bem como das salas de aula e as práticas de leitura.

Em seu processo de pesquisa, a autora utilizou-se de fontes manuscritas (correspondências, contratos, anotações), impressas (catálogos das editoras, relatórios, legislação e programas de ensino), periódicos (revistas), anuários de ensino, livros didáticos (História Geral e do Brasil), além de uma farta bibliografia de referência.

Considerações finais

Depreende-se do estudo realizado, a partir do exame das obras vinculadas à temática da História das Disciplinas Escolares publicadas em forma de coletânea ou de livro no Brasil no período de 1990 a 2008, que este campo de investigação encontra-se estruturado, com uma hermenêutica que superou abordagens restritivas e reducionistas do passado, pois, ao invés da busca de estabelecer uma relação mecânica entre o diagnóstico e a prescrição das formas de melhorar o ensino das diferentes disciplinas, consolidou uma abordagem com o intuito de compreender a dinâmica sócio-histórica que envolve o processo de constituição das diferentes disciplinas no âmbito escolar.

Além disso, as obras levantadas e analisadas neste estudo demonstram uma concentração de preocupações relacionadas ao exame da disciplina de História, seguida das obras dedicadas ao exame dos processos de letramento e alfabetização e da disciplina de Matemática, com dispersão entre as demais, tais como Língua Inglesa, Física, Geografia, Educação Física, Língua Espanhola. É provável que essa disposição e predominância possam repetir-se no quadro das investigações desenvolvidas nos diversos programas de pós-graduação brasileiros.

Destaca-se ainda que, nesse processo, houve uma necessária convergência de interesses de pesquisa, de categorias de análise, de procedimentos de pesquisa e de utilização de fontes nas diferentes investigações empreendidas sobre as diversas disciplinas, com aproximações entre as pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares, Histórias das Instituições Escolares e das nomeadas culturas escolares ou práticas escolares, pois, ocorreu entre os pesquisadores a

percepção da necessidade de aproximar, na análise histórico-educacional, o currículo prescrito para as disciplinas daquilo que, efetivamente, materializa-se no âmbito escolar, na direção de determinar o saber escolar disseminado e efetivamente apreendido pelos indivíduos.

No Brasil, a pesquisa no âmbito da História das Disciplinas Escolares é promissora, o que é sinalizado pela existência na atualidade de, pelo menos, dezessete grupos de pesquisa dedicados a essa temática, conforme informa o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Grupos estes que estão vinculados aos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, a saber: Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Goiás, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Tuiuti do Paraná e Universidade de São Paulo. É certo também que pesquisadores isolados também desenvolvem pesquisas na área, sem necessariamente estarem vinculados aos grupos registrados no DGP/CNPq, além da existência de alguns grupos em atividades que ainda não têm registro no CNPq. Essa situação permite presumir, com alguma segurança, a existência de um volume significativo de investigações em curso no país vinculadas à História das Disciplinas Escolares.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Câmara; BUSNELLO, Fernanda de Bastani; LEMOS, Elizandra Ambrosio. *A Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002)*. História da Educação. v. 10, n. 19, p. 181-212, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917- 1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- _____. *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- _____. “Disciplinas Escolares: história e pesquisa”. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH. p. 9-38, 2003.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo/RS: UPF Editora, 2001.
- CARVALHO, Anelise M. M. *Pregadores de Idéias, Animadores de Vontades: livros didáticos nos anos 1930-1940*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- CARVALHO, Lídia I. *A Distribuição e Circulação de Livros nas Escolas Paulistas: o livro didático em questão*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- CASIMIRO, Glauce Soares. *A Língua Inglesa no Brasil: contribuições para a História das Disciplinas Escolares*. Campo Grande: Editora Uniderp, 2005.
- CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares*. Teoria e Educação. n. 2. p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. *L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux*. Paedagogica Historica. v. 38, n. 1. p. 21-49, 2002.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). *Historia Ilustrada del Libro Escolar em España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensina*. Campinas/SP: Papirus, 1993.
- _____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- FONSECA, Thais Nivia L. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *História da Alfabetização: produção difusão e circulação de livros (MG, RS, MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2006.
- FREITAS, Itamar. *Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão/SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.
- GATTI JR., Décio. *A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas*. Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG, Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 3-24, 2002.

_____. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/SP: Edusc, Uberlândia/MG, Edufu, 2004.

JULIA, Dominique. *A Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman), Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do Ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Access, 1998.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Editora Access, 2000.

MIORIM, Maria Ângela. *Introdução à História da Educação Matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

MONARCHA, Carlos. (org.). *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 1999.

NÓVOA, António. *História da Educação*. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. [Impresso] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

_____. *História da Educação: “novos sentidos, velhos problemas”*. In: MAGALHÃES, Justino (org.) *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho. p. 35-54, 1998.

NUNES, Clarice. *Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese*. Revista Brasileira de Educação. n.º 1. jan./abr. 1996. p. 67-79, 1996.

_____. “O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula”. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.º 6. jul./dez. 2003. p. 115-58.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Ficher (2003). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (orgs.). *Livros Escolares e o Ensino da Leitura da Escrita no Brasil (séculos XIX e XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. *História da Educação ou do Ensino? Uma análise da disciplina nos cursos de formação de docentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 1995.

ROCHA, Heloísa Helena 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 no século XIX*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco. p. 11-36, 2001.

SANTOS, Maria Teresa. “Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal”. In: GATTI JR., Décio e PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). *Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia/MG. EDUFU. p. 75-97, 2007.

TAMBARA, Elomar. *Bosquejo de um Ostensor do Repertório de Textos Escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas/RS: Seiva Publicações, 2003.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando das Lições de Coisas*: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo. São Paulo: Autores Associados, 2004.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

_____. “Considerações sobre a Matemática Escolar numa Abordagem Histórica”. In: *Cadernos de História da Educação*. n. 3. p. 77-82, 2004.

_____. *Euclides Roxo e a Modernização do Ensino de Matemática no Brasil*. Brasília: Edi-

tora da UnB, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “A Escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Krüger”. In: GONDRA, J. (org.). *Dos Arquivos à Escrita da História*: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco. p. 37-58, 2001.

WARDE, Mirian Jorge e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Política e Cultura na Produção da História da Educação no Brasil”. *Contemporaneidade e Educação*. v. 5, n. 7. p. 9-33, 2000.

Sobre o autor:

Décio Gatti Júnior é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador do CNPq e da FAPEMIG. Email: degatti@ufu.br.

História de Disciplinas Escolares em Uma “Escola Exemplar” em Mato Grosso do Sul: Possibilidades de uma História da Cultura Escolar (1939-2002)

Eurize Caldas Pessanha

Resumo

Considerando que a história de uma disciplina escolar precisa ser analisada no interior da cultura escolar que a produziu e foi por ela produzida, foram analisadas histórias de disciplinas escolares (Língua Latina, Língua Inglesa, Educação Física, Música, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e História) no *locus* de sua produção: o Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado, a “escola exemplar” de Campo Grande/MS, que teria sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebida como ligada à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessa cidade. Por materializarem formas diferenciadas de reescrita da história desta escola, desde a fundação, em 1939, até 2002, essas pesquisas são objeto deste estudo. Há variações no/do uso das fontes historiográficas: algumas trabalharam exclusivamente com fontes escritas (documentos localizados nos arquivos da escola, inclusive livros didáticos comprovadamente utilizados em cada disciplina); outras com fontes escritas e orais (entrevistas com alunos, ex-alunos, professores e ex-professores). Concluiu-se que a história de cada uma das disciplinas relaciona-se com as exigências legais das diferentes épocas, com características dos professores, mas também com a própria “exemplaridade” da escola.

Palavras-chave: Disciplinas Escolares; Escolas Exemplares; Cultura Escolar.

History of school subjects in an “exemplary school” in Mato Grosso do Sul: possibilities of a school culture history (1939-2002)

Abstract

Considering that the history of a school subject has to be analyzed inside the school culture that produced it and that was produced by it, histories of school subjects were analyzed (Latin Language, English Language, Physical Education, Music, Spanish Language, Portuguese Language and History) in the place they were produced: the State School Maria Constança de Barros Machado, the “exemplary school” of Campo Grande/MS, that would have been, not only a reference of quality and formation, but also attached to the own cultural identity of the “elite” social groups in this city. Since these researches materialize different versions of this school history, from its foundation in 1939 until 2002, they are the object of this study. There are variations in the use of historiographical sources: some worked exclusively with written sources (documents localized in the school archive, including didactic books that were used in each school subject); others with written and oral sources (interview with students, ex-students, teachers and ex-teachers). It was concluded that the history of each discipline relates to the legal exigencies of each period, to the characteristics of the teachers but also to the own “exemplarity” of the school.

Keywords: School Subjects; Exemplary Schools; School Culture

Partindo de pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, [esse grupo] foi levado ao estudo da história da cultura escolar como um caminho para analisar a história do currículo (PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004).

Esta epígrafe, extraída de um texto publicado em 2004, representa o mote do presente trabalho. Naquele texto, afirmávamos que a análise sistematizada dos resultados das pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, realizadas durante os dez anos de existência do grupo de pesquisa, havia conduzido à conclusão de que o estudo da história das disciplinas escolares estaria limitado, caso se restringisse apenas aos processos ocorridos internamente em cada uma das disciplinas. Nesse sentido, defendíamos que estudar uma disciplina escolar, ou mesmo a sala de aula, como um *locus*, cuja análise e compreensão se esgotam dentro delas mesmas, é correr o risco de uma análise limitada que não leva em conta a existência de uma sociedade, cujos conflitos passam também pela escola. Essa inflexão teórico-metodológica levou à decisão de realizar as pesquisas sobre disciplinas escolares sempre articuladas com a história das instituições em que foram produzidas.

Na atualidade, quatro anos depois da publicação daquele artigo, sete dissertações concluídas e uma em andamento¹ sobre disciplinas escolares analisa-

das no *locus* escolhido - a “escola exemplar” de Campo Grande: Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, de Campo Grande. Nossa análise pode seguir um caminho inverso e discutir as possibilidades de que o estudo da história de disciplinas escolares forneça elementos para a história da cultura escolar dessa escola, na cidade de Campo Grande.

Vila “pobre e caipira”², se comparada a Corumbá, a cidade de Campo Grande formou-se como entreposto comercial – de compra e venda do gado magro para ser engordado e revendido em São Paulo, no século XX, no sul de Mato Grosso. Outras atividades comerciais e grupos de pessoas ligados ao comércio compunham a fisionomia da vila. Essa fisionomia foi alterada com os trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) e as atividades e residências que antes se fixavam em volta da chamada Rua Velha (hoje 26 de agosto e Barão de Melgaço) passaram a se organizar à margem dos trilhos e em volta da estação de trem e foram, em parte, responsáveis pela aceleração do crescimento populacional registrada, principalmente, nas décadas de 1940 e 1950.

Na década de 1930, a prefeitura contratou o escritório do Engenheiro Saturnino de Brito para organizar uma proposta de ampliação do abastecimento de água e esgoto; o mesmo escritório elaborou uma planta da cidade que mostra sua expansão para a região oeste, para onde foram os quartéis e o Bairro Amambá, cujo traçado guarda relações com os traçados de duas

¹ As dissertações, todas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, concluídas, foram: Nilcéia da Silveira Protásio Campos. *Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1996)*. 2004. Orientadora: Eurize Caldas Pessanha; Maria Angélica Cardoso. *O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002)*. 2006. Orientadora: Maria Emilia Borges Daniel; Horácio dos Santos Braga. *Uma história do ensino de Latim na escola Maria Constança Barros Machado (1939-1961)*. 2005. Orientadora: Maria Emilia Borges Daniel; Martha Banducci Rahe. *A disciplina Língua Inglesa e o sotaque norte americano: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)*. 2006. Orientadora: Eurize Caldas Pessanha; Paulo Henrique de Azuaga Braga. *A disciplina Educação Física no Maria Constança. Expressões da Cultura Escolar. 1954-1964*. 2006. Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Rosimeri da Silva Pereira. *A disciplina Língua Portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores e Campo Grande (1960-1980)*. 2005. Orientadora: Maria Emilia Borges Daniel; Rosana Santana de Moraes. *A história da disciplina Língua Espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio Maria Constança em Campo Grande-MT(1953-1961)*. 2007. Orientadora: Eurize Caldas Pessanha. *E a dissertação em andamento: Stella Oliveira. A história do Ensino de Francês no Colégio Estadual CampoGrandense- 1942-1962. Início: 2006*. Orientadora Eurize Caldas Pessanha.

² Uma “vila pobre e caipira”: assim era Campo Grande desde a sua fundação até o início do século XX. Nascendo longe do Rio Paraguai, “o caminho das águas”, num momento em que outras localidades do então sul de Mato Grosso exerciam função estratégica, o povoado acabou se beneficiando de sua localização geográfica, um dos grandes fatores de seu desenvolvimento (BITTAR, 2004).

idades planejadas – Belo Horizonte e Goiânia. O Bairro Amambaí cresceu tanto que foi criada a primeira linha de ônibus da cidade (Amambaí-Cascudo).

Nesse cenário de desenvolvimento, o ensino secundário, objeto de desejo da classe média em ascensão (SPOSITO, 1993; PESSANHA, 1994) já não cabia apenas no ensino privado: dois colégios católicos – um masculino, Colégio D. Bosco; outro feminino, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fundado em 1926, e uma escola não confessional, o Colégio Oswaldo Cruz, aberta na mesma década. Foi uma professora cuiabana, Maria Constança Barros Machado, com notória participação política, quem liderou uma mobilização junto ao governo do estado para instalar o Liceu Campograndense, o primeiro ginásio público da cidade. Esta escola tornou-se tão importante para alguns grupos políticos que, alguns anos depois, foi instalada em prédio próprio projetado por Oscar Niemeyer.

A conclusão da pesquisa **Tempo de cidade, lugar de escola**³ confirmou a hipótese de que essa era uma “escola exemplar”, isto é, que teria sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebida como ligada à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessa cidade, em momentos históricos específicos (PESSANHA et al., 2007).

Essa pesquisa foi orientada pela noção de **cultura escolar** como categoria articuladora das investigações sobre currículo, considerando a escola como lugar de cultura e a cultura escolar como uma caracterização, uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização (SILVA, 2003).

Nesse sentido, essa instituição, a escola, com a configuração que se conhece hoje, resultou de um longo processo de construção histórica, um amálgama de peças (PINEAU, 1999 e PETITAT, 1994) que passou a prover

*aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de **habitus** culto (BOURDIEU, 1977, p. 25).*

Se, como afirma Julia (2001), a transmissão é o elemento central desse processo, a análise da cultura escolar implica tomar como foco o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço e os elementos do desenho da cultura escolar: os atores (professores, famílias, alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas, pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo.

Com esse referencial sobre a escola e a cultura escolar e, seguindo os passos propostos por Chervel (1990), as dissertações mencionadas buscaram escrever a história de cada uma das disciplinas, analisando sua configuração interna naquela “escola exemplar”: seus conteúdos, objetivos e práticas e o sentido a ela atribuído por alunos e professores.

Cobrindo praticamente toda a história da escola, desde sua fundação, em 1939, até o ano de 2005, há variações na utilização das fontes historiográficas: exclusivamente fontes escritas (documentos localizados nos arquivos da escola, inclusive livros didáticos comprovadamente utilizados em cada disciplina); ou fontes escritas e orais (entrevistas com alunos, ex-alunos, professores e ex-professores).

Com os resultados obtidos e as análises realizadas nessas dissertações, consideramos ser possível “reescrever” a história da cultura escolar nesse *locus*. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a reorganizar

³ Projeto integrado de pesquisa “Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras no período de 1880 a 1970”, financiado pelo CNPq.

os dados das histórias de algumas das disciplinas estudadas⁴, destacando os aspectos da cultura escolar evidenciados nessas histórias e que permitem conhecer como essa “exemplaridade” foi construída também nas disciplinas escolares.

Considerando com Vidal que, ao contrário da categoria forma escolar que foi “gestada tendo em mira a disseminação dos saberes elementares e as relações entre mestre e aluno, em um espaço e tempo normatizados” a categoria cultura escolar “emergiu da abordagem histórica sobre a constituição das disciplinas escolares” (2005, p. 39), faz sentido uma aproximação da cultura escolar de uma escola específica, apresentando como ponto de partida as informações sobre a história de disciplinas escolares construídas nesse *locus*.

Convém ressaltar que são reconhecidos os limites dessa “reescrita” baseada apenas nesses dados, no entanto, foi exatamente a riqueza e o potencial dos dados encontrados nas pesquisas realizadas até 2004 que tornaram possível a formulação da hipótese de que se tratava de uma “escola exemplar”, hipótese que foi a base para a elaboração do projeto de pesquisa mencionado anteriormente, cujo objetivo foi realizar um estudo comparativo da cultura escolar de quatro instituições escolares exemplares em quatro cidades brasileiras.

Embora funcionando em estrita observância da legislação, a escolha dos livros didáticos, a seleção e formação dos professores, bem como o nível de exigência, tornavam essa escola diferente das demais, na memória de ex-professores e ex-alunos, a ponto de uma ex-aluna afirmar que

quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemá-

tica, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio, [...], onde estudei, tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física tanto que quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio, [...], onde estudei (RAHE, 2006, p. 131).

A única disciplina estudada, desde a fundação da escola, em 1939, foi o Latim. Baseado na documentação encontrada no arquivo da escola, Braga (2005) identificou que o oferecimento do Latim só foi iniciado no ano de 1943, como consequência do Decreto-Lei 4.244/42 (Brasil, 1942 e 1942a) que, em seu Art. 11, determinava a inclusão do Latim da primeira à quarta série do curso ginásial, no recentemente renomeado Ginásio Campograndense. Essa disciplina foi ministrada até 1961 quando, por força da Lei de Diretrizes e Bases, 4024 (Brasil, 1961), deixou de ser obrigatória.

Embora houvesse a possibilidade de oferecê-la como optativa, não foi encontrada nenhuma informação a esse respeito, tanto no ginásio, quanto nos documentos e nas entrevistas realizadas. No entanto, consultando registros dos horários de provas do ano de 1968 e uma portaria do mesmo ano com indicação de livros, verifica-se que a mesma continuou a ser oferecida no segundo ciclo do ensino secundário, pelo professor João Cândido de Souza, cuja aposentadoria, em 1969, encerrou a história do ensino de Latim no Maria Constança (BRAGA, 2005).

⁴ Após a leitura das sete dissertações, foram selecionadas aquelas que apresentaram mais claramente os elementos da cultura escolar que expressaram o caráter de “escola exemplar”: Nilcéia da Silveira Protásio Campos. Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1996). 2004; Horácio dos Santos Braga. Uma história do ensino de Latim na escola Maria Constança Barros Machado (1939-1961). 2005.; Martha Banducci Rahe. A disciplina Língua Inglesa e o sotaque norte americano: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). 2006; Paulo Henrique de Azuaga Braga. A disciplina Educação Física no Maria Constança. Expressões da Cultura Escolar. 1954-1964. 2006. Rosana Santana de Moraes. A história da disciplina Língua Espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio Maria Constança em Campo Grande-MT(1953-1961). 2007; e Stella Oliveira. A história do Ensino de Francês no Colégio Estadual CampoGrandense- 1942-1962.

Analisando os livros indicados e as informações repassadas por ex-alunos e ex-professores entrevistados, Braga afirma que os objetivos da disciplina durante esse período de funcionamento foram

proporcionar ao educando, pelo estudo de textos de longa tradição e da língua latina, concebida como suporte necessário à comunicação, à persuasão e ao pensamento, a integração “...em uma elite, em uma nação, em uma cultura, que ele partilha ao mesmo tempo com seus ancestrais e com seus contemporâneos” (CHERVEL; COMPÉRE, 1999, p. 149).

Articulando esses objetivos com a análise do conteúdo e da metodologia dos livros adotados, Braga concluiu que o ensino de Latim no Maria Constança configurou-se em dois eixos:

a compreensão de que a estrutura da língua latina possibilita ao estudante o desenvolvimento do raciocínio lógico, da observação, da concentração, da leitura, da análise e da síntese, [...] e a concepção de que, além dos aspectos lingüísticos, o estudo da língua latina possibilita ao estudante o contato com a civilização romana e, por isso, oferece-lhe elementos para uma melhor compreensão da civilização ocidental (BRAGA, 2005, p. 67).

Quanto aos professores, não possuíam formação específica, eram ex-seminaristas, o que os credenciava para a função levando-se em consideração o domínio da Língua conseguido no Seminário. Considerando a fala de ex-alunos, Braga identificou que, para eles, nos primeiros anos de funcionamento da disciplina, os professores não eram preparados e comprometidos. Enquanto que, num segundo momento, a década de 1950, os ex-alunos se referiam aos professores de Latim como comprometidos e competentes.

A pesquisa sobre a história da disciplina francês ainda não foi completada, mas Oliveira e Gonçalves (2008) identificaram que, à exceção de duas professo-

ras licenciadas em Letras, os demais obtiveram seu registro como professores nos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, criada exatamente com esse objetivo. A hipótese das autoras é que o funcionamento da disciplina Francês nessa escola foi guiado pela Apostila de Francês da CADES, cujas orientações foram pautadas pelos objetivos da Reforma Capanema: “formar [...] a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar [...] a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942). Elaborada por cinco professores licenciados em Letras Neo-latinas pela Universidade do Brasil, a apostila indica objetivos, conteúdos e método do ensino de Francês, preconizando e detalhando o Método Direto.

Nesse sentido, pode-se supor que a “exemplaridade” foi também construída nessas duas disciplinas afinadas com os métodos modernos, com os objetivos estabelecidos e utilizando livros e apostilas recomendados nos centros mais avançados do país, além de receberem cursos ministrados por “ilustres professores”, cuja visita, por determinação da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, foi registrada na imprensa da CIDADE (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2008).

Assim se construía uma escola exemplar que merecia registro nos jornais da cidade. Além disso, é importante registrar que se tratava de duas disciplinas de ensino de línguas, cuja introdução no ensino secundário está relacionada à concepção de que esse grau de ensino era dirigido a uma elite, ligado às humanidades, para fornecer cultura geral e preparar os dirigentes do país (NUNES, 2000, p. 40), concepção que vai permanecer como sua marca na legislação até que a LDB de 1961 a altere.

Na história dessas duas disciplinas no Maria Constança pode-se perceber, tanto nos documentos, quanto na fala de ex-alunos e professores, esse caráter de formação de uma elite que caracteriza uma “escola exemplar”,

Analisando a história da disciplina Língua Inglesa, Rahe (2006) destaca que o Regulamento do Liceu Campograndense, aprovado junto com a criação da escola, determinava que se seguisse o Colégio Pedro II, ministrando a disciplina inglês na 3ª e 4ª séries, o

que por si só já colocava a escola em sintonia com a escola referência do país. No entanto, segundo o Art 2º do referido regulamento, deveria ser ensinado em cinco séries, três a mais do que o Pedro II (p. 75).

Considerando todo o período histórico analisado (1955-2005), Rahe concluiu que, segundo ao professores entrevistados, a disciplina língua inglesa no Maria Constança passou por mudanças na legislação (Reforma Capanema, LDB de 1961, 5692 de 1971, PCNs), adaptando-se a todas elas; no entanto, colocando as marcas de sua formação e de seu compromisso. Rahe não confirmou sua hipótese inicial de que o ensino de inglês seria, para os docentes, uma forma de divulgar o “sotaque norte-americano” na escola e, para os alunos, um veículo de “americanização”.

Mesmo a utilização do Método Direto ou técnicas para inglês instrumental de inspiração nitidamente americana, não eram percebidas pelos docentes dessa forma, apenas como métodos e modelos de ensino a serem seguidos, mais uma vez, uma forma de colocar a escola em sintonia com os centros culturais importantes do país. Isso também pode ser percebido no uso de livros didáticos, “instrumento mais usado como ordenador das práticas cotidianas da disciplina língua inglesa na escola” (p. 109). Desde o primeiro, adotado em 1953, Inglês para o Colégio, de Harold Howard Binns, os livros escolhidos são aqueles atualizados segundo a legislação em vigor e a concepção de ensino de língua inglesa predominante naquele momento. Assim é que o livro de Binns “incluía a leitura sobre história da civilização e cultura dos países de língua inglesa, gramática, além de exercícios de tradução, versão e composição” (p. 90) e o de Serpa apresenta características muito valorizadas por um dos professores entrevistados.

No Serpa, por exemplo, eram textos científicos, [...] primava por textos científicos, assim como esse também (referindo-se ao Binns, ele tem textos ótimos, gerais. Cultura, cultura mesmo. O Serpa abordava temas sobre saúde, [...] sobre História, sobre parte científica, eram textos ótimos para trabalhar com os alunos. Os alunos,

ao mesmo tempo em que aprendiam inglês, eles aprendiam a parte científica de matemática, ciências (RAHE, 2006, p. 89).

Essas características deixaram de ser marcantes a partir da década de 1970, quando os livros passaram a ser indicados (e distribuídos) pelo estado:

Depois de 70, os livros já vêm com outra forma, com textos mais amenos, textos menores, não vêm mais tratados sobre coisas interessantes, sobre coisas que puxavam a cabeça dos alunos. [...] O livro de inglês vinha com indicação do Estado [...] Os textos eram menos eficientes, gramática e textos pequenos, frívolos) (p. 89).

A constatação dessa alteração coincide com a Lei 5692, de 1971, que, ao transformar os antigos cursos Primário e Ginásial em Ensino de 1º Grau de 8 anos, procurou eliminar, desse último, o caráter de curso para uma elite, embora essa percepção persista entre os professores, como se vê na fala de uma professora ainda em exercício na escola:

No Maria Constança, alguns alunos não têm condições de adquirir o livro didático, outros já têm, a maioria tem. Nesse caso, eles dizem: - você tem que escolher o livro. Eu pergunto: - Mas eles vão comprar? Eles dizem: Eliana, a nossa escola é de elite. Falei: - Tudo bem! O Maria Constança é considerado uma escola de elite. Assim, perto da Moreninha, perto do Los Angeles, que eu conheci a realidade também, o Maria Constança é elite (RAHE, 2006, p. 41).

Nem todas as disciplinas de ensino de línguas tiveram uma trajetória tão marcante quanto o Latim, o Francês e o Inglês, na história da cultura escolar do Maria Constança. O ensino de Espanhol, investigado por Morais (2007), não gozou do prestígio e da influência dos demais, o que causou estranheza à pesquisadora, uma vez que o estado faz fronteira com dois países de língua espanhola: Paraguai e Bolívia.

A análise das fontes documentais e das entrevistas levou Morais a concluir que

se não fosse obrigatório por lei, não haveria interesse em manter essa disciplina no currículo e foi justamente o que ocorreu a partir da promulgação da LDB, que deixou facultativa às escolas a manutenção da maioria das línguas estrangeiras. Ela só retorna novamente ao currículo, a partir de uma nova lei, de 2005, que novamente a torna obrigatória. [...]

O percurso histórico, por meio da legislação em vigor e dos vários projetos de lei analisados, evidenciou o que se apresentava como hipótese ao início do trabalho, de que o espanhol sempre foi preterido em relação às outras disciplinas do currículo. Mesmo na época áurea das línguas estrangeiras, de 1942 a 1961, essa disciplina escolar não tinha o mesmo destaque que as outras (MORAIS, 2007, p. 83).

Os documentos registram que Espanhol começou a ser ensinado em 1953, com o início do segundo ciclo do secundário e permaneceu até 1962, como efeito da LDB de 1961 que tornou optativo o ensino de línguas. Não há registro de protestos pela extinção do espanhol, como aconteceu com o Latim, em que o episódio foi lamentado por professores e alunos (Braga, 2005) e uma das professoras chega a comentar

Nenhum professor influenciava o número de aulas a serem ministradas, que era determinado pela legislação. Os alunos não podiam também fazer qualquer tipo de escolha. Tudo vinha pronto do MEC. Nunca houve mobilização de professores ou alunos para aumentar a carga horária de Espanhol. Quando a cadeira de Espanhol foi extinta, aumentaram a minha carga horária de Português. Não se deu a menor importância ao fato, não houve qualquer tipo de mobilização. A comunidade escolar limitava-se a cumprir ordens do MEC,

sem qualquer reivindicação ou reclamação (MORAIS, 2005, p. 47).

Os objetivos da disciplina eram o domínio das estruturas básicas da língua e apenas um professor se referiu ao seu papel na formação de uma cultura geral, característica do ensino secundário na época.

Na memória dos ex-alunos, o ensino de espanhol parece ter sido marcado por uma das professoras, licenciada em Letras que é, até hoje, uma personalidade importante na área cultural da cidade.

Lembro de umas poesias que a Glorinha recitava, com aquela entonação, eram historinhas, ela contava, a gente representava. Ela era excelente, fazia aquelas... esquetes, poemas, era muito gostoso... Aquele texto, La Celestina, acho que era esse o nome, Dom Quixote... Ela apresentava muito bem os conteúdos, fazia esquetes, recitava poemas, contava histórias, etc. (p. 38)

.....

Ela tinha muita capacidade de envolver, de envolvimento com a classe, então, quando ela dava... Quando ela entrou o primeiro dia de aula de espanhol, ela disse que o espanhol era uma língua sonora, que era como se a gente tivesse... Melodiosa, me lembro até hoje que ela usou essa palavra... “español es melodioso, es una lengua melodiosa” e ela disse, nesses termos assim e com aquele tom assim de entusiasmo, que entusiasmava e envolvia os alunos (p. 42)

.....

O Jorge e eu estudamos no mesmo livro didático, que tinha essa poesia, mas eu me lembro com que encantamento a Glorinha declamava esses versos pra nós e nos fazia declamar [...]. Eu fui aluna da Glorinha no espanhol e fui aluna dela na Língua portuguesa, literatura, era sempre isso, a metodologia era diferente [...] Então, era teatrinho, você ia pra... aquele Estadual

Campo-Grandense ele era recém inaugurado, que tinha tem aquele auditório, sabe? E a gente ia se apresentar ali. E isso era constante, então eu me coloco realmente eu acho que o mérito e a forma de ensinar, o envolvimento do aluno em você cultivar a língua não como um instrumento seco da leitura e da escrita, mas principalmente como um instrumento da comunicação. sabe, então esse envolvimento do professor, que o professor faz com o aluno e faz e medeia, o aluno com o meio em que ele vive, eu acho assim que... não me lembro de um professor de língua que tivesse me colocado, dessa forma (p. 43).

A valorização de atividades culturais é lembrada por ex-alunos como uma marca que tornava essa escola motivo de orgulho. Uma ex-aluna relembra “a emoção de se ter uma escola com auditório, com palco [...] [e] alguns professores muito comprometidos com essa questão [cultural], então ali a gente fazia teatrinho, nós fazíamos... constituíamos grupos de canto” (CAMPOS, 2004, p.105).

Esse comentário remete a dois aspectos relacionados com esse caráter de “escola exemplar”: o primeiro deles diz respeito ao diferencial da arquitetura dessa escola: o projeto de Niemeyer incluiu na escola um Auditório, único na cidade, que passou a ser usado pela escola para seus eventos, mas também pela cidade, tanto para espetáculos, eventos, quanto para atividades de cunho administrativo da prefeitura ou da governadoria: até hoje é o local onde são empossados os novos professores contratados pela escola (ADIMARI, 2005).

O outro aspecto relaciona-se mais diretamente com a história de duas outras disciplinas estudadas como expressão da cultura escolar dessa escola exemplar. Trata-se das disciplinas: Educação Física, estudada no período se 1954 a 1964 (BRAGA, 2006) e Educação Artística, estudada nos aspectos relacionados à Música no período de 1971 a 1996 (CAMPOS, 2004).

Braga (2006), analisando a história da disciplina Educação Física, relaciona o prestígio por ela conquistado ao espaço físico do edifício projetado por

Niemeyer e infere, pelas listas de materiais a ela destinados, que

seu objetivo era o desenvolvimento de várias modalidades esportivas, inclusive com alguns materiais difíceis de serem encontrados em escolas, como dardos, discos e varas para salto, principalmente se for considerado o período, década de 1950. Dessa forma, a Educação Física através do esporte buscava a descoberta de atletas, a conquista de resultados e dessa forma a divulgação do Maria Constança para a cidade de Campo Grande (BRAGA, 2006, p. 62).

O autor chama atenção para a participação das equipes esportivas do Colégio em competições dentro e fora da escola, cujos resultados eram mostrados nos desfiles de 26 de agosto (aniversário da cidade) e 7 de setembro, quando os alunos desfilavam com os uniformes e placas e faixas alusivas aos resultados esportivos. Merece registro também o ineditismo e o sucesso da primeira equipe de voleibol feminino da cidade devidamente registrado na imprensa:

Quando em 1948 um grupo de estudantes do Colégio Estadual Campograndense foi escolhido pelo professor Alcídio Pimentel para formar um time de vôlei, ninguém poderia imaginar que ele se tornaria campeão dos Jogos Noroestinos por 17 anos. [...] (treinavam) diariamente na quadra aberta do Rádio Clube e Esporte Clube Comercial. [...] Em 1949, foi para Aquidauana [...] começando assim, sua extensa lista de vitórias. Em 1950, participou da 1ª divisão da Capital, vencendo contra a seleção de Três Lagoas. [...] bom desempenho chamou a atenção do diretor da Noroeste do Brasil que convidou o time para participar dos Jogos Noroestinos, em Araçatuba [...] do qual participaram cidadãs atendidas pela ferroviária. [...] Saíram invictas dos Jogos e se mantiveram cam-

peões de vôlei nos 17 torneios nos anos seguintes (Jornal da Manhã, 1988 - Figura 8) (BRAGA, 2007, p. 33).

Essa concepção de esporte como espetáculo encontra paralelismo com a história da disciplina Educação Artística analisada por Campos (2004) que identificou a predominância de atividades musicais extraclasse como o Coral, a Fanfarra e os Festivais de Música.

Todas essas atividades fizeram com que a escola fosse lembrada por ex-alunos como uma “instituição muito criativa, dinâmica e respeitada” (CAMPOS, 2004, p. 83).

Por outro lado, era através delas que, fora de seus muros, a escola se apresentava à cidade. Desde a década de 1950, a Fanfarra do Maria Constança era bem conceituada, participava de desfiles e sempre conseguia boa colocação nas disputas como “melhor escola” ou “melhor banda”, e isso se refletia, não apenas no espaço escolar, mas também fora dele através de registro nos jornais. Campos menciona que uma das ex-alunas entrevistadas disse que a “Fanfarra vencedora não apenas representava um orgulho para a escola, mas atraía para seus participantes uma atenção especial” (CAMPOS, 2004, p. 95).

Na década de 1970, o Coral foi a “expressão da música vocal” do Maria Constança (Campos, 2004). Esse Coral se apresentava em eventos na escola e em outros locais. Campos enfatiza o rigoroso processo de seleção para fazer parte do coral, lembrado por seus entrevistados: *A gente cantava e esperava uma semana o resultado. Aí saía uma lista pregada lá no vidro. Quem ficava e quem não ficava* (Entrevista realizada em 15 de março de 2004); mas registra o aspecto que considerou mais instigante: o fato de que os “não escolhidos” não se sentiam excluídos. Segundo a autora, isso parecia fazer sentido, uma vez que dependia do interesse que os alunos tinham em ativi-

dades musicais. Do ponto de vista da história da disciplina, uma característica que instigou a pesquisadora foi que, segundo os ex-alunos que participaram do Coral, não havia nenhuma informação de teoria musical ou contato com a partitura, bastava se apresentar e aprender a cantar a parte que lhe competia. Nesse caso, o importante eram as apresentações.

Em trabalho anterior, concluímos que o sentido de exemplaridade no Maria Constança se expressava **na seletividade dos processos de admissão dos alunos** – era para “muito poucos”; **no grau de exigência** – quem vinha de escolas menos exigentes tinha dificuldades em acompanhar as aulas; **na “excelência” dos professores** – “professores de verdade” que eram selecionados e sentiam que era uma honra lecionar naquela escola; **no respeito que cercava a relação dos alunos com seus professores** que, segundo alguns, chegava a ser “adoração” (PESSANHA, 2008).

Dentro dos limites desse trabalho, circunscrito à história de algumas disciplinas escolares com recortes temporais muito restritos, podemos concluir que, da história escrita de algumas disciplinas escolares também é possível apreender elementos da cultura escolar que tornaram “distinta” essa escola, pois, embora a história de cada uma dessas disciplinas relacione-se diretamente com as exigências legais e as inclusões / exclusões de disciplinas, alterações nos nomes e nas linhas gerais tenham sido pautadas pelo que as leis determinam, nessas histórias também são encontradas marcas da exemplaridade da escola, tanto nas disciplinas de “humanidades” destinadas a uma elite e à formação de dirigentes, como é o caso do destaque dado ao ensino das línguas modernas na época (CHAGAS, 1957 e SCHMIDT, 1935), cujo foco era o espetáculo para mostrar externamente seu caráter de exemplar. Em todas elas, percebeu-se a possibilidade de formar o *habitus culto* de que nos fala Bourdieu (1977) e conferir distinção à escola, aos professores e aos alunos.

Referências

- ADIMARI, Maria Fernandes. *Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança*. Campo Grande: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.
- BITTAR, M. *Dos campos grandes à capital dos ipês*. Parte I. Campo Grande: Gráfica Editora Alvorada, 2004.
- BOURDIEU, P. “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”. In: Gimeno Sacristan, J. Perez Gomez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1977.
- BRAGA, H. dos S. *O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, UFMS, 2005.
- BRAGA, Paulo Henrique Azuaga. *A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964*. Campo Grande: *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de Abril de 1942.
- BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-lei nº 4.244, de 09 de Abril de 1942.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961.
- CAMPOS, Nilcéia da Silveira Protásio. *Música Na Cultura Escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1996)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.
- CARDOSO, M. A. *O ensino de História nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança*. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2006.
- CHAGAS, R. Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Panorâmica, nº 2, p. 177-229, 1990.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1. Campinas(SP): Autores Associados, 9-45, 2001.
- MORAIS, R. S. de. *A História da Disciplina Língua Espanhola Expressa nas Leis e na Cultura Escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2007.
- NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, nº 14, pp. 35-60, 2000.
- OLIVEIRA, Stella S. de; GONÇALVES, Gilvan M. S. “A Escola Maria Constança Barros Machado: um estudo histórico das práticas escolares (décadas 1940 a 1990)”. In: FERRO, Olga M. dos R. *Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006) História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes*, Campo Grande: Editora da UFMS, 2008 (no prelo)
- PESSANHA, Eurize C. Ser professor e ser aluno de “escolas exemplares: cruzamento de sentidos. II Seminário Internacional Escola e Cultura, CD Rom. PUC/SP, 2008
- PESSANHA, Eurize C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época, v. 34), 1994.

- PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria Emília B. e MENEGAZZO, Maria Adélia. “Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, 2004, p.57/69.
- PESSANHA, Eurize C.; GATTI JR., Décio; MARTINEZ, Sílvia Alicia; PASSOS, Laurizete F.; SILVA, Fabiany de C. T.; GATTI, Gisele C. do V.; BOYNARD, Maria Amélia de A. P.; PAVAN, Diva Otero. Relatório Final do Projeto de Pesquisa: Tempo de cidade. Lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Campo Grande/MS: Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Processo: 481397/2004-3). Trabalho não publicado, de circulação restrita. 2007
- PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da educação escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINEAU, Pablo. “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”. In: *Revista de Estudios del Currículo*, Barcelona/Espanha, v. 2, n. 1, p.39-61. 1999.
- RAHE, M. B. *A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano”: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, 2006.
- ROCHA, Adriana Alves de Lima. *Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007
- SCHMIDT, Maria Junqueira. *O Ensino Científico das Linguas Modernas*. Rio de Janeiro: F. Briquet & Cia, 1935.
- SILVA, Fabiany de Cássia T., As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar. *Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003*.
- SPOSITO, Marília, *A ilusão fecunda*. A luta por educação popular nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec/USP, 1993.
- VIDAL, Diana G. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

Sobre a autora

Eurize Caldas Pessanha é licenciada em Letras e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Campos, obteve o título de Mestre em Educação na PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1976, e o Doutorado em Educação pela USP - Universidade de São Paulo, em 1992. Realizou estágio de pós-doutorado, como bolsista da CAPES, no Departamento de Curriculum and Instruction na University of Wisconsin - Madison, em 1999. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, onde atua no Curso de Pedagogia, desde 1982, e no Programa de pós-graduação em Educação, como orientadora no mestrado e no doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura escolar (Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq) e a Linha de Pesquisa - Escola, cultura e disciplinas escolares.

E-mail: eurizep@hotmail.com

História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira

Marcia de Paula Gregorio Razzini

Resumo

A história do ensino de língua materna na escola secundária brasileira tem sido tema de pesquisas das áreas de Letras, Linguística e Educação. Da perspectiva da História da Educação, a partir de referencial teórico da cultura escolar, a história das disciplinas escolares vem se constituindo como um campo de pesquisa profícuo, que tem contribuído muito para o conhecimento de normas, práticas e currículos escolares em diferentes segmentos de tempo. Adotando tais premissas, o artigo analisa distintas fases pelas quais se configurou a disciplina Português no ensino secundário no Brasil, do século XIX até a década de 1940. O estudo da trajetória da disciplina Português e a configuração de normas e práticas são acompanhados por meio da análise dos programas do Colégio Pedro II (instituição modelo do ensino secundário), da legislação vigente, da carga horária das disciplinas, dos livros didáticos adotados, das normas dos Exames Preparatórios, além de estudos, fontes e documentos da historiografia da educação para este nível de ensino.

Palavras-chave: Português no Secundário; História das Disciplinas Escolares; História da Educação no Brasil.

The history of portuguese as a discipline in the brazilian secondary school

Abstract

The history of mother tongue teaching in the Brazilian secondary school has been a research theme in the Letters, Linguistics and Education fields. From the History of Education perspective and the theoretical reference of the school culture, the history of school disciplines has become a useful research field which has contributed a lot towards the understanding of rules, practices and school curricula over different time periods. By adopting such premises the article analyzes distinct phases through which the discipline “Portuguese” was configured in the Brazilian secondary teaching, from the XIX century towards the 1940’s. The study of the path of the Portuguese discipline and the configuration of rules and practices are followed through the analysis of the Colégio Pedro II’s Programs (a model institution in the secondary teaching), the current legislation, the amount of hours allocated per discipline, academic materials adopted, the Preparation Exam norms, as well as the study, sources and documents related to the historiography of education for this teaching level.

Keywords: Portuguese in Secondary Teaching; History of School Disciplines; History of Education in Brazil

Cultura escolar, história das disciplinas escolares e história do ensino de Português

A história do ensino de língua materna no nível secundário tem sido tema de pesquisas de diferentes áreas, como Educação, Letras, Lingüística e Psicologia. Da perspectiva da História da Educação, a partir de referencial teórico da cultura escolar, a história das disciplinas escolares vem se constituindo como um campo de pesquisa profícuo, que tem contribuído para o conhecimento de normas, práticas e currículos escolares em diferentes segmentos de tempo.

Segundo Dominique Julia, a cultura escolar pode ser descrita como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. O historiador francês acrescenta, ainda, que a cultura escolar só pode ser compreendida como objeto histórico, quando o estudo opera sobre três eixos importantes: as normas e finalidades que regem a escola, o papel da profissionalização docente e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (JULIA, 2001, p. 9).

André Chervel atribui à escola “um papel eminentemente ativo e criativo” na análise da cultura escolar, “que somente a história das disciplinas escolares está apta a evidenciar”, negando “a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela” e renunciando “a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações” (CHERVEL, 1990, p. 182-183 e 200). Ao ampliar a noção de disciplina escolar e elege-la história das disciplinas escolares como ponto de vista privilegiado no estudo da cultura escolar, Chervel inscreve o novo campo de pesquisa tanto na área da história da educação como na área da história cultural:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes fina-

lidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. [...] Porque são criações espontâneas (CHERVEL, 1990, p. 184).

Para Chervel, que vem da área de lingüística e focaliza o desenvolvimento da gramática escolar francesa, a análise histórica não permite que as disciplinas sejam consideradas como resultado de vulgarizações científicas, como fez crer a teoria da transposição didática, nem se reduzem às metodologias. Ao contrário, ele mostra que:

primeiro [...] a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte – com exceção de alguns conceitos gerais como o nome, o adjetivo ou o epíteto – da cultura do homem cultivado. [...] Enfim, a própria gênese dessa gramática escolar não deixa nenhuma dúvida sobre sua finalidade real. A criação de seus diferentes conceitos tem constantemente coincido no tempo com seu ensino, assim como com o ensino da ortografia, dentro de um vasto projeto pedagógico, que é o da escola primária desde a Restauração, e que traz, nos programas e nos planos de estudo do século XIX, um título que não faz referência nem à ortografia nem à gramática: “os elementos da língua francesa” (CHERVEL, 1990, p. 181-182).

Circe Bittencourt comenta que “em decorrência desta concepção de escola”, oferecida por Chervel e endossada por Dominique Julia, “como lugar de pro-

dução do conhecimento, a história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e com a sociedade” (BITTENCOURT, 2003, p. 26).

Quanto aos conteúdos e práticas escolares, o livro didático tem sido considerado fonte privilegiada para a história da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma “imagem sistêmica da escola que ele representa” e uma imagem da “sociedade que o escreve e que o utiliza”, seja através da materialização dos programas como “suporte curricular” que ele é, seja através das “imagens e valores dominantes da sociedade” que ele veicula, seja ainda através das “estratégias didáticas” e práticas de ensino-aprendizagem que ele expressa (ESCOLANO, 2001, p. 172-3).

Com relação às disciplinas escolares e aos livros didáticos, Antonio Viñao adverte que tanto convém prevenir-se contra a idéia de que a história de uma disciplina escolar se reduz à história dos manuais utilizados no seu ensino, enquanto análise de seus conteúdos, quanto é necessário prevenir-se da idéia oposta, de que é possível fazer a história de uma disciplina sem analisar os livros e materiais didáticos empregados no seu ensino (VIÑAO, 2007, p. 256). Ele firma que, embora a história dos livros didáticos e a história das disciplinas escolares mantenham relativa autonomia, como campos distintos de investigação,

la historia del análisis de los libros de texto y del material de enseñanza como productos pedagógicos y culturales, solo adquiere un sentido histórico pleno cuando se inserta en el ámbito, más amplio, de la historia de las disciplinas, en especial si se refiere a los niveles secundario y superior de la enseñanza (VIÑAO, 2007, p. 256).

Com base em tais pressupostos teóricos, o presente artigo, sobre a história do ensino de português na escola secundária brasileira, adota tanto a perspectiva mais ampla, da história das disciplinas; como procura matizar os principais aspectos de conteúdos, práticas, representações e valores que os livros didá-

ticos de português são portadores, enquanto objetos culturais.

Adotando os pressupostos teóricos da história das disciplinas escolares e compondo uma mesa coordenada com outros trabalhos, este artigo analisa distintas fases pelas quais se configurou a disciplina Português no ensino secundário brasileiro, do século XIX até a década de 1940, prolongando os comentários até a lei 5.692, de 1971.

Tal escolha também direciona a metodologia a ser adotada, uma vez que o estudo da trajetória da disciplina Português deverá se configurar a partir do reconhecimento de normas e práticas, acompanhadas na análise dos programas do Colégio Pedro II (instituição modelo do ensino secundário), da legislação vigente, da carga horária das disciplinas, dos livros didáticos adotados, das normas dos Exames Preparatórios, além de outros estudos, fontes e documentos da historiografia da educação para este nível de ensino.

O ensino secundário e os exames de acesso ao ensino superior

Além da legislação e dos programas do ensino secundário, os “Exames Preparatórios”, como eram chamados os exames de acesso aos cursos superiores, exerceram forte influência sobre a trajetória das disciplinas escolares neste nível de ensino, porque a conclusão do curso secundário não era exigência ou pré-requisito para a entrada nas escolas superiores. Era necessário apenas obter, de forma parcelada, os certificados das disciplinas exigidas nos Exames Preparatórios, situação que, embora fosse criticada e combatida, permaneceria até a reforma Francisco Campos, de 1931. Com isso, as escolas secundárias acabavam cumprindo a função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos Exames Preparatórios.

A organização dos cursos superiores e a forma de acesso a eles tiveram, portanto, influência decisiva na organização do ensino secundário. Não se pode esquecer que, quando comparada à estrutura de centros europeus como Inglaterra, Alemanha, França e de outros países latino-americanos, nossa infraestrutura educacional para a formação superior era bem modesta. Até 1920 não havia universidade, ano em

que a primeira foi formada no Rio de Janeiro, com a junção das faculdades de Medicina, de Direito e dos cursos de engenharia da Escola Politécnica.

No século XIX, havia no Brasil três tipos de cursos superiores: os destinados aos militares, da marinha e do exército (cursos impulsionados pela Guerra do Paraguai); os exigidos para a carreira eclesiástica, formada nos seminários episcopais; e os cursos das carreiras liberais, sendo que Direito e Medicina eram os cursos superiores de maior prestígio social. Havia duas academias médico-cirúrgicas, uma no Rio de Janeiro e outra na Bahia, fundadas logo após a chegada da família real portuguesa ao Brasil (1808), de onde também saíam os farmacêuticos, as parteiras e, mais tarde, os dentistas.

Os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda (este último transferido para Recife, em 1854) foram fundados em 1827, enquanto as ciências físicas e matemáticas ficaram a cargo da Escola Central, do Rio de Janeiro, reinaugurada na década de 1870, como Escola Politécnica, incluindo a formação de engenheiros e arquitetos. A Escola de Minas, de Ouro Preto, que também apareceu na década de 1870, tinha o ensino voltado para a mineração. Fundadas, sobretudo, para atender as necessidades do estado, essas instituições eram mantidas pelo governo central.

Todos os cursos superiores realizavam exames de ingresso e muitos deles (escolas militares, seminários e cursos jurídicos) mantinham cursos anexos para a preparação de candidatos a esses exames, chama-

dos, por isso, de Exames Preparatórios (HAIDAR, 1972, p. 47). É importante sublinhar que os cursos superiores eram destinados somente aos homens, o que também refletia na organização do ensino secundário¹.

Pode-se dizer que o ensino secundário brasileiro foi sistematizado quando as academias de direito, seminários e escolas militares passaram a oferecer num só lugar as “aulas menores” (já desmembradas das Primeiras Letras, ou seja, do ler-escrever-contar) que, junto com liceus e colégios públicos e particulares, iriam substituir paulatinamente as aulas régias avulsas, regulamentadas desde o século XVIII².

Seguindo o modelo dos cursos de direito da Universidade de Coimbra, em 1831, foram instituídas, nas Academias de Direito de São Paulo e de Olinda, as “Aulas Menores Anexas aos Cursos Jurídicos”, chamadas de “Aulas Preparatórias” ou de “Curso Anexo”. No Curso Anexo foram criadas seis cadeiras: “Latim em prosa e verso; Francês e Inglês em prosa e verso; Retórica e Poética; Lógica, Metafísica e Ética; Aritmética e Geometria; História e Geografia” (*apud*. HAIDAR, 1972, p. 80)³.

Compreende-se, assim, a função propedêutica de tais cursos, organizados para atender os candidatos aos exames de ingresso nos cursos superiores, cujo aumento de demanda justificaria o aparecimento de instituições públicas e privadas, como a instalação dos Liceus públicos mantidos pelos governos das províncias e de colégios particulares.

¹ Com exceção das parteiras e das professoras do ensino primário, formadas respectivamente nas Academias de Medicina e nas Escolas Normais, os cursos secundários eram geralmente destinados aos meninos e rapazes. A educação feminina da elite ficava a cargo de ordens religiosas e preparava as mulheres para a vida doméstica (Needell, 1998). No Colégio Pedro II as mulheres começaram a ser aceitas na década de 1880 (Escragnolle Doria). A educação feminina popular dependia igualmente de ordens religiosas e de associações beneficentes e seus objetivos eram semelhantes. O Seminário de Educandas de São Paulo, por exemplo, teve origem no Seminário da Glória, inaugurado em 1825 para acolher meninas órfãs e abandonadas, às quais se ensinaria “a ler, escrever, fiar, coser e tudo o mais que deve saber uma perfeita mãe de família” (Rodrigues, 1962). Algumas professoras de primeiras letras seriam formadas nesta instituição, outras sairiam do Seminário para casar e algumas iriam trabalhar como empregadas domésticas.

² Em 6 de novembro de 1772, foi aprovada a *Lei e o Mapa dos estudos menores e instruções aos professores* para todo o império português, cabendo ao Brasil, inicialmente, 44 aulas régias avulsas, sendo “17 de primeiras letras, 15 de gramática latina, seis de retórica, três de gramática grega e três de filosofia” (Hilsdorf, 2003, p. 21-22).

³ Notam-se nas cadeiras criadas e nos Exames Preparatórios, a influência da formação clássica que, desde a Grécia antiga, passando por Roma, compreendia as sete Artes Liberais, divididas entre o *Trivium*, composto de Gramática, Lógica (ou Dialética) e Retórica, e o *Quadrivium*, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia.

É neste contexto que surge e se destaca o Imperial Colégio de Pedro II⁴, fundado na Corte pelo governo regencial, em 2 de dezembro de 1837, aniversário do herdeiro do trono. Inaugurado em 25 de março de 1838, o Colégio Pedro II deveria servir de modelo ao ensino secundário, sendo que o diploma de “Bacharel em Letras”, ao fim de sete ou oito anos, dava direito ao ingresso em qualquer curso superior do Império sem ter que prestar qualquer exame. Inspirado nos programas dos colégios franceses, o currículo do Colégio Pedro II conservaria, ao longo do século XIX, a preferência pela instrução humanista, com destaque para conteúdos clássicos, sobretudo o Latim.

Na prática, no entanto, verifica-se a longa subordinação do curso secundário aos Exames Preparatórios, cujos currículos acabavam cedendo aos padrões impostos por esses exames, concentrando, nos primeiros anos do curso, as disciplinas exigidas nos Preparatórios, inclusive, no colégio modelo. Este fato explica o baixo número de alunos nos últimos anos do Colégio Pedro II, assim como a reduzida concessão de diplomas.

Nos liceus provinciais a dependência era ainda maior: aulas públicas avulsas ou cadeiras que não entravam nos Exames Preparatórios, tais como “Grego, Física e Química e História Natural”, desapareceram por falta de alunos (HAIDAR, 1972, p. 70-71).

Em Sergipe, por exemplo, as cadeiras do *Atheneu sergipense* eram as seguintes, em 1876: “Latim, Grammatica Nacional, Francez, Inglez, Arithmetica e Álgebra, Geometria, Geographia, Historia, Philosophia e Rethorica”⁵.

Em São Paulo, o relatório de Hypolito de Araújo acerca da Instrução Publica, para o ano de 1867, informava a penúria da situação do ensino secundário, nesta Província, e a dependência dos preparató-

rios e dos recursos enviados pelo governo central ao Curso Anexo da Faculdade de Direito:

*A instrucção secundaria publica reduz-se a quatro aulas de Latim e Francez situadas nas cidades de Santos, Ytú, sorocaba, e Mogy das Cruzes. Chegamos a possuir 33 aulas dessas. Destituídas de acceitação, sem um fim a que se propuzessem, ou vantagens a recommendal-as, forão seus bancos se tornando desertos, e umas apoz outras baqueando. Essas que lhes sobreviverão não são mais felizes, subordinadas as mesmas causas de esterilidade arrastão existência inglória. Seus alumnos matriculados elevão-se apenas a 95 e os frequentes a 86 quase metade pertence a Ytú. [...] Instituídas por particulares contamos 7 aulas avulsas de Latim e Francez, e de 2 de Arithmetica e Geometria; e de 10 Collegios de ensino das matérias propedêuticas da Faculdade de direito. Os existentes nesta Capital quase todos se desconceituarão tanto que é mister ser bem imperiosa a necessidade de Internatos para que ainda subsistão. Nem são Collegios de Instrucção: - os collegiaes bem como os alumnos das aulas avulsas desta Cidade geralmente é nas aulas preparatórias da referida Faculdade que se instruem. Com razão pois se póde dizer que nossa instrucção secundaria não procede nem da Província nem da industria privada. Entretanto referirei como á esta pertencentes 368 alumnos matriculados.*⁶

⁴ Ao longo de sua existência o colégio teve várias denominações: Imperial Colégio de Pedro II, até a Proclamação da República, em 1889, quando foi substituído por Instituto Nacional de Instrução Secundária. A partir de 1890, passou a chamar-se Ginásio Nacional. Em 1909, mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Finalmente, em 1911, recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II. Atualmente, o Colégio Pedro II continua a ser mantido pelo governo federal e possui várias unidades na cidade do Rio de Janeiro.

⁵ Quadro das cadeiras publicas de instrucção secundaria existentes na província de Sergipe, 1876, disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1073/000138.html>, acesso em 28/3/2008.

⁶ Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo na primeira sessão da décima oitava legislatura no dia 2 de fevereiro de 1868 pelo presidente da mesma província, o conselheiro Joaquim Saldanha Marinho. São Paulo: Typ. Do Ypiranga, 1868. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1008/index.html>, acesso em 28/3/2008.

Inicialmente, os Exames Preparatórios eram feitos apenas junto à faculdade pretendida pelo candidato, mas, em 1854, foram criadas na capital do Império “Bancas de Exames Preparatórios” (DECRETO 1.331A, de 17/2/1854), que habilitavam para qualquer curso superior, “tomando por base os compêndios e programas adotados para o ensino oficial”, ou seja, os programas e livros adotados no Colégio Pedro II.

As medidas centralizadoras repercutiram no “Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito”, de 1856, que, de acordo com a Portaria de 4 de maio, impunha os mesmos programas e compêndios “adotados pelo governo para a instrução secundária”, o que aponta a intenção de uniformizar os Exames Preparatórios a partir do Colégio Pedro II (HAIDAR, 1972, p. 51, 82 e p. 113).

Em 1873, pelo Decreto 5.249 de 2 de outubro, foram criadas “mesas gerais de exames nas Províncias onde não havia Faculdades”, com o objetivo de facilitar o acesso aos Exames Preparatórios (HAIDAR, 1972, p. 58). Tal medida, entretanto, contribuiu para a desmoralização dos Exames nas províncias, posto que era “fácil” conseguir os Certificados de Aprovação em virtude de fraudes e clientelismo, além de consagrar definitivamente os estudos secundários parcelados, por matéria, com frequência livre, inclusive, no Colégio Pedro II, a partir de 1878 (HAIDAR, 1972, p. 58-60).

Quanto às disciplinas dos exames de ingresso, desde a criação dos cursos Jurídicos, em 1827, além da idade de quinze anos completos, a lei exigia que os estudantes apresentassem certidões “de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria” (*apud.* HAIDAR, 1972, p. 47). Em 1831, eram demandadas as seguintes habilitações: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, História e Geografia.

Já para a entrada nas Faculdades de Medicina, a idade mínima era de dezesseis anos para todos os cursos, conforme lei aprovada em 3 de outubro de 1832. Era também indispensável a apresentação dos seguintes certificados: para o curso de Medicina, Latim, Francês ou Inglês, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria; para o curso de Farmácia,

Francês ou Inglês, Aritmética, Geometria; e para as que desejavam o título de Parteira, era necessário “saber ler e escrever corretamente”, além de entregar um atestado de bons costumes (*apud.* HAIDAR, 1972, p. 81).

Em 1854, entraram dois exames nos Preparatórios de Medicina: Álgebra (até equações do primeiro grau) e História e Geografia. O decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, introduziu o exame de Português para todos os cursos superiores, o qual passaria a vigorar a partir de 1871. Tal medida acarretou a criação da cadeira de “grammatica e lingua nacional” nas Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, pelo decreto 4690, de 11/2/1871.

Em 1882, foi incluído o exame de Álgebra para Direito. Em 1886, o decreto 9.647 estabeleceu a precedência do exame de Português sobre os demais e adotou a hierarquização dos exames finais do Colégio Pedro II nos Preparatórios. Em 1887, entraram, ainda, os exames de Alemão e de Noções de Ciências Físicas e Naturais para Medicina (HAIDAR, 1972, p. 61).

O caráter mais humanista e menos científico dos currículos dos cursos de direito e medicina seria acentuado também nos demais cursos superiores, ainda que menos extensos (HAIDAR, 1972, p. 61). Conforme decreto de 28 de novembro de 1874, o curso anexo à Escola Militar, que tinha duração de três anos, compreendia o estudo de “gramática portuguesa; as línguas francesa e inglesa; história e geografia, especialmente do Brasil; aritmética, álgebra elementar; geometria; trigonometria; desenho linear e geometria prática; administração de companhia e de corpos” (*apud.* HAIDAR, 1972, p. 88).

No Externato da Marinha, depois Colégio Naval, o curso preparatório de dois anos incluía: “gramática portuguesa, francês, inglês, história do Brasil e noções de história universal, geografia física, especialmente a do Brasil, matemáticas (estudo completo de aritmética, álgebra até equações de 1º grau, definições principais de geometria elementar) e desenho linear” (*apud.* HAIDAR, 1972, p. 88).

Para a matrícula na Escola Politécnica e na Escola de Minas de Ouro Preto, quando foram extintos seus respectivos cursos anexos (decreto 8785, de 30 de novembro de 1882), eram exigidos “conhecimentos

elementares das seguintes disciplinas: português, francês, inglês, história, geografia, aritmética, álgebra (equações de 1º e 2º graus, binômio de Newton, proporções e progressões, logaritmos e suas aplicações), geometria plana e no espaço; trigonometria retilínea e desenho geométrico e elementar” (HAIDAR, 1972, p. 61).

A análise dos currículos do Colégio Pedro II e o estudo da trajetória do ensino de língua materna refletem tanto a subordinação do ensino secundário aos Exames Preparatórios, quanto o peso dos estudos humanistas. No primeiro programa, de 1838, verifica-se a supremacia das disciplinas clássicas (Latim, Grego, Retórica e Filosofia), cuja carga horária ocupava 52% do currículo do Colégio Pedro II, sendo que só o Latim representava a metade (25%). Tal superioridade contrasta com a inferioridade das línguas modernas (Português, Francês e Inglês), que juntas somavam apenas 10% da carga horária do currículo (RAZZINI, 2000).

A inferioridade do vernáculo frente ao Latim era reforçada não só pelos Preparatórios, que deixaram de fora o exame de Português, até 1869, enquanto exigiam o Latim (além do Francês e do Inglês). A subordinação da gramática nacional à gramática latina ficava patente tanto na organização e classificação dos livros didáticos de Português, como na acumulação do ensino das duas disciplinas pelo mesmo professor, como se observa com os três professores que ocuparam a cadeira de Latim e Gramática Nacional do 1º Ano, no Colégio Pedro II, de 1838 a 1868.

Verifica-se, desta maneira, que até 1869, ou seja, enquanto não havia exame de Português entre os Preparatórios, o ensino do vernáculo era insignificante no currículo do Colégio Pedro II e dos liceus provinciais, onde predominavam disciplinas do currículo humanista de longa tradição, como Latim, Filosofia, Retórica e Poética. A partir de 1870, no entanto, logo após a inclusão do exame de Português entre os exames de ingresso de todos os cursos superiores (1869), deu-se a ascensão desta disciplina no colégio modelo, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente.

O ensino de Português no Colégio Pedro II: um modelo de ensino

O estudo da legislação do nível secundário (e dos Exames Preparatórios), dos programas de ensino e dos manuais didáticos indica que a trajetória do Português no Colégio Pedro II teve pelo menos quatro fases distintas.

A primeira refere-se ao período anterior à inclusão do Português entre os Exames Preparatórios, que vai de 1838 a 1869, quando a disciplina se restringia ao primeiro ano.

A segunda fase começa em 1870, logo após a entrada da matéria nos exames de ingresso dos cursos superiores (decreto 4430, de 30 de outubro de 1869), o que acarretou aumento de carga horária e de conteúdos nos programas de Português do colégio modelo, assim como a extensão do seu ensino ao longo dos três anos iniciais do curso.

A terceira fase se inicia com o desaparecimento da Retórica e Poética do currículo do Pedro II, em 1890 (decreto 981, de 8 de novembro), seguido da sua retirada dos Exames Preparatórios (decreto 668, de 14 de novembro de 1891), quando também foi regulamentada a precedência do exame de Português sobre as demais disciplinas, o que aumentaria a importância do ensino de Português, que vinha absorvendo alguns conteúdos de Retórica e Poética.

A quarta e última fase começa com o desaparecimento definitivo dos Exames Preparatórios e com a consequente exigência da conclusão do ensino secundário para o acesso aos cursos superiores, em 1931, com a Reforma Francisco Campos. Esta fase termina em 1942, quando houve a incorporação definitiva da Literatura ao currículo de Português, do Segundo Ciclo do secundário, situação que perdura até nossos dias. Entre 1891 e 1930, a Literatura Geral e Nacional era um conteúdo decorativo, pois a disciplina era oferecida apenas no último ano do Colégio Pedro II, visto que não era exigida nos Exames Preparatórios. Esta situação começou a mudar com a Reforma Francisco Campos (1931), quando a Literatura passou a ser requisito obrigatório para os candidatos ao curso

de Direito, exigência que foi generalizada a todos os cursos secundários, na Reforma Capanema, de 1942.

Na primeira fase do ensino de Português no Colégio Pedro II (1838-1869), as aulas estavam restritas ao primeiro ano e contemplavam, sobretudo, o estudo da gramática, subordinada ao professor de Latim. A partir de 1855, além de exercícios ortográficos, a disciplina foi absorvendo práticas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética, como a leitura literária e a recitação. Nesta década e na seguinte, era comum o uso de uma gramática, um dicionário, uma seleta para leitura de trechos de autores portugueses e brasileiros, e uma ou duas obras inteiras, de autor clássico⁷.

Entre os livros indicados nos programas do Colégio Pedro II, destacam-se, nesta primeira fase: a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Cyrillo Dilermando, adotada entre 1856 e 1869; o *Ensaio sobre alguns Synonymos da Língua Portuguesa*, de Frei Francisco de São Luiz, indicado nos programas do Pedro II de 1856 a 1869; a *Biblioteca Juvenil*, de Antonio Maria Baker, uma coleção de “fragmentos morais, históricos, políticos, literários e dogmáticos”, adotada na década de 1850; o *Íris Clássico*, de José Feliciano de Castilho, uma seleta de trechos de autores portugueses e brasileiros, indicada de 1860 a 1869.

Além desses compêndios, eram adotadas obras coligidas dos seguintes autores: Antonio Vieira, Lucena e Pereira Caldas. Pela adoção dos compêndios

os e obras nas aulas de Português, percebe-se o peso maior que tinham os textos de autores portugueses com relação aos textos de autores brasileiros, preferência reforçada, ainda, pela autoria das obras didáticas e seletas adotadas, organizadas por portugueses, ainda que algumas fossem impressas no Brasil.

Na segunda fase, a partir de 1870, após a inclusão do Português nos Exames Preparatórios, houve aumento de carga horária de Português, cujas aulas passaram a incluir também novos conteúdos, antes presentes nas aulas de Retórica e Poética, como redação e composição. O estudo da língua foi consideravelmente ampliado, disposto nos três anos iniciais do curso secundário, passando a incluir no último ano a abordagem histórica das diversas fases da língua vernácula, a gramática filosófica, incentivando, cada vez mais, a leitura cronológica dos textos que lhe serviam de exemplo.

A base oferecida no primeiro ano do Colégio Pedro II foi modificada, com a saída do latim, que passou a ser ensinado a partir do segundo ano. Desta maneira, o ensino de português, no primeiro ano, abandonava sua subordinação ao ensino de latim, cujas cadeiras (latim e português) pertenceram ao mesmo professor de 1838 a 1869, e entrava numa fase de ascensão e supremacia em relação às outras disciplinas, que juntas compunham uma só cadeira: Português (6,5 horas), Aritmética (5 horas) e Geografia (4 horas), ministradas pelo mesmo professor, José Manuel Garcia⁸,

⁷ Os autores clássicos do vernáculo português eram aqueles dos séculos XVI e XVII, sobretudo Luís de Camões e os Padres Manuel Bernardes e Antonio Vieira. Na segunda metade do século XIX, provavelmente como resultado da influência do Romantismo, as seletas escolares passaram a incluir também autores dos séculos XVIII e XIX, onde os brasileiros começaram a se destacar também.

⁸ José Manuel Garcia (? - 1884), foi nomeado em 1857, “repetidor interino” de filosofia e retórica do Colégio Pedro II. No ano seguinte foi nomeado secretário do externato do Pedro II e na década de 1870, ao que parece, foi também nomeado (sem concurso) para a cadeira de português, do segundo ao quinto ano. Em 1877, reviu, corrigiu e aumentou “com 125 trechos e com uma crestomatia do português antigo” os *Ornamentos da memória* do padre Roquette, seleta adotada no Pedro II desde 1870. In: BLAKE, Sacramento. Op.cit., v. 5, p. 24-25. O cargo de “repetidor” foi criado em 1857, pelo decreto 2006, de 24 de outubro, que aprovava a contratação, após concurso, de repetidores de grego, alemão, ciências naturais, latim, francês, inglês e matemáticas. Conforme este decreto, o repetidor é o funcionário do Internato do Colégio Pedro II encarregado de auxiliar “os alumnos nos seus estudos e esclarecê-los sobre a intelligencia das lições dos professores”, fora do período das aulas. A figura do “repetidor” teve origem nos pensionatos de alunos próximos das universidades européias, no final da Idade Média. “Como muitas dessas casas acolhiam também os professores, que em troca repassavam as lições ou preparavam os alunos para seguir os cursos das universidades, logo passaram a funcionar como pensionatos que eram também lugares de ensino bem completos”. Como se pode constatar, a função do professor-repetidor está ainda ligada à própria gênese dos colégios humanistas: “Pela atividade desses professores e repetidores, os pensionatos colegiais acabaram por retirar o conteúdo das 7 artes liberais do âmbito das faculdades universitárias, organizando-se, ao longo do século XV, como uma instituição específica e reconhecida – o colégio das 7 artes liberais –, onde os jovens realizavam todos esses estudos preparatórios para as universidades.” (Hilsdorf, 2006, p. 62). Portanto, a introdução do repetidor no Internato do Colégio Pedro II, em 1857, reforça ainda mais a preferência pelo modelo humanista na organização da instituição.

no “Internato do Colégio Pedro II” e o Cônego Francisco Bernardino de Souza⁹, no “Externato”. A decisão de juntar essas três disciplinas foi tomada como tentativa de “cobrir as lacunas do ensino elementar” (HAIDAR, 1972, p. 126). A partir de 1873, Carlos de Laet tornou-se professor das aulas de “Português, Arithmetica e Geographia”, do primeiro ano e, em 1877, entrou Manoel Olympio Rodrigues da Costa¹⁰, enquanto José Manoel Garcia foi deslocado para as aulas de Português dos anos seguintes.

Quanto aos livros didáticos, indicados nesta segunda fase (1870-1889), nota-se a adoção de duas gramáticas, um dicionário e de várias seletas de trechos escolhidos, para exercícios de leitura e análise gramatical. Gramática e ortografia eram ensinadas, no primeiro ano, com a *Grammatica nacional elementar*, de Caldas Aulete (adotada de 1870 a 1876); e com a *Grammatica Portugueza*, de Manoel Olympio Rodrigues da Costa (indicada de 1877 a 1889); além dos *Sinônimos*, de Frei Francisco de São Luiz (indicado em 1870).

Para leitura e exercícios de análise (gramatical e sintática), no primeiro ano, aparecem nos programas do Pedro II: os *Ornamentos da memória*, do padre José Inácio Roquete (indicado em 1870 para o 1º ano e em 1877); *Meandro poético*, do cônego Fernandes Pinheiro (indicado entre 1877 e 1879), obra que apresenta apenas textos de autores brasileiros; *Selecta nacional*, de Caldas Aulete (usada de 1877 a 1879, no primeiro ano e, na década seguinte, indicada para os anos mais adiantados); a antologia de Mello Moraes Filho, intitulada *Litteratura Brasileira* (indicada de 1882 a 1886), sobre a qual, pode-se afirmar que consolidou a entrada de textos de autores brasileiros contemporâneos no primeiro ano do curso secundário; e a *Seleção litteraria*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza (adotada de 1887 a 1894).

Nos demais estágios do curso do Pedro II, do 2º ao 3º ano, ou do 2º ao 5º ano, conforme a legislação vigente, as aulas de Português passaram a incluir grande variedade de obras didáticas. O ensino gramatical, expandido com a gramática filosófica, no último ano, foi acompanhado dos seguintes compêndios: *Grammatica portugueza*, de Vergueiro e Pertence (indicada em 1870); *Postillas de grammatica geral aplicada á lingua portugueza*, de Francisco Sotero dos Reis (1870); *Nova grammatica portugueza*, de Bento José de Oliveira (indicada em 1881); *Grammatica portugueza*, de Teófilo Braga (indicada em 1877, junto com o *Diccionario portugues*, de José Inácio Roquete); *Grammatica portugueza* de Júlio Ribeiro (adotada entre 1882 e 1887), a qual, junto com a obra de Sotero dos Reis, reforça a autoria brasileira também nos compêndios de gramática, tendência que seria fixada definitivamente.

Nas seletas indicadas para os anos finais do curso do Pedro II, nota-se a adoção de muitas obras de autoria portuguesa. Já a escolha de textos, embora ainda privilegiasse os autores “clássicos” portugueses, dos séculos XVI e XVII, já incluía muitos trechos de autores “modernos”, dos séculos XVIII e XIX, sendo vários brasileiros. Os textos das antologias (em prosa e verso) eram organizados por gêneros, os quais podem ser considerados gêneros literários, ligados à taxonomia da retórica e da poética clássicas (com divisões e subdivisões, em gênero e espécie), mas outras vezes são apresentados, conforme classificações temáticas, como as fixadas na *Selecta nacional*, de Caldas Aulete, por “Typos nacionaes”, “Religião, filosofia, moral e sciencia”.

A influência da Retórica e Poética fora intensificada nas aulas de Português, a partir de 1870, com a introdução de exercícios de redação e composição, cujo compêndio indicado era o *Manual de estilo e composição e recitação*, de Delfim de Oliveira Maia.

⁹ Francisco Bernardino de Souza (1834-?), foi cônego da capela imperial, capelão e professor de religião, latim e português do Colégio Pedro II e lente de geografia e retórica do curso preparatório anexo ao seminário episcopal. In: BLAKE, Sacramento. Op.cit., v. 2, p. 410-12.

¹⁰ Manoel Olympio Rodrigues Costa (? - 1891) foi professor do Ginásio Baiano, da Escola Normal da Corte e professor de português, aritmética e geografia do primeiro ano do Colégio Pedro II. Publicou dois compêndios: *Gramática portugueza e noções de aritmética*, (o último, “sob as vistas” de Abilio Cesar Borges), ambos adotados pelo governo imperial. In: BLAKE, Sacramento. Op. cit., v. 6, p. 176-77.

Esta influência, no entanto, começa a declinar em 1881, através da forma e da ordem pelas quais os conteúdos são apresentados e estudados nas aulas de Português. Ainda que os compêndios adotados continuassem a apresentar os textos por gêneros literários e temáticos, verifica-se a introdução de uma classificação cronológica dos conteúdos, cujos textos de leitura passam a ser oferecidos de forma gradativa, na ordem cronológica inversa. O Programa de Português, de 1881, indica que, nas primeiras séries, eram oferecidos os textos mais modernos, do século XIX, considerados mais fáceis por serem contemporâneos dos leitores escolares. Depois, gradativamente, eram introduzidos os textos mais antigos, do século XVIII, até chegar aos clássicos dos séculos XVII e XVI, nas últimas séries.

Tal ordem, com a introdução da gramática filosófica, que acompanhava o estudo histórico da língua, então influenciado por uma nova ciência, a glotologia ou lingüística, iria se refletir nas seletas indicadas, sendo preponderante a adoção de livros portugueses. Foram registradas nos programas de ensino do Pedro II, as seguintes obras: *Selecta portugueza*, de Francisco Martins de Andrade (indicada em 1870); *Poesias Selectas*, de Henrique Midosi (1870); *Aprende a língua vernácula*, de autoria anônima (1877); os *Ornamentos da memória*, do padre Roquete (1877); *Selecta nacional*, de Caldas Aulete (indicada para os últimos anos do curso, de 1881 a 1886, e em 1898); *Trechos selectos de autores clássicos*, de Felix Ferreira (1881); *Antologia portugueza*, de Teófilo Braga (1881); *Lugares selectos*, de Antonio Cardoso Borges de Figueiredo (1881); *Prosas selectas*, de José da Fonseca (1882); e *Seleção litteraria*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza (de 1887 a 1894).

A escolha de apenas uma antologia, em 1887, da *Seleção litteraria*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, indica o esforço de simplificar as adoções de livros de leitura, da mesma forma que aponta a escolha de um compêndio nacional, organizado por dois professores do Colégio Pedro II. Esta tendência seria acatada também nas adoções das gramáticas, impressas no Brasil e organizadas por professores do Pedro II ou outros brasileiros.

A indicação de apenas uma seleta, em 1887, só foi possível porque a *Seleção Litteraria* apresentava na ordem cronológica direta prosadores e poetas portugueses e brasileiros, porém, sem dividi-los em períodos de tempo. Essa parece ter sido a primeira seleta brasileira que reunia num único volume, textos de autores dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, dispostos cronologicamente. Sua adoção substituiu as várias seletas anteriormente prescritas nos programas de Português.

A terceira fase da trajetória do ensino de Português no Colégio Pedro II, que vai de 1890 a 1930, caracteriza-se pela excessiva atenção dada à gramática, em relação aos demais conteúdos, sobretudo à Literatura, circunscrita apenas aos textos selecionados nas poucas antologias usadas nas aulas de Português. Da mesma forma, observa-se o crescimento da quantidade de gramáticas adotadas, havendo, portanto, uma inversão no peso dos conteúdos em relação à fase anterior, quando eram indicadas muitas seletas e poucas gramáticas.

Logo após a Proclamação da República, o empenho de tornar o ensino mais científico e menos humanista pode ser detectado no aumento da carga horária de matemática e das ciências físicas e naturais. A organização do currículo do Colégio Pedro II dá sinais de que os conteúdos estavam mais atrelados com uma identidade nacional, sobretudo, nas disciplinas que constituem o chamado tripé da nacionalidade: História, Geografia e língua materna, incluindo nesta última a História da Literatura Nacional.

O ensino secundário e os Exames Preparatórios sofreram uma centralização mais efetiva, através da oficialização do currículo do Colégio Pedro II, cujos programas e compêndios passaram a servir de base para outros estabelecimentos de ensino secundário (públicos e privados) e para os Exames Preparatórios.

Em 1891, o exame de Português era o mais importante entre os Preparatórios, e era exigido para a entrada em todos os cursos superiores (inclusive nas carreiras militares). Contudo, a História da Literatura Nacional, disciplina recém-implantada na última série do Colégio Pedro II, no lugar da extinta Retórica e Poética, não entrou nos Preparatórios.

Assim, apesar do *status* de disciplina independente, conferido pelo nacionalismo republicano de 1890, a História da Literatura Nacional tornou-se ensino ornamental do “bacharel em Letras”, título concedido àqueles raros alunos que concluíam o curso do Pedro II, uma minoria que permanecia no colégio, sem pressa, interesse ou possibilidade de prestar antes os Exames Preparatórios.

Quanto ao ensino de gramática, com exceção dos *Estudinhos de língua pátria*, de Antonio da Silva Túlio (adotado em 1892 e 1893), todas as obras adotadas nas aulas de Português eram de autoria brasileira, de professores do Colégio Pedro II. De 1892 a 1898, sucederam nas aulas de Português, compêndios de autores como João Ribeiro (*Gramática portuguesa*, curso médio e superior, *Lições de gramática portuguesa*), Maximino de Araújo Maciel (*Gramática analítica*); Pacheco da Silva Júnior e Lameira de Andrade (*Noções de gramática portuguesa*); e Alfredo Gomes (*Gramática portuguesa*).

Além da *Seleção litteraria*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, registra-se a indicação da *Antologia portuguesa*, de Teófilo Braga (1892, 1893, 1895, 1897, 1898); e da seleta de João Ribeiro, intitulada *Auctores contemporaneos* (1895, 1897).

Com a queda da Retórica e a ascensão da história literária nacional, a organização cronológica dos textos nas aulas de Português pareceu ainda mais legítima, sobretudo, depois da entrada da gramática histórica, em 1890.

A centralização dos programas e compêndios a partir do Colégio Pedro II disseminou a utilização da *Seleção litteraria*, o que lhe valeu uma segunda edição, em 1891, adotada nos cinco anos de Português e nos Exames Preparatórios de Português e de línguas estrangeiras. Convém notar que a adoção compulsória e generalizada da *Seleção Literária* estabeleceu sua leitura intensiva nas aulas de Português (juntamente com a leitura da *Antologia portuguesa*, de Teófilo Braga). Porém, as tendências nacionalistas e a presença da história literária e da gramática histórica no currículo provavelmente requiriam uma seleta mais representativa das fases da literatura nacional, que fosse não só organizada, mas também dividida cronologicamente, e com informações históricas sobre os autores e suas obras.

Ao invés de aumentar a *Seleção litteraria*, o editor preferiu refundi-la, trocando um dos organizadores (Vicente de Souza) por Carlos de Laet, que se incumbiu das informações biobibliográficas e, junto com Fausto Barreto, aproveitaram vários trechos da *Seleção litteraria* e incluíram outros excertos, dando preferência a temas nacionais e reservando um lugar de destaque para a literatura contemporânea. Os compiladores apuraram a organização cronológica da *Seleção Literária* e dividiram prosadores e poetas brasileiros e portugueses por séculos, apresentando-os, porém, na ordem cronológica inversa, ou seja, a mesma ordem do programa de Português, que ia do século XIX ao século XVI.

O novo livro de textos escolhidos para leitura chamou-se *Antologia Nacional* e, publicado em 1895, foi aprovado pela Congregação do Colégio Pedro II para ser adotado nas aulas de Português neste mesmo ano, o que significou, também, sua indicação nos Exames Preparatórios. Entrava, assim, nas aulas de Português, a primeira seleta brasileira organizada por categorias da história literária nacional.

A tendência desta terceira fase do ensino de Português, de adotar uma quantidade maior de compêndios gramaticais e menor de seletas, verificada nos programas de 1892 e 1893 (seis gramáticas e duas seletas), embora fosse invertida nos programas seguintes, de 1895, 1897 (duas gramáticas e três seletas) e 1898 (duas gramáticas e quatro antologias), tornar-se-ia a base do ensino de Português neste período. O ápice desta tendência seria atingido em 1928, quando chegaram a ser indicados 16 livros de gramática e apenas uma seleta, a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet.

Com exceção de Otoniel Motta (*O meu idioma*), professor do Ginásio de Campinas, as gramáticas adotadas em 1928 são todas de autoria de professores do Colégio Pedro II: José Oiticica (*Manual de análise e Manual de estilo*); Júlio Nogueira (*O exame de português*); Antenor Nascentes (*Análise gramatical e lógica, O idioma nacional*, volumes I, II e III, e *Apostilas de português*); Said Ali (*Gramática elementar, Gramática secundária da língua portuguesa e Lexiologia do português histórico*); Otelo Reis (*Verbos, Guia para algumas dificuldades da análise léxica*

e *Textos para corrigir*); e Maximino Maciel (*Lições elementares de língua portuguesa*).

A leitura intensiva da *Antologia nacional*, a única seleta adotada nas aulas de Português do Pedro II neste longo período, coloca em relevo o modelo de língua e literatura que ela patrocinava. A classificação cronológica da *Antologia Nacional*, seja a geral, por séculos, seja a de cada um dos períodos, pela data de nascimento dos escritores, diluía a apresentação por gêneros, não obstante a sobrevivência da divisão entre prosadores e poetas. As notas biobibliográficas forneciam veracidade histórica e autoridade crítica ao conjunto de autores e trechos selecionados, trazendo para dentro do livro de leitura das aulas de Português, mesmo que de forma abreviada, uma história literária nacional.

A pequena história literária, embutida na organização da *Antologia Nacional*, era contada do ponto de vista brasileiro e adaptada à ordem de estudo do Português na escola secundária modelo. Ela começava pelos brasileiros do século XIX e, em seguida, vinham os portugueses do mesmo período, cuja separação significava o reconhecimento da autonomia da literatura brasileira contemporânea, enquanto, nos séculos anteriores, a junção de brasileiros e portugueses aceitava placidamente nossa dependência literária.

A leitura da *Antologia Nacional*, porém, não era complemento do manual de história literária, e sim ponto de partida para as atividades das aulas de Português: leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente.

A leitura literária nas aulas de Português procurava, portanto, oferecer “bons” modelos vernáculos, nacionais e morais, para a “boa” aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores certa formação literária, mas sem priorizá-la.

Esta particularidade da *Antologia Nacional*, de ser complemento do estudo de língua e não do estudo de história literária, ficou clara apenas após a recuperação histórica dos programas de ensino do Colégio Pedro II.

A comparação do *corpus* da *Antologia Nacional* com o *corpus* de seletas escolares anteriores, que circularam nas aulas de Português do Pedro II, tais como o *Íris Clássico* de José de Castilho, a *Seleta Nacional* de Caldas Aulete, o *Curso de Literatura Brasileira* de Melo Moraes Filho e a *Seleção Literária*, aponta que a *Antologia Nacional* não rompeu com a tradição do ensino do vernáculo, que prezava a leitura dos clássicos portugueses como a melhor forma de inculcar nos alunos a “norma culta”.

Pelo contrário, 82% dos excertos dos séculos XVI e XVII selecionados na *Antologia Nacional* já circulavam na escola em compêndios anteriores. A reprodução destes excertos sinaliza certa estabilidade de um *corpus* de textos clássicos, cuja leitura repetitiva ou intensiva os transformara em “clássicos escolares”. A estes trechos, juntavam-se os do século XVIII, sendo que 92% deles já haviam aparecido em seletas anteriores, porém sem a importância dada agora na *Antologia nacional*, promovendo a literatura brasileira deste período com a inclusão de mais excertos de autores brasileiros do que de portugueses.

Mas a *Antologia Nacional* foi além da recompilação e reelaboração das seletas anteriores: seu aparecimento marcou também a definição do *corpus* de textos contemporâneos, do século XIX, eivados de nacionalismo com a escolha de assuntos nacionais “que entendessem com a nossa terra” (BARRETO e LAET, 1895, Prólogo da 1ª edição).

Era, sobretudo, na “fase contemporânea”, período que, desde a primeira edição, ocupou maior espaço que os demais, que a representação da nação ganhava maior destaque, quer seja com um número superior de excertos brasileiros, quer seja com uma apresentação diferenciada dos outros períodos, onde autores brasileiros e portugueses vinham separados.

Além disso, ao contrário dos períodos anteriores, 69% dos excertos do século XIX eram “nova”, ou seja, não havia aparecido nos compêndios anteriores, cotejados com a *Antologia Nacional*, traço que reforça sua função definidora da literatura nacional contemporânea, assim como do modelo de língua vernácula.

A adoção oficial da *Antologia Nacional*, regularmente reeditada, e a ampliação da fase contemporânea na 6ª edição (1913) e na 7ª edição (1915), com o

acréscimo de 21 autores brasileiros (sendo apenas 8 portugueses incluídos nestas duas edições), fez também da *Antologia Nacional* um agente formador e transmissor da literatura brasileira.

Contudo, ao lado do critério da nacionalidade, persistia a preferência pelos textos que respeitavam certo padrão de língua portuguesa, já ditada pelos “novos” clássicos da literatura portuguesa, como Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Antonio de Castilho e Latino Coelho. Desta forma, a mesma preocupação dos períodos anteriores, com a vernaculidade e a pureza da língua nos moldes dos escritores clássicos portugueses, continuou dirigindo a seleção de textos e autores do período contemporâneo.

Tal orientação, da “correção gramatical”, visível nos comentários das notas biobibliográficas e em alguns trechos contemporâneos, principalmente, portugueses, nortearia a seleção dos brasileiros, os quais, com raras exceções, como Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Fagundes Varela e Casimiro de Abreu, seriam admitidos na *Antologia nacional* segundo o critério do caráter nacional. Ao lado do nacionalismo romântico atuava, às vezes, o julgamento político na escolha dos trechos, como parece ter sido a seleção de textos da 6ª edição da *Antologia nacional*. Entretanto, nenhum desses critérios era incompatível com a orientação geral de defesa da vernaculidade.

A permanência da *Antologia Nacional* no currículo de Português nas séries iniciais do curso secundário reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional, em que autores e textos eram considerados, sobretudo, “paladinos da linguagem”.

Assim, num primeiro momento, de 1895 até 1915, quando são feitos os acréscimos de autores e trechos contemporâneos, a *Antologia Nacional* cumpriu dupla função, de mantenedora da tradição vernácula de extração lusitana, e de anunciadora e propagadora da moderna literatura brasileira.

Mas, no período seguinte, de 1916 até 1944, quando houve a repetição do mesmo quadro de autores e excertos da 7ª edição, de 1915, imperou a função mantenedora, congelando, por quase 30 anos, os modelos de língua e literatura oferecidos para leitura,

período que já faz parte da quarta fase do ensino de Português do Colégio Pedro II.

Além disso, a instabilidade do ensino de História da Literatura Nacional nas primeiras quatro décadas republicanas, em parte, determinada por sua ausência dos Exames Preparatórios; em parte, porque era diluída em extensos programas de literatura universal, potencializou a importância da *Antologia Nacional* na transmissão da nossa literatura no Colégio Pedro II e na escola secundária brasileira.

A fragilidade da recém-criada História da Literatura Nacional no currículo secundário é percebida já em 1898, quando a disciplina perdeu sua autonomia e foi anexada à velha Literatura Geral (ou universal). Em 1911, ela foi drasticamente reduzida e incorporada ao currículo de Português, desaparecendo dos últimos anos do curso secundário como disciplina autônoma. Em 1925, ela ganhou o adjetivo pátrio, “Literatura Brasileira”, e voltou a ser ensinada no último ano do curso secundário, ao lado da “Literatura das Línguas Latinas”. Porém, em 1928, foi novamente anexada à “Literatura Geral”

Além da instabilidade de condições para se firmar como disciplina, a literatura nacional era atropelada nas aulas de Português pela excessiva preocupação gramatical, como vimos nas adoções de 16 compêndios gramaticais, no programa de 1928.

Algumas mudanças iriam determinar novos usos e funções da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, na quarta e última fase do ensino de Português no Colégio Pedro II. Esta fase inicia-se com o desaparecimento definitivo dos Exames Preparatórios e com a obrigatoriedade da conclusão do ensino secundário para o acesso aos cursos superiores, em 1931, e termina em 1942, quando houve a incorporação definitiva da Literatura ao currículo de Português do secundário, situação que perdura até nossos dias.

Na década de 1930, o novo controle do Estado sobre a educação secundária e sobre os livros didáticos, com a criação do Conselho Nacional de Educação (1931) e da Comissão Nacional do Livro Didático (1938), acabou com a hegemonia do Colégio Pedro II. A conclusão do curso secundário tornou-se, de fato, obrigatória para a entrada nos cursos superiores, o que amainou a dependência do vestibular e deu esta-

bilidade às disciplinas que compunham o currículo do chamado Ciclo Fundamental, como era o caso de Português.

Outras disciplinas, no entanto, eram oferecidas apenas nos dois últimos anos do secundário, chamado de Ciclo Complementar. O currículo variava de acordo com três áreas, para os alunos que se encaminhavam para o Curso de Direito, para os Cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia, ou para os Cursos de Engenharia, Arquitetura e Química Industrial. Foi assim que, a partir de 1936, a Literatura Nacional reconquistou sua importância no currículo do curso secundário. Embora anexada ao extenso programa de Literatura Universal, ela voltou a ser exigida nos exames de acesso aos Cursos Jurídicos, relevância que havia perdido com o desaparecimento da Retórica e Poética, em 1890.

Considerações finais

A longevidade da *Antologia Nacional* no ensino secundário apontam a permanência de certo modelo de ensino de língua e literatura neste nível de ensino.

As mudanças apontadas parecem não ter abalado o sucesso da *Antologia Nacional*, que continuou a ser adotada nas aulas de Português do Ciclo Fundamental. Talvez por isso, essa seleta tenha se conservado sem alterações e sem a entrada de novos autores e excertos.

Contudo, na década de 1940, novas mudanças provocariam a reformulação da *Antologia Nacional* e sua transferência para as últimas séries do curso secundário.

A Reforma Capanema de 1942 e 1943 estendeu o ensino de Português para as últimas séries do secundário, que passou a ser chamado de 2º Ciclo, dividido entre Clássico e Científico. Nas primeiras três séries do secundário, foi introduzida a leitura patriótica, deslocando a leitura literária para as últimas séries, em que se estudava Português, mas principalmente, história da literatura brasileira e portuguesa.

A entrada da história da Literatura Nacional no currículo de Português das últimas séries do curso secundário fez com que ela se tornasse exigência dos exames vestibulares de todos os cursos superiores,

assinalando sua ascensão definitiva neste nível de ensino, num momento político acentuadamente nacionalista (Estado Novo).

A leitura patriótica tornou inviável o uso da *Antologia Nacional* nas primeiras séries do curso secundário, deslocando-a para as últimas séries. Dessa forma, ela acabou se tornando complemento legítimo do ensino de história da literatura nacional (além de complemento do ensino do vernáculo). Para se adequar à nova função, foram acrescentados autores e excertos das duas pontas da história da língua e da literatura, do período medieval português e do período contemporâneo brasileiro. Com isso, tal seleta, que já tinha quase 50 anos de adoção na escola secundária, passou a cobrir a origem e a chegada da língua e da literatura nacional, reafirmando, assim, o pacto tradicional entre leitura, ensino da norma culta, defesa da vernaculidade e história da língua e da literatura.

O ensino do vernáculo (gramatical e literário) sob orientação lusitana, centrado no bem falar e bem escrever dos modelos tradicionais da leitura literária, sobreviveria na escola secundária brasileira até o final da década de 1960, dificultando a entrada de escritores modernistas nos livros didáticos.

A Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, decretou a falência desse modelo longo de ensino e passou a enfatizar a função instrumental da língua, sua articulação com outras disciplinas, a influência dos meios de comunicação de massa, e seu comprometimento com a cultura brasileira, independente da origem lusitana. Encarado como “instrumento de comunicação” e articulado “com as outras matérias”, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, entre outros.

A “leitura intensiva”, dos clássicos da literatura nacional, avalistas do “bem falar” e do “bem escrever”, foi substituída pela “leitura extensiva” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995), de vários tipos de textos, cujos temas passaram a ser identificados com várias culturas

que formaram a cultura brasileira. Este movimento testemunhou a queda definitiva da formação clássica humanista, expressa na escola secundária pela extinção do Latim, pela perda da hegemonia da leitura literária “como pedra angular da formação” e pela substituição paulatina do ensino de Francês, pelo ensino de Inglês, estabelecendo laços culturais mais fortes com a cultura dos Estados Unidos, não por acaso, portanto, o país que financiava ou avalizava os projetos desenvolvimentistas do governo militar brasileiro.

A troca do modelo de ensino de língua e literatura condenou a adoção de compêndios como a *Antolo-*

gia nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, já então, detentora de modelos desgastados, que não mais correspondiam à imagem desejada de nação, sendo que sua última edição foi publicada em 1969. Ao mesmo tempo, a variedade de textos modernos, que passou a circular na escola, beneficiou não só a literatura brasileira contemporânea, com a entrada dos autores vivos, mas também forçou também a revisão da literatura brasileira anterior, cuja importância no curso secundário, daí em diante, ficaria cada vez mais sólida e independente frente à literatura portuguesa.

Referências

- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de e Ranzi, Serlei Maria Fisher (Orgs) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1883-1902. 7 vol.
- CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a Leitura - 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” *Teoria & Educação*, 2, 1990, p. 177-229.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. “La renovación de la manualística escolar en la España de entresiglos”. In: *Cultura Revista de História e Teoria das Idéias*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, v. XIII, 2000-2001, II série, p. 171-188.
- Haidar, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo e EDUSP, 1972.
- HILSDORF, Maria Lúcia. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- JULIA, Dominique. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, jan./jun., p. 9-43.
- MAYER, Arno. *A força da tradição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- NEEDELL, Jeffrey. *D. Belle époque tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- RODRIGUES, Leda Maria Pereira. *A instrução feminina em São Paulo*. São Paulo: Faculdade de Filosofia “Sedes Sapientiae”, 1962.
- RAZZINI, Marcia P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970)*. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.
- VINHAO, Antonio. “La historia de las disciplinas escolares”. In: *Historia de La Educación*, Revista Interuniversitaria. N. 25, 2006. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2007, p. 243-269.

Sobre a Autora

Marcia de Paula Gregorio Razzini é Doutora em Letras (2000) pelo IEL-Unicamp, concluiu estágio de Pós-doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Participou, como pesquisadora, do Projeto Temático “Educação e Memória: Organização de Acervos de Livros Didáticos”, apoiado pela FAPESP e desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 2003 a 2007. Atualmente coordena a sub-área Leitura e Literatura, no CEFIEL – Centro de Formação Continuada de Professores, do IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Participa do grupo de pesquisa CNPQ “História das disciplinas escolares e dos livros didáticos”, do Programa de Pós Graduação em Educação História Política Sociedade (EHPS), da PUC-SP. (CEFIEL-UNICAMP e pesquisador EHPS-PUC-SP).
E-mail: mrazzini2004@yahoo.com.br

A Instrução Militar e o Ensino de Inglês no Brasil (1761-1832)*

Luiz Eduardo Oliveira

Resumo

Este artigo vincula-se à Linha 1 do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (UFS/CNPq), que consiste em investigar o processo de configuração das línguas e suas respectivas literaturas como disciplina escolar e/ou acadêmica, buscando delinear suas finalidades pedagógicas, políticas e culturais. Seu objetivo é investigar as relações entre a instrução militar e o ensino de inglês no Brasil, de 1761, ano da fundação do Real Colégio dos Nobres, até 1832, quando a disciplina deixou de ser oferecida na Academia Militar do Rio de Janeiro, buscando identificar e analisar as finalidades pedagógicas, políticas e culturais assumidas pelo ensino de Inglês no período recortado. Para tanto, foram utilizados alguns compêndios de Inglês publicados no período e a legislação sobre a matéria, além de alguns pressupostos teóricos da história das disciplinas escolares.

Palavras-chave: Disciplina Escolar; Ensino de Inglês; Instrução Militar.

The Military Education and the Teaching of English in Brazil (1761-1832)

Abstract

This article is related to one of the aims of the Research Group “History of the Teaching of Languages in Brazil” (UFS/CNPq), which consists of investigating the process of configuration of the languages and their respective literatures as school and/or academic disciplines, trying to delineate their pedagogical, political and cultural purposes. Its objective is to investigate the relations between the military education and the teaching of English in Brazil, from 1761, the year when the “Real Colégio dos Nobres” was founded, to 1832, when the discipline was no longer offered in the Military Academy of Rio de Janeiro, trying to identify and analyze the pedagogical, political and cultural purposes assumed by the teaching of English during this period. To do so, some English textbooks published during the period were used, as well as the legislation about the matter and the theoretical background of the history of school disciplines.

Keywords: School Discipline; Teaching of English; Military Instruction.

* Versão anterior deste texto foi apresentada no IV Colóquio Internacional da APHELLE (Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras), realizado nos dias 23 e 24 de novembro de 2006 na cidade do Porto, em Portugal.

O Real Colégio dos Nobres e a Gramática de Teles de Menezes

Em 7 de abril de 1808, no mês seguinte à chegada de D. João e sua corte ao Rio de Janeiro, foi publicado um decreto criando o Arquivo Militar, anexo à Repartição da Guerra e “dependente das outras Repartições do Brazil, Fazenda e Marinha, a fim que todos os meus Ministros de Estado possam ali mandar buscar, ou copiar os planos, de que necessitam para o Meu Real Serviço”. O regimento interno do estabelecimento, assinado pelo Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado da Guerra e Negócios Estrangeiros, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, indicava as atribuições e gratificações de seus membros – diretor e mais subalternos, engenheiros e “desenhadores” –, bem como o local onde teria funcionamento: uma das salas que serviam de Aula Militar (BRASIL, 1836).

Tal alusão nos remete, de imediato, à situação da instrução militar da colônia no período anterior à chegada do Príncipe Regente. Conforme Valente (2003), a primeira tentativa de criação de uma Aula de Fortificações no Brasil data de 1699, mas até 1710 suas atividades ainda não haviam sido iniciadas. O principal obstáculo de sua realização, segundo o autor, era a falta de livros em Português:

Que tipo de livros eram esses? Verdadeiros tratados, pesados e sob a forma de volumosos tomos que têm como conteúdo um curso de matemática, seguido de instruções de manuseio de armas. Pode-se imaginar quão inviável teria sido trazer à Colônia caixas desses tratados estrangeiros, caríssimos, e confiá-los às mãos de alunos que mal sabiam ler (VALENTE, 2003, p. 220).

Com efeito, tais livros, em sua maioria, eram escritos em idiomas estrangeiros, especialmente, Inglês ou Francês, o que tornava muito difícil a sua divulgação entre os habitantes da colônia. Mas era necessário à coroa portuguesa ter oficiais bem treinados no manuseio de peças de artilharia, bem como na construção de fortes, em suas possessões ultramarinas, principalmente, no Brasil, com sua imensa

costa sempre ameaçada por invasores estrangeiros, motivo pelo qual, em 1738, uma Ordem Régia de 19 de agosto tornou a instrução militar obrigatória a todos os oficiais, os quais não poderiam mais ser nomeados ou promovidos sem que tivessem aprovação na Aula de Artilharia e Fortificações. O lente – isto é, professor – nomeado para a dita aula foi José Fernandes Pinto Alpoim (1700-1765), que a ministrou desde 1738 até sua morte, produzindo os dois primeiros compêndios de Matemática escritos no país: *Exame de artilheiros*, de 1744, e *Exame de bombeiros*, de 1748, impressos, respectivamente, em Lisboa e Madri (VALENTE, 2003, p. 220; 222).

A iniciativa de Alpoim, contudo, não impediu que houvesse necessidade do ensino da Língua Francesa na instrução militar da colônia, como sugere o relato de Ribeiro (1874, p. 233), segundo o qual coube ao Conde de Resende, Vice-Rei do Estado do Brasil de 1790 a 1801, quase cinqüenta anos depois, em sua reforma dos estudos militares, incluir aquela língua entre as matérias a serem professadas na Academia Militar:

Em 1793, estabeleceu o mesmo Conde uma Academia Militar, para instrução das praças dos regimentos de linha e de milícias do Rio de Janeiro. Os estudos que se professavam na academia eram: fortificação, geometria pratica, arithmetica, desenho, francez, primeiras lettras.

Alguns anos antes, dois professores haviam pedido licença para abertura de Aulas Públicas da Língua Francesa, tendo seus requerimentos aprovados com base em provisões válidas pelo período de um ano. A primeira delas, concedida “em utilidade do bem publico” a Francisco José da Luz, em 23 de julho de 1788, pelo Juiz, Vereadores e Procurador do Senado da Câmara da cidade do Rio de Janeiro, e assinada por Fellipe Cordovil de Siqueira e Mello, estabelecia a mercê nos seguintes termos:

Fazemos saber aos que a presente nossa provisão virem que a nos enviou dizer por sua petição Francisco José da Luz que ele

pretende abrir nesta cidade huma Aula publica da Lingua Franceza e como não podia fazer sem Licença deste Senado nos pedia por concluzão e remate de petição fosse assim servidos conseder-lhe a dita Licença e Receberá mercê, entendendo nos ao seu Requerimento ser em utilidade do publico e esperamos dele que no de que for encarregado do serviço de Sua Magestade e do bem publico o fará com boa e pronta satisfação, Havemos por bem de lhe conceder facultade de poder por sua Aula publica por tempo de um anno para nela ensinar a Lingua Franceza se no entanto nos parecer conservalo e Sua Magestade não mandar o contrario com cuja occupação haverá os Emolumentos que diretamente lhe pertencerem e para firmeza do Referido jurará perante o Juiz Prezidente [...] (apud ALMEIDA, 2000, p. 328).¹

Apesar de nada indicar a relação das provisões acima citadas com a instrução militar, esta, ao menos formalmente, era na colônia a única modalidade de formação para a qual o conhecimento daquela língua se fazia necessário. No reino, a partir do período pombalino (1750-1777) – isto é, durante os anos em que o Marquês de Pombal, como ministro plenipotenciário do Rei D. José I, praticamente governou Portugal –, os estabelecimentos de instrução militar tiveram importância fundamental na divulgação e aplicação do conhecimento científico então disponível, representado pelas Matemáticas e Ciências Físicas e Naturais.

Assim, o gabinete de D. José I buscou modernizar o Estado português, reformulando um dos setores mais estratégicos para seu almejado progresso: as Milícias de Terra e Mar, além da opção que se fez pela formação do “perfeito militar”. O grau de perfeição, no entanto, conforme o entendimento do governo

pombalino, confundia-se com o de nobreza, fazendo com que as “luzes” advindas da instrução militar se restringissem a certas “classes de pessoas”, como se pode observar nos parágrafos referentes às condições de ingresso nos estabelecimentos então criados, a exemplo do § 1.º do Título VI dos Estatutos do Real Colégio dos Nobres:

Todos os Collegiaes que houverem de ser admittidos, se devem primeiro qualificar com foro de Moço Fidalgo, pelo menos, sem o qual não poderão ser de nenhuma sorte recebidos: Preferindo nos casos de concurso os que houverem tido exercicio no sobredito foro (PORTUGAL, 1830).

O ensino das línguas estrangeiras, nessas condições, justifica-se como um instrumento de acesso ao conhecimento científico da época, pois os compêndios mais atualizados na matéria, como já foi dito, estavam escritos, em sua maioria, em Francês ou Inglês. Tal era o discurso da legislação pombalina, em sua tentativa de promover uma espécie de nobreza militar adaptada às exigências do século das luzes. Na verdade, antes mesmo do período pombalino, durante o reinado de D. João V (1707-1750), alguns intelectuais portugueses já defendiam a utilidade das línguas estrangeiras na formação da juventude contra o caráter ornamental das Línguas Clássicas, incompatível com um século de progresso material.

Um deles foi Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), em cujo Plano de Estudos de sua obra mais conhecida, *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), não constava a Gramática Latina. Para o autor, dentre os conhecimentos necessários à formação de um menino nobre, estava o das Línguas Francesa e Inglesa, de preferência, à Castelhana e Italiana, “que não precisam de grande aprendizagem para se entenderem”. Entre o Inglês e o Francês, o autor preferia o Inglês, “pelo grande numero de livros doutos, e profundos, que

¹ A segunda Provisão, concedida pelas mesmas autoridades e nos mesmos termos da primeira, foi passada a João José Tascio em 18 de março de 1789 (apud ALMEIDA, 2000, p. 328).

naquela Ilha se escreverão, e escrevem sempre, principalmente na Mathematica, fisica experimental, e Historia natural, pela mayor parte na lingua vulgar” (*apud* CARVALHO, 1959, p. 79).

Em 1746, no “apêndice II” da “Carta Primeira”, Luiz António Verney (1713-1792) justificava a necessidade e a importância do estudo das línguas estrangeiras nos mesmos termos de Martinho de Mendonça, mas optava pelo “francês ou italiano”, pois “nestas línguas se tem composto em todas as Ciências, de que não temos traduções latinas”. Seguindo o exemplo de “ingleses, holandeses, franceses, alemães, etc.”, o autor descartava a exigência da aprendizagem da Gramática Latina para se ter acesso à ciência, pelo grau de dificuldade enfrentado pelos “rapazes”. Pela prática da tradução dos livros ingleses e franceses, argumentava, citando o caso dos “Transmontanos”, seria possível, com o tempo, compor originalmente (VERNEY, 1949, p. 272-274).

António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), por sua vez, em suas *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760), previu, para os quatro tipos de escolas por ele propostos, um Plano de Estudos comum, no qual figuravam, além da Gramática da Língua Portuguesa, as Línguas Inglesa, Francesa e Castelhana (*apud* CARVALHO, 1959, p. 82).

Mas foi sob o ministério pombalino que as línguas foram objeto de legislação, sendo seu conhecimento indicado e depois exigido nos estabelecimentos destinados à instrução militar. A primeira medida nesse sentido é a Carta de Lei de 7 de março de 1761, publicando os Estatutos do Real Colégio dos Nobres – antigo Colégio das Artes dirigido pelos Jesuítas –, aberto oficialmente em 19 de março de 1766. O Plano de Estudos da nova instituição trazia novidades, pois além das matérias usuais do ensino de Humanidades (Latim, Grego, Retórica, Filosofia, Teologia), estavam presentes alguns elementos das Matemáticas, Astronomia e Física, e se achava recomendado o estudo das Línguas Francesa, Italiana e Inglesa. No Título VIII, dedicado aos seus respectivos professores, a lei repetia o discurso do pensamento pedagógico da época, ao defender a utilidade dos muitos livros escritos nas referidas línguas:

Não sendo conveniente que os Collegiaes antes de acabarem a Rhetorica, e se acha-

rem preparados com as Noções que deixo ordenadas, se embaracem com diferentes applicações; nem que sejam privados da grande utilidade, que podem tirar dos muitos, e bons livros, que se achão escritos nas referidas Linguas: Ordeno que o Collegio pague a tres Professores para as ensinarem: E que os Collegiaes depois de haverem passado as Classes de Rhetorica, Lógica, e Historia, aprendão pelo menos as Linguas Franceza, e Italiana; ainda que será muito mais util aos que forem mais capazes, e estudiosos procurarem possuir tambem a Lingua Ingleza (PORTUGAL, 1830).

Quanto ao método de ensino, prescrevia-se o uso repetido de exercícios práticos de “viva voz”, devendo ser poupadas em seus excessos as explicações gramaticais. Os compêndios seriam, ao mesmo tempo, úteis e agradáveis, além de “corretos”, e os professores, embora não precisassem residir no colégio, como os das outras matérias, haveriam de ter “louváveis costumes”. O § 10 do Título VI, dedicado aos colegiais, aconselhava que as “conversações familiares” fossem feitas nas línguas estrangeiras – “na Língua Portuguesa, ou na Franceza, Italiana, ou Ingleza” –, sendo proibido o Latim, “por ser o uso familiar desta Lingua morta mais proprio para os ensinar a barbarisar, do que para facilitar o conhecimento da mesma Lingua” (PORTUGAL, 1830). Os alunos, para serem admitidos, deveriam ser qualificados com o foro de “moço fidalgo” (§ 1.º, Tit. VI), como já foi dito, além de saber ler e escrever, tendo no mínimo sete e no máximo treze anos de idade (§ 3.º), e pagar anualmente uma pensão de 120.000 réis, em duas parcelas (§ 5.º). Os que concluíssem os estudos seriam admitidos às matrículas dos cursos superiores sem dependência de exame (§ 5.º, Tit. XVI), com preferência nos empregos e lugares públicos (§ 7.º).

Apesar do entusiasmo com que foram recebidos os Estatutos do Real Colégio dos Nobres, principalmente, pelo Diretor Geral dos Estudos, D. Tomás de Almeida, que se envolveu muito no projeto e no mesmo ano da publicação dos estatutos enviou várias có-

pias para todos os governadores e Comissários do Brasil (ANDRADE, 1978, p. 104-108), o funcionamento da instituição, pelo menos até 1772, quando com a reforma da Universidade de Coimbra foi abolido o ensino das Matemáticas no colégio, parece ter sido marcado pelo fracasso, sendo os professores de Francês e Inglês contratados somente em 1785 (CARVALHO, 1959, p. 126; 173).

De qualquer forma, um ano após a publicação dos estatutos, em 1762, foi impressa uma *Grammatica ingleza ordenada em portuguez*, “na qual se explicão clara, e brevemente as regras fundamentaes, e as mais proprias para falar puramente aquela lingua, composta e dedicada á magestade fidelissima de elrey Dom Jozé o I, nosso senhor” por Carlos Bernardo da Silva Teles de Menezes, militar e “fidalgo da Caza de Sua Magestade”, conforme a folha de rosto do livro. A dedicatória, dirigida à “Vossa Magestade”, creditava a El Rei os novos progressos da “Literatura Portugueza”, o que justificava a temeridade do autor em dar lume à sua pequena obra, produzida, como ele mesmo afirma, nos momentos de descanso do serviço militar:

Do insondavel mar da altissima comprehensão de Vossa Magestade, participada a nós naquelas sabias providencias, nascem as fontes, e os rios com que se vay hoje regando, e florecendo cada vez mais em Portugal a arvore da ciencia: e he preciso que umas, e outros tornem didicados [sic] ao mesmo mar donde foram produzidos (MENEZES, 1762, p. iii).

O autor se mostra um tanto modesto na dedicatória, pois afirma que sua obra não pode fazer número com as outras que, “em todo o genero de literatura”, iam saindo a cada dia. Mas, por se tratar da gramática de uma língua “cujo estudo se acha recomendado

pelas novas leys”, contava com a Real Aceitação de Sua Magestade. Já no prefácio, intitulado “Ao Leitor”, sua modéstia muda de tom, sendo atribuídos os possíveis defeitos de sua “Arte”² às atribuições de sua profissão, “que he a das armas”, e a uma grave doença de que padeceu durante o tempo da impressão, o que não o impediu de emendar muitos defeitos de outras artes da mesma língua, melhorando seu método e tornando mais simples os preceitos:

Rara, ou nenhuma vez saem sem eles [erros] as [obras] deste genero, do que ha tantos exemplos, quantos são as Artes de Gramatica que se tem impresso em todo mundo. Nem uma só sahio até aqui, que não tivesse que emendar nas subseqüentes edições. Não será muito que suceda o mesmo a esta; mas posso segurar, que nela forão já emendados muitos dos defeitos que achey em outras Artes da mesma lingua, feitas para uso de diversas nações; e não somente emendados os defeitos, mas melhorado o metodo, e os preceitos; pois tal he, que nesta Arte está reduzido a uma só regra, quando em outras he materia de mais de vinte (MENEZES, 1762: viii-ix)

A finalidade do ensino da Língua Inglesa, segundo Teles de Menezes, é o conhecimento dos grandes autores que nela tinham escrito suas obras “desde o principio do seculo prezente”, uma vez que, no século anterior, aquela língua era não somente desconhecida dos estrangeiros, mas também desprezada pelos próprios naturais. Assim, ela precisava ser ensinada e aprendida para que todos pudessem fazer uso dos “excelentes originaes” nela impressos, como havia reconhecido “a Alta sabedoria de Sua Magestade Fidelissima, quando no Tit. 8 dos Estatutos do Colégio Real dos Nobres, foy servido criar um Professor, e

² O termo “arte”, neste caso, é sinônimo de compêndio, podendo também ser usado, no Brasil oitocentista, no sentido de expressão estética – no que geralmente é escrito no plural e precedido do adjetivo “belas”, como em “Bellas Artes” – e de profissões liberais, como em Colégio das Artes ou Escola de Artes e Ofícios. Nas ocorrências em que é contraposto à ciência, como em alguns discursos da segunda metade do século XIX, o termo ganha a acepção de saber ainda não sistematizado.

recomendar o estudo da dita lingua”. O estímulo de sua utilidade, se era necessário a todas as “nações cultas”, era-o mais ainda à portuguesa, dadas as suas relações comerciais com os ingleses, sendo indesculpável a falta de interesse dos portugueses em aprender a falar a língua de “uma gente que temos tão dentro de caça”, bem como a carência de gramáticas da Língua Inglesa escritas em Português, ao contrário de outras línguas “que nos devem ser mais indiferentes” (MENEZES, 1762: vi).

Conforme o autor, o mesmo não sucedia aos ingleses, que no seu idioma tinham diferentes gramáticas da Língua Portuguesa, em cujo estudo quase todos se iniciavam, especialmente, aqueles que se aplicavam ao comércio. Nesse ponto, Teles de Menezes distingue claramente os interesses do conhecimento de cada língua nos dois países: “bem sey que os interesses deste [comércio], e não o de instruirse na lição dos nossos Autores, são o motivo daquela aplicação: mas por isso mesmo, será tanto mais louvavel em nós o estudo da sua lingua, quanto for mais nobre o motivo de aprendela” (MENEZES, 1762, p. vii).

O livro divide-se em três seções. A primeira compreende a explicação das partes da oração, os artigos, as declinações, os gêneros e qualidades dos nomes, as conjugações dos verbos regulares e irregulares, a sintaxe e “tudo o mais que he propriamente Arte de Gramatica”, isto é, as regras de prosódia e ortoépia, os graus de comparação, os pronomes, etc. A segunda é um breve dicionário de palavras inglesas distribuído “por diferentes classes de materias”, “que he a mayor dificuldade que tem a lingua Ingleza para os que falão outras, que não tem como ela, a raiz na lingua Teutonica”. A terceira, finalmente, consta de vários “diálogos familiares” ingleses e portugueses (MENEZES, 1762, p. x-xi).

Tal como previam os Estatutos do Real Colégio dos Nobres, o compêndio foi tido como “agradável e correto” pelos censores, que já em 1761 haviam concedido a Licença para sua publicação. Assim pareceu ao Qualificador do Santo Ofício, Dr. Fr. João de Mansilha, da Sagrada Religião dos Pregadores, o qual em 27 de fevereiro alegou que, após a leitura da gramática, nada lhe parecia contrário à Santa Fé ou aos bons costumes, julgando-a muito útil “para facilitar

o uso daquella lingoa, na qual se achão estampadas muitas Obras de huma vastíssima erudição” (MENEZES, 1762, p. xiii).

No entanto, o compêndio de Teles de Menezes, foi – se é que foi – muito pouco usado na instrução militar portuguesa, pelo que sugere a legislação disponível. Mesmo sendo o idioma de uma gente tão “de caça”, com a qual o governo português mantinha constantes relações comerciais, sacramentadas por tratados nem sempre proveitosos para Portugal, a Língua Inglesa foi preterida pela Francesa, cujo conhecimento passou a ser exigido aos que quisessem ser admitidos nos estabelecimentos militares. A ênfase, nos discursos que justificam o ensino da Língua Francesa, recai sobre a tradução, para que pudessem ser entendidos, mesmo pelos que não dominavam a língua, as lições dos mais célebres autores que tratavam do assunto.

Em 1763, dando continuidade a uma série de medidas tendentes à organização dos Corpos da Milícia de Terra e Mar, El Rei D. José I decretou, no dia 10 de maio, que os Corpos de Artilharia fossem reduzidos a quatro regimentos de doze companhias cada um. O regulamento de tais regimentos, expedido com o Alvará de 15 de julho, foi cometido ao “prudente exame, e madura consideração” do Conde Reinante de Schaumbourg Lippe, “Meu muito amado e presado primo, e Marechal General do Meus Exércitos”, segundo o Soberano (*apud* RIBEIRO, 1871, p. 303).

O plano de estudos dispunha sobre sua ordem e a eleição dos livros que deveriam dirigir os professores e discípulos que se aplicassem “a esta interessante Arte, de que nestes ultimos tempos se tem feito dependente a maior força dos Exercitos, e da defeza das Monarquias” (*apud* RIBEIRO, 1871, p. 303). O governo deveria escolher, em cada um dos regimentos, o oficial de maior capacidade para ser lente da respectiva aula, o qual, com a gratificação mensal de 20.000 réis, além do soldo que lhe fosse correspondente, teria a seu cargo a explicação e tradução da obra que se mandasse seguir:

Para que a lição dos authores acima declarados se faça commum ainda aos que

ignorem a lingua franceza³, tem S. M. ordenado que se traduzão na lingua portugueza aquellas partes dos escriptos dos mesmos authores que ficão acima indicados, prohibindo debaixo da pena da expulsão das aulas, e dos regimentos, que algum Official delles compre, ou retenha, havendo-os comprado, outro algum livro da profissão, que não sejam os que ficam acima determinados para os seus estudos, defendendo o mesmo Senhor debaixo da referida pena, que os sobreditos Officiaes e Soldados se applicuem a outras algumas obras, ou que dellas se possa usar nas lições, nos argumentos, ou nos exercicios das aulas (apud RIBEIRO, 1871, p. 304-305).

Em sua “Pró-memoria de uma differença de opinião na Aula de Artilheria de S. Julião da Barra sobre o modo de regular-se para se lançarem bombas com certeza”, escrita em 14 de fevereiro de 1771, o Conde de Lippe voltou a referir-se à necessidade da tradução de obras escritas em “linguas estranhas”, propondo para isso a criação de uma Biblioteca Militar em cada guarnição: “Começar-se-hia por colligir os livros necessarios, escriptos em linguas estranhas, e successivamente se cuidaria de traduzir na lingua portugueza; adicionando-se estes aos outros, á proporção que se fossem fazendo as traducções” (apud RIBEIRO, 1871, p. 307).

Dois anos depois da morte do rei, e da ascensão ao trono de sua filha, D. Maria I (1777-1792), os estudos matemáticos foram reformulados pela Carta de Lei de 5 de agosto de 1779, que suprimiu a antiga Aula de Fortificação, ou de Engenharia, e criou a Academia Real de Marinha de Lisboa:

Hei por bem que na Minha Corte e Cidade de Lisboa se estabeleça huma Academia Real de Marinha para hum Curso de

Mathematica, o qual será composto das partes seguintes: da Arithmetica; da Geometria; da Trigonometria Plana, e Esferica; Algebra, e sua applicação á Geometria; da Statica, Dynamica; da Hydrostatica, Hydraulica; e Óptica; e de hum tratado completo de Navegação (PORTUGAL, 1828a).

Os Estatutos, no entanto, não trazem qualquer referência às línguas estrangeiras, o que seria de esperar, dada a necessidade da compreensão e tradução de compêndios dedicados àquelas matérias, em sua maioria, franceses. Contudo, o novo regulamento da academia – agora com o nome de Academia Real dos Guardas Marinhas –, expedido com a Lei de 1.º de abril de 1796, estabelecia, para a admissão de discípulos, que os pretendentes, além da idade mínima de quatorze anos, deveriam apresentar

huma attestação de qualquer dos lentes da Real Academia dos Guardas da Marinha, pela qual mostrem ter sufficiente intelligencia das quatro primeiras regras da Arithmetica, e da Lingoa Franceza; sendo o essencial, em quanto a essa Lingoa saber verter bem della para a Portugueza; constará igualmente desta Attestação, não terem defeito pessoal, como faltos de vista, aleijados, & c. (PORTUGAL, 1828b).

Para que as diretrizes lançadas pela Carta de Lei de 5 de agosto de 1779 alcançassem também as Lições de Fortificação e Desenho, foi estabelecida, por uma outra Carta de Lei, de 2 de janeiro de 1790, na corte e cidade de Lisboa, uma Academia Real de Fortificação e Desenho. De acordo com os estatutos, os alunos que se destinassem a Oficiais Engenheiros ou de Artilheria deveriam apresentar certidão de aprovação no primeiro e segundo anos do Curso Matemático da Academia

³ Os livros que seriam explicados nas aulas, e pelos quais seriam examinados os indivíduos que pretendessem entrar nos Corpos de Artilheria, eram quase todos em Francês, de autores como M. de Saint-Remy, La Valière (pai), Bellidoro e Vaubin.

Real de Marinha. Aqueles, porém, que se destinassem a Oficiais de Infantaria, ou Cavalaria, deveriam apresentar somente a certidão de aprovação do primeiro ano da referida Academia. Acrescentava ainda a lei:

E tanto huns, como os outros, para serem admittidos, recorrerão ao lente do primeiro anno, perante o qual deverão também mostrar, que entendem sufficientemente a Lingua Franceza; mas todos os discipulos, que aspirarem aos Postos de Officiaes Engenheiros, não poderão ser admittidos sem que mostrem huma constituição robusta, e que não tem defeito de vista, ou alguma tremura nas mãos (PORTUGAL, 1828a).

Em 1799, por uma Carta Régia de 16 de setembro, foi criada uma Aula de Matemática para instrução dos militares do corpo que haveria de constituir a Guarnição do Castelo de S. João Baptista da Ilha Terceira, abrindo-se tal aula somente em 1805 (RIBEIRO, 1872, p. 260). Seus estatutos, expedidos por Carta Régia de 19 de novembro de 1810, dividiam o curso em quatro anos, sugerindo, para aquisição das “preciosas noções da ciência da guerra”, uma Aula de Francês combinada com a de Geografia:

Sendo necessario o conhecimento da Lingua Franceza para adquirir as preciosas noções da Sciencia da Guerra, que se achão transcriptas em authores francezes, e se não achão traduzidas em lingua vulgar, convem que haja uma Aula de Francez, que os Estudantes deverão frequentar nos dias que o serviço permittir, segundo convierem o Lente, e o chefe do Batalhão; servindo o estudo da Geographia de instrucção e ao mesmo tempo de recreação, poderá combinar-se com a Aula de Francez, sendo as Lições nos mesmos dias; o Lente que a explicar, se deverá servir da Geographia de La Croix, da de Güttrie, Pinkerton, e Cosmographia de Mentelle (apud RIBEIRO, 1872, p. 265).

A Academia Real Militar do Rio de Janeiro e o Professor de Inglês Eduardo Thomaz Colville

Alguns dias depois da publicação da lei, criando o Arquivo Militar anexo à Repartição da Guerra, cujo prédio servia também como Aula Militar, D. João nomeou, com o Decreto de 13 de abril de 1808, Renato Pedro Boiret como Professor de Língua Francesa na cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se da confirmação de um pedido do próprio professor, que era presbítero secular e exercia o magistério no Real Colégio dos Nobres. Ao que parece, o decreto funcionou como uma provisão temporária, uma vez que, somente no ano seguinte, foi criada a primeira Cadeira Pública de Francês, juntamente com a de Inglês:

Attendendo ao que me representou Renato Pedro Boiret, Presbitero Secular, Professor da Lingua Franceza do Real Collegio dos Nobres, que na presente occasião se transportou para esta capital; hei por bem determinar, que vença o mesmo ordenado que percebia, de 300\$000 réis por anno, pagos aos quartéis pela folha dos ordenados dos Professores Régios desta capitania, com o vencimento do 1.º de Dezembro do anno proximo passado de 1807 (BRASIL, 1836).

Por um Aviso de 5 de maio de 1808, assinado pelo Visconde de Anadia, João Rodrigues de Sá e Melo, à época, Conselheiro, Ministro e Secretário da Marinha e Negócios do Ultra-Mar, foi estabelecida a Real Academia dos Guardas Marinhas nas hospedarias dos religiosos beneditinos do Rio de Janeiro. O documento, dirigido ao Abade do Convento de S. Bento, ordenava-lhe que procedesse “logo a encomendar os armarios, bancos e cadeiras que forem necessarios para este fim”. As atividades da academia começaram em 25 de fevereiro de 1809, e seu regimento interno foi aprovado pela Portaria de 9 de setembro do mesmo ano. O plano de estudos, que se compunha de Matemática, Física, Artilharia, Navegação e Desenho, previa, como requisito para admissão dos alu-

nos, o conhecimento da Língua Francesa, tal como determinava a Lei de 1.º de abril de 1796, que havia reformado os estudos da Academia em Lisboa (BRASIL, 1836).

A Academia Real Militar do Rio de Janeiro foi instituída pelo Decreto de 4 de dezembro de 1810, com o qual foram publicados seus estatutos, assinados pelo Conde de Linhares. O preâmbulo da lei, em nome de Sua Alteza Real, fazia referência aos interesses do Seu Real Serviço, ao bem público de seus vassallos e à segurança de seus domínios, apontando a necessidade de “hum Curso regular de Sciencias Exactas, e de Observação” capaz de, pela “Sciencia Militar”, formar hábeis Oficiais de Artilharia e Engenharia que pudessem também ter o “útil emprego” de dirigir objetos administrativos de minas, caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas. No Título II, os estatutos previam a nomeação de professores de línguas estrangeiras, os quais deveriam dominar, ou pelo menos saber ensinar, no mínimo, três línguas – Francês, Inglês e Alemão –, para que pudessem substituir-se uns aos outros na falta de substitutos:

Além destes onze Professores comprehendido o de Desenho, haverá cinco Substitutos, e julgando-o necessario, a Junta poderá propor, que se estabeleção Professores da Lingua Franceza, Ingleza, e Alemã, e será obrigação dos Professores substituírem-se huns aos outros, quando succeda não bastarem os Substitutos, de maneira que jamais se dê caso de haver Cadeiras ou deixem de ser servidas, havendo Alumnos que possam ouvir as Lições (PORTUGAL, 1828c).⁴

Quanto aos discípulos, regulados no Título IV, haveria duas classes: a dos voluntários e a dos obrigados. Os requisitos eram: saber ler e escrever, as

quatro operações da Aritmética e a idade mínima de quinze anos. Contudo, os que porventura dominassem as línguas seriam preferidos:

Os que souberem a Lingua Latina, Grega, e as Linguas Vivas, occuparão os primeiros lugares nas Aulas, e serão os seus nomes postos nos primeiros lugares nas listas, que se publicarem, da sua Matricula, e quando forem depois despachados, terão preferência na mesma antiguidade. Os Obrigados assentarão logo Praça de Soldados, e Cadetes de artilheria; vencerão huns e outros o soldo e farinha de Sargentos de Artilheria, e terão a preferência em todos os Exercicios Scientificos das mesmas Aulas, sendo chamados a dar lição, e a todas as explicações; o que com os Voluntarios se não praticará com tanto rigor, excepto com aquelles que mais se distinguirem pela sua applicação e talentos (PORTUGAL, 1828c).

A inauguração da Academia ocorreu em 23 de abril de 1811 numa sala da Casa do Trem, que passou a ser mais tarde o Arsenal de Guerra. Sua instalação definitiva data de 1.º de abril de 1812, no edifício onde passou a funcionar tempos depois a Escola Nacional de Engenharia (CAMPOS, 1941, p. 236). A respeito do curso da Academia, relata Almeida (2000, p. 47):

O curso era de sete anos e todos os livros escolares eram em francês. Os professores e alunos estavam muito familiarizados com a língua francesa e com o conhecimento dos nomes notáveis de então: Lacroix, Legendre, Monge, Francoeur, Bossuet, Lalande, Biot, Lacille, Puissant, Haüy, Guy de Vernon, Chaptal, Flourcroy, de la Merillière, Cuvier e outros.

⁴ No Título III, referente aos requisitos e vantagens dos professores, os estatutos estabeleciam que os lentes, além das mesmas honras e graças das Academias de Lisboa, teriam direito a jubilação com vinte anos de serviço, recebendo um ordenado de 400.000 réis anuais, juntamente com o soldo de sua patente. Os substitutos receberiam a metade daquele ordenado, mas sem o soldo, “havendo qualquer destino que não lhes permitam servirem a Cadeira” (PORTUGAL, 1828c).

Apesar de grande parte dos compêndios ser escrita em Francês – e não “todos os livros escolares”, como afirma Pires de Almeida –, havia espaço também, na academia, para o ensino de Inglês, pois um ano antes de sua criação, por um decreto rubricado pelo Príncipe Regente e datado de 30 de maio de 1809, o lente da cadeira de Língua Inglesa havia sido nomeado:

Hei por bem nomear lente da Cadeira da Língua Inglesa na Academia Militar desta Corte, a Eduardo Thomaz Cohill, com a graduação de 2.º Tenente de Artilharia, e soldo de 12\$000 por mez, devendo, em quanto se não abrirem as aulas da mesma Academia, principiar as suas lições no local, que lhe for indicado pelo Tenente General de Artilharia Inspetor Geral da mesma arma (BRASIL, 1891a).

O ordenado dos lentes de línguas estrangeiras foi marcado somente em 1814, pela Decisão n. 25, de 2 de setembro, assinada pelo Marquês de Aguiar, encarregado, por decreto de 19 de janeiro do mesmo ano, da pasta da guerra e estrangeiros. A decisão, tomada em consulta da Junta da Direção da Academia Real Militar sobre requerimento de “Eduardo Thomaz Colville”⁵, 2.º Tenente Graduado de Artilharia e Lente da Língua Inglesa na mesma Academia, ordenava que o suplicante, “assim como qualquer outro lente de línguas estrangeiras que Sua Alteza Real houve por bem nomear para a referida Academia”, percebesse o ordenado de 240.000 réis anuais, pagos mensalmente, à razão de 20.000 por mês, pela Tesouraria Geral das Tropas, “compreendendo-se neste ordenado o soldo que tiverem por suas patentes” (BRASIL, 1891b).

Eduardo Thomaz Colville permaneceu no exercício de suas funções de lente de Língua Inglesa na

Academia Militar até 1825, quando aquele idioma, segundo o preâmbulo da Decisão n. 54, de 2 de março do mesmo ano, assinado pelo então Ministro dos Negócios da Marinha Francisco Vilela Barbosa, deixou de ser necessário na Academia Militar:

Desejando S. M. o Imperador que os Guardas-Marinhas e Aspirantes saibam o idioma inglez, e podendo ensinar-lhes o 1.º Tenente Eduardo Thomaz Colville, Professor do mesmo idioma na Academia Militar, aonde se não faz tão necessario: Mandada pela Secretaria de Estado dos Negocios da Marinha que o Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Guerra expeça as convenientes ordens, afim de que o referido Professor passe a dar as competentes lições na Companhia dos Guardas-Marinhas, devendo para esse effeito entender-se com o respectivo Commandante, o Chefe da Divisão Diogo Jorge de Brito (BRASIL, 1885).⁶

Ao que parece, depois da morte do professor Eduardo Thomaz Colville, o ensino da Língua Inglesa foi também dispensado da Academia de Marinha, pois, com o Decreto de 9 de março de 1832, autorizado pela Lei de 15 de novembro de 1831, foi reformada a Academia Militar da Corte, incorporando-se nela a dos Guardas-Marinhas, e os únicos requisitos para todos aqueles que quisessem, além das “Sciencias Mathematicas, e Militares”, dedicar-se ao “Desenho proprio aos Officiaes do Exercito, Marinha, Engenharia, e em suas quatro essenciaes classes”, conforme o artigo 25, era a idade mínima de quinze anos, o conhecimento da gramática da “lingua vulgar”, das quatro operações da Aritmética e “saber traduzir a Lingua Franceza” (BRASIL, 1906).

⁵ O sobrenome deste lente aparece com grafias variadas em diferentes peças legislativas.

⁶ Três dias depois, com a Decisão n. 56, do Ministério da Guerra, foi dispensado o ensino da Língua Inglesa na Academia Militar. As razões para tal supressão, provavelmente, prendem-se à preferência ou orientação doutrinária dos lentes, ou da Junta Militar. De qualquer forma, em 6 de julho do mesmo ano, pela Decisão n. 142, o Ministro dos Negócios da Marinha mandava abonar ao professor da Língua Inglesa da Academia de Marinha uma gratificação igual à metade do seu soldo, a requerimento do mesmo (BRASIL, 1885).

Algumas considerações

Como vimos, o ensino das línguas estrangeiras, em Portugal, foi instituído no contexto das Reformas Pombalinas da Instrução Pública, que acompanharam um movimento geral de reformulação jurídica do Estado português durante o reinado de D. José I (1750-1777), em nome de um iluminismo que se configurava como um misto de despotismo esclarecido e regalismo. Nos planos de estudos das Aulas Militares, a pedra de toque é o desenvolvimento dado às “Ciências Matemáticas”, importantes para a eficácia das fortificações, bombardeios e táticas de guerra, bem como para a arquitetura e construção civil. Sua consagração como curso acadêmico, em 1772, destaca ainda mais seu relevante papel nos estudos, preparatórios como superiores. Acompanhando seu processo de institucionalização, estão as línguas estrangeiras, cujo estudo possibilitava o acesso ao que se publicava sobre a matéria nos países estrangeiros, especialmente, na França e Inglaterra.

Tal como ocorreu em Portugal no período pombalino, as línguas estrangeiras, no Brasil, acompanharam o processo de institucionalização dos estudos matemáticos, representados principalmente pelas Academias Militares, centros formadores de um setor da sociedade civil, ou da elite local, que excluía todos os que não fossem “vassalos”, e depois “cidadãos”, isto é, os escravos e os homens livres e despossuídos. Seu estudo, da mesma forma, se achava justificado como meio de acesso às “Ciências Matemáticas”, pela tradução de obras e autores que não mais as escreviam em Latim, mas nos idiomas de suas respectivas nações. Desse modo, não é por acaso que a criação das primeiras cadeiras públicas de Inglês e Francês no Brasil, em 1809, é declarada no mesmo documento em que a Mesa do Desembargo do Paço dá provimento a uma cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria (OLIVEIRA, 2003), assim como não é de estranhar que os Colégios e Academias Militares e de Marinha, em Portugal e no Brasil, sejam as primeiras instituições responsáveis pela inserção em seus currículos das línguas estrangeiras.

Se, como já dito em outro texto (OLIVEIRA, 2008a), a vinda do Príncipe Regente D. João e sua corte para o

Rio de Janeiro, em 1808, significou, em matéria de Instrução Pública – e, portanto, de organização e racionalização do próprio Estado –, a aplicação e desenvolvimento, no Brasil, das diretrizes estabelecidas pelas Reformas Pombalinas, podemos conceber a primeira fase do processo de institucionalização do ensino da Língua Inglesa no país como um período que comporta o governo joanino e do seu filho e sucessor D. Pedro I.

Embora a Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, que criou as primeiras cadeiras públicas das Línguas Francesa e Inglesa no país, ao dispor sobre a “matéria do ensino”, mandasse que os professores habilitassem seus discípulos em “bem falar e escrever” pelos “melhores modelos do seculo de Luiz XIV” e em conhecer, nas traduções, “o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegancias della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido”, sugerindo assim uma espécie de abordagem estética, bem como a fixação de um valor cultural, no ensino daquelas línguas, algo já alcançado pelo Latim (OLIVEIRA, 2003) – tido até então como “base de todas as Sciencias”, como dizia o preâmbulo do Alvará com que Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e seus domínios, em 1759 –, e em parte pelo Francês, considerado à época uma “língua universal”, a criação de tais cadeiras atendia à necessidade que tinha o governo joanino de preparar candidatos aos Estudos Maiores, ou superiores, os quais exigiam que o aluno soubesse traduzir pelo menos a Língua Francesa para cursá-los.

Quanto ao seu processo de configuração como disciplina escolar, o núcleo da disciplina constitui-se nesta primeira fase, uma vez que sua parte teórica ou expositiva encontra-se já formulada, baseada que é na Gramática Latina, cujos termos e classificações são também usados no estudo das línguas estrangeiras, como no caso do Inglês. Os exercícios, da mesma forma, centrados inicialmente na leitura, pronúncia, tradução, versão e composição, tinham como suporte uma longa tradição, pois a Decisão de 1809 mandava que os professores seguissem, quanto ao “tempo”, “horas das lições” e “atestações” do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se achava estabelecido, “e praticado”, pelos professores de Gramática Latina.

Desse modo, se o status da Língua Inglesa, como disciplina escolar, começa a se consolidar somente no

momento em que o seu conhecimento passa a ser requisito obrigatório para o ingresso nos Cursos Jurídicos do Império, o que ocorre em 1831 (OLIVEIRA, 2008b), os discursos que justificam sua introdução entre as matérias preparatórias a tais cursos passam a circular nos compêndios de Inglês muitos anos antes. Como afirmava Teles de Menezes, no prefácio à sua gramática, a língua inglesa precisava ser ensinada e aprendida para que todos pudessem fazer uso dos originais nela impressos. O estímulo de sua utilidade, se era necessário a todas as “nações cultas”, era-o mais ainda à portuguesa e, depois do estabelecimento de D. João e sua corte no Rio de Janeiro, ao Império do Brasil, dadas as relações comerciais de ambos os países com os ingleses, sendo indesculpável a falta de interesse em aprender a falar a língua de “uma gente que temos tão dentro de caça”, bem como a carência de gramáticas da língua inglesa escritas em português, ao contrário de outras línguas que,

segundo o autor, deveriam ser mais indiferentes, como era o caso do francês, que embora sempre estivesse presente nos Estatutos dos estabelecimentos de instrução militar portugueses e brasileiros, poderia ser considerado responsável pela má influência da Revolução, além de ser o idioma de uma nação inimiga no início do século XIX.

Para a institucionalização do ensino de Inglês no Brasil, contudo, muito concorreram os professores/ autores de Gramáticas Inglesas, que justificavam sua valorização movidos não somente por fatores bastante concretos à época, tais como as relações políticas e comerciais entre o Império independente e a Inglaterra, mas também por uma representação de que a Língua Inglesa, sendo o idioma de um país que se tinha por modelo de uma monarquia liberal, poderia desempenhar um papel importante na Instrução Pública, isto é, na formação da “mocidade brasileira”.

Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC/INEP /Comped, 2000.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.
- BRASIL. *Legislação Brasileira*, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., etc., do Imperio do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e comp., 1836.
- _____. *Colecção das Leis do Imperio do Brasil de 1825*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.
- _____. *Colecção das Leis do Brazil de 1809*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891a.
- _____. *Colecção das Leis do Brazil de 1814*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891b.
- _____. *Colecção das Leis do Imperio do Brasil de 1832*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906.
- CAMPOS, Ernesto de Souza. *Instituições culturais e de educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.
- CARVALHO, Rómulo de. *História da fundação do Colégio Real dos Nobres*. Coimbra: Atlântida, 1959.
- MENEZES, Carlos Bernardo da Silva Teles de. *Gramatica ingleza ordenada em portuguez*, na qual se explicão clara, e brevemente as regras fundamentaes, e as mais proprias para falar puramente aquela lingua. Lisboa: Na Officina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno, 1762.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. “A instituição do ensino de inglês no Brasil: estabelecendo a fase inicial”. *Crop: revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de Letras Modernas/ FFLCH/USP*. São Paulo: Humanitas, n. 9, p. 155-187, 2003.
- _____. “As aulas de comércio e o ensino de inglês no Brasil (1809-1846). In: CRUZ, Maria Helena Santana (org.). *Múltiplos enfoques e espaços plurais da pesquisa no campo da educação*. São Cristóvão: EDUFS, 2008a.
- _____. “A língua inglesa e os cursos jurídicos”. *Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)*. Maceió: EDUFAL, p. 174-197, 2008b.
- PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1775 a 1790. Lisboa: na Typ. Maigrense, 1828a.*
- _____. *Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1791 a 1801. Lisboa: na Typ. Maigrense, 1828b.*
- _____. *Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1802 a 1810. Lisboa: na Typ. Maigrense, 1828c.*

_____. Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. *Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.*

RIBEIRO, José Silvestre. Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia. *Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo I, 1871.*

_____. Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia. *Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo II, 1872.*

_____. Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia. *Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo IV, 1874.*

VALENTE, Wagner Rodrigues. “A disciplina matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil”. In: *OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (org).* História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. *Bragança Paulista: EDUSF, 2003.*

VERNEY, Luiz Antonio. *Verdadeiro método de estudar* (1746). V. 1. Lisboa: Sá da Costa, 1949.

Sobre o autor

Luiz Eduardo Oliveira é Professor do Departamento de Letras, do Núcleo de Pós-Graduação em Letras e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e líder do Grupo de Pesquisa “História do Ensino das Línguas no Brasil” (CNPq/UFS).

E-mail: luizeduardo@ufs.br.

A educação escolar nas páginas do *Boletim da Escola-Oficina* Nº. 1 de Lisboa: o ensino de ciências*

Luiz Carlos Barreira

Resumo

Este artigo apresenta resultados da análise de um boletim publicado em Lisboa, em 1918, denominado *Boletim da Escola-Oficina Nº. 1*. A escola, que nomeia este periódico, foi criada em 1905 e pertencia à Sociedade Promotora de Escolas, uma instituição maçônica republicana. A presença de professores libertários – como Adolfo Lima, Emílio Costa e Deolinda Lopes Vieira (Pinto Quartim), dentre outros – no corpo docente dessa escola, dois anos após a sua abertura, resultou numa “verdadeira revolução silenciosa no campo da educação escolar”, na avaliação de António Candeias (1994), um dos principais estudiosos portugueses do assunto. Esses professores teriam sido os principais responsáveis por uma nova forma de educar, orientada por saberes e práticas de inspiração libertária. Por essas razões, o *Boletim da Escola-Oficina Nº. 1* fez-se objeto e fonte de fundamental importância para o conhecimento de algumas das práticas dessa singular instituição de ensino, apesar de ter sido editado por apenas um ano, entre janeiro e dezembro de 1918.

Palavras-chave: Educação libertária; Imprensa; Propaganda educativa.

The school education in the pages of the *Boletim da Escola-Oficina* Nº. 1 of Lisbon: the teaching of science

Abstract

This article presents results of the analysis of a bulletin published in Lisbon in 1918, named *Boletim da Escola-Oficina Nº. 1*. The school that nominates this journal was created in 1905 and belonged to the Society for Promoting Schools, a Republican Masonic institution. The presence of libertarian teachers – as Adolfo Lima, Emilio Costa and Deolinda Lopes (Pinto Quartim), among others – in the faculty of that school, two years after its opening, resulted in a “true and silent revolution in the field of school education,” according to António Candeias (1994), one of the Portuguese scholars of that subject. These teachers were considered the main responsible for a new form of educating, based on the knowledge and practices of libertarian inspiration. For these reasons, the *Boletim da Escola-Oficina Nº.1* has become an object of research and a source of fundamental importance for the knowledge of some of the practices of that singular school, despite having been published for only one year, between January and December 1918.

Keywords: Libertarian education; Papers; Educational propaganda.

* Este artigo apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa que conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Cf. BARREIRA, 2008).

Introdução

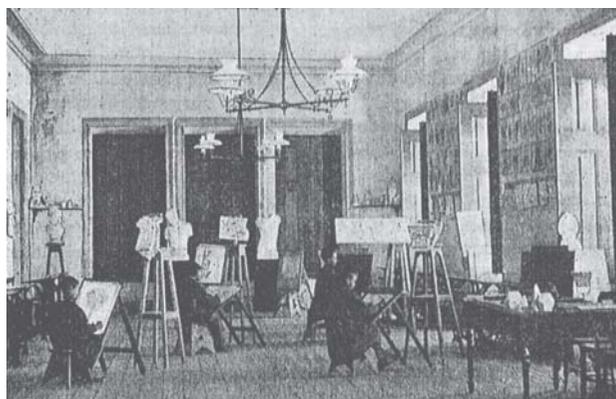
*Dize-nos como se deve fazer,
mas dize-nos também
o que fazes¹.*

A Escola-Oficina N.º 1, cujo boletim é fonte e também objeto deste trabalho, foi fundada em 1905, por iniciativa da Sociedade Promotora de Escolas, uma organização vinculada à maçonaria portuguesa. Instalada, inicialmente, em um “modesto segundo andar” da Rua de São João da Praça, na cidade de Lisboa, foi inaugurada com apenas quatro alunos matriculados. Entretanto, não demorou muito a crescer, expandir-se e mudar de endereço. No ano de 1918, ocupava todo o espaço de um edifício situado no Largo da Graça, também na cidade de Lisboa, e mantinha uma população escolar de 160 alunos, aos quais proporcionava ensino gratuito nas seguintes modalidades: maternal, integral e preparatório profissional.

Era uma escola que praticava a coeducação. Seu plano de estudos se dividia por dez classes, que deveriam ser frequentadas por crianças entre cinco e quatorze anos de idade. A partir da oitava classe, o ensino tendia a se especializar, seguindo numa dire-

ção preparatória profissional. Para todos os efeitos legais, as certidões das sétima e décima classes, que a Escola-Oficina expedia, equivaliam, respectivamente, às certidões do primeiro e segundo graus da Instrução Primária Oficial. O quadro a seguir traz as aulas mantidas pela Escola-Oficina no ano de 1917.

De acordo com o *Boletim*, as aulas acima referidas eram inteiramente práticas, ministradas sem compêndios e completadas com excursões e visitas de estudo. Elas visavam a desenvolver os conhecimentos dos alunos, sua educação artística e preparo profissional.



Aula de desenho em 1909

Fonte: *Boletim da Escola-Oficina N.º 1*, Lisboa, vol. 1, n. 3, p. 179, jul. 1918.

Quadro I – Aulas mantidas pela Escola-Oficina N.º 1 (1917)

| | | |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Aquarela | Decoração | Mecânica |
| Anatomia | Desenho | Mineralogia |
| Aritmética | Educação dos sentidos | Modelação |
| Artes aplicadas | Escrituração | Música |
| Botânica | Estofo | Noções práticas de coisas |
| Biologia | Física | Português |
| Confecção de chapéus | Fisiologia | Química |
| Ciclismo | Flores artificiais | Sociologia (História e Geografia) |
| Ciências físico-químicas | Francês | Talha |
| Ciências naturais | Geologia | Torno |
| Corte | Geometria | Trabalhos domésticos |
| Costura | Ginástica | Trabalhos manuais ² |
| Culinária | Higiene | Zoologia |
| Datilografia | Inglês | |
| Dança | Marcenaria | |

Fonte: *Boletim da Escola-Oficina N.º 1*, Lisboa, vol. 1, n. 4, p. 226, out. 1918.

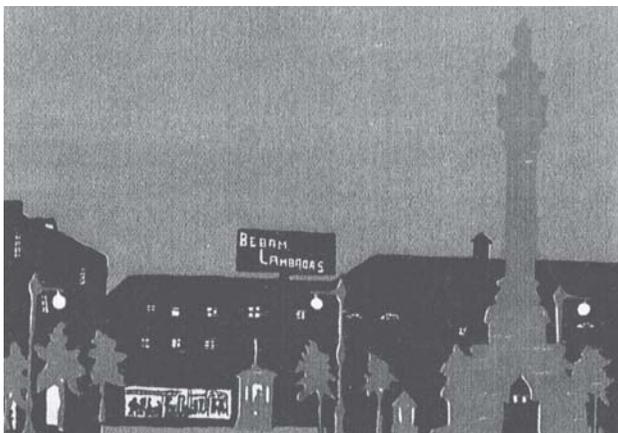
¹ Tais dizeres aparecem impressos na capa do *Boletim*, entre o título e o sumário de cada um dos números.

² Trabalhos realizados em cartão, madeira, metal e papel.

Também não havia provas e exames na Escola-Oficina. Ao final do ano letivo, todos os trabalhos executados pelos alunos, durante o ano, acompanhados de informações fornecidas por seus professores, eram expostos. Essas exposições serviam para avaliar os conhecimentos e aptidões dos alunos e lhes facultar a passagem ao grau, ou classe seguinte. Sem nenhuma exceção, esses trabalhos conservavam:

[...] todos os seus erros, todos os seus defeitos, todas as suas perfeições, todas as suas virtudes.

O juízo [...] era] feito por todos os professores, em face dos trabalhos expostos, tendo contudo em consideração as observações do professor da respectiva disciplina, as notas tomadas durante o ano nos diários das aulas, e ainda os diversos fatores psico-fisiológicos da criança e os morais e sociais do meio (LIMA, 1918, p. 138).



Trabalhos de alunos – Quadro obtido por meio de pedaços de papéis coloridos e sobrepostos, feito com auxílio de cartões postais. Aluno: M. N. P. de 13 anos (1914).
Fonte: *Boletim da Escola-Oficina N.º 1*, Lisboa, vol. 1, n. 3, p. 162, jul. 1918.

Uma associação de alunos, denominada *A Solidária*, funcionava junto à Escola-Oficina e desempenhava funções importantes dentro e fora do espaço escolar. Essa associação discente dividia-se em diferentes seções e sustentava várias iniciativas, tais como: 1) almoço e lanche escolar; 2) teatro escolar; 3) dança; 4) ciclismo; 5) natação; 6) criação de animais; 7) o programa “Um mês no campo” – que, nos verões e

por um mês, procurava manter os alunos da Escola fora de Lisboa.

Os cursos oferecidos pela Escola-Oficina N.º 1

Como dito anteriormente, o plano de estudos da Escola-Oficina N.º 1 previa a oferta de três modalidades de curso, divididos em dez classes e seis graus, como demonstrados no quadro a seguir.

Quadro II – Cursos oferecidos pela Escola-Oficina N.º 1 (1917)

| CURSO | IDADE | CLASSE | GRAU |
|---------------------------|-------|--------|------|
| Maternal | 5 | - | - |
| | 6 | - | - |
| Geral (ou Integral) | 7 | I | 1º |
| | 8 | II | |
| | 9 | III | |
| | 10 | IV | 2º |
| | 11 | V | 3º |
| Preparatório Profissional | 12 | VI | 4º |
| | 13 | VII | 5º |
| | 14 | VIII | 6º |

Fonte: *Boletim da Escola-Oficina N.º 1*, Lisboa, vol. 1, n. 2, p. 76-77, abr. 1918.

O curso maternal destinava-se à educação da infância. Voltado para crianças com 5 e 6 anos de idade, tinha uma duração de dois anos. Pelo menos até 1917 – ano letivo a que o *Boletim* se reporta, este curso não foi oferecido pela Escola-Oficina.

O curso geral, também denominado “integral”, compreendia cinco classes, agrupadas em três graus. O primeiro deles era o mais longo deles e tinha uma duração de três anos. Este curso atendia a crianças entre sete e onze anos de idade, preferencialmente.

No quarto grau, o ensino deixava de ser homogêneo, ramificando-se. Três modalidades do curso eram então oferecidas: o especial literário-científico, o especial de educação feminina e o curso preparatório profissional masculino e feminino. Todos eles com três anos de duração e voltados para crianças entre 12 e 14 anos de idade.

O curso especial literário-científico preparava o aluno para o ingresso no Liceu e, por essa razão, seu caráter era literário-científico, mas sem a exclusão do manual. Com esta advertência, os dirigentes da Escola queriam frisar que a unidade entre trabalho

intelectual e trabalho manual seria garantida, preservada. O caráter do curso seria determinado, portanto, pela predominância de um desses dois tipos de trabalho e essa predominância seria o fator diferenciador do curso.

De acordo com essa lógica, o fator diferenciador do curso especial de educação feminina seria a predominância do trabalho manual ou, de acordo com os dirigentes da Escola, de caráter “científico-manual utilitário”, sem a exclusão do caráter literário. Tanto é que este curso preparava as alunas para admissão em duas instituições de ensino distintas: o Liceu e o Curso Clássico de Educação Feminina.

O curso preparatório profissional masculino e feminino, sem perder de vista a lógica norteadora que, em tese, garantiria a unidade entre trabalho intelectual e manual, apresentava-se, desde o seu início, dividido em duas modalidades: cursos preparatórios

profissionais intelectuais e cursos preparatórios profissionais manuais. Os primeiros preparavam os alunos para admissão às Escolas Industriais (curso de Pintura, Desenho e Máquinas – de caráter “artístico-científico sem exclusão do literário”) e às Belas Artes (curso de Artes Plásticas – de caráter “artístico-científico manual sem exclusão do literário”). Os segundos, diferentemente dos primeiros, preparavam os alunos para o mercado de trabalho e observavam uma divisão sexual. Para os meninos, o curso Preparatório de Arte de Mobiliário – de caráter “técnico-manual sem exclusão do literário-científico” – formador de torneiros, marceneiros, entalhadores, decoradores, estofadores e serigueiros³. Para as meninas, o curso Preparatório de Artes Femininas – de caráter “manual sem exclusão do literário-científico” – formador de serigueiras, modistas de vestidos, modistas de chapéus, floristas e cozinheiras.

Quadro III – Quadro de frequência dos alunos matriculados na Escola-Oficina N.º 1 (1917), por classe e curso (geral e preparatório profissional)

| MÊS | C L A S S E | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|-------------|---|----|----|---|----|---------|---|----|---------|---|----|---------------------------------|---|----|---------|---|---|---------|---|---|------|---|---|
| | I | | | II | | | III | | | IV | | | V | | | VI | | | VII | | | VIII | | |
| | CURSO GERAL | | | | | | | | | | | | CURSO PREPARATÓRIO PROFISSIONAL | | | | | | | | | | | |
| | 1º grau | | | | | | 2º grau | | | 3º grau | | | 4º grau | | | 5º grau | | | 6º grau | | | | | |
| | m | d | f | m | d | f | m | d | f | m | d | f | m | d | f | m | d | f | m | d | f | m | d | f |
| Jan. | 57 | - | 48 | 28 | - | 26 | 25 | - | 16 | 16 | - | 14 | 11 | - | 8 | 8 | - | 6 | 2 | - | 2 | - | - | - |
| Fev. | 54 | 4 | 40 | 36 | - | 31 | 20 | - | 18 | 17 | - | 16 | 11 | - | 9 | 8 | - | 7 | 2 | - | 2 | - | - | - |
| Mar. | 58 | 2 | 44 | 36 | 1 | 30 | 21 | 2 | 18 | 17 | 1 | 14 | 11 | - | 9 | 8 | - | 6 | 2 | - | 1 | - | - | - |
| Abr. | 65 | 3 | 47 | 35 | - | 30 | 19 | 1 | 16 | 16 | - | 14 | 11 | 1 | 10 | 8 | 1 | 6 | 2 | - | 1 | - | - | - |
| Mai | 59 | - | 47 | 39 | - | 32 | 19 | - | 17 | 16 | - | 15 | 10 | 1 | 9 | 7 | - | 7 | 2 | - | 2 | - | - | - |
| Jun. | 66 | 5 | 48 | 39 | 2 | 29 | 19 | - | 16 | 16 | - | 15 | 9 | - | 8 | 7 | - | 6 | 2 | - | 1 | - | - | - |
| Jul. | 65 | 2 | 46 | 37 | 1 | 29 | 19 | - | 15 | 16 | - | 15 | 9 | - | 8 | 7 | - | 6 | 2 | - | 2 | - | - | - |
| Ago. | 67 | 4 | 38 | 40 | 2 | 22 | 19 | - | 11 | 16 | - | 13 | 9 | - | 7 | 7 | - | 3 | 2 | - | 1 | - | - | - |
| Set. | 71 | 2 | 31 | 38 | 2 | 19 | 19 | 1 | 16 | 16 | 1 | 11 | 9 | 1 | 5 | 7 | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - |
| Out. | 68 | 6 | 43 | 38 | - | 30 | 16 | 1 | 12 | 15 | - | 13 | 8 | - | 6 | 7 | - | 5 | 2 | - | 1 | - | - | - |
| Nov. | 62 | 1 | 47 | 38 | 1 | 30 | 15 | - | 12 | 15 | - | 13 | 8 | - | 7 | 7 | - | 6 | 2 | - | 1 | - | - | - |
| Dez. | 61 | - | 38 | 37 | 1 | 28 | 15 | - | 11 | 15 | - | 13 | 8 | - | 7 | 7 | - | 6 | 2 | - | 2 | - | - | - |

Legenda: m = número de matrícula; d = desistências; f = frequência média diária.

Fonte: *Boletim da Escola-Oficina N.º 1*, Lisboa, vol. 1, n. 1, p. 40-43, jan. 1918; vol. 1, n. 2, p. 143-145, abr. 1918

³ Profissional que confecciona obras em seda.

O quadro a seguir traz o número de alunos matriculados e desistentes, bem como a frequência média diária nas oito classes oferecidas pela Escola-Oficina, no primeiro e no segundo semestre letivo de 1917.

Do quadro apresentado, destacam-se os seguintes aspectos:

- Em primeiro lugar, a significativa discrepância entre o total de alunos matriculados no curso geral (137) e o total de matrículas nos cursos preparatórios profissionais (10), em janeiro de 1917. O número de matrículas nestes últimos cursos corresponde, em relação ao primeiro, a pouco mais de 7%. No decorrer do ano, essa discrepância permanece e o índice percentual que a mede decresce um pouco mais, oscilando em torno de 6%.
- Quando se isola o segmento correspondente aos alunos matriculados nos cursos preparatórios profissionais dos demais, observa-se outra discrepância: o número de matriculados na VII classe é quatro vezes menor que o número de matriculados na VI, que é a primeira classe desse ciclo de estudos oferecidos pela Escola-Oficina. Essa discrepância é ainda maior quando se volta atenção para a VIII classe, que é a última dos cursos preparatórios profissionais e que, em função da opção feita pelo aluno, poderia propiciar-lhe qualificação profissional e ingresso no mercado de trabalho, ou franquear-lhe o acesso às Escolas Industriais e às de Belas Artes. Nenhum aluno se matriculou nessa classe no ano de 1917.
- Com exceção do 1º grau de ensino (I, II e III classes), há uma relativa estabilidade no que diz respeito aos demais, quando se compara o montante de alunos matriculados no início de 1917 com o número de alunos que concluíram esse mesmo ano. Mas há algumas variações e elas são sempre decrescentes. É mais acentuada no 3º grau (27%) e menos no 2º (6%). Quanto aos dois primeiros graus dos cursos preparatórios profissionais (4º e 5º graus), essa variação também se verifica, mas apenas no que diz respeito ao primeiro deles (VI classe), oscilando em torno dos 12%.

- Ainda em relação ao fluxo de alunos – especialmente, no que se refere às matrículas e desistências; as três classes do 1º grau apresentam um comportamento bastante desigual. Esse fluxo é mais intenso na I e II classes e mais estável na III. O número de matrículas é ascendente na I e na II classe e descendente na III.
- A frequência é outro dado que chama a atenção. As faltas, por doença ou por razões não especificadas, são frequentes e muito acentuadas nas primeiras classes do primeiro grau, mas tendendo a se estabilizar nos anos seguintes.

Uma primeira análise da frequência escolar da Escola-Oficina N.º. 1, no primeiro e segundo semestres letivos de 1917, autoriza-nos a afirmar que a maioria dos alunos que, por ela passaram, sequer se aproximou dos cursos preparatórios profissionalizantes oferecidos por essa escola. Por isso, cabe aqui a seguinte indagação: por que razão, então, essa escola comparece na historiografia portuguesa como uma instituição escolar especialmente singular? Certo é que, a julgar pelos dados relativos a 1917, essa razão não estaria na oferta dos cursos preparatórios profissionalizantes, uma vez que, do ponto de vista quantitativo, apenas uma minoria de alunos teria deles se beneficiado. Talvez a razão da referida singularidade se assente, não na profissionalização dos alunos dessa escola, mas no modelo sócio-pedagógico forjado no âmbito de suas práticas escolares. Esta hipótese, surgida no “diálogo com as evidências,” como diria Thompson (1981), é fértil; por conseguinte, ainda precisa ser validada pela “lógica histórica” para ser alçada à condição de categoria explicativa da singularidade da Escola-Oficina N.º. 1, de Lisboa.

O *Boletim* não traz informações detalhadas sobre o ensino das diferentes disciplinas que compunham o currículo da Escola, entretanto é rico em detalhes quanto ao ensino das ciências. O ensino dessa disciplina escolar, como se verá a seguir, observava procedimentos ainda pouco comuns e acionava estratégias inovadoras para aqueles primeiros anos de experiência republicana em Portugal. O responsável por essa disciplina era Antonio Lima, irmão de Adolfo Lima, professor e diretor técnico da Escola logo após a sua funda-

ção, afastando-se, posteriormente, da referida Escola para lecionar e, em seguida, dirigir a Escola Normal Primária do Benfica, na cidade de Lisboa.

Como as ciências eram ensinadas na Escola-Oficina

Assim, Antonio Lima inicia a apresentação de um longo texto, intitulado “Como ensinamos as ciências”, publicado no segundo número do *Boletim*:

O trabalho que ides ler, primeira parte de seis outras, não é nem podia ser completo. Não o é, porque apenas pretendemos dar uma leve ideia daquilo que fazemos, daquilo que ensinamos, do como conduzimos o ensino, as aulas a nosso cargo; não podia ser, porque um trabalho desta ordem demanda numerosas faculdades, faculdades que nós não possuímos (LIMA, 1918, p. 69).

Ao escrever sobre a ordem de exposição dos conteúdos apresentados no plano-programa para o ensino de ciências, o professor adverte que essa ordem não era necessariamente observada, quando a classe era composta por alunos que freqüentavam a escola desde a primeira classe. Para estes alunos, segundo ele:

[...] pertencentes a classes de média intelectual alta, as lições, os assuntos a tratar, é feito, é dado pelo aluno, pelos fatos diários da vida escolar, em volta de nós, na natureza. Uma pergunta de um aluno, um fermento, um dia de chuva, uma trovoadas, etc., etc., são o suficiente para (dentro do plano) iniciarmos a observação, o raciocínio, a experiência... isto é, a nossa lição (LIMA, 1918, p. 70).

Entretanto, lamenta o professor – “a baixa média intelectual da classe, o interesse nulo, a submissão ao professor dos alunos vindos de outras escolas, que esperam a ‘lição feita’ e a explicação do professor, são fatores que nos têm obrigado a seguir por vezes a ordem descrita” (*Ibidem*).

Temos aqui duas importantes características das práticas de ensino na Escola-Oficina: a não-utilização de livros, compêndios, da lição de cor, marcada, e a participação ativa do aluno. Este é quem, em última instância, faria a aula acontecer. O professor, de acordo com essa concepção, deveria ser apenas um guia. A partir dos interesses do aluno, deveria conduzi-lo às lições que desejava e precisava ensinar. Pode-se afirmar, quanto a essa orientação, que a Escola-Oficina era uma escola ativa.

Para António Lima, as noções de ciências deveriam ser trabalhadas desde a escola maternal, sob a forma de noções de coisas. Reprovava o ensino da leitura na “escola da primeira infância”, por considerá-lo uma prática extemporânea e, no seu lugar, advogava a importância da educação sensorial, ancorada em noções de coisas. Para uma criança saber o que lê, seria preciso, segundo ele, que ela conhecesse o significado das palavras, que tivesse, portanto, noções de coisas. Que tivesse, numa palavra, vivenciado a natureza. Caberia ao professor da primeira infância passear com as crianças pelas ruas, jardins e arredores da escola, além de levá-las para passear pelas margens dos rios, para visitar docas e estações de trens, por exemplo. Esse seria o momento, segundo ele, das “noções de coisas, em face do que é real, verdadeiro”. Somente em casos especiais de curiosidade é que professor poderia mostrar à criança o fictício, o artificial. No entanto, o professor não poderia confundir “noções” com “lições” de coisas. Estas, segundo ele, seriam ainda para mais tarde (*Ibidem*, p. 72).



Aula de Noções de Ciências
Desenho do aluno C. V. de 9 anos - III classe
Fonte: Boletim da Escola-Oficina nº 1, Lisboa, vol. 1, n. 2, p. 69, abr. 1918

Do mais próximo ao mais distante. Do concreto ao abstrato. Eis aqui, uma importante característica do método de ensino advogado por António Lima, praticado de forma bastante peculiar na Escola-Oficina, por uma única razão: a escola ainda não havia aberto classes para o maternal. As crianças que nela ingressavam não apresentavam, portanto, a preparação desejada. Para a resolução do problema, algumas mudanças foram feitas no plano-programa da Escola para o ensino das ciências. A solução encontrada, segundo António Lima foi “dividir pelas duas primeiras classes, e por parte da terceira, o que devia ser dado e sabido desde a escola maternal”, o que teria exigido “uma alteração no modo de conduzir o ensino e até mesmo uma modificação na orientação desse ensino” (LIMA, 1918, p. 72).

O quadro a seguir traz a relação dos conteúdos trabalhados e das metodologias adotadas no ensino das ciências em cada uma das oito classes.

O ensino das ciências repartia-se pelas oito classes dos três cursos que a Escola oferecia, mas se constituía em uma disciplina com hora “rigorosamente” marcada, somente a partir da III classe (*Ibidem*: 74). Um exemplo de como António Lima conduzia o ensino encontra-se no segundo número do *Boletim*, publicado

em abril de 1918. Trata-se do Plano-programa da III classe do 1º grau, para crianças de 9 anos de idade. Esse plano previa três aulas semanais de 50 minutos cada uma, em sala de aula, e seis aulas de 30 minutos cada uma, para atividades práticas na horta da escola. Embora os tempos de duração das aulas teóricas e práticas estivessem assim definidos, na prática, a duração dessas aulas dependia, “não do relógio, mas da atenção, interesse, fadiga, desinteresse etc, manifestados pelos alunos” (LIMA, 1918, p. 81).

Atentar para a forma como António Lima registra as informações no referido Plano é deveras importante. O texto foi organizado por aulas (130 no total), que são apresentadas de forma sequencial e agrupadas em alguns momentos. Para cada um dos registros de aula, a definição quanto à principal atividade a ser nela desenvolvida, assim categorizada pelo referido professor: 1) palestras, ou narrativas: a) com experiências na aula, ou na horta; b) com trabalhos práticos; c) de recapitulação; d) com projeções; e) com gravuras; f) com quadros; g) com postais; h) com coleções do museu da Escola; 2) experiências; 3) desenhos; 4) cópia de esquemas; 5) excursões; 6) animatógrafo. Definida a principal atividade da aula, é detalhado o assunto a ser nela tratado e, conforme o

Quadro IV – Plano-programa de Ciências da Escola-Oficina N.º 1 (1917)

| CLASSE | IDADE | ORIENTAÇÃO / CONTEÚDO | METODOLOGIA |
|--------|-------|--|---|
| I | 7 | Intuição das coisas | Intuição |
| II | 8 | Intuição das coisas | Intuição |
| III | 9 | Noções de coisas | Observação |
| IV | 10 | Noções práticas de coisas | Experimentação |
| V | 11 | Lições práticas de coisas | Conhecimento |
| VI | 12 | Noções de ciências | Experiência (raciocínio indutivo) |
| VII | 13 | Noções práticas de ciências físicas: elementos de física, mineralogia e química ⁴ | Estudo (raciocínio dedutivo) – Lei – Teoria |
| | | Noções práticas de ciências naturais: elementos de geologia, botânica, zoologia, fisiologia e higiene, biologia ⁵ . | |
| VIII | 14 | Noções práticas de ciências físicas: elementos de física, mineralogia e química | Estudo (raciocínio dedutivo) – Lei – Teoria |
| | | Noções práticas de ciências naturais: elementos de geologia, botânica, zoologia, fisiologia e higiene, biologia | |

Fonte: *Boletim da Escola-Oficina N.º 1*, Lisboa, vol. 1, n. 2, p. 75, abr. 1918.

⁴ A depender do curso preparatório profissional escolhido pelo aluno.

⁵ A depender do curso preparatório profissional escolhido pelo aluno no ano letivo anterior.

caso, apresentados os materiais de ensino que lhe servirão de apoio. Desenhos, esquemas, tabelas e reproduções de trabalhos de alunos ilustram o registro de parte significativa das 130 aulas. Notas acompanham quase todos esses registros de aulas, nas quais o autor observa, comenta e avalia aspectos de sua própria prática, seja no interior da escola, na sala de aula, seja nas excursões e visitas de estudo. Notas que possibilitam conhecer aspectos importantes do cotidiano da Escola-Oficina, relativos, principalmente, aos métodos de ensino e aos equipamentos e materiais utilizados em sala de aula, mas também ao alunado e à sociedade portuguesa de então, como demonstrados nas notas a seguir.

Em notas sobre as excursões e visitas de estudo, por exemplo, Lima afirma que essas atividades objetivavam completar o ensino em momentos próprios e como demonstração do que se ensinava na escola, na sala de aula. Não eram atividades casuais, mas planejadas e metodizadas. Para cada uma das classes, um número mínimo de visitas e excursões era planejado. Um número, entretanto, apropriado aos ensinamentos recebidos na escola e compatível com as idades das crianças. Sobre a condução dessas visitas e excursões, ele assim se manifestou:

Durante a excursão deixamos as crianças em plena liberdade, não lhes tolhemos os passos, a iniciativa de observação; não as obrigamos a seguir e a ver aquilo que não as interessa; mas aproveitamos disfarçadamente o momento para instruí-las naquilo que foi o fim da excursão (LIMA, 1918, p. 101).

Sobre os diferentes recursos didáticos utilizados em sala de aula, sobretudo nos momentos de recapitulação dos conhecimentos adquiridos, Lima discorre, em outra nota, sobre as vantagens do animatógrafo frente a outros recursos assemelhados, como postais, gravuras e quadros. Diz ele:

A imagem, a gravura, o quadro não podem senão fornecer à criança uma noção confusa; em ninguém, por muito bem fa-

lante e claro o modo de expor, poderá tão pouco dar ideia nítida sobre uma coisa que as crianças nunca viram; pelo contrário, a simples comparação com coisas reais pode muitas vezes originar, como origina, falsas ideias, senão fantasias.

Há em todos estes meios de ensino a falta de movimento, de vida, e portanto de correlação entre o meio e as coisas, entre os próprios seres, entre os fenômenos.

Só o animatógrafo suprime em grande parte estas deficiências (LIMA, 1918, p. 108-109).

Além do animatógrafo, Lima recorria a outros recursos para as constantes recapitulações dos conhecimentos adquiridos, como cópias e ditados de esquemas; todavia, preferia as cópias aos ditados. Em outra nota, assim justifica tal preferência:

Além da cópia de esquemas, usamos às vezes, mas raramente, ditar os resumos das noções adquiridas.

Não achamos o ditado muito conveniente. Nesta classe [III do 1º grau], ainda o aluno escreve, ortografa mal, o que nos obriga a uma perda de tempo, à revisão – além de em geral ser mau o aspecto do caderno e a disposição péssima.

O caderno do aluno ainda é para nós um problema.

O que fazer? Que modelo adotar?

A ornamentação do caderno pelo aluno terá o valor educativo que se lhe atribui? Ou, pelo contrário, contribuirá para um desleixo, como no aproveitar um borrão... para fazer uma flor? Não virá ainda auxiliar a tendência pra rabiscar em tudo e por tudo?

Não será mais educativo, preferível, um caderno limpo, com bonita disposição, com boa caligrafia?

Não será também mais artístico?

Com o esquema evitam-se estes inconvenientes (LIMA, 1918, p. 115).

Ainda sobre as recapitulações, Lima apresenta outros processos por ele utilizados em sala de aula, tendo em vista a fixação dos conhecimentos adquiridos. São processos que consistem, basicamente, na apresentação de problemas (questões), escritos no quadro negro, que eram copiados e respondidos pelos alunos nos seus cadernos de apontamentos. Segundo ele, esse processo era bastante aceito e apreciado pela maioria dos alunos de “maior intelectualidade”, mas não pelos demais.

Em outra nota, rememorando acontecimentos singulares de sua própria prática, Lima nos informa sobre o destino de muitos dos egressos da Escola-Oficina e nos revela as razões pelas quais muitos deles abandonavam a escola antes de concluírem o curso. Sobre tais acontecimentos, ele assim se expressou:

A linguagem usada para com os alunos nas palestras, nas explicações das primeiras classes, é quanto possível baixada à sua compreensão. Omitimos palavras, chavões, e procuramos gradualmente introduzir a linguagem científica, à medida que os alunos tomam conhecimento com os fenômenos, que estes aparecem e que o desenvolvimento do aluno se vai notando.

Recorda-nos uma classe, a que capitaneava um aluno singularmente intelectual. Ao acabar de expor a noção que desejávamos dar, o dito aluno traduzia, por assim dizer, as nossas palavras para a linguagem corrente entre eles. O resultado era surpreendente, tanto mais que, se excluíssemos 3 ou 4 alunos (de 13), os restantes eram de fraca inteligência e mais manuais do que intelectuais.

Esta classe é a melhor que temos tido; pena foi que todos os alunos que a compunham saíssem da escola antes de terminarem os cursos – para... serem distribuidores de cartas de uma agência!... marçanos⁶ de loja de modas!... distribuidores de carne!... pedreiros!... serralheiros!... tendo já dois falecidos por depauperamento físico (LIMA, 1918, p. 97).

Por fim, uma última nota. Nela, António Lima expõe e comenta aspectos bastante prosaicos acerca dos hábitos de higiene da população para a qual a Escola se encontrava voltada. Segundo Lima, os alunos recebiam com compreensão e atenção as noções e indicações sobre higiene que ele lhes passava, as quais eram simplesmente inutilizadas pelas famílias. Para ilustrar tal ocorrência, cita os seguintes exemplos:

Um aluno, que, atento e com inteligência seguira as nossas indicações sobre higiene, notou uma vez que a criada e a mãe estavam fazendo qualquer coisa que era anti-higiênica, e, cheio de saber e justiça, censurou...

“Fui posto fora da cozinha... com uma roda de estúpido”, disse-nos com tristeza.

Outro, quase nas mesmas condições, mas esse com o pai:

“O teu professor é parvo”, disseram-lhe; “que te ensine bem as contas, e deixe caminhar o resto” (LIMA, 1918, p. 128).

Sem desautorizar pais e parentes que assim se comportavam, António Lima afirma: “Não desanimar... Caminhar, caminhar sempre” (*Ibidem*).

⁶ Aprendizes de caixeiro.

Considerações finais

Optamos por apresentar alguns dos principais traços do ensino de ciências na Escola-Oficina N.º 1 de Lisboa, por ter sido o ensino dessa disciplina aquele que mais espaço ocupou nas edições do *Boletim*. O segundo número, o mais extenso dos quatro publicados⁷, foi quase todo dedicado ao ensino dessa disciplina escolar, ocupando setenta, das cento e quatro páginas desse número. Além disso, António Lima, que era um dos professores anarquistas da Escola, fez circular, em outros periódicos da imprensa libertária, vários textos de sua autoria sobre o ensino de ciências. Por essa razão, esse professor pode ser considerado uma figura de referência no campo da educação anarquista daqueles tempos, no que diz respeito ao ensino da referida disciplina.

Embora tenhamos adotado o critério da presença para escolhermos a prática de ensino de ciências, cujos principais traços foram aqui apresentados, não nos escaparam outras práticas escolares também contempladas no *Boletim*, porém não com a mesma ênfase dada ao ensino daquela disciplina. Dentre estas práticas, destacamos as seguintes: o teatro escolar (conjunto de atividades que iam desde a escolha da peça – que às vezes, por exemplo, eram traduzidas do francês pelos próprios alunos da Escola, com o auxílio, evidentemente, do professor dessa língua – até a sua

apresentação, passando pelas atividades de confecção dos cenários e dos figurinos, por exemplo), a educação musical (uso de partituras), a biblioteca dos alunos (obras mais requisitadas), o ensino da modelação e o ensino de sociologia.

Também não nos escaparam outras práticas que, por alguma razão, foram esquecidas, ou preteridas no *Boletim*. Não há, aqui, como deixar de fazer menção a algumas delas, dado que eram consideradas fundamentais por aqueles que afirmavam primar pela educação integral. A educação física é indiscutivelmente uma delas. Exceção feita a uma, ou outra menção às aulas de natação, promovidas pela associação discente *A Solidária*, e a uma foto que registrou a visita do primeiro presidente da República portuguesa à Escola, o qual aparece sentado em uma confortável cadeira, rodeado por alunos e professores, a assistir a uma demonstração de exercícios ginásticos realizados por alguns alunos, nenhum outro registro foi feito, no *Boletim*, sobre essa prática escolar. Outra ausência, digna de nota, diz respeito às práticas de alfabetização e ao ensino da língua portuguesa. Com exceção de alguns pequenos indícios presentes nos registros de António Lima sobre suas aulas de ciências, nenhuma palavra sobre o assunto é fornecida ao leitor do *Boletim*. Outras ausências, além destas, foram percebidas, mas este é um assunto para outra oportunidade.

⁷ O número de páginas dos quatro números do *Boletim* são, respectivamente, 50, 104, 32 e 36.

Referências

BARREIRA, Luiz Carlos. *Imprensa periódica e circulação de modelos sócio-pedagógicos: experiências de educação libertária em Portugal no limiar do regime republicano (1911-1919)*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2008.

CANDEIAS, António. *Educar de outra forma: a Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

LIMA, António. Como ensinamos as ciências. *Boletim da Escola Oficina N.º 1*, Lisboa, vol. 1, n. 2, p. 69-138, abr. 1918.

Sobre o autor

Luiz Carlos Barreira – Doutor em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado na Universidade de Lisboa; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba; desenvolve projetos de pesquisa na área da história e historiografia da educação. E-mail: luizcarlosbarreira@gmail.com.

A disciplina *Biologia Educacional* e seus professores paulistas: diversidade de formação e de práticas profissionais

Luciana Maria Viviani

Resumo

O presente trabalho refere-se à história da disciplina *Biologia Educacional* no âmbito curricular das escolas normais paulistas. As elaborações da disciplina, inseridas em projetos sociais mais amplos de renovação educacional em desenvolvimento no Brasil a partir da década de 1920, associam-se à produção de modelos de atuação, tanto no processo de escolarização dos docentes, como em suas futuras práticas. Neste estudo, pretende-se melhor conhecer os professores de *Biologia Educacional*, sua formação, atuação e relação com diferentes formas de organização da disciplina, no período de 1933 a 1970. Por meio da análise de produções impressas, documentos arquivísticos e de depoimentos de professoras, identifica-se um primeiro grupo profissional que trabalha com a disciplina a partir de 1933, quando ela é inserida no currículo: os médicos educadores. A partir do final da década de 1940, outros dois grupos profissionais disputam espaço no campo, os normalistas e os licenciados, com diferentes abordagens para os objetivos, conteúdos e práticas da *Biologia Educacional*.

Palavras-chave: *Biologia Educacional*; História das Disciplinas; Magistério.

Educational Biology – the discipline and its professors in the State of São Paulo: a range of qualifications as well as the professionals’ practice.

Abstract

The present paper refers to the history of the discipline of *Educational Biology* which was part of the curriculum of normal schools in São Paulo. The improvements in the discipline have been included in social projects of educational renewal in course in Brazil since the 1920s. These have been associated with the production of acting models, not only in the schooling process but also in the students’ future practices. The aim of this study is to get to know the *Educational Biology* professors better, their educational qualifications, and their fields of activity besides their contact with the different types of organizations of the discipline in the period from 1933 to 1970. This was carried out by analyzing printed productions, archived documents as well as statements from the teachers. A first professional group was identified who had been working with the discipline since 1933, when it was included in the curriculum: the medical educators. Since the end of the 1940s two other professional groups struggled for space in the field, teachers leaving normal school and others who graduated from university, all making use of different approaches for their aims, contents and practices of *Educational Biology*.

Key Words: *Educational Biology*; History of the Disciplines; Teaching.

O presente trabalho insere-se na área de história das disciplinas, mais especificamente, da disciplina *Biologia Educacional*, no âmbito curricular das escolas normais paulistas. As elaborações dessa disciplina estiveram inseridas em projetos mais amplos de renovação educacional em desenvolvimento no Brasil a partir da década de 1920, produzindo determinados ideais tanto para o processo de escolarização dos docentes, como para suas futuras práticas. O período considerado situa-se entre 1933, quando a *Biologia Educacional* foi inserida no currículo da escola normal, ainda como área de estudos, e 1970, quando esse curso de formação de professores foi transformado em uma das muitas habilitações profissionais de nível médio.

Partindo do pressuposto de que a escola tem uma atuação criativa, não apenas dentro de seus limites, mas também fora deles, André Chervel (1990) afirma que a cada época a instituição escolar teve finalidades sociais e culturais que conformaram sua função educativa, as disciplinas escolares, com seus conteúdos e práticas, a serviço de uma ou várias dessas finalidades sociais mais amplas. Para Ivor Goodson (1997), o currículo escrito, representado por programações oficiais, manuais didáticos, programas elaborados pelas escolas e professores, é negociado no desenrolar das práticas pedagógicas, mediante a ação dos docentes, levando à concretização do currículo.

Os termos *disciplina* e *matéria* foram aqui utilizados indistintamente, ainda que vários autores estabeleçam algum tipo de diferença entre esses conceitos, como Jean-Claude Forquin (1992), que prefere designar por *matéria* aqueles conhecimentos e práticas presentes na escola elementar e *disciplina* em referência ao ensino superior, ou ainda Chervel (1990), que usa o termo *disciplina acadêmica* para se referir ao ensino superior e os outros dois termos para os níveis básicos de ensino.

Tomando como base esse referencial teórico, o objetivo deste estudo refere-se ao melhor conhecimento dos professores de *Biologia Educacional*, sua formação, atuação e relação com diferentes formas de organização da disciplina, caracterizadas em estudo anterior (VIVIANI, 2007).

Os procedimentos utilizados na investigação baseiam-se em análises de vários tipos de fontes: artigos de periódicos, livros, legislação do estado de São Paulo, entrevistas com duas professoras da disciplina e documentação arquivística da Escola Normal “Álvaro Guião”, de São Carlos, e da Escola Normal “Carlos Gomes”, de Campinas – locais onde foram encontrados corpos documentais expressivos da atividade de formação de professores do período em análise.

Tal documentação refere-se a livros de ponto, registros de aulas e atas de exames. Estas últimas trazem os pontos sorteados para as provas do curso normal, por meio dos quais foi possível obter indícios dos conteúdos desenvolvidos na disciplina.

Ao longo do período considerado, a disciplina teve várias formas de organização, desde sua inserção curricular, em 1933, por intermédio do Código de Educação, instituído por Fernando de Azevedo, em que se organizou a seção de *Biologia Aplicada à Educação*, abrangendo estudos sobre a fisiologia, crescimento e higiene infantis, puericultura e higiene escolar, com contribuições dos campos de conhecimentos médico e higienista, bem como de elaborações eugênicas. Eram conteúdos que poderiam facilitar o conhecimento da criança, municiando os futuros educadores com saberes importantes para a sua profissão.

Essa legislação foi implementada no âmbito de outras reformas educacionais que ocorreram em todo o país, com diferentes formas de apreensão de idéias renovadoras de ensino em que a educação era considerada um direito e um dever do cidadão, para garantir o progresso social da população brasileira, tendo em vista, especialmente, as sociedades de países da Europa e dos Estados Unidos. Profissionais e intelectuais de várias áreas de atuação como médicos, higienistas, literatos e políticos juntaram forças para validar uma ampla causa educacional direcionada a processos de intervenção social. Para Marta M. C. de Carvalho (1998), a aproximação a um determinado tipo de ensino revelava um posicionamento político dos educadores e a aproximação a um padrão de trabalho próprio da empresa capitalista, presente nos países considerados progressistas, recriado por grupos de elite mediante a percepção de seu potencial disciplinador.

A *Biologia Educacional* apresentou, nessa primeira fase de implantação, um perfil semelhante ao modelo proposto por Layton para as diferentes etapas de organização das disciplinas no currículo da escola secundária (GOODSON, 1990). Segundo o autor, os novos conhecimentos são inseridos no currículo pela sua utilidade em relação aos interesses dos alunos, com efetiva participação dos professores secundários. Somente em uma fase posterior, surge um grupo de professores que começa a realizar pesquisas e se torna especialista, criando uma tradição acadêmica. O interesse nos conteúdos é substituído pela atração a esse trabalho acadêmico e a lógica interna da disciplina passa a influenciar mais fortemente a sua organização. Numa última fase, os acadêmicos selecionam os conteúdos a serem ensinados no nível secundário, e os alunos entram em contato com a tradição assim produzida de forma passiva e sem interesse.

Um médico e professor paulista, que contribuiu com a reforma do ensino de 1933, Antonio Ferreira de Almeida Jr. (1892-1971), teve uma atuação marcante nos círculos intelectuais e gestores da educação e higiene escolar de São Paulo, atuação definitiva para os processos de inserção da disciplina no currículo e para a construção de parâmetros organizacionais que pautaram suas práticas escolares. Seu livro didático, *Biologia Educacional*, lançado pela Editora Nacional, em 1939, alcançou grande sucesso de vendas. A atividade de Almeida Jr. na elaboração deste livro, na docência da disciplina e como organizador de programações oficiais influenciou a formação de gerações de professores primários e da disciplina em questão, atraindo a participação de colegas médicos e professores que trabalharam segundo propósitos semelhantes.

A partir do momento de veiculação de uma programação oficial para a disciplina (1938) e da publicação do livro citado, que durante 30 anos foi o maior sucesso de vendas da *Atualidades Pedagógicas*, uma coleção da Editora Nacional voltada à formação dos professores, a disciplina entra em um período de estabilidade e de muito sucesso (VIVIANI, 2007).

Nessa fase, os objetivos da disciplina apontavam para a formação de professores (eram mulheres em sua maioria) que levassem uma ação civilizadora a

todas as localidades do estado e do país, a fim de modificar as práticas culturais da população brasileira, consideradas inadequadas e atrasadas, sempre comparadas a outras, presentes em países tidos como desenvolvidos na época. Para isso, seria necessário cuidar da “base biológica” das crianças, atuando a professora como uma auxiliar do médico na prevenção de enfermidades, encaminhamento de alunos doentes, ensino de hábitos higiênicos para alunos e suas famílias, bem como o ensino de puericultura para as futuras mães e donas de casa. Além disso, era também importante a formação de professoras eficientes, por meio da apreensão de uma cultura científica atualizada, formas de raciocínio e de atuação profissional que pudessem viabilizar o projeto de educação renovada que se construía no país. A professora assim qualificada poderia ter mais claros os fins da educação escolar e as técnicas necessárias para implementá-la, formando seus alunos, segundo os mesmos parâmetros (VIVIANI, 2007).

Para formar a professora de acordo com tais parâmetros, uma sólida base científica seria fundamental para compreender os processos de formação humana, tanto no que se referia aos aspectos hereditários, quanto às influências do meio, resultando em indivíduos adaptados ao meio social, que a escola poderia e deveria melhorar. A proposta didática de Almeida Jr. tinha como eixo organizador o balanço entre hereditariedade e meio, bem como a indicação da possibilidade de modular a influência ambiental, por meio da ação escolar, para garantir o progresso individual e social considerado necessário para a sociedade da época.

Até essa fase de maior sucesso da disciplina, Almeida Jr. e outros autores publicavam pesquisas na área, iniciando a produção de um perfil acadêmico para a disciplina, ainda de forma semelhante ao modelo proposto por Layton, o que deixa de ocorrer a partir da terceira etapa, estabelecida em paralelo à anterior, nas décadas de 1950 e 1960, quando ocorreu um maior afluxo de estudantes para a escola normal.

A *Biologia Educacional* foi então caracterizada por uma abordagem propedêutica, em que as orientações para a prática docente foram minimizadas e os obje-

tivos da disciplina voltaram-se para o ensino de conceitos biológicos gerais, noções de saúde, crescimento e desenvolvimento humanos.

Essa fase foi caracterizada pelo declínio da disciplina, pois o projeto educacional renovador que a sustentava perdeu importância e o domínio científico da disciplina foi aos poucos sendo encampado por outras áreas, como a pediatria, a saúde pública e a psicologia. As pesquisas científicas realizadas anteriormente não se firmaram como tradição acadêmica, da mesma forma como ocorreu com outras disciplinas da área de fundamentos da educação (psicologia, sociologia e história da educação), mas, mesmo assim, a disciplina continuou a ser ensinada nos cursos de habilitação ao magistério e no ensino superior na década de 1970 e também em períodos posteriores. A saída de Almeida Jr. dessa área de conhecimento também foi um fator importante, dada a influência e a atividade docente e de pesquisador no campo (VIVIANI, 2007).

Primeiros professores de *Biologia Educacional*: os médicos educadores

Uma primeira abordagem curricular das ciências naturais no currículo da escola normal paulista ocorreu ainda no período imperial, em 1880, quando a Escola Normal de São Paulo retomou suas atividades para dar início à sua terceira fase de existência, a partir de então de forma ininterrupta. Com um curso ampliado para cinco cadeiras¹ em três anos de duração, foi instalada a 5ª cadeira, *Francês, Física e Química*, sob a responsabilidade do médico Paulo Bourroul (1855-1941) (TANURI, 1979).

A inserção dessa cadeira representou o questionamento à tradição humanista, que vinha ocorrendo em muitos países, e é abordada na vertente francesa por Chervel e Compere (2000) como uma resposta a um modelo de formação ampla, direcionada às elites, que tornaria o indivíduo livre e capaz de chegar aos mais altos níveis da criação humana. Em um pri-

meiro momento, ainda sem preocupações imediatistas ou pragmáticas, surgiu a idéia de uma formação científica enciclopédica, que colocasse à disposição do estudante todo o conhecimento disponível. A felicidade e a liberdade seriam alcançadas mediante esse conhecimento e a atuação humana segundo leis naturais, o que levaria ao controle e manejo do universo natural e social.

Com o advento da República, foi nomeado o governador Prudente de Moraes que indicou, mediante a sugestão de Rangel Pestana, o Dr. Caetano de Campos para a direção da Escola Normal de São Paulo. A reforma educacional por ele encaminhada em 1890 criou cadeiras referentes a várias áreas do conhecimento, inclusive, uma nova cadeira na área científica, *Biologia*, a primeira relacionada exclusivamente aos conhecimentos biológicos.

Desde o período imperial até a década de 1930, período a partir do qual se dará a análise deste estudo, houve uma ampliação progressiva dos estudos científicos na escola normal, interrompida somente em alguns momentos e, mediada tanto pelo incremento do número de matérias como pelo número de aulas no currículo, processo iniciado com a área de física, depois química e, finalmente, biologia. Esta última esteve presente sob várias abordagens, por vezes mais amplas, como *Biologia e História Natural*, e em outras ocasiões com orientação para o campo médico, como em *Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Puericultura*, mostrando a importância relativa que se conferia, em alguns momentos, ao enfoque propedêutico ou, em outros, às orientações aplicadas à educação.

Em todos os anos de existência do curso de formação de professores em São Paulo, verificou-se um aumento do número e da importância das escolas normais e um aumento da escolarização em geral, inclusive, com incremento de escolas primárias, ainda que insuficientes para atender a todas as crianças em idade escolar. Para Leonor Tanuri (2000), após uma fase inicial de desprestígio e trajetória incerta, na

¹ Cadeiras: Gramática e Língua Nacional; Aritmética e Geometria; Geografia Geral, História do Brasil e da Província, História Sagrada e Universal; Pedagogia e Metodologia, Doutrina Cristã; Francês, Física e Química.

década de 1870, a educação em geral tomou importância, sendo a escolarização pensada como iniciativa essencial para o desenvolvimento da nação e, com isso, a escola normal paulista se consolidou e se ampliou. Para a autora, a escola normal chegou ao final da Primeira República com marcante ampliação dos estudos pedagógicos, mas ainda reduzido frente ao ensino de humanidades e ciências, quantitativamente mais significativo, caracterizando assim um curso híbrido.

Segundo essa autora, com base nas reformas ocorridas em todo o país, especialmente a partir da década de 1930, e mediante inspiração renovadora, um modelo para a formação de professores se instalou progressivamente e permaneceu vigente até a instauração da Lei 5692/72. A preocupação com os conteúdos a serem ensinados deslocou-se para os processos de ensino, tomando como fundamento as chamadas ciências da educação, com especial contribuição da psicologia e da biologia.

A reforma que interessa especialmente a este estudo é aquela ocorrida em 1933, com a posse do novo Diretor Geral de Ensino, Fernando de Azevedo, quando o ensino público paulista foi reformado em todos os seus níveis, mediante o Código de Educação. O curso normal, com o objetivo de oferecer unicamente a formação profissional, realizado em dois anos, só poderia ser cursado após o estudante completar a sua educação geral, a cargo do curso secundário, de cinco anos de duração.

Várias críticas levantadas anteriormente a respeito da orientação propedêutica das matérias da escola normal, que poderiam conferir apenas cultura geral aos estudantes, resultaram na elaboração de propostas de organização curricular voltada à formação técnica e profissional, por parte dos chamados renovadores do ensino. O curso se organizava em cinco

seções², nos moldes de universidades americanas, cada uma com um professor-chefe responsável, auxiliado por assistentes. No curso secundário, havia três aulas e 11 cadeiras, quatro das quais referentes a temas científicos (*Ciências Físicas e Naturais, Física, Química e História Natural*), indicando a grande importância conferida pelos reformadores à área científica na formação geral dos futuros professores (SÃO PAULO, 1939).

Os professores, que ocupavam as antigas cátedras, tiveram que ser novamente remanejados pela administração para aquelas recém criadas, e suas vagas foram preenchidas por professores adidos ou pelos responsáveis por outras cadeiras. Para Reinaldo Kuntz Busch (1935), “houve, em consequência da reorganização dos cursos, deslocamento de muitos professores. Possivelmente estabeleceram-se alguns pontos fracos na docência. Mas todos, com ânimo forte, entraram logo numa fase de reajustamento à nova cátedra” (BUSCH, 1935, p.52). Esse médico era um entusiasta das novidades implantadas pela reforma e nesse texto ele relata positivamente essas repercussões do Código de Educação. Notem-se as condições de produção dessa monografia, realizada para concorrer à cátedra de Administração e Legislação Escolar do Instituto de Educação, nesse momento já incorporado pela USP.

A nova seção *Biologia Educacional*³ não tinha objetivos somente de trabalhar conhecimentos da área biológica, para que os professores tivessem possibilidades de desenvolver tais assuntos com seus futuros alunos, mas passou a ser fundamental na formação do professor e da professora, conforme já mencionado no início deste texto.

Essa seção estava presente não somente no curso de formação profissional do professor, em todas as escolas normais do estado para formar professores

² Seções: 1ª - Educação; 2ª - Biologia Educacional; 3ª - Psicologia Educacional; 4ª - Sociologia Educacional; 5ª - Prática de Ensino. Nas outras escolas normais do estado, apenas quatro seções foram criadas: 1ª - Educação; 2ª - Biologia Aplicada à Educação; 3ª - Sociologia; 4ª - Disciplinas auxiliares (desenho, música, artes industriais e domésticas). Os conteúdos referentes à seção de Psicologia Educacional foram incluídos na primeira seção.

³ Com as matérias: Fisiologia e Higiene da Criança, com 3 aulas no 1º ano e 2 aulas no 2º ano; Estudo do Crescimento da Criança, com uma aula no 2º ano; Higiene da Escola, com uma aula no 2º ano (SÃO PAULO, 1939).

primários, mas também no Instituto de Educação, nos cursos de formação de professores primários, no curso de administradores escolares, para formar inspetores e diretores de escola, e nos cursos de formação pedagógica de professores secundários. Estes últimos, a partir de 1934, com a incorporação do Instituto de Educação à Universidade de São Paulo, serviam também à preparação dos licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (SÃO PAULO, 1936).

No Instituto de Educação, de 1933 a 1938, o professor-chefe da segunda seção foi Almeida Jr. A partir de 1936, o seu assistente, Dr. Julio Batista da Costa, também professor da Escola Secundária, assumiu esse posto, já que Almeida Jr. afastou-se para atuar na Diretoria de Ensino do estado de São Paulo. Almeida Jr. havia sido professor da Escola Normal “Padre Anchieta”, antiga Escola Normal do Braz, de 1921 a 1930, de *História Natural e Higiene*, além de outras atividades desempenhadas nesse período, como professor assistente do Instituto de Higiene, professor substituto de Medicina Legal na Faculdade de Direito, professor e diretor do Liceu Rio Branco.

Almeida Jr., em sua gestão como Diretor de Ensino do estado (1935 a 1938), promoveu a elaboração de uma programação oficial para a *Biologia Educacional*, lançada como versão preliminar em 1936 e em versão definitiva em 1938. Nesse programa, bastante extenso e diversificado, há a orientação para o ensino de noções gerais de biologia (classificação e origem dos seres vivos; citologia; hereditariedade); ação do exercício e do meio, externo e interno, sobre o homem; inter-relação hereditariedade e meio; eugenia; higiene; e puericultura (SÃO PAULO, 1938). Nota-se a organização de um eixo para as elaborações da disciplina, o ensino das grandes influências no processo de formação humana, a hereditariedade e o meio e suas inter-relações.

Essa mesma organização foi adotada em seu livro didático “Biologia Educacional”, que trazia noções

gerais de biologia para o conhecimento do indivíduo humano e para implementar o conhecimento científico das normalistas. Desde as influências hereditárias até os estímulos dos meios internos (hormônios) e externos ao homem, abordava os fatores que pudessem atuar em seu processo de desenvolvimento, chamando a atenção para aqueles intervenientes no processo educacional.

Para a orientação aplicada, que deveria fazer parte da ação pedagógica na escola e na comunidade, Almeida Jr. indicava o livro do Dr. Ary Lex, com o mesmo nome que o de sua autoria, sobre higiene pré-escolar e escolar, e também “O livro das mãezinhas”, sobre puericultura, que escreveu em co-autoria com o Dr. Mario Mursa. Essa parte aplicada da disciplina também se referia à divulgação de preceitos eugênicos que pudessem direcionar a atuação humana no sentido da melhoria da espécie⁴, que se consubstanciava no livro “Biologia Educacional” de Almeida Jr. por meio da abordagem de algumas características humanas (com destaque para a inteligência), condicionadas por fatores hereditários, segundo autores eugenistas americanos e europeus trazidos ao texto de seu livro, mas por ele consideradas também como resultado de influências ambientais.

Outro professor, cuja formação e atividade profissional é de interesse para este estudo é o Dr. João Gumercindo Guimarães, professor da Escola Normal “Álvaro Guião” de 1927 a 1952, com uma breve interrupção de exercício do cargo no período de setembro de 1944 a agosto de 1947. Dr. João Gumercindo Guimarães foi, primeiramente, professor da matéria *Biologia e Higiene* e depois de *Biologia Educacional*, referenciada nos registros da escola somente como *Biologia*. Em um livro de ponto e registro de matéria de outubro a dezembro de 1930, para o 3º e 4º anos do curso normal, consta o ensino de conteúdos sobre anatomia e fisiologia, temas abordados anteriormente na matéria *Noções de Anatomia e Fisiologia*, pre-

⁴ O autor era contra práticas de eugenia negativa e de controle da natalidade, mas defendia algumas intervenções sociais referentes à eugenia positiva, como os casamentos de pessoas de bom plasma germinativo, frisando que o mais importante seriam as ações de higienização e educação do indivíduo.

sente desde 1917 no curso complementar e depois incorporada ao curso normal sob o nome *Anatomia e Fisiologia Humana*, revelando o emprego de um ajuste formal para permitir a continuidade de um trabalho que já estava sendo desenvolvido.

Em outro bloco de registros de aulas desse mesmo professor, de outubro de 1939 a agosto de 1941, quando o chamado curso de formação de professores tinha dois anos de duração, pôde-se verificar a abordagem de outros temas. Os conteúdos do 1º e do 2º ano foram semelhantes entre si, com ênfase em vários ramos da higiene (da nutrição, da visão, do exercício, do trabalho e ambiental), doenças, puericultura, e ainda com algumas aulas sobre mendelismo e darwinismo. O registro de pontos sorteados nos exames realizados nessa mesma escola indica orientação semelhante para a década de 1930, com exceção dos itens sobre mendelismo e darwinismo, ausentes nos pontos sorteados.

Essa abordagem não contempla grande parte dos itens constantes da programação oficial da disciplina de 1938 e aproxima-se de uma visão utilitária dos saberes e práticas que pudessem interessar os estudantes, com ênfase no cuidado com a higiene e saúde dos alunos e dos futuros filhos das normalistas.

Outro conhecido professor de *Biologia Educacional* de São Paulo foi o médico Reynaldo Kuntz Busch (1898-1974), que também trabalhou como diretor da Escola Normal de Pirassununga, professor concursado de Educação da Escola Normal Livre anexa ao Colégio Progresso de Campinas e assistente de Metodologia de Ensino Primário no Instituto de Educação. Em 1946, quando atuava como médico do serviço público paulista, teve a oportunidade de escrever um artigo na publicação comemorativa dos 100 anos de fundação da Escola Normal de São Paulo. Logo em suas primeiras páginas, em que alguns dos mais importantes nomes da educação, inclusive Almeida Jr., abordaram justamente a história daquela instituição.

Sua atuação mais marcante, no entanto, no âmbito da disciplina em questão, foi como professor da Escola Normal “Padre Anchieta”, em que dirigia a revista *A Biologia Educacional* (com 10 números lançados entre 1938 e 1941), uma publicação do Centro de Estudos Biológicos da escola, instituição periescolar

associada à disciplina, que veiculava artigos escritos pelos (as) próprios (as) alunos (as) do magistério, sob a orientação do professor. Os objetivos do Centro, divulgados pelo periódico, eram promover palestras, debates, excursões e investigações a respeito de questões de hereditariedade, higiene escolar, alimentação, crescimento e desenvolvimento infantis, entre outros (CENTRO, 1946).

Em estudo anterior (VIVIANI, 2007), a análise de um dos números dessa revista indicou a abordagem de questões relativas ao corpo de saberes e práticas do eugenismo e também do higienismo. Pôde-se verificar também a presença de assuntos associados aos cuidados infantis e relativos à formação do indivíduo, remetendo a discussão ao eixo organizador hereditariedade e meio, que viria a ser fortemente veiculado, posteriormente, por influência de Almeida Jr.

A análise da atuação desses primeiros professores da disciplina *Biologia Educacional* mostra grande variação, mas indica a possibilidade de construção de um perfil de atividade profissional, tendo como base a formação médica desses professores e o seu interesse por questões do ensino. Conforme já citado anteriormente, naquele momento, a medicina se constituía em uma das profissões de maior prestígio social, assim como a atuação de catedráticos nas escolas normais, o que conferiu a estes grupos de elite a possibilidade de elaborar e efetivar projetos de intervenção social que tinham a instituição escolar como mediadora. Almeida Jr. apresentava ainda, além dessas características, uma atividade intelectual marcante, tanto no sentido da organização da disciplina, quanto na atuação docente e na produção de escritos na área, estando estas duas últimas atividades presentes também no caso de Reynaldo Kuntz Busch, ainda que de forma menos pronunciada.

Tanto a primeira fase de constituição da disciplina, caracterizada em estudo anterior pela diversidade de práticas e pela orientação utilitária, como o início da segunda, em que uma proposta de sucesso foi produzida tendo como eixo o binômio hereditariedade/meio, foram fortemente marcadas pela atuação de intelectuais médicos e educadores. Tal atuação, no reduzido número de escolas normais de São Paulo nos anos 1930 e início da década de 1940, conferia-

lhes uma posição social privilegiada e legitimada pela importância da disciplina no processo de formação docente, no âmbito de propostas pedagógicas renovadoras e pela relevância da atividade de preparar professores para aumentar a escolarização e conseqüentemente o progresso da população do país.

Paralelamente, os campos profissionais das especialidades médicas, como a pediatria, expandiram-se, encampando a atuação de médicos na área de puericultura e diminuindo a relevância desse trabalho no interior das escolas. Na década de 1950, a higiene e a saúde dos escolares, outro tema de fundamental importância para a *Biologia Educacional* e para os médicos que atuavam na escola, passou a ser assunto da saúde pública institucionalizada, atraindo a iniciativa médica e afastando esses profissionais da área escolar.

Além disso, a iniciativa dos médicos que atuaram na área da pesquisa em biologia educacional, notadamente Almeida Jr., foi impactada por modificações em uma importante instituição que lhes permitia o desenvolvimento dessa atividade acadêmica. Em 1938, foi extinto o Instituto de Educação com a conseqüente transferência de catedráticos e do processo de formação de professores secundários para a Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Os demais cursos de formação continuaram na Escola Caetano de Campos, havendo uma fragmentação do trabalho formativo em seus diferentes níveis. A cátedra de *Biologia Educacional* só perdurou na USP até 1939, sendo extinta após a transferência de Almeida Jr. para a Faculdade de Direito, para a cátedra de *Medicina Legal*, na qual permaneceu até a sua aposentadoria. Ele se colocou frontalmente contra essa mudança no Instituto, associando-a a impossibilidade de continuar realizando pesquisas aplicadas ao campo educacional e percebendo o processo de desvalorização do campo educativo que estava ocorrendo, perante outras áreas acadêmicas:

Vinha abaixo, portanto, o esforço de vários anos no sentido de fazer-se da Educação em todos os graus, como acontece com o Direito, a Saúde, a Agricultura, um assunto de universidade. Aniquilava-se a

ambição de instituir-se em São Paulo um grande centro de investigações biológicas, psicológicas, sociais e estatísticas aplicadas aos diferentes ramos da educação. Dava-se um passo para trás (ALMEIDA JR., 1946b, p. 19).

A disciplina *Biologia Educacional* do curso de formação de professores secundários e do curso de Pedagogia, criado na USP em 1939, passou a ser de responsabilidade da cátedra de *Biologia Geral*, ocupada por André Dreyfus, médico pesquisador na área de histologia, embriologia e especialmente genética. Com seu falecimento, em 1952, assumiu a cátedra Crodowaldo Pavan, geneticista formado em História Natural. Com a extinção do Instituto de Educação, que se constituiu de 1934 a 1938 em importante local de estudos superiores, não houve continuidade do trabalho de pesquisa em biologia educacional, já que essa área foi transferida para a cátedra de *Biologia Geral*, em que os professores atuavam principalmente como pesquisadores em genética. Dessa forma, a atuação médica no campo da pesquisa em biologia educacional foi bastante dificultada, afastando ainda mais esses profissionais da área.

Normalistas e licenciados como professores de *Biologia Educacional*

O número de escolas normais permaneceu reduzido até 1928, quando houve a permissão de instalação de escolas normais livres, mantidas pela municipalidade ou por iniciativa particular. Até essa data, havia 10 escolas estaduais, mas em apenas um ano foram criadas 13 escolas normais livres. A partir da década de 1940, um número cada vez maior de escolas normais foi surgindo, inclusive estaduais, chegando em 1946 a 23 escolas oficiais e 64 livres (ALMEIDA JR., 1946a).

Com a grande expansão de escolas normais, aumentou também o mercado de trabalho para a docência nessas escolas. Para que muitos dos médicos, atuantes na década de 1930, continuassem lecionando a disciplina em foco nas décadas seguintes, e outros médicos tenham entrado no sistema, profes-

res com formação diversa também constituíram sua carreira trabalhando com *Biologia Educacional* nas escolas normais. Ao final dos anos 1940, quando se delineavam outras formas de organização da disciplina, com objetivos, conteúdos e práticas diferenciadas, o corpo profissional que poderia se responsabilizar por ela se modificava, com a entrada de profissionais diversos e mediante alguns conflitos.

As duas professoras contatadas para a realização da pesquisa citada sobre a história da disciplina *Biologia Educacional* (Viviani, 2007), que atuaram com a disciplina a partir da década de 1950, foram normalistas e diplomadas em Pedagogia.

A professora Almerinda Godoy Moraes Rodrigues foi aluna de João Gumercindo Guimarães na Escola Normal “Carlos Gomes”, de Campinas, para onde voltou como catedrática concursada em *Biologia Educacional* oito anos após ter se formado. Fez o Curso de Pedagogia e Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (atualmente uma unidade da Pontifícia Universidade Católica), lecionou no Colégio “Progresso” e no Grupo Escolar “Castorina Cavalheiro”, ambos em Campinas, e na Escola Normal de Casa Branca e de São Carlos, como professora de *Biologia Educacional*, além de assumir a vice-direção do Colégio Estadual “Castelo Branco”, em Limeira.

Os conteúdos abordados em exames dessa escola ao longo da atuação da professora Almerinda na Escola Normal “Carlos Gomes”, onde permaneceu trabalhando de 1951 a 1976, apresentavam variedade de temas no 1º ano, com predominância da puericultura, citologia e doenças. Já no 2º ano do curso, os assuntos tratados se referiam em grande parte a doenças e higiene escolar, ainda que aparecessem outros temas com menos frequência. Nessa instituição, a disciplina em foco aparecia nos registros apenas como *Biologia* e, além disso, a partir de 1953 desapareceram os registros do pré-normal, enquanto o curso normal passou para três anos, com uma nova disciplina no 1º ano, *Anatomia e Fisiologia Humanas*, sob responsabilidade de outros professores, disciplina que anteriormente constava do currículo do pré-normal.

Em depoimento escrito a algumas questões a ela enviadas pelo correio, Almerinda afirmou que dava

importância a muitos assuntos em suas aulas de *Biologia Educacional*, citando as doenças endêmicas, epidêmicas e pandêmicas e mostrando-se próxima à área de conhecimentos médicos em vários trechos de seu texto. Logo de início, ao justificar sua escolha por essa cadeira, afirmou:

Sempre me preocupei com os meus semelhantes, com a saúde humana, tanto que meu desejo primeiro foi fazer Medicina. Naquela época mulher era educada para ser professora primária e dona de casa. Sempre, até hoje, apesar dos meus 78 anos, me preocupo em, conversando com as pessoas, passar conhecimentos sobre a preservação, conservação da saúde, tanto física como mental e espiritual.

Também comentou que convidava médicos e estudantes de medicina da UNICAMP para realizar palestras após abordar determinado assunto em suas aulas, bem como organizava visitas a hospitais e leprosário, além de estágios em centros de saúde e maternidades, sob orientação dos médicos e funcionários. Para o preparo das futuras mães, promovia aulas práticas com bonecas, ensinando técnicas do banho, preparo de mamadeiras, entre outras práticas, e depois as alunas davam cursos para as mães da comunidade, oferecendo enxovais confeccionados em colaboração com as aulas de *Trabalhos Manuais*. Ela também afirmou seguir a programação oficial enviada pelo governo e utilizar os livros de Almeida Jr. e Ary Lex, além de outros manuais, filmes e folhetos conseguidos com autoridades sanitárias.

Sua atuação na disciplina *Biologia Educacional* seguiu a orientação presente nas programações oficiais, de maneira a aproximar-se do perfil de maior sucesso à época, inclusive, quanto aos procedimentos metodológicos utilizados no ensino, próximos àqueles veiculados pelos renovadores. Apostava na diversidade de práticas desenvolvidas na unidade escolar e fora dela, levando os alunos para conhecer e atuar em outras instituições sociais. Apesar de ter promovido uma forte seleção dos conteúdos oficialmente indica-

dos, abordava assuntos diferenciados com ênfase em puericultura, doenças e higiene. Tinha como princípio a educação integral, a ação social das futuras professoras em relação aos seus alunos e à comunidade escolar, pressupostos evidentes em um trecho de seu depoimento, em que fala da importância da *Biologia Educacional*:

Foi e continua sendo importantíssima, em minha opinião, pois juntamente com as outras disciplinas do Curso Normal, hoje Magistério, prepara o aluno de uma forma integral, abrangendo todos os aspectos da vida humana para o exercício de sua função. Quanto à Biologia Educacional, a sua importância está implícita, ou ainda explícita, nos itens explanados anteriormente: zelo, cuidado, preocupação pela saúde dos futuros alunos, ainda crianças, que estando ainda em desenvolvimento poderão aproveitar e muito os ensinamentos que puderem receber de suas professoras.

A atuação da professora Almerinda indica uma abordagem de estabilidade para a disciplina, trabalhada dentro de parâmetros anteriormente delineados por médicos educadores. O aprendizado como normalista, quando foi aluna de um desses médicos, bem como o gosto pela área médica, certamente, foram fatores intervenientes em sua postura profissional como professora de *Biologia Educacional*. Apesar de não integrar o grupo dos primeiros profissionais da disciplina, os médicos educadores, a professora Almerinda seguiu a orientação instituída por alguns deles para a disciplina, dando continuidade a uma tradição de sucesso. No entanto, em paralelo à sua atuação, outras formas de organização da disciplina estavam se delineando, com diferentes conteúdos,

práticas e finalidades sociais, em um momento em que a escola normal recebia muitas críticas.

Desde a década de 1940, surgiram críticas a respeito do que se considerava ser um excesso de escolas normais. Almeida Jr. (1946a) revelou ter resistido a fortes pressões para instalar outras unidades, como Diretor de Ensino e como Secretário de Educação (cargo ocupado de novembro de 1945 a fevereiro de 1946), por entender que tais solicitações ocorriam apenas por questões políticas locais, sem a respectiva demanda por professores formados.

Em 1956, portanto, 10 anos após a publicação do texto de Almeida Jr., Carlos Corrêa Mascaro⁵ continuou criticando a ampliação do número de escolas normais, que nesse ano já somavam 146 escolas particulares, 108 estaduais e 19 municipais. Além desse problema, ele levantou vários outros aspectos que estariam causando a grande afluência de alunos ao curso normal e a sua fácil diplomação, levando à baixa qualidade do curso e da formação de professores.

Outras manifestações na década de 1950 apontavam a necessidade de uma reforma da escola normal, como as de José Querino Ribeiro, professor de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que também criticava o excesso de escolas existentes, ainda que as considerasse a melhor maneira de formar a juventude feminina da época, tendo em vista não a sua profissionalização, mas a função maior da mulher na manutenção da família brasileira, papel que a Nação e a sociedade teriam o direito de lhe exigir (RIBEIRO, 1952b).

Alguns anos depois, Luis Pereira (1963) identificou três funções para as escolas normais, que poderiam ser socialmente acomodadas: o preparo para o magistério, a formação de certo tipo de mãe e dona de casa, e o acesso ao ensino superior, especialmente para os cursos das Faculdades de Filosofia.

As críticas que consideravam haver um excesso de professores formados e de escolas normais não le-

⁵ Nesse momento, ocupava o cargo de assistente da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

vavam em conta as necessidades reais de ensino primário para toda a população em idade escolar. Na década de 1950 e em grande medida na seguinte, demandas dos movimentos sociais populares por uma maior escolarização pressionaram políticos da esfera legislativa e executiva a atender suas reivindicações, implementando o processo de democratização do ensino público paulista. Leonor Tanuri considerou ter havido uma grande expansão da escolarização em geral pelo aumento do número das escolas normais, pois pode ter havido pressão política no sentido desse crescimento ao se formar um número maior de professores do que a quantidade de vagas disponíveis na rede de escolas primárias (TANURI, 1987, *apud* CAMPOS, 1987).

Nas décadas de 1950 e 1960, um debate defrontou grupos que defendiam, por um lado, a continuidade da escola normal como local de formação de uma classe média ou alta, mantendo a homogeneidade de sua clientela e o objetivo de formação profissional em alto nível científico e pedagógico e, de outro lado, posicionamentos que apoiavam uma abertura desse ensino a setores sociais mais amplos, com objetivos complementares de elevação do nível de escolaridade e cultura geral, especialmente para as mulheres, que estariam também aprendendo a serem mães e donas de casa.

O mercado de trabalho se ampliou para as mulheres também em relação à docência nas escolas normais, pois lhes oferecia condições especiais de trabalho, como se verifica ao analisar o caso da professora Juni de Castro Ribeiro. Ela fez magistério na Escola Normal “Padre Anchieta” e, logo após seu término, em 1950, prestou concurso para assumir uma cadeira da disciplina em foco na Escola Normal de Pirajú, no interior de São Paulo, transferindo-se para a Escola Normal “Álvaro Guião” em 1953, onde lecionou por 13 anos.

Os catedráticos, apesar de não contarem com a mesma posição social dos médicos que lecionavam a disciplina em questão, tinham um bom salário, como mencionou a professora Juni, e, no caso de *Biologia Educacional*, que dispunha de poucas aulas no currículo, eram responsáveis por apenas 12 aulas, um número muitas vezes menor do que a carga horária de outros professores de outras disciplinas e mesmo

daqueles não concursados, contratados para trabalhar interinamente na mesma escola.

O fato de poder atuar como professora e ser responsável por uma quantidade reduzida de aulas, sem ter a obrigatoriedade de cursar o ensino superior, foi outro fator preponderante na escolha da professora Juni e certamente favoreceu a entrada das mulheres nesse mercado de trabalho, pois estas ficavam com mais tempo livre para a organização da vida doméstica. Ela casou-se logo após a sua formatura na Escola Normal “Padre Anchieta” e afirmou que por isso não poderia mais fazer faculdade, só retomando os estudos formais depois que os filhos cresceram, quando cursou uma faculdade de Pedagogia, especializando-se em psicologia escolar e, posteriormente, prestando concurso para diretora de escola.

Em 1949, o governo estadual passou a realizar anualmente concursos de remoção e de ingresso no magistério secundário e normal. Para o cargo de professor em *Biologia Educacional* era exigida a formação em um dos seguintes cursos: Pedagogia ou História Natural, realizados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, oficiais ou reconhecidas; Medicina; Normal, em escolas oficiais ou reconhecidas; Educação Sanitária, realizado na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da USP (SÃO PAULO, 1955).

É importante notar que somente para essa cadeira havia uma multiplicidade tão grande de tipos de diploma aceitos; para as outras disciplinas, somente duas, ou no máximo três opções de certificação eram válidas, indicando que, nesse momento, o perfil de professor de *Biologia Educacional* estava em processo de mudança.

Os diplomados pela escola normal podiam prestar concurso na disciplina com a qual mais se identificassem e, nesse processo de escolha, era muito importante a experiência vivenciada como normalista, como se evidencia no depoimento da professora Juni:

Eu gostava muito de Biologia porque eu tinha um professor muito bom, Dr. Guiffoni, na Escola Normal do Braz. [...] O professor era excelente! O Dr. Guiffoni era uma maravilha, eu fiquei encantada [...] ele era um grande professor, uma pes-

soa que deixava a gente com aquela vontade de aprender mais E naquele tempo não era obrigatório ter a faculdade para fazer concurso prá determinadas matérias. E eu então fiz concurso. Apareceu concurso em 1950 e eu me inscrevi para Biologia Educacional e tinha dez vagas. Sesenta candidatos, por aí, e 10 vagas. E eu tirei o nono lugar.

A atuação desse professor, um médico, cuja identidade não foi identificada, parece ter sido marcante o suficiente para encaminhar a professora Juni para a área de *Biologia Educacional* e para permanecer vívida em sua memória após tanto tempo. Ainda que as normalistas tivessem a possibilidade de participar de concursos sem a formação específica na respectiva área de conhecimentos, a preocupação com sua formação esteve presente na atuação dos coordenadores desses processos de seleção. Apesar de não ter formação em medicina, como os primeiros professores de *Biologia Educacional*, ou em Pedagogia, ou mesmo em História Natural, como se denominava então a carreira que estudava os fenômenos biológicos e geológicos, a professora Juni pôde assumir sua cadeira ainda bastante jovem, com 20 anos, mas foi orientada a respeito de estudos autodidatas que deveria realizar:

O pessoal da banca veio me cumprimentar e dizer o seguinte: “Olha, você tem muita vocação para ser professora, e nós damos parabéns por você ter passado e conquistado uma vaga”. Porque só tinha dez vagas, “mas você tem que fazer uma revisão, você tem que ler. Você tem prometer prá nós que o seu primeiro ordenado...” e naquele tempo ordenado de professor de normal e de ginásio era comparado com o de juiz de direito, [...] “você vai comprar livros e vai se preparar nessa

outra parte, por que como professora você vai se sair muito bem” [...]. E tomei posse, e no primeiro ordenado eu comprei livros de Biologia, de Anatomia, de tudo o que eu achava que ia servir para a minha carreira. Então comecei a me preparar assim, com esses livros por causa da promessa que eu tinha feito.

Para José Querino Ribeiro (1955), os concursos de 1949 foram muito importantes, tanto pelo número de vagas e de inscritos, bem como por terem provocado o que ele chamou de movimentos políticos e de classe. O autor relata disputas ocorridas antes da normatização do concurso, por direitos e vantagens dos possíveis candidatos, especialmente, dos licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, pela primeira vez, concorriam em massa com os professores autodidatas, normalistas e outros sem qualificação específica. No caso de *Biologia Educacional*, houve a possibilidade de participação de candidatos com vários tipos de formação, mas os licenciados ainda eram minoria⁶.

Nesse momento, jornalistas, deputados e outros opinavam sobre a superioridade da formação dos licenciados, o que levou José Querino a realizar estudos acadêmicos sobre os resultados desse primeiro concurso, chegando à conclusão de que os licenciados realmente se saíram melhor que os não licenciados, inclusive, em relação à capacidade didática, e que as Faculdades de Filosofia estavam preparadas para formar professores do ensino médio. Essas conclusões gerais não se aplicavam ao caso específico de *Biologia Educacional*, em que não houve diferença significativa entre os resultados dos candidatos licenciados e dos não licenciados (normalistas) (RIBEIRO, 1955).

Esse mesmo professor publicou, em 1952, um projeto substitutivo de lei para a reforma das escolas normais, aproveitando a ocasião em que estava tramitando na Assembléia Legislativa um projeto de lei para essa reforma. O substitutivo foi elaborado pelo

⁶ Dos 117 inscritos para preencher 37 vagas, havia apenas 11 licenciados (RIBEIRO; PEREIRA; BREJON, 1955).

grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, mediante vários debates, sob a presidência de Fernando de Azevedo e a relatoria de Ribeiro. Nessa publicação, colocaram-se de início alguns princípios que deveriam restaurar a qualidade e a posição digna do curso normal que, segundo o autor, foi desfigurado após sucessivas modificações do Código de Educação. Entre esses princípios estavam a formação especializada dos professores do curso normal, especialmente, daqueles responsáveis pelas cadeiras de fundamentação científica da profissão (*Biologia, Psicologia e Sociologia*), a sua admissão por meio de rigorosos critérios e também a delimitação dos horários de trabalho dos professores (de 12 a 24 horas, no máximo), para que eles pudessem continuar os estudos e evitar a exaustão. Nessa proposta, não consta mais a cadeira de *Biologia Educacional*, mas sim de *Biologia*, com aulas no 2º e 3º anos e desdobrada nas seguintes matérias: *Biologia Geral, Biologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária, Puericultura, Dietética e Enfermagem* (RIBEIRO, 1952a).

Verifica-se aqui o direcionamento da disciplina para uma abordagem mais geral, estando a biologia educacional subordinada à área da biologia, juntamente com vários outros itens, ao contrário da proposta dos médicos educadores, como Almeida Jr. e seus colaboradores, em que a biologia educacional é que seria a área de estudo que congregaria vários assuntos (como a biologia geral, a puericultura e a higiene, sendo esta referente aos itens de dietética e educação sanitária citados no projeto) para compor um todo e servir de fundamentação para a atividade educativa.

Além disso, o direcionamento dado à disciplina nesse substitutivo favorecia os professores licenciados em História Natural, curso oferecido pela Faculdade de Filosofia, pela abordagem genérica e voltada à área biológica, naquele momento, bem mais consolidada na pesquisa acadêmica e no ensino básico e superior, ao contrário dos professores normalistas,

os quais já haviam apreendido a visão da biologia educacional, utilitária e voltada à ação docente.

Em relação aos assuntos desenvolvidos pela professora Juni em sua atuação na disciplina aqui estudada, pôde-se perceber que, nos períodos em que os registros de pontos de exames foram encontrados na Escola Normal “Álvaro Guião”, de São Carlos (1952 a 1963, exceto 1956), houve uma grande variedade de temas nos pontos sorteados para o 1º ano, como verificado na Escola Normal “Carlos Gomes”, ainda que com predominância da genética e da puericultura. Já no 2º ano do curso, os assuntos tratados também se referem apenas à higiene escolar (com ênfase para a alimentação) e doenças⁷.

A professora Juni, ao comentar, em entrevista, os assuntos mais importantes que ensinava, mencionou a puericultura, a anatomia e as doenças, especialmente, aquelas endêmicas no país, afirmando que seguia a programação enviada pelo governo. Para ela, a formação das normalistas estava associada ao papel de mãe e enfermeira e a disciplina *Biologia Educacional* as municiava para a ação social, para formar hábitos de higiene nos alunos, que apresentavam as mais variadas carências e não contavam com o apoio familiar para sua educação.

Os livros utilizados foram os de Almeida Jr. (“*Biologia Educacional*” e “*Anatomia e Fisiologia Humana*”) e o de Ary Lex (“*Biologia Educacional*”), enquanto que para os tópicos de puericultura, a professora Juni pedia às alunas para elaborarem um álbum ilustrado com as informações teóricas sobre o tema:

Eu ditava uma aula, [...] e elas punham igual no álbum, na folha do álbum. Por exemplo, noivado, elas punham naquela folha, depois casamento. E elas enfeitavam o álbum com figuras de revistas. Depois vinha vindo, o casamento, a gravidez, [...] fecundação, [...] o óvulo, o espermatozóide, tudo ali. Elas punham a ilustração e fazi-

⁷ Exemplos de pontos de exames: Ocorrência, etiologia e contágio da difteria (1952); Qual o agente etiológico do amarelão? (dois pontos sorteados em 1954); Cárie dentária (1959); Quais as condições de um bom leite? (duas vezes em 1961 e em 1962); O escolar, a boa postura e a influência da escola (1958).

am o ponto sobre isso. Depois vinha a gravidez, tudo o que se passava na gravidez também. Elas faziam aquele álbum, era uma maravilha. Eu ensinava o parto, porque como eu comprei muitos livros, eu comecei a aprender essas coisas todas. Nunca tinha feito um parto, mas eu lia nos livros. E eu tive o prazer de uma aluna ajudar a mãe dela a ter uma criança, que ela foi numa fazenda com a mãe, e a mãe estava grávida, não tinha recursos, e ela que ajudou a mãe até chegar alguém. E eu tive o prazer de a minha aula ter sido usada. A aluna depois veio e contou pra mim. E eu fiquei muito contente. Daí [...] tinha o enxovalzinho, elas faziam em miniatura, depois costuravam no álbum. Era a parte que elas mais se interessavam porque a professora de trabalhos manuais se entrosava.

A reforma do curso normal realizada em 1957 manteve a disciplina *Biologia Educacional* em uma posição importante no currículo de formação de professores. O pré-normal, curso de um ano instituído em 1944 para compensar a diminuição do curso ginasial de cinco para quatro anos, foi incorporado ao curso normal, que passou de dois para três anos de duração. Com isso, os conteúdos da disciplina *Anatomia e Fisiologia Humana*, presente no currículo do pré-normal, passaram a fazer parte da disciplina *Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e Biologia Educacional*, com 2 aulas no 1º ano e 3º ano e 3 aulas no 2º ano (SÃO PAULO, 1961). Nesse momento, ainda vigorava o mesmo programa oficial já citado neste texto, com algumas poucas modificações que não alteraram sua estrutura básica.

A partir da reforma de 1957 e até 1963, a professora Juni enfatizou, no 1º ano, os conteúdos referen-

tes à histologia e citologia, em abordagem bastante genérica, e anatomia e fisiologia humanas em menor frequência. No 2º ano, o destaque nos exames foi para a genética, baseada em princípios gerais, com poucos itens de genética humana⁸, apontando sempre para características físicas, portanto sem a menção de temas polêmicos constantes do livro de Almeida Jr., como a herança da inteligência e de outras características mentais e psicológicas. Como no livro citado, a maior parte do conteúdo sobre genética humana estava alocada no capítulo sobre eugenia, o que indica poder ter havido uma associação entre esses assuntos e um consequente descarte conjunto dos dois temas. Segundo considerações de estudo anterior (VIVIANI, 2007), após a Segunda Guerra, o movimento eugênico refluuiu em todo o mundo, dadas as revelações de ocorrência de genocídio, experimentação com seres humanos e outras práticas ocorridas no regime nazista, levando muitos cientistas a redirecionarem seus estudos sobre eugenia para aspectos de genética humana.

Somente quando questionada diretamente sobre os conteúdos de genética por ela trabalhados, a professora se lembrou desse aspecto da programação, referindo-se aos tópicos de genética humana e citando exemplos de atividades que despertavam grande interesse por parte dos estudantes.

O ensino de genética nos anos 1950 representava uma grande inovação, pois, nesse momento, a área experimentava forte desenvolvimento, especialmente, quanto à genética molecular e citogenética humana, em institutos de pesquisa do Reino Unido e Estados Unidos (Kevles e Hood, 1992), avanços que não estavam contemplados no livro texto de Almeida Jr., escrito cerca de 10 anos antes e com menção a pesquisas mais antigas.

Em entrevista, Juni demonstrou grande admiração pelas produções científicas da área genética na atualidade, quando haveria muitos temas a traba-

⁸ Em 59 pontos de exames referentes ao tema, apenas quatro foram referentes à genética humana. Exemplos de pontos: 1ª Lei de Mendel (em 1957, por duas vezes, em 1960 e 1961); Polimeria (1960); Qual o resultado do cruzamento entre *Mirabilis jalapa* cor de rosa? (1957); Determinação do sexo (1960); Se os pais possuísem ambos olhos azuis, de que tonalidade seriam os olhos de seus filhos? E por quê? (1960).

lhar com as classes, bem como a preocupação com a correção e atualização de concepções científicas, lembrando que, quando iniciou sua carreira, ainda se considerava a existência de 48 cromossomos para a espécie humana. Tal preocupação pode indicar a tendência a trabalhar somente com conceitos inequívocos da genética, evitando os temas polêmicos desenvolvidos por Almeida Jr. em seu texto e apresentando um panorama geral dos princípios da genética, com poucas menções ao caso humano.

Apesar de sua formação de normalista e de sua admiração pelo médico que foi seu professor de *Biologia Educacional*, a professora Juni direcionou sua prática a uma abordagem propedêutica, enfatizando temas de biologia geral, em especial, a genética. Havia também o trabalho com conteúdos que pudessem ter utilidade para a prática profissional das alunas e para as futuras mães, como puericultura e doenças. Além disso, não foram identificadas práticas de cunho renovador, como aquelas descritas na análise dos comentários da professora Almerinda, somente alguns exemplos de atividades práticas e visitas foram mencionados na entrevista, indicando uma prática diferenciada do padrão aqui caracterizado como de maior sucesso da disciplina.

Ao longo da década de 1960, houve um implemento nas modificações organizacionais da disciplina. Na reforma do curso normal de 1965, a disciplina sofreu forte redução de carga horária, ficando com apenas 4 aulas no 2º ano. Uma nova programação foi lançada, bem diversa da anterior, que já não tinha como eixo o balanço entre hereditariedade e meio para explicar o processo de formação do indivíduo. Uma comissão de três professores da cadeira de *Biologia Aplicada à Educação* foi convocada pela Chefia de Ensino Secundário e Normal para elaborar um roteiro para as aulas de *Ciências e Biologia Aplicada à Educação*, muitas vezes referenciada somente como *Biologia*. Esses professores – Norma Maria Cleffi, Myriam Krasilchik e Luiz Edmundo de Magalhães – formaram-se em História Natural pela USP no início da década de 1950, sendo as duas primeiras professoras efetivas da rede estadual e afastadas para trabalhar no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e Luiz Edmundo, professor adjunto do Departamento de Biologia da USP.

O roteiro era bastante reduzido, se comparado àquele que estava em vigência, mas ainda assim bastante extenso para ser cumprido na carga horária da disciplina, abordando tópicos de citologia, reprodução, embriologia, genética, puericultura, noções de primeiros socorros, doenças e alimentação infantil. A análise desse documento revelou uma orientação próxima a conhecimentos biológicos propedêuticos, com apenas alguns itens direcionados à prática docente (ROTEIRO, 1965).

A atuação de professores licenciados em História Natural na elaboração desse roteiro explica a maior presença de temas de biologia geral. Sua participação em postos decisórios, em que elaboraram um roteiro oficial para a disciplina, que os docentes eram obrigados a cumprir, certamente direcionou as práticas dos professores de *Biologia Educacional* da década de 1960 para essa abordagem, favorecendo a atuação dos licenciados, por sua maior proximidade a saberes e práticas trabalhados no curso superior de História Natural ou, posteriormente, de Ciências Biológicas. Essa programação oficial certamente foi atendida com maior facilidade pelos professores licenciados, ainda que professores, com outros tipos de formação, também estivessem trabalhando nesse sentido, como fez a professora Juni.

Com base nas análises realizadas, foi possível identificar uma variação de trajetórias formativas e de práticas profissionais que atestam a diversidade presente na disciplina ao longo de todo o período considerado. Como a tradição de produção acadêmica foi interrompida no final da década de 1930, não foi possível formar um corpo profissional específico para a disciplina, havendo a inserção profissional de docentes com diferentes tipos de formação, como médicos, normalistas e licenciados, com vantagens para estes últimos no final do período aqui considerado.

Os médicos educadores, bastante atuantes na década inicial de instauração da disciplina no currículo da escola normal, não continuaram a entrar no sistema, mas fizeram escola em relação à formação de professores normalistas que assumiram novas cadeiras da disciplina, em processo de forte ampliação das escolas normais. A um primeiro perfil do médico edu-

gador, somaram-se outros dois profissionais, o professor normalista e o licenciado, que disputaram as vagas da disciplina *Biologia Educacional* nas escolas normais.

Na década de 1950, muito se discutia sobre a necessidade de aumentar a qualidade de ensino nas escolas normais, consideradas desfiguradas em relação à organização instituída pelo Código de Educação, de 1933, reforma baseada em princípios renovadores do ensino. A qualificação especializada de seus professores era uma das formas de acesso a essa melhoria, o que acabou favorecendo os licenciados, que tinham uma formação específica mais consistente e conseguiam melhores resultados nos concursos. A posição social das Faculdades de Filosofia, especialmente a da Universidade de São Paulo, era privilegiada e contava com catedráticos que defendiam esse caminho formativo e com licenciados em

postos decisórios na normatização do ensino. Os professores normalistas, além de não terem uma formação especializada, arcavam com a crescente desvalorização do curso normal, considerado de baixa qualidade e, cada vez mais, acessível a moças e às classes populares.

Ainda sem a existência de produção acadêmica, mesmo assim, livros e programações oficiais mantiveram presente, durante muito tempo, a orientação dos primeiros médicos. Dessa maneira, a disciplina continuou sua trajetória em abordagem utilitarista. A *Biologia Educacional* se manteve mesmo com o surgimento de uma nova programação oficial e uma organização diversa, de tendência predominantemente propedêutica e com o objetivo de formação individual, por meio do ensino de biologia geral e humana, bem como de orientação para as futuras mães que frequentavam a escola normal.

Referências

- ALMEIDA JR., Antônio. “O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. São Paulo, v. 9, nº 24, p. 47-51, set./out. 1946a.
- _____. “A escola normal e a sua evolução”. In: SÃO PAULO (Estado). *Poliantéia comemorativa - 1846 – 1946: primeiro centenário do ensino normal de São Paulo*. São Paulo: Brescia, 1946b.
- BUSCH, Reinaldo K. *O Ensino Normal em São Paulo*. São Paulo: Livraria Record – Editora, 1935.
- CAMPOS, Arleta N. Z. M. *A escola normal paulista: acertos e desacertos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 1987.
- CARVALHO, Marta M. C. de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, S.P.: EDUSF, 1998.
- CENTRO de Estudos Biológicos da Escola Normal “Padre Anchieta”. In: SÃO PAULO (Estado). *Poliantéia comemorativa - 1846 – 1946: primeiro centenário do ensino normal de São Paulo*. São Paulo: Brescia, 1946.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- CHERVEL, André, COMPÈRE, Marie-Madeleine. “As humanidades no ensino”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.2, p. 149-170, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 5, p. 28-49, 1992.
- GOODSON, Ivor F. “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v.1, nº2, p.231-255, 1990.
- _____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- KEVLES, Daniel J., HOOD, Leroy (eds.) *The code of codes*. Scientific and social issues in the human genome project. London/Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- MASCARO, Carlos C. *O ensino normal no Estado de São Paulo* (subsídios para estudo da sua reforma). Cadernos da Faculdade nº 10. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1956.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário na sociedade de classe – contribuição ao estudo sociológico na cidade de São Paulo*. Boletim nº 277 – Sociologia I nº10. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1963.
- RIBEIRO, J. Querino. *A reforma das escolas normais*. Contribuição para seu estudo. Cadernos da Faculdade nº 1. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1952a.
- _____. *Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais*. São Paulo: José Magalhães, 1952b.
- RIBEIRO, J. Querino, PEREIRA, J. Severo de C., BREJON, Moyses. *Concurso de ingresso no magistério secundário e normal* (resultados de uma pesquisa). Boletim 206. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1955.
- ROTEIRO de orientação da cadeira de Biologia Aplicada à Educação. Comunicado nº 65, de 26/4/1965. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 27/4/1965, p. 28-9.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria de Ensino. Programmas das Escolas Normaes. *Boletim*. São Paulo, nº 17, 1938.

_____. Decreto 5884, de 21/4/1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. *Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo de 1933*. Tomo XLIII, 3ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

_____. Ato 49, de 22/10/1948. Regulamenta o concurso de ingresso no magistério secundário e normal. In: RIBEIRO, José Q., PEREIRA, José S. C., BREJON, Moysés. *Concurso de ingresso no magistério secundário e normal*. Boletim 206. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP, 1955.

_____. Decreto 34547, de 20/01/1959. Dispõe sobre a regulamentação da organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo. *Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo - 1959*. Tomo LXIX – 1º trimestre. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1961.

TANURI, Leonor M. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. Estudos e Documentos. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1979.

_____. “História da formação de professores”. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, nº 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

VIVIANI, Luciana M. *A biologia necessária*. Formação de professoras e escola normal. Belo Horizonte (MG) /São Paulo: Argvmentvm, FAPESP, 2007.

Sobre a Autora

Luciana Maria Viviani cursou Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo e Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora doutora da Universidade de São Paulo, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades, em regime de dedicação exclusiva. Tem produção científica na área de Educação, com ênfase em História da Educação Científica, principalmente nos seguintes temas: história das disciplinas, biologia educacional, formação de professores, escola normal e currículo. Tem experiência docente no Ensino Superior e no Ensino Básico, em diversas instituições públicas e particulares.

E-mail: lviviani@usp.br

A Construção das Disciplinas Escolares e a Influência dos Professores: O caso da Química em uma Instituição de Ensino Secundário Catarinense

Joanez Aparecida Aires

Resumo

Neste artigo, objetiva-se refletir sobre a influência dos professores na construção das disciplinas escolares, a partir de uma pesquisa empírica realizada num *locus* específico – o Ginásio Santa Catarina, em Santa Catarina. Tal reflexão se fundamenta teoricamente nos trabalhos de Ivor Goodson, quando este discute as Tradições Disciplinares, argumentando que os professores influenciam a tradição disciplinar na qual uma disciplina se desenvolve em busca de *status* e recursos. Conclui-se com uma interpretação para esta influência diferente da defendida por este pesquisador, onde o aspecto de maior influência está relacionado à formação dos professores.

Palavras-chave: História das Disciplinas Escolares; Ensino de Química; Currículo

The Scholar Disciplines Building and the Teacher's Influence: the Chemistry Case in a "Catarinense" High School Institution

Abstract

In this article the objective is to reflect about the teacher's influence on the scholar disciplines building, from an empiric research realized in a specific *locus* – the Santa Catarina Gymnasium, in Santa Catarina. This reflection is theoretical based on Ivo Goodson works, when he discusses the Disciplinary Traditions, arguing that the teachers influence the disciplinary tradition where one discipline is developed searching the status and the sources. It follows that with an interpretation for this influence unlike from that supported by this investigator, where the most influent aspect is related with the teacher's graduation.

Keywords: Scholars Disciplines History; Chemistry Teaching; Curriculum

Neste trabalho, são apresentados resultados de uma pesquisa¹, a qual se investigou a história da disciplina escolar Química, no Ginásio Santa Catarina, em Florianópolis, Santa Catarina, no período de 1906 a 1942², visando-se a compreender e explicitar como foi sendo construída a referida disciplina e quais foram os elementos/fatores que mais influenciaram nessa construção.

O objetivo, neste artigo, será discutir um dos elementos que mais influenciou nesse processo de construção: o professor. Goodson (1995, 1997, 2001) também considera o professor como um dos elementos de maior influência na construção de uma disciplina. Ele argumenta que isso está ligado diretamente à “Tradição Disciplinar” predominante na história de uma dada disciplina. Neste artigo, é corroborada tal influência; todavia, argumenta-se que a mesma está relacionada à formação dos professores, mais especificamente, à formação científica de um professor que atuou naquela disciplina por aproximadamente 30 anos.

Para desenvolver tal argumentação, primeiramente, é apresentado o campo de pesquisa em História das Disciplinas Escolares (HDE). Em seguida, com base em informações da pesquisa nas fontes primárias, trata-se da definição da instituição e do período estudado para, então, refletir sobre os fatores que influenciaram a construção da disciplina escolar Química naquela instituição. Por último, à guisa de conclusão, são apresentadas as reflexões finais.

A história das disciplinas escolares como campo de pesquisa

O campo de pesquisa em História das Disciplinas Escolares (HDE) é relativamente novo. Trabalhos na área (GOODSON, 1995, 1997, 2001; CHERVEL,

1990; JULIA, 2002; SANTOS, 1990; BITTENCOURT, 2003) têm demonstrado que esse campo se originou em finais da década de sessenta, em meio às discussões sobre a Nova Sociologia da Educação. Dentre os grandes temas abordados por essa corrente, como “currículo e ideologia”, “currículo e cultura” e “currículo e poder”, estava presente a preocupação com o estudo da “história do currículo”. É nesse contexto de pesquisas em História do Currículo que o campo de pesquisas em HDE passou a ser objeto de investigações.

Um dos aspectos da pesquisa em HDE que a diferencia daquelas mais amplas em sociologia da educação diz respeito, essencialmente, à possibilidade de permitir “micro-análises”; ou seja, enquanto a questão básica da Nova Sociologia da Educação estava centrada nos estudos das conexões entre currículo e poder, cultura e ideologia, baseando-se em macro-teorias sociológicas, que concebiam a escola apenas como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado e das elites, o campo de pesquisa em HDE buscava a compreensão não só das influências dessas conexões, mas também a compreensão da construção social do currículo.

O campo de pesquisa em HDE tem início em diferentes países mais ou menos na mesma época e, basicamente, a partir do mesmo objeto – o estudo da emergência e transformações de uma disciplina escolar ao longo do tempo, assim como o predomínio de determinados métodos e conteúdos de ensino. No entanto, esse objeto mais amplo abriga investigações com encaminhamentos teóricos um pouco diferenciados. Nos países de língua inglesa, a HDE vem sendo estudada mais a partir da perspectiva teórica da Sociologia do Currículo; já na França, mais a partir da perspectiva da História da Educação e da Cultura Escolar.

¹ Este trabalho é parte da pesquisa realizada no âmbito do doutoramento de Aires (2006).

² O Ginásio Santa Catarina, hoje, Colégio Catarinense, foi fundado em 1905, sendo a primeira instituição de ensino secundário de Santa Catarina, equiparada do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro e manteve-se sendo a única até 1930, quando foram fundados outros Ginásios equiparados em outras cidades do Estado. Este Colégio continua em funcionamento, tendo completado seu primeiro centenário em 2005. A delimitação do período 1906-1942, está relacionada ao primeiro ano de funcionamento do Ginásio, ao tempo de atividade do professor que lecionou esta disciplina, bem como ao final da vigência da Reforma Francisco Campos e início da Reforma Capanema, transição que configurou outro momento na história da educação brasileira, o qual não fez parte do escopo desta pesquisa.

Da Inglaterra, são os trabalhos de Ivor Goodson que mais têm influenciado as pesquisas no Brasil. Para este autor, o objeto do campo de estudos em HDE está mais relacionado ao estudo da construção social do currículo. No entanto, identifica duas perspectivas a partir das quais têm se desenvolvido os estudos na área: uma sociológica e outra filosófica. A primeira, que é representada principalmente pelos artigos de “Knowledge and Control”, caracteriza-se por considerar *a educação na sociedade capitalista como um instrumento da classe dominante* (GODDSON, 1990, p.230). A segunda, representada por Paul Hirst e Richard Peters, defende que as disciplinas escolares são derivadas das disciplinas acadêmicas ou das ciências de referência. Goodson contrapõe-se as duas, essencialmente, porque ambas não consideraram o processo histórico no qual uma disciplina emerge e se desenvolve.

Esse autor acredita que o estudo da história do currículo, ao contemplar o estudo do processo histórico de construção de uma disciplina escolar, para além de explicitar as relações complexas entre a escola e a sociedade e de aceitar as disciplinas escolares como originárias exclusivamente do conhecimento acadêmico, pode permitir explicar, por exemplo, *o papel que algumas profissões, como a educação, desempenham na construção social do conhecimento* (GOODSON, 1995, p.118). Assim sendo, está essencialmente interessado em entender como *o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina em direções específicas [...]* (GOODSON, 1997, p.24). Por essa razão, dedica-se essencialmente ao estudo das “Tradições Disciplinadas”, o qual consiste na observação das intenções e forças que estão subjacentes à evolução das disciplinas escolares.

Da França, as influências sobre as investigações no Brasil vêm principalmente dos trabalhos de André Chervel, para o qual esse campo de pesquisa está mais

relacionado à história da educação. Esse autor entende que o objeto do campo de HDE é refletir basicamente sobre três questões: qual é a gênese das disciplinas escolares? Quais são as finalidades das disciplinas escolares? E, finalmente, quais são os resultados do ensino da disciplina escolar em questão? Sempre tendo como pressuposto que as disciplinas escolares não são simples vulgarizações das ciências de referência.

No tecer dos seus argumentos sobre a importância de pesquisas que busquem respostas para esses questionamentos, Chervel defende que *a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural* (CHERVEL, 1990, p. 184). No entanto, mesmo existindo encaminhamentos um pouco diferenciados nas pesquisas em HDE propostas por Goodson e Chervel, ambas têm também convergências. Uma das mais importantes diz respeito ao fato de que os dois compreendem que as disciplinas escolares não são apenas vulgarizações ou transposições do conhecimento de referência – entendem-nas como construções sociais e, como tais, são constituídas por vários elementos que influem na emergência e transformação de uma disciplina escolar. Exemplificando esses elementos, citam a política educacional, as legislações e programas oficiais, os livros didáticos, os professores, entre outros fatores, para cuja análise alguns trabalhos³, no campo da HDE, têm sugerido que se examinem os “fatores externos e internos” que influenciam na construção e evolução de uma disciplina escolar. Os fatores externos seriam os relativos ao contexto político, social, econômico e à política educacional. Já os internos estariam relacionados aos grupos de liderança intelectual, à formação dos profissionais, à política editorial na área, às associações de profissionais e ao próprio contexto escolar do qual fazem parte professores, alunos, diretores e especialistas.

³ Lucíola Santos, no seu artigo de 1990, trata dos “fatores internos e externos”, referindo-se ao trabalho de HAMMERSLEY Martyn; HARGREAVES, Andy.(Orgs) *Curriculum practice: some sociological case studies*, Falmer Press: Londres, 1983.

Quanto às investigações sobre HDE no Brasil, um dos primeiros artigos sobre o tema data de 1990, publicado por Lucíola Santos. Atualmente, já existem alguns grupos de pesquisa que vêm se dedicando a esta temática. Um deles é o Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pelo professor Antônio Flavio Moreira. Outro é o grupo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenado pela professora Eurize Caldas Pessanha, e que se dedica ao campo de pesquisa em HDE desde 1993. E, mais recentemente, o Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – CDAPH, da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, tem se voltado também para a publicação de trabalhos sobre essa temática. Uma dessas publicações é o livro “História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate” (OLIVEIRA, 2003), no qual estão reunidos, sob a forma de artigos, alguns dos trabalhos mais recentes desenvolvidos no Brasil sobre HDE, como o trabalho sobre a história da Matemática, de Wagner Valente; o trabalho sobre a construção dos currículos de Educação Física, de Marcus de Oliveira; História do ensino de Espanhol, de Deise Picanço; História da disciplina escolar História no Paraná, de Serlei Ranzi e Cleusa Fuckner, entre outros.

História da disciplina escolar Química no ensino secundário catarinense: por que a pesquisa em uma instituição?

Ao se pesquisar a história do ensino secundário catarinense, do Império ao início da Primeira República, verificou-se que, durante esse período, houve várias tentativas de implantação daquele grau de ensino no Estado e, conseqüentemente, da disciplina escolar Química, porém todas sem sucesso. É somente com a fundação do Ginásio Santa Catarina, em 1905⁴ que aquela disciplina passa a ser ministrada de forma regular, seguindo um programa determinado e por professores com formação didática e cien-

tífica. Esta foi a razão para que essa pesquisa, que tinha como escopo inicial investigar a história da disciplina escolar Química no Estado de Santa Catarina, fosse limitada à história desta disciplina numa Instituição – O Ginásio Santa Catarina. O que, a princípio, pareceu ser uma delimitação excessiva – estudar a história de uma disciplina em uma instituição – acabou por se revelar uma decisão acertada, pois o “mergulho” nas fontes permitiu análises que, possivelmente, uma pesquisa mais ampla não teria permitido.

Essa conclusão, no entanto, não é restrita a este estudo, outros pesquisadores da área de pesquisa em HDE também já chegaram a ela. É o caso de Pessanha (2003), que defende que os estudos em HDE devem ser vinculados *ao estudo da cultura escolar que lhes deu significado, o que significa dizer que a história das disciplinas escolares só pode ser escrita a partir da instituição, locus, onde foi produzida* (PESSANHA, 2003, p.9). Bittencourt (2003) defende que se investigue a história das disciplinas a partir da escola, porque os estudos no campo da HDE fazem parte de uma nova fase da historiografia da educação, cujas análises são consideradas mais adequadas para permitir a compreensão de aspectos que a historiografia exclusivamente em nível macro ainda não permitiu.

Assim sendo, há uma tendência em pesquisas realizadas por esses e outros autores (FERREIRA, 2001; LOPES e MELLO, 2004) de que as investigações no campo da HDE ocorram preferencialmente numa instituição específica para que se possam analisar com maior profundidade todos os elementos que fazem parte da construção de uma disciplina escolar em um período determinado. Nessas investigações, entra em cena, portanto, também o campo de pesquisa em “história das instituições escolares”. A história das instituições escolares, de acordo com pesquisadores da área (NÓVOA, 1992; GATTI JUNIOR, 2002; LOPES, 2000, 2004), tem aparecido ao lado da história das disciplinas escolares, inserindo-se, também,

⁴ O Ginásio foi fundado em 1905; porém, iniciou seu primeiro ano letivo em 1906.

em um processo de renovação no campo da história da educação, principalmente, pelo fato dessas investigações permitirem análises das *singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto* (GATTI JUNIOR, 2002, p.4) que se faziam presentes na educação.

Dessa maneira, considera-se que, a partir de investigações que levem em consideração o *locus* – a instituição onde a disciplina foi construída – seja possível a escrita de uma história da educação brasileira com algumas características diferentes daquela hegemônica, ou seja, as análises em nível micro, no interior da escola, podem permitir a compreensão de aspectos que a historiografia exclusivamente em nível macro ainda não permitiram.

A formação científica dos professores dos ginásios da Província Sul-brasileira

Como já mencionado, o objeto neste artigo é refletir sobre a influência dos professores na construção das disciplinas escolares. Argumenta-se que a formação científica dos padres/professores que atuaram nas disciplinas da área das Ciências Físicas e Biológicas nos ginásios da Província Sul-brasileira⁵ foi determinante na construção daquelas disciplinas. Para tanto, faz-se necessário explicitar o porquê tinham tal formação, uma vez que essa característica parece ir de encontro à compreensão hegemônica que se tem sobre a formação exclusivamente humanista dos jesuítas.

É muito comum localizarmos, na literatura⁶, críticas aos jesuítas como os únicos responsáveis pela

influência na valorização das humanidades, em detrimento das Ciências no ensino brasileiro. Todavia, neste trabalho, argumenta-se que o equívoco está, não em atribuir a eles essa influência, que certamente tiveram, mas no fato de parecer que muitos pesquisadores desconhecem ter havido uma mudança na formação dos jesuítas por volta de 1832, o que alterou aquela formação estritamente humanista pela qual são conhecidos.

Cabe destacar que o objetivo aqui não é o de defender os jesuítas; o que se busca é tentar sair do lugar confortável de criticá-los, de colocá-los como os únicos responsáveis pelo ensino humanista no Brasil. Embora certamente o conforto de estar com a maioria é tentador, pois, como diz Ludwik Fleck *o que é conhecido sempre parece sistemático, provado, aplicável e evidente para aquele que conhece. Da mesma forma, todo sistema alheio de conhecimento sempre parece contraditório, não provado, inaplicável, irreal ou místico* (FLECK *apud* BURKE, 2003, p.12).

Reiteramos, portanto, que o objetivo não é negar a argumentação da grande maioria dos autores que se dedicaram ao estudo da História da Educação brasileira, quando afirmam que a cultura humanista dos jesuítas influenciou a construção dos currículos brasileiros. Todavia, argumentamos que não foram os únicos responsáveis por essa influência, uma vez que, desde a Antiguidade, era essa a compreensão hegemônica que se tinha sobre educação e, no caso do Brasil, o modelo de currículo francês aqui adotado veio corroborar essa compreensão. Além deste, há também outro fator que permite essa inferência –

⁵ A Província Sul-brasileira é constituída por 8 colégios e 8 seminários: Colégio Anchieta em Porto Alegre (1890); Colégio Gonzaga de Pelotas (1895); Colégio Stella Maris de Rio Grande (1899); Colégio Santa Catarina em Florianópolis (1905); Colégio Medianeira em Curitiba e ainda Colégios de Santa Cruz do Sul; Lageado; Hamburgo Velho e os Seminários de São Leopoldo; Santa Maria; Gravataí; Cerro Largo; Pareci Novo; Salvador do Sul, no Rio Grande do Sul e Itapiranga em SC.

⁶ Fernando de Azevedo é um entre os vários autores que, ao estudar como foi sendo construída a cultura científica no Brasil, refere-se à influência dos jesuítas. Azevedo (1976) argumenta que, num olhar menos atento, pode-se até atribuir o atraso do ensino de ciências ao próprio espírito brasileiro, o qual não teria vocação para as ciências. No entanto, ao longo do seu trabalho, irá demonstrar que são muitos os fatores, tais como, políticos, econômicos e sociais que, na sua opinião, levaram o Brasil a uma construção lenta da história da sua cultura científica, não se tratando, portanto, apenas de “uma inaptidão natural” para as ciências. Das argumentações de Azevedo, extraio apenas o principal elemento que, segundo este autor, influenciou diretamente a construção da cultura científica deste país – a instrução - sobre a qual argumenta que, por ter sido entregue aos jesuítas em 1555, os quais tinham como característica um ensino unicamente humanista, influenciou fortemente o atraso científico no Brasil, desde a colonização.

houve um momento de “virada” na formação dos jesuítas, posteriormente, ao Ratio Studiorum de 1832, que como já mencionado, a maioria dos historiadores da educação parece desconhecer.

Esse “desconhecimento” não tem uma conotação de crítica a esses historiadores, mas de chamar a atenção para um fato apontado por Lemgruber (1999) de que os pesquisadores em História da Educação não têm feito pesquisa em história do Ensino de Ciências; já os pesquisadores em Ensino de Ciências têm se dedicado pouco a essas investigações. Assim, os trabalhos existentes sobre história do ensino de ciências brasileiro têm se apoiado nas poucas pesquisas existentes, em documentos oficiais, em livros didáticos, e não em novas pesquisas empíricas no *locus* de construção das disciplinas – a escola. Gatti Junior também valoriza o papel das pesquisas no *locus* de construção da História da Educação, argumentando que *as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo sobre a história da educação brasileira* (GATTI JUNIOR, 2002, p.4).

Voltando à argumentação referida no início deste tópico, esta foi sendo construída a partir do contato com as fontes primárias, as quais permitiram considerar que, nos ginásios daquela Província, praticava-se um ensino de Ciências, de modo geral e de Química, em particular, com características diferentes daquelas geralmente encontradas na literatura (KRASILCHIK, 1987), relativamente às primeiras décadas do século XX.

O estudo mais detalhado da história dos jesuítas que vieram da Alemanha para o Brasil no final do século XIX e que fundaram a Província Sul-Brasileira, a qual seria responsável por todos os ginásios jesuítas do sul do Brasil, possibilitou verificar que esses jesuítas tiveram uma excelente formação científica, inclusive, muitos com contribuições importantes para a área das Ciências Naturais, como é o caso do padre Godofredo Schrader, professor de Química do Ginásio Santa Catarina, o qual, segundo o historiador Luiz Osvaldo Leite (LEITE, 1994), foi o primeiro a fazer a aplicação das leis da Cosmografia ao Hemisfério Sul.

Todavia, essa particularidade relativa à formação científica dos jesuítas, que construíram o ensino secundário nos ginásios da Província Sul brasileira, é ainda pouco explorada nas pesquisas sobre História da Educação brasileira, haja vista a relação que historicamente se tem feito destes com um ensino unicamente humanista.

Para a compreensão dessas questões, discute-se no tópico seguinte a emergência, nas últimas décadas, de pesquisas sobre a relação entre os jesuítas e a Ciência. Em seguida, o movimento dos próprios jesuítas para mudar sua imagem anti-ciência perante o mundo. E, finalmente, a tradição científica dos jesuítas do sul do Brasil.

A emergência do interesse pela história da relação entre “Jesuítas e Ciência”

O conflito atribuído à relação entre Igreja Católica e Ciência Moderna é de conhecimento amplo, tendo, no caso Galileu, o episódio mais conhecido. Assim, até as primeiras décadas do século XX, a historiografia quase sempre trouxe uma leitura dos séculos XVI ao XVIII, como sendo um período de grandes tensões bipolares entre “resistência e inovação”, “trevas e luzes”, nos quais a Igreja Católica esteve sempre no pólo da resistência, na contramão da “revolução científica” anunciada pela modernidade.

No entanto, nas últimas três décadas, vem se fortalecendo um movimento no sentido de rever alguns posicionamentos em relação a esse conflito, ao menos no que diz respeito a uma das ordens da Igreja Católica – a Companhia de Jesus. De acordo com o historiador português José Eduardo Franco (FRANCO, 2003), esse não é um movimento isolado de alguns defensores da Companhia, mas sim, é a tradução do pensamento de boa parte da atual comunidade de historiadores da Ciência. Segundo este autor, verifica-se que se *têm multiplicado os estudos com o objetivo de compreender e caracterizar o papel desempenhado pelos jesuítas na construção e difusão da mentalidade científica moderna* (FRANCO, 2003, p.328).

Esperando não incorrer em demasiado simplismo, relembramos que a Ciência Moderna surge como consequência de uma alteração fundamental no modo de

compreender a realidade material, sendo o ponto decisivo desse processo, o abandono do modo aristotélico de pensar e investigar a realidade. A filosofia aristotélica, que era aceita na Idade Média e que fundamentava o modo de pensar escolástico, transformou-se numa maneira inadequada de reflexão sobre a natureza. A modificação desse modo de pensar se iniciou por volta do século XV, com o humanismo e atingiu seu ápice em finais do século XVI e início do século XVII, com as grandes descobertas que culminariam na denominada Revolução Científica, com a qual são introduzidos dois novos modos de compreensão da realidade – a experimentação e a matematização. Esse novo modo de pensar exigia uma ruptura com o pensamento aristotélico, o qual teria sido responsável pelo grande período de trevas da Idade Média; sendo assim, definitivamente, não se teria produzido Ciência.

Nesse processo de rejeição do pensamento aristotélico, a Igreja Católica, que era partidária desse pensamento e caracterizada pelo conhecido caso Galileu durante a Inquisição, passa a fazer parte da historiografia como a grande opositora da Ciência Moderna – tese que foi sendo repetida desde então, até pelo menos à metade do século XX. Essa postura “anti-ciência”, atribuída à Igreja Católica e, por extensão aos jesuítas, prolonga-se também à sua atuação nos colégios.

Segundo Franco (2003), nenhum historiador negava o alcance e impacto da atuação dos jesuítas na educação da Europa e do Novo Mundo. Porém, tal atuação estaria restrita aos estudos filosóficos e lingüísticos, no que dizia respeito às *disciplinas científicas – as mais emblemáticas das disciplinas “modernas” – os jesuítas dos séculos XVII e XVIII estariam irremediavelmente afastados dos avanços notáveis do seu tempo* (FRANCO, 2003, p.332). Assim sendo, até meados do século XX, com raras exceções, era essa a imagem dos integrantes da Companhia de Je-

sus. Como também, até essa época, a Companhia não era objeto principal dos historiadores da Ciência. É somente a partir do referido movimento, o qual busca uma nova compreensão da gênese da Ciência Moderna, que os jesuítas passam a fazer parte também desse cenário, não mais somente como opositores, mas também como possíveis colaboradores dessa construção.

O movimento dos jesuítas para mudar sua imagem anti-ciência

Como foi referido, um segmento da historiografia contemporânea tem se dedicado a rever a posição paradigmática de que os jesuítas eram completamente contrários à Ciência Moderna. Esse movimento, por parte dos historiadores, toma força em meados do século XX; porém, já no final do século XIX, os próprios jesuítas iniciaram um movimento no sentido de mudar sua imagem anti-ciência perante o mundo. De acordo com Leite (1994), parte desse movimento já teria se iniciado a partir das diretrizes do *Ratio Studiorum* de 1832, o qual, entre outras determinações, orientava sobre a importância de se investir numa formação de seus membros, a fim de pensar a mentalidade científica dos novos tempos.

De acordo com Schmitz (1994), desde a primeira versão⁷ do *Ratio Studiorum*, este documento teve como principal objetivo oferecer aos colégios da Companhia, *normas seguras e uniformes de procedimentos e uma metodologia adequada aos seus objetivos e à sua ação e obra educativas* (SCHMITZ, 1994, p. 98). Embora esse autor afirme que os objetivos e o espírito da educação jesuíta não se baseiem somente no *Ratio Studiorum*, mas também na “Quarta Parte das Constituições de Santo Inácio” e no livro dos “Exercícios Espirituais”, foi aquele documento que, pautado essencialmente no ensino das humanidades, norteou ao longo de dois séculos a ação pedagógica dos jesuítas.

⁷ Segundo Schmitz (1994), durante o século XVI quatro textos precederam a versão definitiva do *Ratio Studiorum*. O primeiro teria sido redigido em 1548, por Jerônimo Nadal; o segundo em 1551, por Aníbal Coudret; o terceiro, por Diego Ledesma e, o quarto, por Borja. A versão definitiva foi iniciada por Aquaviva, em 1586 e concluída em 1599, essa versão é que foi modificada em 1832.

Todavia, após a restauração da Companhia, que ocorreu depois de um período de supressão relativo à Reforma Pombalina, entre 1759 e 1814, seus membros consideraram que o *Ratio Studiorum*, que estava em vigor desde 1599, deveria ser adaptado aos novos tempos. Essa tarefa foi delegada ao Padre Roothaan que, em 1832, publicou a nova edição do antigo *Ratio*. Segundo Schmitz (1994), houve pouca mudança no texto adaptado em relação ao antigo, no que se refere aos aspectos gerais. No entanto, em um ponto as mudanças foram mais visíveis – a inclusão dos estudos científicos. Nas palavras deste autor: *embora as inovações não fossem muitas, foram significativas, especialmente a insistência nos estudos sérios das ciências e da língua vernácula...* (SCHMITZ, 1994, p. 89).

É essa inclusão – ou essa agora explícita preocupação com os estudos científicos, já que eles estavam presentes no *Ratio* anterior, só que muito timidamente, apenas fazendo parte dos estudos de filosofia – que influenciará toda uma mudança também na própria formação dos padres que lecionariam essas disciplinas nos ginásios. Será essa formação, agora mais voltada para as Ciências Naturais e não só para as Humanidades, que influenciará a construção das disciplinas científicas ministradas nos ginásios da Província Sul-brasileira.

Essa alteração na formação dos jesuítas se fará perceber também na publicação de uma das primeiras revistas de divulgação científica portuguesa. Segundo Franco (2003), a partir da década de sessenta do século XIX, as velhas polêmicas em torno da questão jesuítica e, entre essas, o quanto esta Companhia teria constituído obstáculo ao progresso de Portugal, atingem novos picos de efervescência. Com o objetivo de modificar essa visão negativa, construída desde o Renascimento, a Companhia além de empreender esforços na formação científica dos seus membros, passou a investir na publicação de uma revista – a *Brotéria* - a qual se tornaria um dos mais importan-

tes meios de reflexão e divulgação científica das primeiras décadas do século XX em Portugal.

A revista *Brotéria* é, portanto, uma consequência dos referidos investimentos na formação científica dos membros da Companhia. De acordo com Franco (2003), um grupo de professores jesuítas pertencentes à nova geração de padres que receberam essa formação, ao iniciar suas atividades no Colégio São Fiel, em Portugal, dedicaram-se a uma investigação sobre novos gêneros e espécies nas áreas da Botânica e da Zoologia, com objetivos puramente pedagógicos. No entanto, devido ao êxito e à aparente utilidade desses estudos, o Padre Tavares, responsável pelas investigações, resolve publicá-las. Assim sendo, em 1900, um trabalho sobre *Zooecídias* é publicado nos *Anais de Ciências Naturais do Porto*. Na esteira dessa pesquisa, vieram outras, publicadas também por outros integrantes do grupo, o que fez emergir a idéia de fundar uma revista científica, na qual pudessem publicar e fazer circular os resultados das suas pesquisas. É assim que nasce a revista *Brotéria*⁸.

A tradição científica dos padres jesuítas da Província Sul-brasileira

É mais comum localizar na historiografia aspectos referentes à atuação dos jesuítas no Brasil anteriores à Reforma Pombalina, em 1759. E, mesmo quando há referência a períodos posteriores, a compreensão hegemônica é a de que os jesuítas atuaram nos ginásios por eles fundados com uma postura exclusivamente humanista.

No entanto, como já foi mencionado, houve um movimento por parte dos jesuítas, no sentido de mudar sua imagem anti-ciência perante o mundo. Esse movimento teria sido ratificado no *Ratio Studiorum* de 1832, o qual teria justamente, como um de seus objetivos, a adaptação do *Ratio* de 1599 aos tempos modernos, principalmente, no que se referia à Ciência.

⁸ A revista *Brotéria* vem sendo publicada em Portugal há um século e foi tema de tese de doutorado do historiador português José Eduardo Franco (2003).

No Brasil, principalmente no sul, os resultados daquele referido movimento chegaram após 1872, ano em que teve início o conflito entre o Estado alemão e a Igreja Católica, resultando nas chamadas “Leis de Julho”, as quais previam a expulsão da Companhia de Jesus do território germânico. Em razão dessa lei, entre os anos de 1872 e 1920, cerca de 300 padres alemães instalaram-se no sul do Brasil e, dentre esses, muitos com uma sólida formação científica, diferentemente dos jesuítas que os precederam. Segundo o historiador Padre Arthur Rabuske (1986), a formação científica desses padres representou uma considerável influência na cultura científica do sul do Brasil.

Essa afirmação do padre Rabuske se fundamenta em estudo por ele realizado em 1973, ao publicar um Catálogo Bibliográfico intitulado “Uma presença cultural maciça da Alemanha no extremo sul brasileiro”. Nesta pesquisa, catalogou trabalhos de 170 padres jesuítas, dos quais 70 eram germânicos (alemães, austríacos ou suíços), outros 70 eram teuto-brasileiros e os demais eram italianos, ítalo-brasileiros, franceses e húngaros⁹. Referente a 65 dos padres germânicos catalogados, há uma ficha relativa às suas obras que permite conhecer suas produções nos campos da Filosofia, Teologia, Arqueologia, Historiografia, Geografia, Astronomia, Cosmografia, Geometria e Ciências Naturais, como também dos compêndios por eles escritos e utilizados em suas aulas. Dentre esses padres, dois tiveram especial interesse para esta pesquisa, é o caso dos padres Godofredo Schrader e Max Krause¹⁰, posto que a formação científica desses padres pode ter representado uma significativa importância na construção das disciplinas científicas dos ginásios da Província Sul-brasileira onde lecionaram.

Com o objetivo de entender e explicitar como esses professores influenciaram a construção da disci-

plina escolar Química no Ginásio Santa Catarina, passamos a apresentar e discutir aspectos da formação e atuação docente de um desses professores.

A influência do professor na construção da disciplina escolar Química em uma instituição

Em março de 1906, tem início o primeiro ano letivo do *Ginásio Santa Catarina*, primeiro ginásio gerenciado pelos padres jesuítas no Estado de Santa Catarina. O contrato firmado entre o Governo do Estado e a Sociedade Padre Antônio Vieira – Companhia de Jesus, previa uma subvenção por parte do governo. Em contrapartida, o novo estabelecimento deveria, entre outros acordos, pleitear a equiparação com o Ginásio Nacional¹¹, já que esta era a razão principal de sua instalação, pois somente os ginásios equiparados é que podiam expedir certificados que permitiriam o ingresso no ensino superior, fato que muito interessava à parcela da população que lutava por essa conquista no Estado de Santa Catarina. Para se conseguir a equiparação, existiam algumas exigências regulamentares. A principal delas referia-se ao currículo de ensino, o qual deveria ser organizado segundo o do Ginásio Nacional, no Rio de Janeiro.

No primeiro ano de funcionamento, o Ginásio Santa Catarina abriu duas turmas, sendo uma de primeiro e outra de segundo ano. A cada ano, iriam sendo implantadas novas turmas, perfazendo o total de 6 anos. Nessa organização curricular, a disciplina escolar *Física e Química*¹² começou a ser ministrada de modo regular pela primeira vez no Estado de Santa Catarina somente em 1909, juntamente com a implantação do quinto ano do curso secundário. A oferta da discipli-

⁹ RABUSCKE, Arthur, S.J. “Uma presença cultural maciça da Alemanha no extremo sul brasileiro”. In: *Pesquisas. História*. Instituto Anchieta de Pesquisas. São Leopoldo, RS: Gráfica UNISINOS, nº 25, 1986.

¹⁰ Ambos foram professores da disciplina escolar Química, respectivamente, em Florianópolis e em Porto Alegre, além de outras disciplinas da área das Ciências.

¹¹ Collegio Pedro II quando fundado em 1837. Em 1890 passa a ser denominado Gymnasio Nacional. Em 1911, volta a ser denominado Colégio Pedro II, como se mantém até hoje (LORENZ & VÉCHIA, 1998).

¹² Até a Reforma Rocha Vaz, em 1925, “Física e Química” correspondiam a apenas uma disciplina. No entanto, estas já eram ministradas em separado e tinham programas específicos. Mesmo assim, era de se esperar que na Exposição de Motivos da Reforma Rocha Vaz, quando estas disciplinas foram separadas oficialmente, houvesse alguma justificativa para essa separação, o que não existe naquele documento. No currículo do Ginásio Santa Catarina também constava a disciplina “Física e Química”, todavia, desde o início, eram ministradas separadamente.

na já iniciava com todas as instalações necessárias para seu ensino, como afirmava o então Governador, Gustavo Richard, referindo-se à Instrução Pública, em 1909: *O Ginásio Santa Catarina [...] acha-se hoje aparelhado dos elementos necessários para o estudo das Ciências Físicas e Naturais*¹³.

Para refletir sobre a influência dos professores na construção da disciplina escolar Química no Ginásio Santa Catarina, baseamo-nos nas pesquisas de Goodson (1995; 1997; 2001). Este autor também considera que o professor é um dos elementos mais importantes no processo de construção de uma disciplina escolar. No entanto, defende que essa influência está diretamente ligada à “tradição disciplinar” predominante na história de uma disciplina; ou seja, a partir das suas pesquisas, as quais indicam a “tradição acadêmica” como a mais recorrente na história das disciplinas escolares na Inglaterra, Goodson aponta o professor como principal determinante dessa tradição. De acordo com este autor, a tradição acadêmica é aquela que corresponde ao conhecimento de *status* elevado¹⁴, assim, na sua análise, a influência do professor para o predomínio da tradição acadêmica está relacionada à busca por *status* e distribuição de recursos.

No caso desta pesquisa, todavia, argumenta-se que a influência dos professores na construção de uma disciplina escolar estaria relacionada ao modelo de ensino secundário implantado no Brasil e à formação dos professores, e não à busca por *status* ou recursos, como apontam as pesquisas de Goodson. Justifica-se a argumentação quanto ao modelo de implantação desse grau de ensino, primeiramente, buscando a origem da disciplina escolar Química no Brasil.

Quando se retoma a história do ensino secundário brasileiro, verifica-se que esta disciplina já se

inicia no Brasil com a “tradição acadêmica”, pois o currículo adotado no Colégio Pedro II, quando da implantação e unificação do ensino secundário brasileiro em 1837, foi uma adaptação do currículo do ensino secundário francês e este era já caracterizado pela tradição acadêmica. Dessa maneira, neste trabalho, argumenta-se que no Brasil e, mais especificamente, na Instituição em estudo, a disciplina escolar Química não seguiu o modelo de evolução das matérias escolares desenvolvido por Layton¹⁵ e corroborado nas pesquisas de Goodson, mas sim, inicia-se com as características da tradição disciplinar acadêmica, portanto, não haveria um movimento dos professores no sentido de buscar tal tradição.

O segundo ponto da argumentação consiste em afirmar que a influência do professor nessa construção ocorreu devido à sua formação, e não em busca por *status* e recursos. Defende-se essa assertiva com base primeiramente em dados coletados na pesquisa relativa às tentativas de implantação do ensino secundário em Santa Catarina, durante o Império e início da Primeira República.

Naquele período, para além das tentativas de implantação do ensino secundário, especificamente as disciplinas da área das Ciências Naturais, quando eram oferecidas, apresentavam problemas que inviabilizavam a sua estruturação. O primeiro desses problemas era o reduzido número de alunos matriculados. Esse fato, no entanto, não ocorreu somente em Santa Catarina e já foi objeto de análise de outros pesquisadores (SILVA, 1969; HAIDAR, 1972). A razão exposta por esses autores diz respeito a não exigência¹⁶ das disciplinas científicas nos exames preparatórios.

¹³ Mensagem do Governador, Coronel Gustavo Richard lida na 3ª sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo de SC. Agosto/1909.

¹⁴ O conhecimento de *status* elevado era aquele que não tinha uma utilidade imediata numa vocação ou ocupação [...] era a marca de um gentleman, não de um trabalhador (EGGLESTON apud GOODSON, 2001, p. 179).

¹⁵ Estudando a evolução da matéria Ciências a partir do século XIX, Layton definiu três estágios de sua evolução: no primeiro, a matéria se justifica pelo seu potencial de utilidade, e o principal critério de relevância é o interesse dos aprendizes. No segundo, os aprendizes são ainda atraídos pela relação dos conteúdos com temas do seu interesse, mas também já há busca pelo *status* acadêmico da matéria. No terceiro, a relação dos aprendizes com os conteúdos é passiva, pois estes já não estão diretamente ligados aos seus interesses (in GOODSON, 1990).

¹⁶ Essa não exigência das disciplinas científicas nos exames era, na verdade, uma conseqüência da valorização das humanidades nos currículos.

Essa função preparatória do ensino secundário acabou por constituir um sério problema ao sistema de ensino secundário brasileiro, o qual se buscou solucionar a cada nova reforma de ensino, embora sem sucesso, durante o período de abrangência desta pesquisa. Outro problema relativo a não estruturação daquelas disciplinas dizia respeito à formação dos professores. Durante o Império e até as primeiras décadas da República, os professores que atuavam nas disciplinas de Química, Física e História Natural, não eram professores de formação, eram, muitas vezes, profissionais liberais, principalmente, da área da saúde.

Em contrapartida, no Ginásio Santa Catarina, constata-se, desde a sua fundação, a presença de professores com uma formação diferenciada daquela do restante do país, descrita por Krasilchik (1987). Especificamente na disciplina escolar Química, o professor que a ministrou por 30 anos possuía uma consistente formação científica e didática, o que nos permite argumentar que a influência desse professor na construção dessa disciplina escolar estaria relacionada à formação científica dos professores da Província Sul-brasileira e não à busca por *status* ou recursos, como apontam as pesquisas de Goodson. Essa argumentação foi sendo construída a partir dos dados que serão expostos a seguir.

Durante o período de abrangência desta pesquisa (1906-1942), o Ginásio Santa Catarina teve somente três professores da disciplina escolar Química. Os dois primeiros permaneceram por apenas três anos (1909-1912) e não foi encontrado nenhum registro que indicasse como eram suas aulas. No entanto, o terceiro permaneceu por 30 anos e, sobre ele, foram localizadas fontes¹⁷ e realizadas entrevistas com ex-alunos¹⁸, que permitiram esboçar possíveis contornos sobre a influência desse professor no processo de construção daquela disciplina.

Esse professor se chamava Godofredo Schrader, nascido em Metz, na Alemanha, em 1875. Em 1898, depois de ter estudado Farmácia, ingressou na Companhia de Jesus na Holanda. Lá estudou Filosofia na Faculdade do Colégio Santo Inácio de Valkenburg, onde havia grande preocupação com o pensamento dos novos tempos, principalmente, com o pensamento científico do século XIX. Nesse curso, dava-se especial ênfase “[...] às ciências positivas, como Física, Química, Matemática, História Natural, Astronomia e às questões filosóficas com elas relacionadas” (LEITE, 1994, p.121). Tal preocupação estava expressa nas diretrizes do *Ratio Studiorum* de 1832, conforme já exposto.

Fundamentado nesse curso e em sua formação científica anterior, Schrader dedicou-se completamente às ciências exatas. Nesse período, em que foi orientado por pesquisadores europeus renomados nas várias áreas das ciências, dedicou-se particularmente à Astronomia, campo de estudo que constituía tradição entre os jesuítas daquela época. A partir desses estudos, interessou-se pelo campo para o qual iria contribuir mais tarde com importantes publicações.

Em 1904, Schrader chegou ao Brasil, estabelecendo-se primeiramente em São Leopoldo - Rio Grande do Sul, onde os padres jesuítas alemães fundaram o Ginásio Conceição, em 1869.

Nesse ginásio, os padres recebiam formação pedagógica e aprendiam língua portuguesa, para então atuar em outros ginásios jesuítas no sul do Brasil. Leite (1994) considera essa formação, prevista na legislação da Companhia, e sempre seguida com rigor pelos jesuítas alemães dos séculos XIX e início do século XX, como uma importante fonte de aprendizado, principalmente, na área da educação, uma vez que, naquela época, o ensino superior ainda não havia se estabelecido no Brasil. Observa-se, então, que o Ginásio Conceição foi a matriz formadora dos educado-

¹⁷ As fontes melhor resguardadas no Ginásio são os “Relatórios do Ginásio Catarinense”. Esta Instituição, assim como os outros ginásios jesuítas da Província Sul-brasileira, adotou a prática de elaborar relatórios anuais, desde a sua fundação até os dias de hoje.

¹⁸ Para a localização desses alunos foi feito um levantamento junto aos Relatórios entre os anos de 1932 a 1942. Este período foi determinado em função da maior probabilidade de encontrar alunos vivos e em condições de serem entrevistados. Após contato com as famílias, obteve-se uma amostra de 10 ex-alunos, dos quais apenas 7 aceitaram dar entrevistas. Estas se encontram depositadas no Laboratório de História Oral da UFSC.

res jesuítas atuantes nos Colégios da Província Sul-brasileira por dezenas de anos.

Schrader mudou-se em seguida para o Ginásio Santa Catarina em Florianópolis, onde permaneceu até sua morte, em 1945. Neste Ginásio, sua atividade principal foi o magistério, atuando como professor das disciplinas de Química, Física, Matemática, Geometria, Mecânica, Desenho, História Natural, Religião e Cosmografia. Esta última fez parte dos currículos anteriores à Reforma Capanema (1942) e tratava da descrição astronômica do universo. Escreveu vários compêndios sobre aquelas áreas de conhecimento que utilizava em suas aulas, mas suas principais publicações foram no campo da Cosmografia. Segundo Leite (1994), nessas publicações, com profunda argumentação matemática, Schrader fez pela primeira vez a aplicação das leis da Cosmografia ao Hemisfério Sul.

Além da docência no ensino secundário, foram localizadas fontes que indicam que esse padre atuava também na formação de professores. Não há muitos registros a respeito dessa atuação, mas é possível afirmar que ele contribuiu para a formação de professores jesuítas que lecionavam em outros colégios da Companhia, a partir dos resumos das Conferências Didático-Pedagógicas¹⁹ de 1933, como também a partir dos Relatórios do Ginásio. Essa informação tem relevância significativa. Primeiro, porque, na década de trinta, ainda estavam sendo fundadas as primeiras faculdades voltadas para a formação de professores no Brasil e, segundo, porque os padres jesuítas que lecionavam Química e Física em outras províncias do Brasil recebiam formação para atuar nessas disciplinas no Ginásio Santa Catarina, em Florianópolis. Assim sendo, ao que parece, a influência desse professor na construção da disciplina escolar Química ultrapassou as fronteiras da Província

Sul-brasileira, abrangendo outros Ginásios da Companhia por todo o Brasil.

Além da sua atuação nas disciplinas científicas, esse padre lecionava também Religião, inclusive escrevendo sobre questões de convergência entre “Ciência e religião”. Na época, era comum que o professor da área das ciências lecionasse essa disciplina, pois *havia a convicção de que a autoridade científica do mestre se transferiria para os conteúdos religiosos* (LEITE, 1994, p. 122). É importante ressaltar que, nessas reflexões, Schrader buscava uma explicação para a origem do universo, não apenas baseada na teologia, mas também na ciência. Inclusive esse seu perfil de “homem da ciência” antes de “homem de Deus” era percebido pelos alunos durante as aulas, como mostra essa fala de um ex-aluno:

*Eu me lembro que nesse livro de religião dele, ele tinha uma parte que era a prova da existência de Deus, ele tentava provar a existência de Deus pela magnitude do universo. O movimento dos planetas, as leis da física que regem isso tudo...Ele se entusiasmava muito com esse assunto e ele não era muito piegas na questão da religião, não. Eu acho que ele conhecia e não queria transmitir aos alunos tanta lorota como Adão e Eva e não sei o quê. [...] Eu acho que ele sentia um certo escrúpulo em transmitir aos alunos coisas que não têm sentido.*²⁰

Quanto aos livros e compêndios escritos pelo padre Schrader, foram levantados 15 títulos. Dentre esses, que tratam de Química, Física, Cosmografia, Geometria e Religião, foram encontrados 4 livros de Química²¹. Esses compêndios e livros constituíram

¹⁹ RESUMOS das Conferências da Semana Didático-Pedagógica. São Leopoldo, 22 a 29 de janeiro de 1933.

²⁰ LINHARES, Jauro. Entrevistado em 22/03/05. Ex-aluno do Ginásio Catarinense no período de 1936 a 1941.

²¹ SCHRADER, Godofredo. *Compendio de química*. Florianópolis: Ginásio Catarinense, 1932.

_____. *Química orgânica: 2º científico e clássico*, s/d.

_____. *Química - III Científico*. Florianópolis, s/d.

_____. *Química Geral: teórica e experimental - 4ª série*. Florianópolis, 1941.

uma das fontes primárias mais importantes desta investigação, uma vez que permitiram uma melhor compreensão da materialização da disciplina escolar Química na Instituição estudada. Os conteúdos desses livros possibilitaram inferir sobre o “currículo real” praticado e, assim, analisar se os conteúdos que estavam previstos no “currículo formal” integralizavam efetivamente a disciplina. De acordo com essa compreensão, esses quatro livros foram analisados a partir dos seguintes critérios:

- 1) relação entre os conteúdos desses livros e o programa da Reforma vigente²²;
- 2) observação de características gerais desses livros em relação aos livros comerciais do período, tendo por base o trabalho de Mortimer (1988);

Um aspecto geral a ser considerado sobre esses livros é que nenhum deles foi editado; inclusive, o de 1932 é todo manuscrito pelo próprio padre. Tratava-se de material elaborado para uso exclusivo no Ginásio Catarinense e, possivelmente, de outros ginásios da Província Sul-brasileira. Segundo os entrevistados, esses eram os livros-texto dos alunos e permaneceram sendo ainda utilizados por muitos anos, mesmo após o afastamento do padre Schrader.

Neste artigo serão apresentados alguns dos resultados da análise realizada. Em relação ao primeiro critério, observa-se que no livro de 1941²³, o qual era destinado à quarta série, encontram-se basicamente os mesmos conteúdos previstos no programa da Reforma Francisco Campos para a terceira, quarta e quinta séries do ensino secundário. Assim sendo, percebe-se que apenas um desses livros abarcava praticamente todo o conteúdo previsto naquela Reforma, com exceção apenas da “Química Orgânica”. No entanto, a Orgânica, assim como outros conteúdos não previstos no programa da Reforma, encontravam-se nos outros dois livros destinados à segunda e à terceira série. O que se depreende dessa observação é que, se apenas um desses livros abarcava basicamente todo o programa previsto na Reforma de 1931 para as

três séries, o currículo real executado na disciplina escolar Química daquele Ginásio era bem mais abrangente do que o determinado no currículo formal da referida Reforma.

O segundo critério de análise, ou seja, a *observação de características gerais desses livros em relação aos livros comerciais do período* se justifica em função de que, quando os livros utilizados no Ginásio Catarinense foram escritos, já existiam livros de química produzidos comercialmente no Brasil, porém estes não eram utilizados naquela Instituição. Esta análise baseia-se no artigo de Mortimer (1988) sobre a evolução dos livros didáticos de Química destinados ao ensino secundário no Brasil, cujo autor analisa livros comerciais, dividindo-os em períodos que vão desde finais do século XIX até finais do século XX. Nesta pesquisa, tratou-se apenas do período considerado pelo autor de “período de vigência da Reforma Francisco Campos – 1931-1942”, o qual corresponde ao período em que foram localizados livros escritos pelo padre Schrader.

Mortimer analisou oito livros comerciais correspondentes ao referido período, abordando várias características. Aqui serão trazidas apenas aquelas relativas à questão da *atualização dos livros em relação a novos conceitos* por ser a atualização desses livros um dos indicativos de que a formação científica daqueles professores influenciou a construção da disciplina escolar Química nos ginásios da Província Sul-brasileira.

O autor verificou que alguns daqueles livros começaram a apresentar conceitos mais atualizados em relação às novas descobertas da ciência a partir de 1930, no entanto, a maioria continuou a abordar vários conceitos segundo as teorias da química clássica. Nessa direção, serão pontuados, a seguir, casos em que se procurou analisar se os conceitos apresentados nos livros utilizados no Ginásio eram ou não atualizados em relação às novas teorias.

O primeiro caso diz respeito ao conceito de “elemento químico”. De acordo com Mortimer, a maioria

²² Foi tomada como referência a Reforma Campos, de 1931, em vigência no período em que os livros foram escritos.

²³ O livro de 1941 era uma reedição datilografada da versão de 1932, que era manuscrita.

dos livros comerciais continuava a afirmar, depois dos anos 1930, que através do refinamento dos processos ainda se poderia aumentar o número de elementos químicos, uma vez que determinadas substâncias consideradas simples ainda poderiam se revelar compostas por meio desses processos mais refinados de análise. Essa compreensão corresponde a uma teoria da química clássica na qual ainda não se concebia o átomo como conjunto de partículas. A partir do momento em que uma espécie química passa a ser caracterizada pela carga nuclear, ou seja, passa a ser identificada pelo número de partículas em seu núcleo, aquela compreensão deixa de ser aceita. Nos livros do Ginásio, inclusive naquele de 1932, já aparece a nova concepção de elemento químico. Assim, nesse livro, elemento químico era conceituado como *corpos dos quais, por nenhum meio mecânico, físico ou químico, se podem tirar duas substâncias diferentes* (SHRADER, 1932, p.10).

No segundo caso, Mortimer reporta-se à “classificação periódica dos elementos”, *que passa a ser apresentada em ordem crescente do número atômico e não mais do peso atômico*, (MORTIMER, 1988) na maioria dos livros comerciais. No livro de 1932, utilizado no Ginásio, essa classificação também é apresentada segundo a ordem dos pesos atômicos; no entanto, na reedição desse livro, em 1941, já aparece a nova classificação, inclusive explicando as falhas da tabela de Mendeleiev.

No terceiro caso, Mortimer refere-se ao fato de que a maioria dos livros da década de 1930 continuava a apresentar as forças de “coesão” e “afinidade” como de origem desconhecida. Nos livros de 1932 e 1941 do Ginásio, essas forças são detalhadamente explicadas ao longo de 28 páginas, porém, assim como nos livros comerciais, também neles, há referência ao desconhecimento da origem dessas forças, embora Schrader pontue que não se conhecia “ainda” essa origem, ou seja, demonstra ter consciência da provisoriedade do conhecimento científico.

E, finalmente, no último caso, Mortimer cita a confusão que neles se encontra a respeito dos conceitos de “Eletrovalência” e “Covalência”. O autor relata que *a maioria ou se omite ou faz confusão entre esses conceitos* (MORTIMER, 1988, p. 5). Já nos livros de 1932 e 1941 do Ginásio, após o autor discorrer extensamente sobre esses conceitos, exemplificando e demonstrando fórmulas, argumenta que parece haver uma anomalia na compreensão de valência, pois a mesma teoria não seria capaz de explicar ligações diferentes, ou seja, entre átomos que constituem íons e átomos que constituem moléculas. Demonstra, portanto, que percebia a diferença entre aqueles conceitos.

A análise dos livros didáticos, no que se refere à *atualização dos livros em relação aos novos conceitos*, permite afirmar que os livros de química do Ginásio já contemplavam a maioria desses conceitos. Alguns ex-alunos reforçam essa afirmação nas entrevistas, quando relatam que o professor Schrader, nas suas aulas em 1940-1941, já fazia referência, por exemplo, à energia nuclear e a uma das formas de obtenção dessa energia – a fissão nuclear.²⁴

Considerações finais

Neste artigo, objetivou-se argumentar que um dos elementos de maior influência na construção de uma disciplina escolar é o professor. Certamente que esta influência já foi apontada nos trabalhos de Goodson (1995, 1997, 2001), todavia o elemento novo trazido por esta pesquisa diz respeito aos fatores que podem determinar tal influência. Goodson, a partir das suas pesquisas na Inglaterra, argumenta que a influência dos professores está relacionada às “Tradições Disciplinares”. Assim, as disciplinas seguem determinadas tradições disciplinares, influenciadas pelos professores, que, no caso daquele país, a tradição predominante é a Acadêmica. Até esse ponto, seus resultados se assemelham ao Brasil, no entanto, é nos fato-

²⁴ Os estudos sobre “fissão nuclear” se intensificaram a partir de 1939.

res que determinam a predominância da Tradição Acadêmica é que residem as diferenças.

Nas suas pesquisas, Goodson afirma que é a busca por *status* e poder que move os professores no sentido de direcionarem suas disciplinas para a Tradição Acadêmica, a qual é considerada de maior *status*. Todavia, no Brasil e, mais especificamente, no sul do Brasil, argumenta-se que a predominância da Tradição Acadêmica estaria relacionada ao modelo de ensino secundário implantado no país e à formação dos professores, e não à busca por *status* ou recursos, como apontam as pesquisas de Goodson.

Para buscar corroborar essa argumentação, discutiu-se sobre o histórico do movimento dos jesuítas que alterou sua formação predominantemente humanista e, por conseqüência, influenciou a construção das disciplinas da área das Ciências Naturais no sul do Brasil, bem como uma análise dos livros didáticos de química elaborados por um dos professores que atuou nesta disciplina na instituição pesquisada.

A análise desses livros levou-nos a considerar que o fato de abrangerem uma quantidade maior de conteúdos do que o determinado pela Reforma de 1931, e já contemplarem conceitos e teorias atualizadas, o que não ocorria na maioria dos livros comerciais

da época, conforme demonstra Mortimer (1988), reflete a boa formação científica daquele professor, o que, acreditamos, corrobora a argumentação de que sua formação foi um dos fatores que mais influenciou na construção da disciplina escolar Química naquela Instituição e, pode-se ampliar essa influência para o Estado, se considerarmos que, até 1930, aquele Ginásio foi a única instituição a oferecer ensino secundário em Santa Catarina, bem como para Província Sul-Brasileira, haja vista a atuação de outros professores que tiveram a mesma formação.

Argumentamos ainda que, diferentemente do restante do país, cujos trabalhos (KRASILCHIK, 1987) apontam a existência de um ensino de ciências insipiente até a década de cinquenta do século XX, nos ginásios jesuítas da Província Sul-brasileira, em função da sólida formação científica dos seus professores, já havia um ensino de ciências bastante consistente antes daquela década. Essa possibilidade de problematizar uma história hegemônica do ensino de ciências brasileiro vai ao encontro de um dos principais objetivos das pesquisas em HDE, ou seja, possibilitar uma releitura da história macro, a partir de pesquisas em nível micro, no *locus* de construção dessa história.

Referências

- AIRES, Joanez A. *História da Disciplina Escolar Química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina – 1909-1942*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC. Florianópolis, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BITTENCOURT, Circe M.F. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: OLIVEIRA, Marcus T.; RANZI, Serlei M. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BURKE, Perter (org.). *A Escrita da História - Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 2, 177-229, 1990.
- FRANCO, José Eduardo. “A história da ciência e a revista Brotéria”. In: FRANCO, José Eduardo; RICO, Hermínio. (Coord.) *Fé, ciência, cultura: Brotéria 100 anos*. Lisboa: Gradiva, 2003.
- FERREIRA, Márcia; GOMES, Maria; LOPES, Alice. “Trajetória histórica da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968)”. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 12, n. 1(34), p. 9-26, mar, 2001.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.
- GATTI JUNIOR, Décio. “A história das instituições educacionais”. In: JUNIOR, Décio G.; ARAÚJO, Carlos. *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.
- JULIÁ, Dominique. “Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação”. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Edusp, 1987.
- LEITE, Luiz. “Pensando a ciência de São Leopoldo a Florianópolis: P. Godofredo Schrader S.J.”. In: *SCIENTIA*, v. 5, n. 2, 1994, p. 199-126.
- LEMGRUBER, M. S. *A educação em ciências físicas e biológicas a partir das teses e dissertações (1981 a 1995): uma história de sua história*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- LOPES Alice. “Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico”. In: *Teias – Revista da Faculdade de Educação UERJ*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 60-73, jul/dez, 2000.
- LOPES, Alice. e MELLO, Josefina de. “Trajetória da disciplina didática geral em uma escola de formação

de professores em nível médio: hibridismo de discursos”. In: *Educação em Foco*. Revista da Faculdade de Educação da UFJF. v.8, n° 1 e n° 2, mar/ago 2003 e set/fev/2004.

LORENZ, Karl; VÉCHIA, Ariclê (Orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

MORTIMER, Eduardo. “A evolução dos livros didáticos de química destinados ao ensino secundário”. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 7, n.40, out/dez, 1988.

NÓVOA, António. “Para uma análise das instituições escolares”. In: NÓVOA, António (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PESSANHA, Eurize. *Perspectivas para a história das disciplinas escolares*. UFMS. Anais do GELCO 2001.

_____. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo*. 26º ANPED, Caxambu, 2003.

RABUSCKE, Arthur S.J. “Uma presença cultural maciça da Alemanha no extremo sul do brasileiro”. In: *Pesquisas em História*. Instituto Anchietano de Pesquisas. São Leopoldo. RS: Gráfica UNISINOS, n° 25, 1986.

SANTOS, Lucíola. “História das disciplinas escolares: perspectivas de análise”. In: *Teoria e Educação*. n. 2, 1990.

SCHRADER, Godofredo. *Compendio de química*. Florianópolis: Ginásio Catarinense, 1932.

SCHMITZ, Egídio. *Os jesuítas e a educação*. São Leopoldo: Editora Unisinos. 1994.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

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

Sobre a Autora

Joanez Aparecida Aires é Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. É professora Adjunta no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná, atuando na docência e junto ao grupo de pesquisa em Educação Química da UFPR (EDUQUIM). Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de Ensino de Química, Ensino de Ciências, Formação de Professores de Química e História da Disciplina Escolar Química.

E-mail: joanez@quimica.ufpr.br

A Configuração da Disciplina Escolar Matemática: Professores do Atheneu Sergipense*

Eva Maria Siqueira Alves

Resumo

Desde os primeiros momentos de organização dos estudos secundários em Sergipe, há a presença das Matemáticas. Porém, cabe indagar: quem foram os professores responsáveis por ministrar essas aulas? Esse artigo investiga a história da disciplina escolar – Matemática no Atheneu Sergipense, tomando como eixo central e que transforma as finalidades em ensino, a pessoa do docente, determinante na configuração daquele saber nos estudos secundários, no período do final do século XIX e início do XX. As fontes analisadas são documentos produzidos por aquela Casa de Educação Literária, arquivados no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense, além das peças legislativas que possibilitam inferir sobre a história dos sujeitos ministrantes das aulas das Matemáticas.

Palavras-chave: História das Disciplinas; Atheneu Sergipense; Matemática.

The configuration of the school discipline mathematics: Atheneu sergipense's teachers

Abstract

There has been the presence of “Mathematics” ever since the first moments of the organization of the secondary studies in Sergipe. However, it is suitable to ask: who were the teachers responsible for giving those classes? This article investigates the history of the school discipline – Mathematics at Atheneu Sergipense -, taking as its core issue, and that which transforms purposes into teaching, the teacher as a person himself, a determinant in the configuration of that knowledge in the secondary studies during the end of the XIX and beginning of the XX centuries. The sources analyzed are documents produced by that House of Literary Education found in the archive of the Center of Education and Memory of Atheneu Sergipense, as well as legislative briefs which enable us to make inferences about the history of those involved in giving Mathematics classes.

Keywords: History of Disciplines; Atheneu Sergipense; Mathematics.

* Este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Professores das Matemáticas do Atheneu Sergipense (1870-1931)”, financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe – FAPITEC, Edital 03/2007, desenvolvida no ano de 2008 e, tendo como bolsista de Iniciação Científica, a graduanda em História da UFS, Iara Alves de Farias.

Introdução

Compreender a configuração do saber matemático na escola secundária sergipana foi o interesse inicial das investigações, tendo em vista ser essa a área de minha formação. No entanto, para uma pesquisa em história da educação, tal argumento é frágil e insuficiente. Necessário seria amparar a justificativa em elementos inerentes à própria disciplina, objeto da pesquisa.

Elementos estruturantes de uma disciplina escolar como sua gênese, finalidades, conteúdos ministrados, têm suscitado pesquisas por mim desenvolvidas e orientadas, como nos casos das disciplinas de Química, Sociologia, Religião, Desenho, Português, História, Matemática, que realçam as práticas na instituição Atheneu Sergipense, compreendendo a escola como lugar de produção, investigando a cultura escolar, por meio da história das disciplinas.

Examinando os Planos de Estudos do Atheneu Sergipense, foi possível afirmar, por meio das evidências da documentação, a presença das Matemáticas, desde os primeiros momentos de organização dos estudos secundários em Sergipe. Se não com tal terminologia, ao menos com rubricas específicas de seus ramos, como a cadeira de Geometria, ministrada no Liceu de São Cristóvão, em 1833; a de Aritmética, Geometria e Trigonometria, lida no Liceu de São Cristóvão, no período de 1848 a 1855; a de Álgebra, Geometria e Trigonometria no Liceu Sergipense, em 1862; a de Aritmética, Álgebra e Geometria, no Atheneu Sergipense, em 1870; a de Matemática Elementar, também no Atheneu Sergipense, em 1905; e, finalmente, a de Matemática, no Atheneu Pedro II, em 1931.

Esse artigo investiga a história da disciplina escolar – Matemática no Atheneu Sergipense, tomando como eixo central e que transforma as finalidades em

ensino, a figura do docente, indagando: quem foram os professores responsáveis pelas cadeiras das Matemáticas no Atheneu Sergipense? Que tipo de formação possuíam? Como se tornaram professores daquela instituição? Ministravam aulas somente no Atheneu Sergipense? Que outras funções desempenhavam na sociedade?

Guiada por tais questões, tomo como fontes privilegiadas para análise os documentos produzidos por aquela “Casa de Educação Literária” (ALVES, 2005) e arquivadas no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense – CEMAS¹, além de peças legislativas, notícias da imprensa, de modo a inferir sobre a história dos agentes que participaram da configuração do saber matemático na escola secundária, revelando práticas de uma disciplina escolar e da instituição Atheneu Sergipense, elementos constituintes da História das Disciplinas com suas contribuições para a História da Educação.

O Atheneu Sergipense

Lendo os documentos e dialogando com as fontes, encontramos e reconhecemos o Atheneu Sergipense como uma instituição que projetou, no panorama político e social, inúmeros vultos que prestaram benefícios incalculáveis em todas as profissões e atividades que desempenharam.

Os sujeitos que por lá passaram, alunos, professores, diretores, funcionários técnicos e administrativos, contribuíram de forma a projetar aquela Casa de Educação Literária em parte significativa da memória de Sergipe. Então vejamos.

Criado em 24 de outubro de 1870, com os cursos de Humanidades e Normal, o Atheneu Sergipense tentou manter-se fiel aos seus principais objetivos: ministrar uma instrução secundária, de caráter literário e científico, necessária e suficiente de modo a

¹ O Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense – CEMAS – tem por meta preservar a documentação existente, a fim de manter viva a memória daquela instituição que é parte significativa da memória do estado de Sergipe. O projeto, sob a minha coordenação e a participação de alunos de Iniciação Científica Júnior, amparados financeiramente pela FAPITEC, foi desenvolvido no período de 2005 a 2007. Prosseguindo os trabalhos, foi aprovado pelo Edital 01/2008/PROEXT/MEC/CULTURA o projeto do CEMAS, objetivando salvaguardar o patrimônio cultural.

proporcionar à mocidade subsídios para matricular-se nos cursos superiores, como também para desempenhar variadas funções na sociedade.

Coube ao Governo prover as cadeiras, quando da criação do Atheneu Sergipense, elegendo “as pessoas que mais aptas lhe pareçam para o fim que se pretende” (Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870, art. 23). Com esse entendimento, foram selecionados, para as devidas cadeiras, lentes que traziam em suas vidas anteriores experiências de magistério, conhecidos e respeitados pela sociedade. Nesse tipo de seleção, deve ter havido a imposição do poder, uma vez que, para o primeiro quadro de docentes do Atheneu Sergipense, não houve concurso, e os “mais aptos” foram indicados.²

As demais cadeiras e vagas que surgissem posteriormente apenas poderiam ser preenchidas por concurso público. Os rituais, métodos, personagens, papéis e formas de julgamento são matérias detalhadas nas legislações e demais documentações que regulamentam as provas de defesa de tese de livre escolha ou sobre assunto sorteado, as provas práticas, quando a natureza da cadeira exigia, as provas escritas, orais e as arguições.

Concebido por Goodson (1998) como artefato social, o currículo escolar tem propósitos humanos deliberados. Nessa direção, pode-se investigar qual o propósito e a finalidade da criação do Atheneu Sergipense e com ele, naturalmente seus Planos de Estudos, que contou inicialmente com as seguintes cadeiras: Gramática Filosófica da Língua Nacional e Análise dos Clássicos; Retórica e Poética; Gramática e Tradução da Língua Latina; Gramática e Tradução da Língua Francesa; Gramática e Tradução da Língua Inglesa; História e Geografia; Filosofia Racional e Moral; Pedagogia; Aritmética, Álgebra, Geometria.

Os conteúdos de ensino disponibilizados no Atheneu Sergipense naquele momento integram-se com os objetivos impostos pela sociedade, aqueles ne-

cessários aos Exames de Preparatórios do século XIX e início do século XX, estando nesse meio as Matemáticas. É como declara Chervel (1990): “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (CHERVEL, 1990, p.180). É a transformação do público escolar que impulsiona adaptações às disciplinas.

E dentre essas adaptações encontram-se as Matemáticas, requisito para a educação, ampliando os conhecimentos necessários àqueles que no Atheneu Sergipense buscavam formação intelectual e cultural.

O primeiro requisito da educação moderna, como base de reorganização social, é a universalidade de conhecimentos.

O homem cientificamente preparado deve conhecer, ao menos elementarmente, as matemáticas, a physico-khímica, a bio-physiologia, a psykologia-moral. Deve ter boas noções de arithmetica, de algebra, de geometria, de mekhanica, de cosmologia, de astronomia sideral e planetaria, de geodesia, de geographia physica, de geologia, de mineralogia, de paleontologia, de botanica, de zoologia, de anatomia, de histologia, de pathologia, de psykologia, de moral, de anthropologia, de ethnologia, de linguistica, de historia e geographia-historia, de industria, de arte, de litteratura, de sociologia, de legislação, de politica.

E mais, deve ter estudos classico solidos (JÚLIO RIBEIRO, 1908. In: MORSE, 1970, p.212).

As ciências deveriam, pois, compor o conjunto dos saberes estudados para a formação do “homem cientificamente preparado”. No período em que foi criado o Atheneu Sergipense, a ênfase estava voltada para as Humanidades, além dos conteúdos das Matemáticas.

² As fontes investigadas indicam que o professor de Gramática e Tradução da Língua Inglesa, Doutor em Ciências Sociais na Faculdade de Córdoba – Argentina, Justiniano de Melo e Souza, prestou concurso para ingressar no Atheneu Sergipense.

Esta investigação pauta-se sobre a perspectiva da figura do agente professor das Matemáticas, é o profissional que, sem prestar concurso ou por seleção submetido, passa a integrar o quadro docente daquela Casa de Educação Literária, agindo em sala de aula na construção do saber Matemático. São eles que participam da renovação de uma disciplina com os objetivos a alcançar e a população a instruir, como também da “cultura e da vida social de seu tempo” (CHERVEL, 1990, p.198).

A Disciplina Escolar Matemática e seus Professores

O conceito aqui admitido de disciplina escolar é o posto pelo autor André Chervel (1990). Este afirma que uma disciplina é “em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos, e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p.180). Alerta o autor para a presença marcante da figura do professor: “No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente” (CHERVEL, 1990, p.191). São esses professores que transmitem ideários da sociedade em que vivem.

Compactuando ainda com Chervel (1990), entendendo que o objetivo das pesquisas no campo da história das disciplinas escolares coloca para o pesquisador investigar três elementos: a gênese, a finalidade e o funcionamento. Aqui o foco é a figura do docente relacionado – tanto a gênese, que se refere aos primeiros professores desse saber no Atheneu Sergipense; como as finalidades da cadeira e o funcionamento da mesma, vista pela formação dos professores.

Uma das documentações analisadas nos estudos da história das disciplinas, nesse caso, das Matemáticas no ensino secundário em Sergipe relacionada ao docente, é relativa à série dos textos produzidos pela instituição. O trecho que segue, extraído de um relatório, defende a presença de mais de um professor das Matemáticas, desde os tempos do Liceu de São Cristóvão:

Seria, Snrs, de grande vantagem, que houvesse n'este Lyceu, como no da Bahia, dous lentes de Mathematicas, encarregan-

do-se um de lecionar Arithmetica, e Algebra, e outro Geometria, e Trigonometria, visto que foi alli tomada esta deliberação por se ter justamente reconhecido como insuficientes as noções, que outrora bebião os estudantes de um só lente, e em um anno nestas materias todas: e assim os estudantes d'este Lyceu, que alli se apresentaram para serem examinados, terão de ser julgados com razão mais fracos do que os d'essa Provincia, por terem de afogadilho ouvido as numerosas lições, que o seo Professor se vê forçado a lhes dar na metade do tempo em que as dá que alguns d'aquelles (Relatório da Congregação do Liceu de Sergipe, enviado a Assembléia Provincial, em 18 de maio de 1848, Livro de Correspondências do Liceu de São Cristóvão).

No entanto, essa defesa só é aceita e fixada na legislação que determinava dever ter o Atheneu Sergipense dois lentes de “Mathematicas Elementares, sendo um para Arthmetica e Algebra, outro para Geometria e Trigonometria”, no ano de 1899 (Cf. Art. 4, Decreto 351, de 9 de junho de 1899).

Na documentação analisada do Liceu de São Cristóvão, explicita-se a necessidade de mais de um lente para as Matemáticas, mas também expõem a presença daqueles que lecionaram as Matemáticas em Sergipe: a cadeira de Geometria foi provida em 20 de outubro de 1832 pelo Frei José dos Prazeres Bulhões, também Diretor do Liceu de São Cristóvão; Galdino Barbosa de Araújo foi lente da cadeira de Aritmética, Geometria e Trigonometria do Liceu de Sergipe nos anos de 1847 a 1855; além de Sebastião José Basílio Pirro, que foi substituto da cadeira de Geometria no Liceu de São Cristóvão, no ano de 1850 (Cf. Livro de Correspondências do Lyceu de São Cristóvão).

Muito embora a legislação exigisse prova escrita para prover as cadeiras do Atheneu Sergipense, no concurso de Aritmética e Geometria, com a “solução ou demonstração de qualquer problema ou theorema”, e para a oral “qualquer parte da mesma sciencia” (Art.99, Regulamento Orgânico da Instrução Públi-

ca, 1870), o provimento das primeiras cadeiras do Atheneu Sergipense não foi feito por meio de concursos, mas por escolha do Governo.

Depreende-se assim que a finalidade das disciplinas inscritas nos textos oficiais nem sempre de fato coincide com a realidade. Cabe, portanto, ao historiador das disciplinas, distingui-los da história das políticas educacionais (CHERVEL, 1990). Necessário se faz examinar a literatura abundante produzida na instituição, tais como: relatórios, atas, teses apresentadas, utilizando assim a dupla documentação “dos objetivos fixados e da realidade pedagógica” (CHERVEL, 1990, p. 191).

Desta forma, analisando os diferentes textos produzidos pelo Atheneu Sergipense, localiza-se o senhor Tito Augusto Souto de Andrade indicado para a cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria, no ano de 1870.

Tito Augusto iniciou suas atividades de magistério como professor de primeiras letras em Laranjeiras - SE. Na mesma cidade, por concurso, lecionou as cadeiras de Filosofia, Geografia e História no Internato lá existente. Suspensas estas aulas, foi transferido para as cadeiras de Francês e Geometria em Aracaju, em 1868. Quando D. Pedro II veio a Sergipe, em 1860, assim se expressou o ilustre visitante em seu Diário:

Aula de filosofia e geografia de Tito Augusto Souto de Arquimedes (sic) [Andrade], 4 de filosofia e 4 de geografia; 2 presentes de que um de ambas e o outro de geografia sòmente. Respondem sofrível sòbre filosofia, idem sòbre geografia. Não parecendo o professor não ter idéias muito exata sòbre a parte astronômica (Diário do Imperador, 1965, p.72).

Mesmo recebendo crítica do Imperador Dom Pedro II, Tito Augusto integra o corpo docente do Atheneu Sergipense por longo período. De forma atuante, demonstra indignação quanto ao primeiro Estatuto do Atheneu Sergipense, elaborado pelos membros de sua Congregação, ao trazer a indicação dos compêndios a serem adotados para as aulas de Aritmética, Álgebra e Geometria: os de Cristiano Benedito Ottoni.

Logo na primeira reunião da Congregação em que participou, (30/03/1871), o professor da cadeira, Tito Augusto Souto de Andrade, foi contrário às determinações impostas. Requereu a reformulação do Estatuto do Atheneu Sergipense, visto que, na ocasião de sua confecção, não estavam presentes mais de quatro professores, de um total de oito, não sendo eles ouvidos a respeito. Dizia ainda não estar de acordo com os compêndios adotados para sua cadeira, pois não o haviam consultado para tal determinação.

Apesar do protesto do professor, pois desejava organizar sua disciplina indicando a obra a ser utilizada, os compêndios permaneceram até o ano de 1874, quando passaram a ser adotados os de Macedo Costa e Bernardo Carneiro, em 1888 (ALVES, 2005).

Um artigo publicado na imprensa local argumentava ser de acordo com a divisão das cadeiras das Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometria), assim como as de Geografia e História, por razões que pareciam óbvias para o autor do texto.

[...] materias complexas e amplissimeimas [sic], em um anno, quer umas quer outras, são invenciveis, doutrinadas por um mesmo professor, que ou se occupará exclusivamente de um dos ramos das sciencias, objeto de sua cadeira, deixando incompleto o respectivo curso, ou passará por todos elles de um modo imperfeito e sem proveito procurado na respectiva instituição (Jornal de Aracaju, 14 de janeiro de 1874, sem identificação de autoria).

As fontes afirmam que os professores preocupavam-se em desenvolver os estudos de forma prática, concreta, mas também de forma científica, além de demonstrarem ações para organizar a disciplina. É a fala do próprio agente, é o “auto interesse dos professores em suas vidas laborais” (GOODSON, 1990, p. 252).

Manuel Luiz Azevedo d’Araujo, Diretor do Atheneu Sergipense, preocupando-se com o andamento dos estudos lá realizados, defendia também a divisão das cadeiras, como medida essencial para uma melhor aprendizagem dos alunos. Parecer semelhante tinha o Presidente da Província, Antonio dos Passos

Miranda, em seu relatório de março de 1874. Declarava, referindo-se à divisão das cadeiras:

A divisão que proponho, evita o atropelamento do ensino dessas matérias, que transmittido promiscuamente e no pouco tempo assignado ás respectivas aulas, não pode ser completo e satisfactorio para os exames.

Creadas essas cadeiras, podem as de geometria e historia ser postas a concurso e a de rethorica apenas provida por nomeação interina, conferida a pessoa de reconhecidas habilidades e mediante a gratificação rasoavel, até que o numero de alumnos demonstrem a carencia de um maior sacrificio da parte da provincia.

O projeto apresentado à Assembléia Legislativa de Sergipe, em 8 de abril de 1874, tem a seguinte redação:

Art. 3º. O Presidente da Provincia melhorará e completará o serviço da instrução secundaria dada no Atheneu Sergipense, dividirá a cadeira de geometria da de arithmetica e álgebra, a cadeira de historia da de geographia, a de religião da de pedagogia e poderá crear a de rethorica e poética.

No entanto, pela Resolução 968, de 21 de abril de 1874, Antonio dos Passos Miranda decretava:

Art. 3º. O presidente da provincia poderá quando ache conveniente dividir a cadeira de historia da de geographia, a de geometria da de arithmetica e a de religião da de pedagogia, podendo igualmente crear a de rethorica e poética.

O projeto de lei revelava certeza pelo verbo empregado – dividirá; por conseguinte, a Lei colocou “quando ache conveniente”. No entanto, nesse mesmo ano, 1874, foram determinados horários para as aulas de

Aritmética e Álgebra das 7h às 8h 30min; Geometria das 2h às 3h30min. Dessa forma, o elemento tempo subsidia inferir que as cadeiras foram divididas, mesmo porque tais evidências encontram-se nas Atas da Congregação do Atheneu Sergipense, incluindo os nomes dos respectivos lentes a ministrá-las. No Regulamento de 20 de abril de 1875, tal divisão torna-se explícita. Assim ficaram as cadeiras: Geometria, compreendendo o Desenho Linear; Aritmética, Álgebra e suas aplicações mais gerais.

Aberta para concurso a cadeira de Geometria no ano de 1875, foi indicada como mesa examinadora os seguintes professores: Sancho de Barros Pimentel (lente de Filosofia Racional e Moral), Tito Augusto Souto de Andrade (lente de Aritmética, Álgebra e Geometria) e Brício Cardoso (lente de Retórica e Poética). O professor Barros Pimentel, não se considerando apto para examinar os candidatos, encaminhou por ofício, ao Diretor da Instrução Pública e também Diretor do Atheneu Sergipense, o Doutor Thomaz Diogo Leopoldo, sua recusa, alegando a impossibilidade de participar como membro examinador de Geometria “por não julgar-se possuidor dos conhecimentos precisos para examinar naquella sciencia, por quanto apenas tinha aprendido-a como preparatorio” (ATA DA CONGREGAÇÃO, 27 de agosto de 1875). Assim, Antonio Diniz Barreto (lente de Latim) assumiu a função de examinador naquele concurso.

Depreende-se que, ao estabelecer as mesas examinadoras, estas estiveram compostas de profissionais, não só da área específica do concurso em questão, mas também de outros membros do quadro docente da instituição, podendo, segundo a legislação, ter também membros externos à escola. Isso é observado em diferentes concursos examinados, cabendo a cada um dos docentes, julgando suas capacidades, aceitarem ou não participar das mesas.

Naquele concurso, esteve inscrito o candidato Pedro Pereira de Andrada, que tirando à sorte o ponto para a prova escrita de Geometria, teve o tempo de duas horas para a realização da mesma. “Minuciosamente examinada”, a comissão atribuiu a qualificação de “optima”. Em seguida, examinado o ponto da prova oral, o candidato foi julgado com igual qualificação. Após o que, como regia o Regulamento, os exa-

minadores, por escrutínio secreto, procederam ao julgamento final, aprovando com distinção, para compor o corpo docente do Atheneu Sergipense, o engenheiro Pedro Pereira de Andrade. Em suas crônicas sobre a passagem do século em Sergipe, Edilberto Campos recorda que o engenheiro era bastante conhecido em Aracaju:

Encontrei pessoalmente o Dr. Andrade já velhinho ensinando geometria no Ateneu Sergipense que eu freqüentava, em 1898, sem ser nêle matriculado, porque estudava matemática particularmente com o prof. Teixeira de Faria. Eram companheiros Genulfo Freire da Fonseca, Antonio Casais, entre outros. Genulfo, inteligente porém vadio, roletou a canivete a flecha com que o professor apontava as figuras desenhadas no quadro-negro e em dado momento a dita se partiu... O velho ficou furiosos e perguntou: Quem foi o moleque que fez isso? Ninguém se apresentou. Talvez suspeitando do Genulfo, mandou-o à pedra: Trace uma reta horizontal AB... (fazia questão que fossem estas as letras). Enunciou um teorema e ordenou: Demonstre isso.... Genulfo pensou, pensou, e disse: Vou de uma reta AB fazer uma circunferência CD.... Ah! Seu vadio, você não vai fazer nada!... E dirigindo-se a mim: - Venha o senhor à pedra. - Prof. Eu não posso; não estou matriculado no Ateneu... - Então o que está fazendo aqui? Vá-se embora! E fui mesmo para nunca mais voltar (CAMPOS, 1968, p. 96).

São as ações e o poder do professor no processo de análise de uma disciplina escolar. É o cronista fotografando a prática na sala de aula, considerando a dupla documentação, a dos objetivos fixados e da realidade pedagógica.

Francisco Teixeira de Faria, professor particular do cronista, nasceu a 14 de julho de 1860, em Itabaiana - SE, estudou no Atheneu Sergipense e concluiu, em 1884, na Bahia, o curso de Farmácia. Foi professor

concurado das cadeiras de Latim e Francês em Estância - SE, sendo depois nomeado lente de Matemática da Escola Normal, regendo também a cadeira de Geometria e Trigonometria no Atheneu Sergipense, no período de 1893 a 1915. Foi Diretor interino da Instrução Pública do Estado de Sergipe, falecendo a 25 de abril de 1923.

Ao analisar o jornal *O Necdalus*, Vidal (2009) refere-se a um concurso realizado pelos alunos do Atheneu Sergipense para eleger, com argumentação, qual a mais bela, simpática e agradável das disciplinas lá ministradas. A esse respeito, o aluno, identificado como G.M.M., justifica sua opção pela Matemática, por ser essa a matéria que estudava com maior gosto, e sua escolha se deu em razão do professor, de “suas maneiras dedicadas, rectas e serias, e seu modo de ensinar” (VIDAL, 2009, p.141). Tais características se referem ao professor Francisco Teixeira de Faria. Ainda nesse mesmo concurso, não se escondendo em iniciais, o estudante Matias Fontes Dantas declara seu voto também à ciência Matemática:

Prefiro perder todos os amigos a renegar um ideal.

Convidado por alguns collegas para aqui gravar meu voto, tenho que satisfazer o convite, para mim honroso.

Sei que não disponho do cultivo necessário para isto, como meus collegas que aqui já figuraram, porém, tateando, procurei gravar aqui em poucas e francas palavras e resumidas figuras, o meu voto.

Indeciso não estou, - voto na Mathematica (O Necdalus, In: VIDAL, 2009, p.142).

Mesmo se submetendo a concurso para uma determinada cadeira, era lícito que os professores do Atheneu Sergipense migrassem para outras disciplinas por diferentes motivos, mas amparados pelo regulamento que admitia permutar entre si as respectivas cadeiras, ou transferir-se para as cadeiras vagas, mediante requerimento ao Governo e parecer da Diretoria. Os professores substituíam seus colegas nas cadeiras vagas decorrentes de pedidos de licença (são muitos os pedidos de licença por motivo de saúde) ou pela neces-

cidade de substituir colegas quando saíam para outras funções fora do Atheneu, em diferentes circuitos culturais. Observa Chervel: “A taxa de renovação do corpo docente é então um fator determinante na evolução da disciplina” (CHERVEL, 1990, p. 197). É a polivalência dos professores do ensino secundário também constatado no Atheneu Sergipense.

É razoável dizer daquele momento como um grupo de profissionais construindo socialmente a disciplina escolar Matemática. Os professores do Atheneu Sergipense buscaram criar um ambiente estimulador para os estudos secundários, mesmo não sendo formados com essa finalidade, mas dedicavam-se a estudar e transmitir conhecimentos àqueles jovens que desejavam seguir seus estudos nas academias superiores. A história desses sujeitos ministrantes das aulas das matemáticas, sua formação, sua carreira profissional, os saberes requeridos para ser professor, a seleção para ingresso, são aspectos fundamentais da cultura, que possibilitam a compreensão da configuração das disciplinas escolares. Nesse sentido, declara Nóvoa:

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la (NÓVOA, 1991, p.16).

As análises documentais apontam o farmacêutico, bacharel, promotor, juiz e deputado, Joaquim do Prado Sampaio Leite, para compor o quadro docente do Atheneu Sergipense. Ele esteve à frente das disciplinas Aritmética e Álgebra, em 1882, lecionando também em outros períodos as disciplinas de Literatura, Lógica, Psicologia, Direito Político.

Outros foram os professores das Matemáticas no Atheneu Sergipense. Eutychio de Novaes Lins, natu-

ral de Lagarto - SE (30 de maio de 1825), concluiu o curso Normal em 1874, estabeleceu-se por um tempo na Bahia e, ao retornar a Sergipe, foi nomeado Tabelião na cidade de Estância. Retornou ao magistério como professor interino de Aritmética e Álgebra, em 1904, no Atheneu Sergipense, sendo nomeado, no ano seguinte, professor vitalício de Aritmética Elementar. Foi ainda revisor do Jornal de Aracaju e diretor do Banco de Sergipe, professor da cadeira Geometria e Álgebra em 1910, regendo a cadeira de Português a partir do ano de 1911 até sua morte (22/03/1918).

Continuando as investigações para identificar os professores do Atheneu Sergipense, de modo a estabelecer relações com a configuração das Matemáticas naquele estabelecimento de ensino, localizamos o senhor Abdias Bezerra, nascido em Siriri - SE, em 7 de setembro de 1880. Iniciou seus estudos secundários no Atheneu Sergipense, concluindo-os na Escola Militar do Realengo e, após concurso, preencheu a cadeira de Francês do Atheneu. Foi também professor das cadeiras de Aritmética e Álgebra, em 1911 e 1916; de Geometria e Trigonometria, em 1915; Matemática e Desenho, em 1933; e de Português, no ano de 1912. Com destacada atuação, assumiu as funções de Diretor do Atheneu Sergipense (1922) e Diretor da Instrução Pública do Estado de Sergipe (1923). Nesse cargo, viajou a São Paulo para observar os processos de ensino ali seguidos e tentar introduzi-los em Sergipe (Cf. GUARANÁ, 1925).

O farmacêutico Odilon de Oliveira Cardoso foi professor de Aritmética e Álgebra, em 1912, ao tempo em que o farmacêutico Antonio Batista Bittencourt lecionava Álgebra. Ensinando Geometria Descritiva (elementos e suas aplicações às sombras e perspectivas, principalmente gerais e práticas de agrimensura), em 1916, e Matemática, em 1930, o Atheneu Sergipense contou com o engenheiro paulista Gentil Tavares da Motta que, durante o período em que estudou no Atheneu, fundou e redigiu o jornal “O Necdalus”, órgão defensor dos interesses dos estudantes.³ Sua veia jornalística fez as-

³ A respeito do jornal *O Necdalus*, consultar Vidal (2009).

sumir, no período de 1918 a 1922, a Imprensa Oficial do Estado de Sergipe, ocupando também o cargo de Diretor e Redator do Correio de Aracaju. Foi ainda Deputado Estadual e, em 1922, eleito para o mandato de Deputado Federal.

Cabe no momento dizer sobre o ato solene de colação de grau, ocorrido em 22 de março de 1911, do primeiro estudante a receber o Grau de Bacharel em Ciências e Letras do Atheneu Sergipense, Gentil Tavares da Motta. Notificada na imprensa local e assistida pelo “mundo intellectual aracajuano”, a solenidade contou com a presença do Presidente do Estado, José Rodrigues da Costa Dórea; o Delegado Fiscal, Helvécio de Andrade; o Diretor do Atheneu, Candido Costa Pinto; e demais membros da Congregação do Atheneu Sergipense e da Escola Normal. O diplomado assumiu o seguinte compromisso: “Prometto, quanto em mim couber, concorrer para o adiantamento das letras, cujo grau de Bacharel acaba de me ser conferido, e contribuir para o constante engrandecimento das letras do Brazil” (Livro das Festividades do Atheneu Sergipense, 1908 a 1935). Aos intervalos dos discursos do jovem bacharel, que fez apologia ao sistema serial e ao curso de madureza, do paraninfo, o professor Brício Cardoso e do Presidente do Estado, ouviram-se músicas tocadas pelo batalhão da Polícia Militar, terminando a solenidade festiva com o Hino Sergipano.⁴

Era dever dos professores do Atheneu Sergipense cumprir o programa de ensino da sua cadeira, “o qual deverá ser limitado á doutrina exclusivamente util, san e substancial, evitando, no mais alto grau ostentação apparatusa de conhecimento”, (Art. 135, Decreto 231, de 9 de julho de 1897), sendo-lhes negado o direito de tratar de assuntos religiosos e políticos (Decreto 351, de 9 de junho de 1899). Os professores deviam ainda incentivar, nos exercícios, “os brios patrióticos de seus alumnos, afervorando-lhes cada vez mais o seu amor á patria”.

O corpo docente do Atheneu Sergipense pertencia a diferentes categorias. No Estatuto de 12 de janeiro de 1871, há a categoria de professor catedrático e professor substituto em exercício. Assim, lentes e professores formaram o quadro docente da instituição. Os professores ministrariam Desenho, e as demais cadeiras seriam lidas pelos lentes. Em 1921, os professores de Desenho e Ginástica podiam participar das reuniões da Congregação, quando os assuntos fossem referentes às suas aulas. No Decreto 721, de 31 de março de 1921, o professorado do Atheneu Sergipense estava composto de professores catedráticos, professores honorários e professores substitutos. Aparece aqui a figura do professor honorário, título conferido ao “homem de excepcional competencia eleito expontaneamente pelo voto de dous terços da totalidade da Congregação, podendo a investidura cahir a nacionais e estrangeiros” (Art.157).

Outra categoria de professor aparece no Decreto 912, de 12 de dezembro de 1925: a figura do “docente livre”, escolhido por concurso e nomeado por Portaria do diretor da instituição pelo prazo de dez anos, com possibilidade de renovação. É possível compreender, a partir das peças legislativas relativas aos estudos secundários em Sergipe, as categorias de professores, bem como examinando outros tipos de documentação, verificar a forma de ingresso no magistério e as exigências requeridas. Estava dispensado dos concursos, pelo voto de dois terços da Congregação, o autor de “obra verdadeiramente notavel sobre o assunto da materia em questão” (Art.159, Decreto 633, de 17 de junho de 1916).

As investigações apontam ainda, no quadro docente do Atheneu Sergipense, o professor catedrático de Inglês Manoel Franco Freire que, em 1916, passa a lecionar Geometria e Trigonometria, tornando-se, a partir de 1924, catedrático da cadeira. Foi Diretor Geral da Instrução Pública (1927), Diretor da Escola Normal e Inspetor de Estabelecimentos Secundários do Estado de Sergipe (1931). São as diferentes fun-

⁴ O número de alunos que concluiu o plano geral do curso e os estudos secundários era diminuto. No Imperial Colégio de Pedro II, por exemplo, estima-se que apenas 335 dos inúmeros matriculados, no período de 1838 a 1889, receberam o título de Bacharel em Letras (Cf. LORENZ, 2003, p.58).

ções assumidas por professores do Atheneu Sergipense na sociedade, são “as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade” (Bittencourt, 2004, p.39).

Aberto concurso para a cadeira de Matemática do Atheneu Sergipense, em 23 de junho de 1929, inscreveram-se os candidatos João Alfredo Montes e Alfredo Guimarães Aranha, devendo em obediência a legislação, apresentar duas teses, uma voluntária e outra escrita sobre assunto sorteado pela Congregação. Cinquenta era o número de exemplares exigidos a entregar nos concursos. Apesar dessa volumosa quantidade, localizei até o momento apenas um exemplar, o do candidato Alfredo Aranha. Indago: foi a ação do tempo ou dos homens que provocou tal silêncio, abafando as pesquisas?

O cidadão João Alfredo Montes, assume, após lograr êxito nesse concurso com média 5,19, a cadeira de Matemática no ano de 1930, exercendo também as funções de professor da cadeira de Física, em 1933.

O engenheiro civil, Alfredo Guimarães Aranha, em cumprimento à legislação, apresenta como tema de sua escolha, dissertação sobre “Potenciação e Radiação”, assim se expressando no prefácio do exemplar analisado:

O assumpto que servio de thema a este humillimo escripto é por demais conhecido, como bem poderá constatar a illustrada Comissão examinadora, cujo preparo scientifico é bem conhecido.

Sem o mais tenue vislumbre da vaidade, convencido, pelo contrario, dos poucos recursos da minha intelligencia e do minguado de conhecimentos, bem como da premencia de tempo, para apresentar um assumpto novo em mathematica, ainda assim, venho apresentar ao juizo da illustrada e douta Congregação deste Atheneu, o presente trabalho, de cujo julgamento espero a necessária clemencia (ARANHA, 1929, p. I).

Coube a Alfredo Aranha dissertar também sobre o ponto sorteado (18^o): “Fracções decimaes. Represen-

tação graphica de funcções n’um sistema de coordenadas rectilineas. Esphera”. O candidato coloca no texto de 135 páginas, parte da história, classificação e definição da ciência Matemática, prosseguindo de forma dissertativa sobre as temáticas estabelecidas.

Os professores mobilizam, em seu officio, diferentes saberes, declara Monteiro em Bittencourt (2004). Mobilizou Aranha naquele texto o domínio do saber da disciplina, o saber de sua formação, o saber de sua experiência. O “saber docente” aprova Alfredo Aranha com média 6,68. Ele é nomeado docente livre da cadeira denominada Matemática no Atheneu Sergipense, no ano de 1930.

Daí para frente, outro momento se estabelece, tendo em vista que, por determinação legal, as Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria) se unificam em um só ramo – Matemática.

Considerações Finais

Necessitava o “homem cientificamente preparado” universalizar seus conhecimentos e, nessa ampliação, a Aritmética, a Álgebra, a Geometria e a Trigonometria seriam necessárias. Saberes ministrados no Atheneu Sergipense que contou com a forte presença da figura do docente das Matemáticas.

Depreende-se, da análise da documentação, que os concursos transformavam-se em púlpitos para a demonstração intelectual dos candidatos. Ser docente no Atheneu Sergipense significava ser membro do circuito produtor dos modelos culturais, ser um dos agentes transmissores. Não só os primeiros foram mestres de destaque, outros beneméritos passaram pelo quadro docente do Atheneu Sergipense, conferindo, em duplo sentido, um *status* de prestígio intelectual e político.

Por tal processo, passaram sujeitos com diferentes formações: farmacêuticos, médicos, bacharéis, engenheiros, cirurgiões, dentistas, destacando o professor Eutychio de Novaes, que tinha o curso Normal. Os lentes do Atheneu Sergipense se faziam presentes em constantes artigos publicados na imprensa local, disseminando suas idéias, tornando-se visíveis na sociedade. Ao assumirem funções fora daquela casa, em diferentes circuitos culturais, extrapolavam os limites da instituição com estraté-

gias de intervenção na sociedade, tomando assento em cargos legislativos, dirigindo órgãos públicos e políticos. Atuaram criticamente nas decisões da legislação educacional, emitiam pareceres ao serem solicitados pelo governo, ou ainda exigindo modificações no Regulamento da Instrução Pública do Estado de Sergipe (Cf. Ata da Congregação de 01/03/1915), dentre outras inserções.

A pesquisa “Professores de Matemática do Atheneu Sergipense” está concluída. Contudo, ao chegar a essa constatação, sinto ser invadida por dupla sensação: de dever cumprido e de dever inacabado. Ora, a primeira é observada ao conferir os objetivos traçados e, item a item, constatar a sua execução. Entretanto, a sensação do inacabado emerge também dos objetivos iniciais da pesquisa, planejados a priori, os quais, como sabemos, podem ser aprofundados e ampliados. A análise não se esgota, ainda há elementos a investigar, como por exemplo, levantar as teses apresen-

tadas nos concursos e, por meio delas, examinar a história das diferentes disciplinas escolares, não só no processo ocorrido internamente em cada uma delas (Cf. PESSANHA, 2004), mas possibilitando compreender a cultura escolar.

Por certo, a configuração do saber matemático na escola secundária ocorreu provocada pelo envolvimento de múltiplos sujeitos: aqueles que defendiam, mesmo no anonimato, suas posições; os legisladores, ao elaborarem os projetos de Leis; a direção da instituição, ao exigir a execução da legislação; os professores, ao ministrarem suas aulas, conforme posições e práticas defendidas; e o próprio corpo discente, que se submetia às exigências dos demais. Cada um desses agentes, bem como o conjunto deles, em suas posições, funções e deveres, contribuíram de forma singular para revelar a configuração da disciplina escolar Matemática na instituição Atheneu Sergipense.

Referências

1. Bibliografia

ALVES, Eva Maria Siqueira. *O Atheneu Sergipense: uma Casa de Educação Literária examinada segundo os Planos de Estudos (1870-1908)*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 2005.

ARANHA, Alfredo Guimarães. *These apresentada ao Atheneu Pedro II pelo concorrente ao lugar de cathedratico secção de Mathematica*. Bahia: Livreiro Editor, 1929.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Edilberto. *Crônicas da Passagem do século*. 1968.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria & Educação*, 2, p. 177 – 229, 1990.

GOODSON, Ivor. *Historia del curriculum la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

GUARANÁ, Armino. *Diccionario Bio-bibliográfico Sergipano*. Rio de Janeiro, 1925.

LORENZ, Karl Michael. “O ensino de ciências e o Imperial Colégio Pedro II: 1838-1889”. In: VECHIA, Ariclê e CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária – Modelos e Planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

MORSE, Richard M. *Formação histórica de São Paulo (de comunidade à metrópole)*. São Paulo: Corpo e Alma do Brasil, Difusão Européia do Livro, 1970.

NÓVOA, Antônio. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre: n.4, 1991.

PEDRO II, Dom. “Diário do Imperador”. In: *Revista do IHGS*, v.21, n.26b, 1965.

PESSANHA, Eurize Caldas, DANIEL, Maria Emília Borges, Menegazzo, Maria Adélia. “Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.27, 2004.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. *O Necydaalus: um jornal estudantil do Atheneu Sergipense (1909-1911)*. Dissertação de Mestrado do NPGED/UFS, 2009.

2. Fontes Manuscritas

Livro das Correspondências do Lyceu de São Crsitóvão (1848 a 1851)

Atas da Congregação do Atheneu Sergipense (1871 a 1916)

Livro de Festividades (1908 a 1935)

Nomeação de Professores, Diretores e Outros Cargos (1904 a 1940)

Inscrição de concorrentes aos concursos (1909 a 1947)

3. Legislação

Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870.

Estatuto do Atheneu Sergipense, 12 de janeiro de 1871.

Resolução 968, de 21 de abril de 1874.

Regulamento de 20 de abril de 1875.

Decreto 231, de 9 de julho de 1897.

Decreto 351, de 9 de junho de 1899.

Decreto 633, de 17 de junho de 1916.

Decreto 721, de 31 de março de 1921.

Decreto 912, de 12 de junho de 1925.

Sobre a autora

Eva Maria Siqueira Alves é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Educação e Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Sergipe, Professora do Departamento de Educação e do Mestrado e Doutorado em Educação da UFS, líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (CNPq/UFS).

E-mail: evas@ufs.br

Normas para publicação

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO aceita, para publicação, artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em Português, Inglês e Espanhol, relacionados à educação. Os originais devem ser encaminhados ao Conselho Editorial em duas vias impressas, devidamente formatados e acompanhados de disquete digitado em corpo 12, Times New Roman, espaço 1,5.

As menções de autores no texto devem subordinar-se ao modelo (autor-data) ou (autor-data-página), como nos exemplos: (Adorno, 1983) ou (Adorno, 1983, p. 80). Para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúsculo. Exemplo: (DISCURSO de Theodor W. Adorno, 1963). Aos diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (Adorno, 1963a), (Adorno, 1963b) etc. Notas e bibliografia no final do texto. As referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT, NBR 14724, 2005.

Os trabalhos devem apresentar três palavras-chave, título em português e inglês, além de resumo/abstract que não ultrapasse 15 linhas. Os textos devem ser escritos com no mínimo 15 e no máximo 30 laudas, em papel tamanho A4. O autor deve também fornecer dados relativos à sua formação acadêmica e área de atuação profissional, bem como endereço eletrônico para correspondência com os leitores.

A publicação dos artigos está condicionada a pareceres dos membros do Conselho Editorial. A seleção de artigos para publicação toma como referência a sua contribuição à educação e às linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, à originalidade do tema e ao tratamento dado. Eventuais sugestões de modificações de estrutura ou de conteúdo poderão ser apresentadas ao autor pelo Conselho Editorial.

As resenhas não devem ultrapassar 6 páginas.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Tempos e Espaços em Educação*. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.