PRISCILA GRIGOLETTO NACARATO

**ROUSSEAU NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CONHECIMENTO OU DISTORÇÃO?**

Tese de doutoramento apresentada ao Curso
de Pós-Graduação em Educação, Área
Temática de Filosofia da Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima
Simões Francisco

SÃO PAULO

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(09) N118r	Nacarato, Priscila Grigoletto Rousseau nos cursos de formação de professores: conhecimento ou distorção? / Priscila Grigoletto Nacarato; orientação Maria de Fátima Simões Francisco -- São Paulo: s.n., 2008. 296 p.; apêndices; anexos
-----------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Rousseau, Jean-Jacques 2. História da educação 3. Formação de professores 4. Livros didáticos 5. Filosofia da educação I. Francisco, Maria de Fátima Simões, orient

Ao meu pai Wlastemir (*in memoriam*) e à
minha mãe Gláucia, que sempre me
incentivaram a estudar, valorizando a ética e
o saber.

À Natália, filha amada, e a Vicente, meu
cúmplice, que vivenciam comigo esta jornada
terrena com muito carinho e fé.

Agradecimentos

À minha querida orientadora Prof^a D^{ra} Maria de Fátima Simões Francisco, pela orientação segura e amorosa. Meu profundo e sincero sentimento de amizade e gratidão por sua dedicação e seu jeito rousseauiano de educar.

Ao estimado Prof. Dr. d'Olim Marote, pelas valiosas contribuições e momentos de enriquecimento cultural, além de exemplificar, com sua postura íntegra e irrepreensível, o verdadeiro papel de educador.

À Prof^a D^{ra} Dora Incontri, amiga dedicada e querida, por ter compartilhado comigo seu saber com uma leitura cuidadosa e, sobretudo, pelo entusiasmo e carinho com os quais me incentivou a prosseguir este trabalho.

À Prof^a D^{ra} Silvia de Mattos Gasparian Colello, que me felicitou com preciosas sugestões no exame de qualificação e que com seu carinho e desvelo me despertou sempre admiração.

À Prof^a D^{ra} Noemí Grigoletto De Biase, minha estimada irmã, pelo apoio e fortalecimento em todos os momentos difíceis de nosso trabalho, com palavras permeadas de afeição e confiança.

À Prof^a D^{ra} Maria Aparecida Lima Dias, por sua contribuição ao compartilhar comigo sua tradução do trabalho de Jorn Rüsen.

Ao estagiário Fábio Fredini e à Assistente de Coordenação Marcela Meza Baeza, do Arquivo da Escola Caetano de Campos (Centro de Referência Mário Covas), pela dedicação em fornecer documentos para nossa pesquisa.

À Maria Ivanildes Batista e à Arlene Moreira da Silva, do Instituto de Estudos Educacionais “Sud Mennucci”, por precioso auxílio na complementação de fontes para este trabalho.

Aos professores entrevistados, por compartilhar sua experiência de vida comigo, permitindo-me coletar dados importantes para esta pesquisa.

Aos colegas de trabalho que sempre apoiaram meu intento.

Aos meus queridos alunos, pessoas especiais e atenciosas, de quem recebo verdadeira amizade e afeto.

Ao meu padrasto Mauro Andrade Santos, que sempre me apoiou e orou por meu sucesso.

Aos meus queridos familiares, irmãos, cunhados, sobrinhos, pessoas de suma importância em minha vida, que comigo sofreram e se alegraram, amparando meus passos e afagando meu coração.

“Eh! Mesmo se não houvesse nenhuma palavra de verdade nessa obra, dever-se-iam honrar e amar com ternura seus devaneios, como as quimeras mais doces que podem afagar e nutrir o coração de um homem de bem. Sim, não temo em dizê-lo; se existisse na Europa um único governo verdadeiramente esclarecido, um governo cujos fins fossem verdadeiramente úteis e sãos, ele teria rendido honras públicas ao Autor de Emílio, ele lhe teria erguido estátuas. Eu conhecia demais os homens para esperar deles o reconhecimento; não os conhecia o suficiente, confesso, para esperar o que fizeram.”

Jean-Jacques Rousseau

Priscila Grigoletto NACARATO. *Rousseau nos cursos de formação de professores: conhecimento ou distorção?* São Paulo, Feusp, 2008. (Tese de doutorado)

A presente tese trata da formação do professor normalista no Brasil e o lugar ocupado pelo escritor Jean-Jacques Rousseau nessa formação. A análise dessa questão foi delimitada aos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, entre os anos de 1946 e 1996. O primeiro capítulo da tese discute os currículos desses cursos de formação, tendo como ponto principal a disciplina História da Educação e os conteúdos explícitos nos programas curriculares. Esse estudo é realizado por meio de análise de documentos oficiais e pela legislação específica. O segundo capítulo trata do papel desempenhado pelo livro didático na disciplina História da Educação. Nesse tópico, faz-se uma leitura crítica dos referidos livros, de autores nacionais e estrangeiros, tendo em vista uma comparação dos temas por eles desenvolvidos e a atenção dedicada ao estudo de Rousseau, bem como a forma como ele é apresentado aos alunos em cada obra didática. No terceiro capítulo, examina-se a presença de Rousseau na memória de egressos dos cursos de formação de professores. Várias entrevistas, gravadas e transcritas, sobre a vivência escolar dos depoentes são analisadas, tendo em vista a complementação da análise realizada nos capítulos anteriores. Essa parte do trabalho dá voz a pessoas que têm uma contribuição importante a oferecer na questão relativa às atividades desenvolvidas na sala de aula que vivenciaram e no aspecto relativo ao estudo de Rousseau. No último capítulo, são apresentadas as idéias pedagógicas de Rousseau e as diferentes interpretações reducionistas de sua obra e a consequência disso na formação da consciência histórica dos futuros professores, tendo como base a teoria de Hüsen. Nas considerações finais, salienta-se a importância do estudo das idéias pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau nos cursos de formação de professores e percebe-se que esse estudo tem sido realizado de forma ineficiente e inadequada, perdendo-se a oportunidade de conhecer com profundidade um ideário importante para a formação do futuro professor e de sua consciência histórica.

Unitermos: Rousseau, História da Educação, Formação de Professores, Livro Didático, Filosofia da Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia da Educação

Banca Examinadora:

Data de Defesa: ____/____/2008

Priscila Grigoletto Nacarato (1959-) é natural de São Paulo. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1981), fez mestrado em Didática (1995), na mesma Faculdade, tendo apresentado a dissertação “Rousseau: textos sobre educação, introdução, apresentação, tradução e notas”.

Résumé

Cette thèse examine la formation de l'enseignant à l'école Normale au Brésil et la place occupée par l'auteur Jean-Jacques Rousseau dans cette formation. L'analyse de cette question a été délimitée aux cours de formation d'enseignants dans l'État de São Paulo, depuis l'année 1946 jusqu'à 1996. Le premier chapitre de la thèse s'occupe des curricula scolaires de ces cours de formation, dont l'aspect principal est la discipline d' Histoire de l'Éducation et les contenus explicites dans les programmes curriculaires. Cette étude est réalisée par l'analyse des documents officiels et de la législation spécifique. Le second chapitre s'occupe du rôle joué par le livre didactique dans la discipline d' Histoire de l'Éducation. Dans ce sujet, on fait la lecture critique des livres didactiques, celui d'auteurs nationaux et étrangers, selon la comparaison des sujets par eux développés et l'attention dévouée à l'étude de Rousseau, en constatant la forme dont il est présenté aux élèves dans chaque oeuvre didactique. Au troisième chapitre, on examine la présence de Rousseau dans la mémoire des gens qui sont sortis des cours de formation d'enseignants. Plusieurs entrevues, enregistrées et transcrites, sur l'expérience scolaire des déposants sont analysées, pour faire la complémentation de l'étude réalisée aux chapitres précédents. Cette partie du travail donne la voix à des personnes qui ont une contribution importante dans le domaine des activités développées dans la classe dont ils ont fréquenté et sur l'aspect concernant à l'étude de Rousseau. Au dernier chapitre, avec l'appui de la théorie de Rüsen, on présente les idées pédagogiques de Rousseau et les différentes interprétations réductives de son oeuvre et la conséquence de cela à la formation de la conscience historique du futur enseignant. Dans les considérations finales, on montre l'importance de l'étude des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau aux cours de formation d'enseignants et on constate que cette étude a été réalisée de forme inefficace et inadéquate, en perdant l'occasion de connaître avec profondeur les idées importantes pour la formation du futur enseignant et de sa conscience historique.

Mots- clé: Rousseau, Histoire de l'Éducation, Formation d'enseignants, Livre didactique, Philosophie de l'Éducation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO I

AS ESCOLAS NORMAIS: FORMAÇÃO E A EXPANSÃO.....	25
1. Processo de formação de professores.....	28
1.1. Professores laicos x professores religiosos.....	28
1.2. Escolas Normais e a “democratização” do ensino.....	38
1.3. Escolas Normais e a centralização do ensino.....	43
2. Estrutura curricular dos cursos de formação de professores.....	47
2.1. Disciplinas do Ensino Normal.....	47
2.2. Os princípios liberais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61.....	53
2.3. A Habilitação Específica para o Magistério na LDB 5.692/71.....	60
2.4. A disciplina de História da Educação no currículo escolar.....	65
3. A presença de Rousseau nos conteúdos de História da Educação.....	69

CAPÍTULO II

ROUSSEAU NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	75
1. Ensino e livro didático.....	77
1.1. Exposição do critério de seleção.....	77
1.2. O papel do livro didático no saber escolar.....	81
2. Temas e cronologia de autores nacionais e estrangeiros.....	86
2.1. Autores e público-alvo dos livros didáticos de História da Educação.....	86
2.2. Análise dos temas abordados nos livros didáticos de História da Educação.....	95
3. A presença de Rousseau nos livros didáticos de História de Educação.....	100
3.1. A imagem de Rousseau nos manuais de ensino.....	100

3.2.	Atividades propostas para o estudo de Rousseau.....	
------	---	--

CAPÍTULO III

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	117
1. Memória oral como fonte de pesquisa.....	119
1.1. O uso da memória oral.....	119
1.2. Critério de seleção dos entrevistados.....	121
2. O indivíduo como testemunha.....	124
2.1. Caracterização dos depoentes.....	124
2.2. A vivência de formação escolar.....	129
2.3. Lembranças do currículo escolar.....	134
3. Metodologia e conteúdos da História da Educação.....	144
3.1. A disciplina de História da Educação.....	144
3.2. A presença de Rousseau na memória dos entrevistados.....	152

CAPÍTULO IV

ROUSSEAU E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	159
4. Considerações sobre a história.....	161
4.1. A formação da consciência histórica.....	161
4.2. O papel do ensino de história em Rousseau.....	163
4.3. A importância do ensino de história: a aventura de olhar os homens.....	168
4.4. Critérios para julgar uma história moral.....	169
4.5. A história moderna: a crítica de Rousseau.....	172
4.6. História da Antiguidade: a história exemplar.....	174
4.7. A concepção de história de Rousseau: o segundo <i>Discurso</i>	177
5. Juízos a respeito de Rousseau e de sua obra.....	185
6. A condição humana e a bondade natural.....	191
7. Um novo olhar para a infância.....	193
8. A importância da educação negativa.....	200

lar.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO.....	219
APÊNDICES.....	229
ANEXOS.....	290

INTRODUÇÃO

A preocupação com o tema de nosso trabalho – Rousseau nos cursos de formação de professores - teve seu início em nossa experiência profissional como professora de História da Educação no curso de Pedagogia, bem como nas indagações de nossa pesquisa de mestrado e nas descobertas dela decorrentes.

Poder-se-ia indagar, por que mais um estudo acerca desse autor, se tantos já escreveram sobre ele? Há ainda algum aspecto que possibilite uma análise nova de suas idéias? Dizemos que sim!

Com efeito, Jean-Jacques Rousseau é um autor freqüentemente citado no Brasil, mas, apesar dos estudos já realizados, o conhecimento efetivo de seu ideário em Educação permanece desconhecido para a maioria dos educadores. É possível que se conheça Rousseau mais por sombras do que pela imagem real, ou seja, indiretamente, mais por intérpretes, do que por ele mesmo. Vale, aqui, lembrar o famoso *Mito da Caverna* de Platão¹, em que as imagens que são vistas pelos acorrentados são meras caricaturas da realidade.

Dessa forma, voltando a folhear nossa dissertação de mestrado², que teve por objeto exatamente Rousseau, renasce em nós o sentimento da importância da obra de Rousseau, sobretudo para os alunos dos cursos de formação de professores.

Pensamos, assim, que a contribuição desse autor na formação educacional dos professores merece ser mais uma vez analisada. É justamente com essa atitude de espírito que nos propomos a abordar esse tema no intuito de poder contribuir para a compreensão

¹ Cf. no Livro VII de *A República*.

² Em nossa Dissertação de Mestrado - *Rousseau: textos sobre educação – introdução, apresentação, tradução e notas*, elaboramos algumas traduções de textos sobre educação de Rousseau, bem como redigimos a apresentação desses textos e notas de rodapé ao longo de toda a tradução. Em seguida, tecemos alguns comentários sobre as idéias desse autor contidas nos textos estudados, a fim de analisar à luz de nossa prática escolar. Essa Dissertação, que foi apresentada na FEUSP, teve a orientação do Prof. Dr. João Teodoro d'Olim Marote e data de outubro de 1995.

de questões pertinentes ao estudo das disciplinas escolares e seus conteúdos específicos de formação.

Na obra *Emílio*³, encontramos, logo no início, a tese central do pensamento de Rousseau: o homem nasce bom – entenda-se o homem natural -, mas a sociedade o modifica de forma negativa – o homem social é corrompido. Mas há uma saída, pois existe, segundo ele, uma forma de preservar essa bondade natural do homem: a educação natural. Eis um trecho que exemplifica tal pensamento:

Sendo portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la. Que meta é essa? A própria meta da natureza; isso acaba de ser provado (...). (ROUSSEAU, 1992, p. 11).

Nessa obra, o autor expõe mais do que os passos, os pressupostos filosóficos para atingir esse objetivo educacional:

Eis o momento da história; é através dela que lerá nos corações, sem as lições da filosofia; é através dela que verá, simples espectador, sem interesse e sem paixão, como juiz, não como cúmplice nem como acusador. (ROUSSEAU, 1992, p. 11).

Cumpre assinalar que o ensino da história – de um modo específico – desempenha papel fundamental na formação moral do indivíduo, uma vez que, por meio dela é possível conhecer e refletir acerca da dualidade vivida pelo homem na sociedade corrompida: o ser e o parecer.

Embora tenhamos, em nossa dissertação, tratado de algumas idéias rousseauianas, optamos, na realidade, por uma abordagem global, sem a preocupação de buscarmos um aprofundamento na área da história, agora pretendemos fazê-lo.

³ *Emílio ou Da Educação* foi publicado em 22 de maio de 1762, em Paris. Aqui no Brasil, teve como primeira tradução aquela realizada por Sérgio Milliet, cuja publicação foi em São Paulo, no ano de 1968, pela Editora Difel. Posteriormente, a Editora Bertrand Brasil publicou essa mesma tradução, em 1992, que utilizamos em nosso trabalho. Existe, também, a tradução feita por Roberto Leal Ferreira e publicada pela Martins Fontes em 1995 e, na segunda edição, em 1999. Vale dizer que as duas traduções apresentam problemas, tais como supressões de palavras e frases e, também, o uso de palavras de significado completamente diferente daquele utilizado por Rousseau na língua francesa.

Procuraremos, desta feita, buscar um enfoque diferenciado, não mais de caráter geral e de exploração global, mas de análise e aprofundamento, em torno de uma única disciplina escolar – a História da Educação, visando identificar a presença de Rousseau na área do seu ensino e na formação moral e política do futuro educador como conseqüente atitudinal.

Todo educador tem consciência de que o processo educativo ultrapassa a simples aquisição de informações, conhecimentos e técnicas específicas sobre o ensino dos mais diversos assuntos. A nosso ver, há algo inerente à aquisição da instrução que é a parte mais importante do processo educacional: a construção da personalidade⁴ do indivíduo. O conhecimento, o conteúdo das disciplinas escolares, devem tornar-se para o aluno, o ponto de partida para a tomada de consciência de si mesmo, que resulta do diálogo (ainda que sem palavras) entre ele e o conhecimento e entre ele e os outros indivíduos.

Consideramos fundamental a formação ética do indivíduo para a constituição de uma cidadania consciente de seus direitos e deveres e, sobretudo, do futuro professor, que terá como responsabilidade atuar com os seus alunos.

Rousseau demonstra, em suas obras, que, para uma boa educação, é necessário um mestre especial, consciente de seu papel perante o educando. O saber não basta ao educador, mas, sim, a observação atenta, o desvelo e a dedicação.⁵

Se isso era verdade no século XVIII, nos nossos dias ainda é mais. Os tempos em que vivemos necessitam de amplas e profundas discussões sobre ética e moral, em todos os setores da sociedade e para o convívio humano. Basta ler os jornais, para nos darmos conta (e para isso não é preciso ser educador) de que a instrução e a formação

⁴ "(...) essa formação, por tratar das atitudes fundamentais do homem face ao mundo e a si mesmo, não se compõe de conhecimentos intelectuais, de memória, mas de opções morais e de escolha de valores." (GUSDORF, 1970, p. 51)

⁵ Quanto a isso, lemos nos *Ensaio*s de Montaigne (1972, p. 81): "(...) e para se enriquecer e adornar por dentro para um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio, seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência."

educacional ministradas nas escolas – nos níveis fundamental, médio e superior – não têm garantido um comportamento equilibrado e justo do indivíduo “educado”.

André Chervel (1990, p.188), ao abordar a relação entre instruir e educar, afirma que:

Naturalmente, estes diferentes estágios de finalidades estão em estreita correspondência uns com os outros. A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma *instrução*. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.

Nesse sentido, uma análise específica do aspecto da ética – e essa é uma tônica do pensamento rousseauiano – poderá nos proporcionar meios de repensar a atual educação, no sentido de utilizá-la como meio de atingir uma vida social fundamentada em valores que possibilitem novas redefinições de uma formação humanística.

Essa nova dimensão curricular pode, por intermédio das obras de Rousseau, descortinar uma possibilidade de conhecimento sobre o homem em sua essência, isto é, a própria condição humana.

No campo educacional, Rousseau⁶ integra o grupo de autores imprescindíveis, ao lado de Platão, Comenius e Pestalozzi, ao propor uma educação integral, com vistas à real formação do ser. O ensino é, pois, um meio e a educação, um fim maior do que a simples

⁶ Ao escrever o ensaio *Meditação sobre Rousseau*, em 1962, em comemoração ao bicentenário da publicação do *Contrato Social* e do *Emílio*, Barros, R. (1971, p. 13) afirma: “Há livros que reverenciamos e livros que continuamos a discutir; livros mortos e livros vivos. Os primeiros, quando significativos, guardam sempre um interesse histórico de primeira ordem – mas não chegam a dizer-nos nada que se relacione com os nossos próprios problemas, nada que se refira às incertezas e perplexidades com que nos defrontamos e em que nos debatemos. Os segundos, por atingirem questões essenciais e permanentes, transcendem ao interesse meramente histórico para falar-nos diretamente de nossa própria condição. (...) Como elas, o *Contrato Social* e o *Emílio*, escritos precisamente há duzentos anos, continuam atuais e contemporâneos: o gênio de Rousseau nestes e em outros trabalhos, não feriu um problema superficial e circunstancial, mas colocou o homem em face de si mesmo, na sua miséria e na sua grandeza, no seu drama e na sua glória.”

aquisição de conhecimentos ou habilidades técnicas. Isso tudo, evidentemente, considerando que tomamos esses clássicos como *descobridores* de verdades eternas e não apenas autores condicionados pelo seu tempo histórico.

O problema da educação com relação aos fins, conteúdo e meios, que se encontra sobretudo no *Emílio*, é, justamente, o da educação integral do indivíduo. Os objetivos pedagógicos são, assim, inseparáveis dos objetivos filosóficos, políticos, religiosos e morais: "Viver é o ofício que lhe quero ensinar". (ROUSSEAU, 1992, p. 15)

A respeito desse tema, citamos Roque Spencer Maciel de Barros (1971, p. 67): "Se, como já vimos, a moralidade é o fulcro da vida, se dela depende a própria felicidade, o ofício de viver é, no fundo, a tarefa de moralizar-se."

A educação deverá formar a retidão do julgamento. Rousseau delega a ela a tarefa de reconstrução do homem social, segundo as leis da ordem, da razão e da natureza. Entenda-se que essa realização moral é dar cumprimento à própria natureza humana e não se opor a ela. Como explica Incontri (2003, p. 3):

A condição para isto é o status ético que esses autores reconhecem no homem, entendendo-se que existe uma moralidade intrínseca, acima das moralidades relativas, culturais e sociais. Nesse sentido, Rousseau avançou num terreno pouco explorado que é o da consciência, entendida como "*luz interior*", usando a auto-análise, muito antes de Freud e das correntes psicológicas, para que o ser humano se possa conhecer também a partir de si mesmo. Só que, ao contrário da psicanálise, Rousseau, embora reconheça e observe o lado obscuro da mente humana, inclusive de sua própria, acha no fundo de tudo, uma bondade essencial, uma imanência divina, que se traduz na voz da consciência.

O método que Rousseau propõe para atingir esse objetivo, além de estar longe daquele de sua época, também não pretende ser um receituário prático de técnicas ou procedimentos puramente pedagógicos. Há uma intentio mais profunda e de maior abrangência, baseada numa idéia otimista, partilhada por outros pensadores da Ilustração Francesa, de que a educação ocupa lugar central na formação do homem.

O autor da *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho*, de *Emílio ou Da Educação*, das *Considerações sobre o governo da Polônia e sobre sua reforma projetada*, de *A Nova Heloísa* procura mostrar aos leitores a necessidade de destruir os germes da corrupção e deixar vir à tona a essência positiva do ser. Trata-se de formar o homem para que esteja apto a *viver*.

É nessa perspectiva que analisaremos o conjunto das obras da autoria de Rousseau que tem sido objeto de estudos nos cursos de formação de docentes. Até que ponto essa idéia rosseauniana ficou clara na mente dos educadores, até que ponto deixou ela alguma marca em suas práticas educacionais?

Gilbert Py (1997), constata que, em toda a Europa, Rousseau marca a evolução dos costumes que aproxima a família em torno da criança, fazendo do *Emílio*, um modelo de educação familiar. Vários educadores, ressalta ele, tentaram colocar em prática as idéias rosseaunianas, dentre eles, Pestalozzi, mas percebe o erro que cometeu ao seguir Rousseau, *ao pé-da-letra*, na educação de seu filho. Além disso, as idéias pedagógicas desse Iluminista causaram impacto sobre as reformas educacionais dos sistemas de ensino na Europa e de diferentes formas nos diversos países, como destaca, ainda, esse autor.

Da mesma forma, entre os autores nacionais, temos a tese de Maria Constança Peres Pissarra (1996), cujo trabalho privilegia a concepção do tempo histórico em Rousseau, analisando a filosofia da história e a noção de progresso e sua relação com a decadência social. A autora conclui que a felicidade se apresenta como possível para Rousseau e, sobretudo, como objeto de sua responsabilidade. Está, pois, nas mãos do próprio homem a possibilidade para tal. Cabe a ele definir a sua história individual ou coletiva. Através da sociabilidade, é possível a moralização do gênero humano – o aperfeiçoamento do homem.

Sabemos que Jean-Jacques Rousseau é um pensador que perpassa diferentes disciplinas escolares. Podemos, então, afirmar que ele é, sem dúvida, um autor que faz parte da formação dos estudantes brasileiros, de um modo geral. Mas em que profundidade esses estudantes o conhecem – essa é uma questão que pretendemos tratar aqui.

No ensino de História, no que se refere ao tema do Iluminismo, Rousseau aparece como um autor de extrema relevância, mais do que Voltaire ou outros contemporâneos seus.

Sua ligação aos conceitos de democracia torna-o um autor bastante estudado em certos momentos de nossa história. Podemos, ainda, mencioná-lo como fundamental no estudo da Revolução Francesa: o pensamento revolucionário do século XVIII aparece nos estudos de Filosofia e Rousseau figura como um de seus inspiradores.

Rousseau está presente, também, na História da Educação mundial - e isso nos importa mais de perto - pois vamos estudar, neste trabalho, a sua presença nessa disciplina, também, nos cursos de formação de professores no Brasil.

Dessa maneira, o problema que colocamos, vale dizer, a nossa pergunta de pesquisa, consiste em saber: 1) se Jean-Jacques Rousseau é um autor que tem sido estudado nos cursos de formação de professores e 2) em caso afirmativo, de que forma isso tem ocorrido.

Certamente, encontraremos diferentes apropriações de suas idéias, ao longo dos anos, e em diferentes momentos da história das disciplinas formadoras dos profissionais em educação, no Brasil.

Nossa escolha pela análise das idéias de Rousseau se justifica, na medida em que, ainda, é ele objeto de estudo nos cursos de formação de professores e nossa preocupação

consiste em saber como suas idéias são estudadas e assimiladas na disciplina de História da Educação.

Pela análise já feita em obras didáticas e manuais de ensino utilizados nos cursos de formação, constatamos que, do conjunto da obra de Rousseau, a mais estudada pelos futuros professores é o *Emílio ou Da Educação*. Normalmente, todo educador sabe da existência desse livro, mesmo que só o tenha conhecido por meio dos livros didáticos. Nele encontramos a tese central do pensamento de Rousseau (1992, p. 9): “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem.”⁷

E aí encontramos uma outra indagação para nosso estudo. Como Rousseau tem sido apresentado nos livros didáticos? O que os diferentes autores têm priorizado mostrar a respeito?

Assim, este trabalho tem como objetivos:

- verificar se Rousseau tem sido ensinado nas escolas brasileiras, nos cursos de formação de professores;
- de que forma, vale dizer, onde e como isso tem ocorrido;
- e analisar a contribuição de seu pensamento na formação dos professores.

Julgamos necessário, então, verificar como o pensamento de Rousseau tem sido apresentado nos manuais didáticos para os cursos de formação de professores, fonte privilegiada e quase única para o estudo das disciplinas escolares.

Dentre as disciplinas dos cursos de formação de professores da 1ª à 4ª série que estudam Rousseau, a História da Educação é disciplina obrigatória.

Ao lançarmos um olhar pela história desses cursos, notamos que o surgimento das primeiras – e poucas - Escolas Normais no Brasil, não passou de “ensaios rudimentares e mal sucedidos.” (TANURI, 2000, p.65)

⁷ Melhor seria se fosse assim expresso esse pensamento de Rousseau: “Tudo é certo ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem.”

A partir de 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho – Decreto 7.247 de 19/04/1879 – fica evidente que os currículos das Escolas Normais passam a se tornar mais complexos e mais elaborados, mas os avanços ainda são inconsistentes.

A década de 1920, por sua vez, é marcada, ao mesmo tempo, por uma preocupação e um otimismo no que se refere à educação e isso não só no âmbito nacional. É a influência do movimento escolanovista, que ocorre em diversos países, e que vai fundamentar as várias reformas do ensino, fazendo rever, então, os padrões da Escola Normal existentes no Brasil.

As inúmeras críticas que vinham sendo feitas ao caráter profissional bastante reduzido nas Escolas Normais e, em contrapartida, a abundância dos estudos de cultura geral no currículo, abriram espaço para novas reformas que dividiram o curso normal em dois ciclos: um propedêutico e outro profissional. Isso ocorreu, primeiramente, no estado do Paraná (1923), depois em Minas Gerais (1927), no Distrito Federal (1928) e em Pernambuco (1928).

É, pois, nesse contexto, que a História da Educação se torna disciplina obrigatória juntamente com as outras disciplinas: a Sociologia, a Biologia e Higiene, o desenho e os trabalhos manuais, situadas, todas elas, entre as disciplinas de formação profissional⁸.

O nosso ponto de partida para a avaliação do papel de Rousseau nos cursos da antiga Escola Normal⁹ e nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério será a análise dos currículos escolares e a inserção neles da disciplina História da Educação.

Dessa forma, a periodização selecionada para a pesquisa sobre Jean-Jacques Rousseau no ensino de História da Educação refere-se à época que se inicia em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946, até

⁸ Cf. Tanuri, 2000, p. 69-70.

⁹ A Lei 5.692/71 transformou a Escola Normal em mais uma das habilitações em nível de segundo grau, cuja profissionalização era obrigatória. A tradicional Escola Normal passa, então, a se denominar Habilitação Específica para o Magistério, perdendo seu status de escola e de curso, como nos aponta Leonor Maria Tanuri. (2000, p. 80)

a atual LDB, n.9.394, de 1996, que propõe modificações substantivas na formação do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, anteriormente denominado ensino primário e de 1º grau.¹⁰

O estudo de Rousseau, nesse aspecto, será efetuado por meio de um balanço dos principais temas educativos de que ele trata e quais desses temas permanecem relevantes no decorrer do período – 1946 a 1996.

Enfim, outras questões que se colocam são: o pensamento iluminista de um homem como Rousseau ainda é importante atualmente? Como as idéias iluministas desse autor têm sido apropriadas pelos cursos de formação de professores? Os professores lêem esse autor na fonte ou ele lhes é apresentado através de estereótipos?

Pretendemos, assim, estudar a relação da História da Educação nos currículos do curso de formação de professores da 1ª à 4ª série, a partir do momento em que ela integra, de maneira obrigatória, os currículos e em que momentos o pensamento de Rousseau se encontra presente nesses currículos.

Certamente, em 1946, Rousseau não era estudado como na época anterior, nem como na época atual, haja visto as diferentes problemáticas e distintas visões de mundo então vigentes.

A apropriação de suas idéias tem servido em todo o mundo como fundamento para várias correntes educacionais, desde os escolanovistas até, talvez, as propostas de Neil¹¹ em Summerhill. Yves Vargas (1995, p. 1) afirma que:

¹⁰ A LDB 4.024/61 estrutura o ensino em: educação pré-primária (para menores até sete anos), ensino primário (mínimo de quatro séries anuais), ensino médio em dois ciclos (ginasial, de quatro anos, e colegial, incluindo os cursos técnicos e o curso de formação de professores e, finalmente, o ensino superior. A outra LDB 5.692/71, modifica essa estrutura, unificando o curso primário e ginasial num único curso de 1º grau, com duração de oito anos, extinguindo os cursos profissionais do antigo ginásio.

¹¹ Allie S. Neill (1883-1973) foi o pedagogo fundador de Summerhill, escola situada na Inglaterra que sobrevive até hoje. Em matéria publicada pela *Folha de São Paulo* de 4 de maio de 1997, no Caderno Mais (p. 4-6), realizada pela professora Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, há uma referência à declaração de Neill ao rever sua trajetória no cinquentenário de Summerhill: “Fomos chamados de bravos, mas, na verdade, não precisávamos de coragem. Tudo o que necessitávamos era de uma crença absoluta na criança como um ser bom e não mau. Durante 50 anos, esta crença na bondade da criança jamais foi abalada”.

Livro pesado, por isso de interpretações e de pilhagem diversas. Encontra-se nele, segundo a colheita de citações e o agrupamento de temas, aquilo que se quer buscar: receitas pedagógicas, ‘fases’ psicológicas, armas polêmicas, teses anti ou pró cristãs, a origem da ‘antropologia estruturalista’, um alimento pré-digerido aos furores feministas. *Emile*, como um armazém de idéias, contém o conjunto do pensamento de Rousseau, e uma vez que encontramos Rousseau inteiro no *Emílio*, cada um pode crer-se autorizado de fazer nele suas aquisições seletivas.

No Brasil, a estrutura, bem como o currículo das Escolas Normais sofreram inúmeras alterações ao longo da história da educação. Dentre essas mudanças da Escola Normal, salienta-se a atitude de vanguarda do estado de São Paulo que, já em 1920, (com a Lei n.175, de 8/12/1929) abolira o dualismo das Escolas Normais adotado em outras unidades da federação, unificando-as, tomando como padrão o das mais elevadas. Mesmo após a Lei Orgânica do Ensino Normal que, em 1946, estabelecia dois níveis diferentes de escolas de formação, São Paulo permaneceu com seu ensino de tipo único, priorizando a qualidade da formação dos professores. A maioria dos Estados só conseguiu essa unificação mais tarde com a Lei 5.692/72.

É por mais essa razão que São Paulo será nosso foco de análise, pois já possuía um ensino que visava a uma formação mais ampla do professor.

As políticas públicas do Estado de São Paulo preocuparam-se em disseminar as Escolas Normais em várias cidades do interior e não apenas na Capital.

Finalmente, o recorte do estudo de Rousseau na disciplina de História da Educação, justifica-se pela característica da disciplina e por seu papel significativo para a compreensão de escola e de educação na formação da consciência histórica dos futuros professores.

Entretanto, constata Neill, com humildade, que praticou a teoria de Rousseau durante 50 anos na “ignorância de suas idéias”, pois só lera o *Emílio* em 1972. Lemos, ainda, nessa reportagem que “Neill via tragicamente a idéia de que o desabrochar das emoções humanas era muito mais importante do que o progresso intelectual pelo desenrolar da Segunda Guerra”.

A história da disciplina será por nós abordada neste trabalho dentro de uma concepção de história da cultura.

Teremos como caminho a análise do livro didático, que, como já foi dito, é a fonte documental privilegiada da pesquisa. Há, também, o uso de fontes orais, por meio de entrevistas com egressos dos cursos de formação de professores. Mas outros recursos didáticos serão, ainda, analisados tendo em vista o que nos afirma André Chervel (1990, p. 202):

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição didática feita pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. (...) É uma variável que, em geral, põe em evidência algumas grandes tendências: evolução que vai do curso ditado para a lição aprendida no livro, da formulação estrita, até mesmo lapidar, para as exposições mais flexíveis, da recitação para a impregnação, da exaustividade para a seleção das linhas principais.

Nosso trabalho está estruturado em quatro capítulos, que apontam para diferentes ângulos do mesmo objeto.

No primeiro capítulo – As Escolas Normais: formação e expansão – apresentaremos um perfil histórico dos cursos de formação de professores entre 1946 e 1996, no Estado de São Paulo, bem como o currículo dos cursos de formação de professores, situando a disciplina de História da Educação nesse contexto e os conteúdos nela distribuídos.

No capítulo seguinte – Rousseau nos livros didáticos de História da Educação – apontaremos os problemas do ensino relativos a esse autor, bem como efetuaremos a análise específica dos conteúdos dos vários livros didáticos adotados como básico nos cursos de formação de professores.

A seguir, no terceiro capítulo – História da Educação na Formação do Professor - passaremos à análise das reflexões e lembranças de egressos dos cursos de formação de professores. Para tal, faremos um relato da memória oral, apresentaremos os critérios de

seleção dos entrevistados e traçaremos o seu perfil, tendo em vista semelhanças e diferenças. Continuaremos, ainda, esse estudo com a análise dos temas gerais abordados nos depoimentos, culminando com o tema específico de nossa tese, Rousseau e a disciplina de História da Educação.

Por fim, no quarto capítulo – Rousseau e a Consciência Histórica – apresentaremos as diversas leituras feitas da obra de Rousseau e de seu ideário pedagógico, a fim de ampliar o modo reducionista e parcial com que sua obra tem sido divulgada. Além disso, analisaremos a contribuição que esse estudo oferece para a formação da consciência histórica do futuro professor.

Finalmente, nas Considerações Finais, faremos uma análise-síntese das quatro vertentes estudadas em cada capítulo, tendo por escopo apresentar os resultados de nosso estudo: a presença de Rousseau nos cursos de formação de professores.

CAPÍTULO I

AS ESCOLAS NORMAIS: FORMAÇÃO E EXPANSÃO

“Um dos grandes vícios da história está em que pinta muito mais os homens pelas suas más qualidades do que pelas boas; como só é interessante pelas revoluções, as catástrofes, enquanto um povo cresce e prospera na calma de um governo sereno, ela nada diz; só começa a falar deste quando, não podendo mais bastar-se a si mesmo, toma parte nos negócios dos vizinhos ou os deixa tomar parte nos seus; ela só o ilustra quando ele já está no declínio: Temos com bastante exatidão a dos povos que se destroem; o que nos falta é a dos povos que se multiplicam; são bastante felizes e sábios para que ela nada tenha a dizer deles: efetivamente vemos, mesmo em nossos dias, que os governos que melhor se conduzem são os de que menos nos falam. Sabemos apenas o mal portanto; o bem mal se assinala. Só os maus são célebres, os bons são esquecidos ou ridicularizados: e eis como a história, tal qual a filosofia, calunia sem cessar o gênero humano.” (ROUSSEAU, 1992, p. 268-269)

Este capítulo tem como objetivo traçar um histórico das escolas de formação de professores no Brasil e das disciplinas escolares, que se constituíram e se transformaram em meio a debates e polêmicas.

Considerando o problema em torno da formação dos professores das séries iniciais de escolarização, a questão central é identificar os currículos elaborados até o momento em que se constitui a História da Educação como conhecimento escolar integrante da formação docente.

Dessa forma, o capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte visa traçar o histórico dos currículos das escolas de formação de professores das séries iniciais, denominadas de Escolas Normais. Utilizamos pesquisas de historiadores sobre o tema, fazendo um recorte sobre a problemática das disciplinas e seus conteúdos até o momento da introdução da História da Educação. A segunda parte aborda o período de 1946 a 1996 visando a apresentar o conteúdo e analisar o papel que Rousseau ocupa nesse conteúdo específico.

As pesquisas sobre o histórico da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental têm demonstrado que essa formação tem sido sempre considerada insuficiente. Desde a criação das primeiras escolas de formação de docentes, em 1834, as críticas que lhe são feitas referem-se ao currículo, aos conteúdos e à carga horária, entre outros.

Os principais pesquisadores que serviram de fundamentação à nossa pesquisa, quanto à primeira parte, são: Leonor Maria Tanuri, Heloísa Villela, Diana Gonçalves Vidal e Ana Maria de Araújo Freire. Tanuri, ao tratar da história da formação dos professores, aponta como problema a falta de uma política de centralização dessas Escolas Normais, embora isso tenha ocorrido em 1946 e, apesar disso, as críticas permaneceram. Villela faz uma análise dos valores que são considerados importantes

nesse curso de formação de professores e qual o tipo de conhecimento fundamental para o profissional que se quer formar a cada momento. Vidal faz uma análise sobre a cultura escolar e como o conhecimento se vai constituindo na formação dos professores. Freire aponta para a questão do histórico da escolarização brasileira, analisando o problema do analfabetismo.

Na segunda parte, que constitui o período específico de nossa pesquisa, trabalhamos com fontes primárias, que foram: a legislação específica sobre os cursos de formação de professores, os currículos oficiais das Escolas Normais e os documentos referentes ao Instituto de Educação “Caetano de Campos”. A saber:

- Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946)
- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20/12/1961
- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692, de 11/08/1971
- Regimento Interno das Escolas Normais (Decreto n. 19.525.A , de 27/06/1950)
- Decreto 50.133, de 20/08/68
- Decreto-Lei n. 869, de 12/09/1969
- Parecer C.F.E. nº 853/71
- Resolução C.F.E. nº 8/71
- Parecer C.F.E. nº 45/72
- Resolução C.F.E. nº 2/72
- Deliberação C.E.E. nº 18/72
- Parecer C.F.E. nº 349/72
- Deliberação C.E.E. nº 20/74
- Deliberação C.E.E. nº 23/74
- Programa de História da Educação – 2º ano (p. 18-Compêndio)

- Ata da Reunião Pedagógica da Congregação do “Instituto de Educação Caetano de Campos”, folha 8, de 31/03/1947
- Novos Programas do Ensino Normal (Arquivo 1, Gaveta3, pasta 4), de 9/12/1954
- Programas de História da Educação do Colégio Dante Alighieri, de 1972.

1. Processo de formação de professores

1.1 Professores laicos x professores religiosos

A questão da formação dos professores é extremamente pertinente, pois se trata de analisar os cursos de formação dos professores, destinados a atuar nas classes de alunos nas fases iniciais de escolarização.

Para que se possa entender melhor a problemática inerente a esse assunto, apresentaremos em breve estudo histórico, uma visão retrospectiva do processo de formação de professores, a fim de analisarmos, por meio das mudanças ocorridas nos diferentes períodos históricos, o papel das várias reformas no processo de transformação dos currículos e o conhecimento por ele produzido na constituição de um profissional para atuar no início do processo de escolarização.

A formação dos professores do ensino primário tem sido um tema controverso. Um discurso recorrente é sobre a importância de uma formação adequada para a educação escolar, mas a qualidade dessa formação sólida não tem sido constatada, uma vez que continuam surgindo críticas.

Vários são os estudos que têm apontado para a precária formação do professor. A seguir, alguns dos problemas, apontados por Severino (2001, p. 144-145):

A pedagogia da formação docente tem forte tendência à exposição e transmissão de informações, pelo professor, numa cadeia de repetições e reproduções. A postura investigativa inexistente. (...)

A aprendizagem da produção e transmissão da cultura formativa fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria dos cursos.(...)

Uma terceira lacuna é não desenvolver no aluno a sensibilidade para o contexto em que se dará sua atividade. O curso não lhe fornece recursos para conhecer em profundidade e criticidade as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que atuará.¹²

A existência das escolas de formação de professores está atrelada ao debate de idéias que o Novo Mundo – a América - desenvolveu durante a implantação da instrução pública e secular. Entre os educadores que contribuíram para esse debate estão seguidores de Rousseau, tais como Pestalozzi, Herbart e, também, André Bell e José Lancaster.

Na França, a partir da Revolução Francesa, tem início a criação de escolas destinadas à formação de professores leigos. No século XIX, com a formação dos Estados Nacionais, essa idéia encontra espaço para florescer, pois coincide com o surgimento dos sistemas públicos de educação.

No Brasil, como em outros países, a Escola Normal demorou muito para existir de fato, pois, desde a sua criação, ela enfrentou paradoxos e processos de acertos e desacertos.

Sabe-se que o abade La Salle estabeleceu em Reims, no ano de 1685 uma organização que recebeu o nome de “escola normal”. Tratava-se do “ensino coletivo”, para um grupo de crianças. Vejamos o que Lourenço Filho (2001, 31-32) escreve a esse respeito:

A idéia teve êxito. Escolas Normais, isto é, de ensino coletivo, foram abertas logo após o primeiro ensaio, também em Paris. Não se expunha, nelas, nenhuma teoria didática organizada, como base para aplicação. Demonstrava-se pelo exemplo. O mestre devia aprender a ensinar *vendo ensinar*, por mestres mais experientes no tratar grupos de crianças.

¹² Vale a pena ler esse estudo na íntegra, pois o autor faz uma análise profunda e abrangente da formação e do papel do educador.

Na Alemanha, Francke estabelece em Halle, no final do século, o primeiro “*Seminarium Praeceptorum*” e Julio Hecker, quarenta anos depois, funda, em Berlim, um “*Lehre-Seminar*.”

Outros países, como a Dinamarca, a Inglaterra e a Holanda também criaram escolas semelhantes. Na França, a Escola Normal Superior foi fundada em 1794, mas logo parou de funcionar e só voltou na época de Napoleão, em 1808. Em 1809, foi organizada em Leipzig, a primeira escola oficial para a formação de mestres, por Carlos Augusto Zeller, inspirado nas idéias de Pestalozzi.

A história da formação de professores para o ensino fundamental – primeiro nível (antigo ensino primário) no Brasil é muito recente em relação à Europa¹³. Em Niterói, no ano de 1835, é fundada a primeira Escola Normal brasileira, na época uma das poucas da América do Sul.

Por outro lado, encontramos registros atestando que, mesmo antes da existência de escolas de formação de professores, havia uma preocupação quanto à seleção dos professores:

Antes porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias. (TANURI, 2000, p. 62)

Mesmo após a criação dessas escolas, a quantidade de professores permaneceu durante muito tempo precária, pois essas escolas eram em número limitado e poucas pessoas se candidatavam a elas.

¹³ Quanto a isso, lemos em Lourenço Filho (2001, p. 31): “Autores há que citam tentativas de ensino pedagógico, para mestres primários, no século 16. Kandel refere-se a uma corporação de mestres fundada em Munich, em 1595 (...) Mas a Primeira instituição escolar, organizada para esse efeito, parece ter sido a do Padre Démia, em Lyon, por volta de 1672. E a organização que, antes de outra, recebeu o nome de ‘escola normal’, deve-se ao abade La Salle, que a estabeleceu em Reims, no ano de 1685.”

Cabe lembrar que, após a saída dos jesuítas, o sistema educacional instituído pelo Marquês de Pombal não teve êxito. Até então, o magistério era exercido pela classe considerada mais elevada – a dos padres – e era uma profissão de alto nível. Após a expulsão dos jesuítas, este passa a ser trabalho de pessoas cuja única opção profissional era a do magistério, pois essas pessoas não escolhiam a profissão por opção, mas sim, pela falta dela. Mencionamos, a esse respeito, a análise feita por Freire (1989, p.41):

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir ‘cristãmente’ a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições de corpo. ‘Inauguraram’ o analfabetismo no Brasil.

E a análise continua descrevendo a situação precária da formação, bem como, da atuação dos professores:

Esta reforma de Pombal, que desestruturou a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso. Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas ‘aulas avulsas’ dadas, na maioria das vezes por professores improvisados (e não pelos ‘professores régios’), nomeados que não encontraram clima para seu trabalho, frente à reação da população brasileira que não aceitava a educação leiga, em suas próprias casas, com conteúdos sem continuidade nem interligação entre as diversas disciplinas estudadas; as obras dos filósofos modernos – Descartes (*sic*), Rousseau, Locke, Voltaire e outros – continuaram proibidas. Um ponto altamente positivo das reformas foi a valorização e conseqüente estudo *da* e *na* língua vernácula – o português, no lugar do latim, língua até então dominante e privilegiada no currículo medieval e tomista dos jesuítas. (FREIRE, 1989, p. 42)

É claro que podemos fazer uma crítica a essa referência, pois a autora trata da questão de modo um pouco contraditório. Os jesuítas, segundo ela – e podemos afirmar que faz uma análise anacrônica – deixaram como herança um ensino inadequado. Por outro lado, a reforma de Marquês de Pombal, que visava ao ensino laico, teve como

consequência negativa o esfacelamento da educação deixada pelos jesuítas, que ela julgava livresca, repetitiva, etc.

A questão central que apontamos é a relação entre o Estado e a Igreja Católica, pois vemos presentes nessa análise as dicotomias ensino laico - ensino religioso e professores laicos – professores religiosos.

Enfim, vale notar que as obras de vários filósofos iluministas, entre eles Rousseau, permaneceram proibidas¹⁴.

A partir de 1820, nas escolas de *ensino mútuo*, que ministravam as primeiras letras, surge a iniciativa de preparar professores, exclusivamente na parte prática, isto é, dispensando qualquer base teórica e ensinando-os acerca do domínio do método Lancaster. A própria Lei de 15/10/1827, que dispõe sobre o ensino mútuo no Brasil, ordena que os professores devem buscar a instrução desse ensino em curto prazo e por conta própria nas escolas da Capital.

O método de Lancaster era conhecido, também, como Método do Ensino Mútuo ou do Ensino Simultâneo. A partir de experiências realizadas na Inglaterra, esse método foi trazido ao Brasil, na esperança de um milagre que resolvessem nossos problemas educacionais. Vejamos a afirmação de José Antonio Tobias (1975, p. 193):

Prometia-se à Nação que o Método de Lancaster, com um mínimo de professores iria instruir um número máximo de alunos; por exemplo, para ministrar aulas a 500 alunos, só seria necessário um professor que, então, se socorreria, como de mini-professores, os “decúrios”, de dez estudantes dos mais inteligentes, que repetiriam a matéria às classes de 50 alunos: as “decúrias”. Assim sendo, a 1º de março de 1823, foi decretado o emprego do Método Mútuo. Contudo, já em 1833, arrefecia o entusiasmo pelo sistema e o Ministro Campos Vergueiro afirmava não encorajar a fundação de novas escolas com este método. Finalmente,

¹⁴ Essa proibição não aconteceu somente aqui no Brasil. Na *Introduction* ao *Émile* da Edição Flammarion, Michel Launay (In Rousseau, 1966, p. 22) relata: “O *Emílio* entrou no programa das escolas normais, depois de uma dupla operação de castração: já falamos daquela que consistia em separar a *Profissão de fé do Vigário saboiano* do resto do *Emílio*, sob pretexto de que a *Profissão* falava de religião e o *Emílio*, de educação; a operação simétrica consiste em separar o *Emílio* do *Contrato Social*, uma vez que os dois livros foram escritos e publicados propositalmente ao mesmo tempo, e que o *Emílio* contém, no Livro V, um resumo do *Contrato Social*.” Essa mesma Introdução está presente na edição brasileira da Martins Fontes.

depois de vinte anos de experiências decepcionantes, é que o governo e seus aplicadores aceitaram a derrocada do método, atribuindo-a ainda, não ao método em si, mas ao Brasil, que não oferecia as condições necessárias para a sua aplicação.¹⁵

Na verdade, mesmo com todas essas providências, só após a reforma constitucional de 12/08/1834 é que foram estabelecidas as primeiras Escolas Normais, que deveriam ser criadas por iniciativa dos governos das Províncias do país.

Os sistemas educacionais das Províncias é que sempre tiveram como incumbência a responsabilidade do Ensino Normal (denominação da época), desde a sua criação, bem como a incumbência da instrução primária e secundária nas respectivas áreas administrativas, embora esse ensino não fosse obrigatório. Como a competência do ensino superior era do Governo Central, o regime imperial acabava por influir indiretamente no ensino secundário, pois este deveria responder aos requisitos exigidos para o ingresso no ensino superior¹⁶. Entretanto, com relação ao ensino primário e ao ensino normal, nenhuma atenção foi dispensada pelo Poder Central, além dos limites da Corte¹⁷.

Vale lembrar o pouco prestígio do ensino primário, que não era exigido como requisito para o aluno entrar no ensino secundário e, nem este, para entrar no ensino

¹⁵ O método de ensino mútuo era também praticado por Pestalozzi, mas seu objetivo não era suprir a ausência de professores. Tratava-se de desenvolver a cooperação mútua entre os alunos ao invés da competição. Era antes um recurso pedagógico para o desenvolvimento de aspectos éticos do que recurso para anular ou substituir a função do professor.

¹⁶ “Entretanto, o monopólio do ensino superior de que gozava, na prática, o Poder Central, propiciou-lhe apreciável e decisiva influência sobre o ensino secundário mantido pelas províncias. Destinando-se precipuamente ao preparo dos candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos próprios cursos superiores, e posteriormente, também através dos famosos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império.” (HAIDAR, 1972, p. 19)

¹⁷ O confronto entre a necessidade de centralização do poder sobre a educação escolar para o funcionamento adequado das escolas e a proposta de descentralização é uma questão bastante complexa na história da educação no Brasil.

superior, pois bastava a aprovação nos exames parcelados, para os quais os alunos se preparavam em aulas régias, totalmente dispersas e vagas.

A Lei que passou a regular o ensino primário durante o Império – a de 15 de outubro de 1827- estabelecia que “em todas as cidades, vilas e lugarejos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias”. Pode-se dizer que, a partir de então, houve um certo progresso do ensino elementar, com a fundação de algumas escolas de primeiras letras nas províncias.

Para que existissem essas escolas de *primeiras letras*, era necessário haver professores. É assim que, para uma educação eficiente, surgiu a preocupação com o professor e sua formação. Mas, mesmo antes da criação do curso específico para a formação desses professores, o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, engendrou a descentralização da administração e a organização do ensino elementar e secundário, cabendo essa tarefa às províncias. Ao Governo Central cumpria administrar o ensino superior e o ensino do Município Neutro. Excetuando a capital, pode-se notar completa omissão do Governo Central em relação à educação elementar e secundária.

O Brasil utilizou como modelo o sistema de ensino francês, num caráter de transplante de todo um sistema que vinha ao encontro das elites, cuja formação cultural era européia. Vale ressaltar a idéia de Tanuri (ano, p. 63) a esse respeito:

Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador¹⁸, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.

¹⁸ Tratava-se de parte da classe senhorial que estava no poder: “Na Província do Rio de Janeiro, após o Ato Adicional de 1834, que concede autonomia administrativa às províncias, sobe ao poder o grupo conservador representado pela figura do seu presidente Joaquim José Rodrigues Torres e pelo vice-presidente e cunhado Paulino José Soares de Souza. Coube justamente a esses homens a idéia de organizar uma Escola Normal onde se formariam os professores da Província.

Esse grupo político tinha um projeto claro para a direção dessa sociedade que, inclusive, extrapolava os limites da Província, chegando a se estender a todo o Império. Para garantir a liderança em face de outras facções na disputa pelo poder, se caracterizou por uma ação coerente e organizada que lhe assegurou a supremacia política até a década de 60 do século passado, ficando conhecido na historiografia como ‘os Saquaremas’” . (VILLELA, 1992, p. 25)

Em 1835, foi criada, pela Lei nº 10, a primeira Escola Normal brasileira na Província do Rio de Janeiro para habilitar as pessoas para o magistério da instrução primária e, também, os professores cuja preparação, recebida nas escolas de ensino mútuo, não era suficiente. O currículo consistia em:

- ler e escrever pelo método lancasteriano;
- as quatro operações e proporções;
- a língua nacional; elementos de geografia;
- princípios de moral cristã.¹⁹

Nota-se que a compreensão do método Lancaster era, praticamente, o único objeto de estudo do futuro professor.

Tanuri aponta para uma questão importante acerca do currículo das Escolas Normais:

Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas. (TANURI, 2000, p. 64)

Sobre a formação dos professores nessa primeira Escola Normal, em quatro anos de funcionamento, só quatorze alunos se formaram e, dentre eles, apenas onze exerceram a função de professor.

Os requisitos necessários para ingressar nesse curso eram mínimos: bastava ser brasileiro, ter 18 anos de idade, boa *morigeração* e saber ler e escrever. Essa exigência de bons costumes era, certamente, o caráter de maior importância na época. É possível que ser católico fosse a condição básica de atestar os bons costumes. Mas verifiquemos o que era preciso para tal, segundo o artigo 6º da Lei:

¹⁹ Cf. Tanuri, 2000, p. 64.

Art. 6º- Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita.

Vemos, então, que bastava saber ler e escrever. Não era preciso saber cálculo, nem tampouco gramática, mas, posteriormente, incluiu-se a exigência do parecer de um pároco, além do aval do juiz de paz.

Ao longo de todo o Império, foram criadas outras Escolas Normais no país: na Província de Minas Gerais (em 1835), na Bahia (em 1836), em São Paulo (em 1843, sendo essa a quarta Escola Normal do Brasil), no Rio Grande do Sul (em 1860), em Pernambuco (em 1864), no Piauí e em Alagoas (em 1864), no Pará e em Sergipe (em 1870), na Província de Amazonas (em 1871), no Espírito Santo e no Rio Grande do Norte (em 1873), no Maranhão e na Corte(em 1874). Essas duas últimas eram escolas particulares subvencionadas pelo governo. Em 1876, criou-se outra Escola Normal na Corte, esta pública. Ainda foram criadas algumas outras instituições: no Paraná (em 1876), em Santa Catarina (em 1880), no Ceará (em 1880), no Mato Grosso (em 1874), em Goiás (em 1882) e na Paraíba (em 1884).

Embora criadas por lei, algumas dessas escolas demoraram a ser instaladas. Além disso, outras foram rapidamente suprimidas, sendo reinstaladas somente depois de vários anos.

Encontramos, em Bittencourt (1993, p. 245), ainda outros dados::

Nos anos 80 estavam instaladas 24 Escolas Normais em todo o território brasileiro. Destas, apenas 2 eram particulares e as províncias de Mato-Grosso, Rio Grande do Norte, Paraíba e Maranhão não acusaram a existência de nenhuma escola de formação de professores.

Podem ser elencadas características semelhantes entre essas primeiras escolas normais. Dentre elas, podemos destacar a simplicidade da organização didática do curso: havia um ou dois professores que ministravam todas as disciplinas durante dois anos. O currículo limitava-se ao conteúdo do ensino primário²⁰ e a uma formação pedagógica bastante rudimentar e de caráter prescritivo, ministrada na disciplina de Pedagogia ou de Métodos de Ensino. Somavam-se a isso, a precariedade de infra-estrutura (instalações e equipamentos) e a baixa frequência, mesmo com o incentivo das províncias, com uma legislação que garantia aos egressos desses cursos normais, sem necessidade de qualquer concurso, a nomeação para as cadeiras do ensino primário.

Poder-se-ia supor, inicialmente, que a falta de sucesso das Escolas Normais, denotada por sua constante supressão e pela falta de alunos, devia-se à sua estrutura. Mas, num exame mais acurado, pode-se afirmar que a docência primária não era atraente para a população, nem financeiramente, nem, tampouco, quanto ao prestígio (ou falta dele) da docência²¹. Em suma, diante da situação desalentadora da instrução nas províncias, o estado social de uma economia agrária e dependente do trabalho escravo favorecia a continuidade de tal situação.

Algumas províncias passaram, então, a fazer uso de exames e concursos para recrutar professores, por serem mais econômicos, mas, ao mesmo tempo, pouco sérios:

Nos períodos de inexistência da escola normal e mesmo durante o seu funcionamento, as várias províncias lançaram mão de instrumento economicamente mais interessante para recrutamento de docentes: os

²⁰ O ensino primário foi dividido em elementar e superior. No elementar, eram ensinados os seguintes conteúdos: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de Gramática, princípios elementares de Aritmética e o sistema de pesos e medidas. No superior poderiam ter até dez disciplinas desdobradas do ensino elementar.

²¹ Quanto ao pagamento de professores lemos em Tobias (1975, p. 136-137): “Toda a História da Educação Brasileira está coalhada de exemplos de mau tratamento e do desdém dispensado ao professor. Além da remuneração ofensiva, o atraso no pagamento do miserável ordenado do professor, é mais uma triste e deletéria tradição, multissecularmente cultivada pelos governos do Brasil, pelas autoridades, pelas diretorias de escolas, por toda a parte, com pleno viço e revoltante injustiça, mesmo hoje em dia. Em 1969, as Faculdades oficiais do interior do Estado de São Paulo estiveram com doze meses de atraso no aumento de seus vencimentos. E isso nas Faculdades oficiais do interior do ‘Estado de São Paulo’.”

exames ou concursos. Estes limitados às matérias do ensino primário e aos métodos principais de ensino, submetidos a uma política partidária de protecionismo e desprovidos de rigor, só puderam carrear para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações. (TANURI, 2000, p. 65)

Segue-se, então, que alguns presidentes de Província e inspetores de instrução, passam a não mais adotar o Curso Normal como forma de preparação para a qualificação docente, mas, sim, o sistema inspirado na Áustria e Holanda dos *professores adjuntos*, por considerarem-no mais econômico²². Era uma preparação limitada à prática, sem qualquer base teórica: os aprendizes eram empregados como auxiliares de professores em exercício.

1.2 Escolas Normais e a “democratização” do ensino

A partir de 1868 e 1870, a educação advinda de intensas transformações nos aspectos ideológico, cultural e político passou a ter um papel de maior importância, no desenvolvimento social e econômico da nação²³.

O ensino passou a ser idealizado, tendo em vista a sua popularização²⁴. Por conseguinte, as escolas de Ensino Normal recebem maior atenção, obtendo um certo

²² “Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais.” (TANURI, 2000, p. 65)

²³ “...sob o influxo dos autores ‘populares’ do século XIX, criamos um movimento ‘ilustrado’ que, sob forma nova, de certo modo desempenhou um papel semelhante ao do iluminismo na Europa do século XVIII. Deste, a nossa ‘ilustração’ guardou a crença absoluta no poder das idéias; a confiança total na ciência e a certeza de que *a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens* [grifo nosso], para dar-lhes inclusive um destino moral – traços todos esses característicos também desses autores ‘populares’ do oitocentos que, herdeiros do iluminismo, abriram, entretanto, para essas convicções uma dimensão nova, que o século XVIII não compreendia totalmente: a dimensão histórica.(...) Mas não é só em tal sentido que falamos de uma ‘ilustração brasileira’ nesse período. Usamos a expressão no seu sentido mais lato: os homens das décadas de setenta e oitenta se propõem, realmente, a ‘ilustrar’ o país; a ‘iluminá-lo’ pela ciência e pela cultura; a fazer das escolas ‘focos de luz’, donde haveria de sair uma nação transformada. (...) Enfim, *espera-se a transformação da sociedade pela ilustração; ilustrar-se é ser bom e é ser feliz* [grifo nosso].” (BARROS, 1986, p. 9 e 10)

êxito: o Império passa, então, a contar com 22 escolas em 1883 (número bem maior que em 1867, quando existiam apenas 4 escolas).

Mas, embora a intenção fosse de democratizar a educação, com a liberdade de ensino concedida à iniciativa privada, houve uma tendência à elitização. Vários projetos ampliavam para além da ação do governo central, a disseminação da educação, mais particularmente, das escolas normais. Podemos mencionar a Reforma Leôncio de Carvalho, o Decreto 7.247 de 19/4/1879, a respeito da qual afirma Haidar (1972, p.189):

... não apenas instaurava a mais ampla liberdade de abrir escolas e cursos de todos os tipos e níveis, ‘salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene’, como previa, respeitados certos requisitos, a concessão aos particulares do direito de conferir graus acadêmicos e vantagens, até então concedidos exclusivamente aos estabelecimentos públicos.

As escolas normais fundadas por particulares que funcionassem regularmente por mais de 5 anos e que apresentassem ao menos 40 alunos aprovados em todas as matérias do curso das escolas oficiais, seriam consideradas escolas normais livres com as mesmas prerrogativas das escolas do Estado.

Os projetos de Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882)²⁵ e Cunha Leitão (24/8/1886) não chegaram a lograr êxito, mas foram um sinal evidente de que havia uma relação entre a Escola Normal e o desenvolvimento do ensino primário nos aspectos quantitativo e qualitativo.

Ao término do Império, quase todas as províncias tinham uma Escola Normal. Nota-se uma melhoria em seu currículo, a ampliação dos requisitos para ingresso e, além

²⁴ A educação, nessa época, passou a ocupar um papel preponderante como indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país. Com vistas a isso, muitas são as propostas de obrigatoriedade da instrução elementar, o que seria um dever do Estado. Porém, a liberdade de ensino em todos os níveis, isto é, a autorização de funcionamento de escolares particulares, ao mesmo tempo, que aumentava o número de escolas, tornava-as evidentemente destinadas às classes mais abastadas, que pudessem pagar.

²⁵ Rui Barbosa, ao analisar a situação da escola primária e da escola normal no país, fez uma severa crítica à organização desta última, bem como à frequência de alunos, ao período de funcionamento. Nesse projeto, faz o esboço da escola perfeita para a formação de professores primários: quatro anos de duração de curso, após o curso primário completo, com frequência obrigatória e no período diurno integral. Além disso, haveria a exigência de um compromisso do aluno de consagrar-se, durante dez anos, ao serviço do Estado, nas escolas para as quais fosse nomeado pelo governo. Caso contrário, seria necessário reembolsar ao Estado todo o gasto de sua formação.

disso, a abertura dos cursos para o sexo feminino²⁶. A frequência feminina foi progressivamente tornando-se predominante e, em algumas escolas, foi introduzida a co-educação, isto é, a presença de homens e mulheres na mesma escola. Assim é que, os últimos anos de monarquia, apontam para o papel que a mulher vai desempenhar na educação da infância, como uma continuidade de seu papel de mãe e de educadora no lar.

Em Tanuri ((2000, p. 66), temos uma consideração importante a esse respeito:

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Em Tobias (1975, p. 189), encontramos, ainda, uma outra análise sobre a questão da introdução da mulher ao estudo nas Escolas Normais:

Na História da Instrução Feminina no Brasil, papel único e de relevante importância desempenharam as Escolas Normais que, silenciosa mas profundamente, arrancaram as mulheres de seu enclausuramento, elevando-as, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil; além disso, ofereceram-lhes oportunidade de serem úteis ao próximo, de se realizarem, de trabalharem fora, capacitaram-na a melhor educar seus próprios filhos e deram-lhes, pela primeira vez, instrução de grau médio, fato jamais acontecido no Brasil, ainda mais de maneira oficial e sistemática. Deste modo, constituíram as Escolas Normais a ponte natural para a entrada da mulher no ensino superior e, mais tarde, em todas as esferas de atividade. Por isso, apesar de deficiente, cambaleante, vital e inolvidável foi o papel das Escolas Normais, criadas no Brasil do século XIX.

²⁶ Lemos em Haidar (1972, p. 236): “Na Corte, anteriormente à instalação da Escola Normal em 1880, os poderes públicos só ofereceram às crianças e adolescentes do sexo feminino a instrução primária do 1º grau. Nas Províncias, as escolas normais que se criaram a partir da reforma constitucional descentralizadora, em geral, franquearam suas portas à população escolar feminina”. A respeito desse tema, Tanuri (2000, p.66) escreve: “As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio dos trabalhos domésticos.”

É necessário enfatizar a questão relativa ao currículo proposto pela Reforma Leôncio de Carvalho, para as escolas de formação de professores. Existia um currículo diferenciado para as alunas e para os alunos dessas escolas. Citamos Tanuri (2000, p. 67):

O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição das coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para as acatólicas).

Podemos afirmar que as Escolas Normais permaneceram ainda inferiores²⁷ ao Curso Secundário, no que tange aos conteúdos e à duração de estudos. As disciplinas de formação pedagógica eram precárias: pedagogia, que poderia ser substituída ou acrescida por metodologia. Eventualmente, existiam, também, as disciplinas de legislação e administração educacional. Essa situação era agravada pelo fato de não existir uma bibliografia pedagógica brasileira suficiente para a sustentação do Curso.

A República herdou, pois, do Império um Ensino Normal totalmente deficiente nos aspectos quantitativo e qualitativo, tendo como tarefa modificar essa situação para promover uma formação qualificada para os professores primários.

Entretanto, o que se observa, no início da República, é que as questões política, social e econômica não favoreciam a implementação do ensino, ensino este com variações discrepantes entre os Estados, uma vez que, como afirma Tanuri (2000, p. 68):

²⁷ Quanto a isso, lemos em Tanuri (2000, p. 67): “Via de regra, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. Já então com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, elas se assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias.”

“a União nada fez no terreno da educação popular.” A República não toma nenhuma medida mais centralizadora²⁸, no que se refere ao Ensino Primário e ao Ensino Normal.

O governo central deixou a cargo dos estados a manutenção e organização da educação popular. Como cada estado da federação dependia de suas próprias condições econômicas, e estas eram bem diversificadas, houve um movimento que chamava o governo central a cooperar com a criação e manutenção de Escolas Normais. Mas isso não chegou a ocorrer efetivamente.

Segue-se, então, um sistema escolar destinado à elite – a escola secundária acadêmica e as escolas superiores – ambas de competência do Governo Central e outro, destinado ao povo – as escolas primárias e as Escolas Normais, de competência dos governos estaduais e municipais.

O modelo de educação até então existente passa a ser discutido amplamente na década de 1920. Vários projetos de lei foram elaborados tendo em vista maior cooperação da União na educação popular. Lemos em Tanuri (2000, p. 68):

A criação e manutenção das escolas normais a expensas do Governo Federal, advogadas como meios de influir no desenvolvimento do ensino primário em todo o país, ganham força com o movimento nacionalista que se desenvolve a partir da Primeira Guerra, chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistemas de formação de professores ou na criação de escolas normais-modelo nos estados.

Na realidade, essa normatização do Governo Central não ocorreu na Primeira República, e os estados organizaram, cada um a seu modo e ao gosto de seus reformadores os seus sistemas de ensino. Apesar disso, houve algumas melhorias quanto ao Ensino Normal, sobretudo nos estados mais progressistas. Entre eles, ressaltamos o Estado de São Paulo:

²⁸ No que se refere à centralização da educação, essa era uma tese defendida por pesquisadores dos anos 60 e 70. Os estudos da década de 80 buscam analisar o Ensino Normal dentro de um contexto social, político e econômico. Dentre eles, fazemos uso do estudo de Heloísa Villela (1992).

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros. (TANURI, 2000, p. 68)

1.3. Escolas Normais e a centralização do ensino

A década de 1930 foi marcada por uma preocupação intensa quanto ao processo educacional. Citamos, aqui, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, elaborado por um grupo de 26 educadores. Foi um documento que analisou o problema da educação nacional em todos os seus aspectos, buscando apresentar uma nova política educacional. Cumpre ressaltar que esse Manifesto defendia a formação dos professores, mesmo os do ensino primário, em cursos superiores.

Os cursos Normal e Secundário eram, até esse momento, sistemas fechados e distintos, sem nenhuma possibilidade de articulação, nem tampouco equivalência entre eles. O Curso Normal ficava distante do padrão do ensino secundário, este de caráter humanístico e clássico, e só por seu intermédio era dado o privilégio de seguir nos estudos superiores. Dessa forma, o aluno egresso do Ensino Normal não poderia aspirar ao Ensino Superior.

É importante destacar, nessa época, que com a expansão da rede pública, as escolas primárias multiplicaram-se e os currículos dessas escolas também sofrem alterações. Vale lembrar que o voto era proibido ao analfabeto. Temas como o nacionalismo, influenciaram o currículo escolar, no qual foram introduzidos estudos de História e Geografia para as escolas primárias.

Em São Paulo, a reforma realizada por Fernando de Azevedo, no Decreto nº 5.884, de 21/04/1933 (Código de Educação)²⁹, estabeleceu a organização do Ensino Normal: um curso fundamental secundário de cinco anos e um curso profissional de dois anos, após o curso primário de quatro anos.

É mister destacar que é a partir desse currículo que a disciplina de História da Educação entra como parte integrante da formação do professor.

Então, o Curso Normal, destinado à preparação de professores era distribuído em três secções: Educação (Psicologia, Pedagogia, prática de Ensino e História da Educação), Biologia aplicada à educação (Fisiologia e Higiene da Criança, Estudo de Crescimento Físico da Criança e Higiene da escola) e Sociologia (Fundamentos da Sociologia, Sociologia Educacional e Investigações Sociais em nosso meio). Além disso, haveria aulas de Música, Desenho, Artes Industriais e Domésticas.

A Escola Normal da Capital – o Instituto de Educação “Caetano de Campos”³⁰ – passou a ser constituído pela Escola de Professores, que compreendia um curso para formar professores primários, um para a formação pedagógica de professores secundários, um para inspetores e diretores escolares e os de aperfeiçoamento que se tornassem necessários instituir a cada ano. As outras Escolas Normais do Estado de São Paulo, incluindo as “livres”, ministravam somente o curso de formação profissional do professor

²⁹ A respeito desse tema, temos uma carta de Anísio Teixeira para Fernando de Azevedo, datada de 26/04/1933, da qual transcrevemos um trecho:

“Meu grande e querido Fernando

Acabo de ler o Código de Educação, que a sua administração de três meses acaba de organizar para o Estado de S. Paulo. Não pude ainda descer à análise de detalhes, mas não me contenho em lhe mandar de já os parabéns a S. Paulo e à educação nacional, por essa obra magnífica de consolidação, articulação e sistematização geral do complexo e vasto aparelho educacional, cuja reorganização profunda está cabendo fazer.

Esse código representa um esforço tão singular na legislação fracionária e anárquica a respeito de educação e ensino em nosso país, que só ele tornará inesquecível a sua passagem pelo cargo de Diretor de Educação de S. Paulo.(...) “ (VIDAL (org) 2000, p.17)

³⁰ A Escola de Professores do Instituto de Educação de São Paulo, de modo semelhante ao ocorrido no Distrito Federal, foi incorporada, em 1934, à Universidade de São Paulo, a quem cabia a formação pedagógica dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que quisessem licença para o magistério.

(de dois anos), o curso primário (de quatro anos) e o secundário fundamental (de dois anos).

Foram os profissionais da área da educação os responsáveis pela divulgação dos ideais da Escola Nova, através de conferências, cursos, publicações e debates. Isso tudo levou à formação de uma nova mentalidade educacional, tanto em relação ao papel do Estado na educação, quanto à necessidade da expansão da escola, como direito de todos.³¹

Um movimento importante a ser destacado nas décadas de 1930 e 1940 é o ruralista, que introduz propostas para ajustar o Ensino Normal às necessidades do meio. Na verdade, ao tentar criar uma consciência com valores rurais, o que se pretendia era que o indivíduo permanecesse no campo. A defesa da criação de Escolas Normais Rurais tinha por meta a preparação de professores aptos a lecionar em escolas rurais, tendo em vista, sobretudo, o ensino de agronomia e higiene rural.

Com a vigência do Estado Novo, a partir de 1937, introduziu-se a idéia de centralização rígida e burocrática do sistema de ensino brasileiro. A Constituição de 1937, estabelecendo a centralização da política da Nação, levou à busca de sua unidade.

O sentimento nacionalista e o ufanismo exacerbado, presentes nesse regime político, deram espaço à Semana da Pátria e da Raça e à proposta da criação da Juventude Brasileira, iniciativas semelhantes às dos países de regime fascista.³²

A Reforma Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de abril de 1942, reforçou o caráter de educação elitista, persistindo o ensino propedêutico e humanista. Essa reforma trouxe várias mudanças no ensino em seus vários níveis.

³¹ Anísio Teixeira realizou uma reforma no Distrito Federal, no âmbito da Escola Normal, em 1932, buscando aprimorar o preparo profissional do mestre. Essa reforma transformou a Escola Normal do Distrito federal em Instituto de Educação.

³² Quanto a essa questão, podemos citar Octavio Domingues (1929, p. 142-143), que no livro *A hereditariedade em face da educação*, faz todo um discurso sobre a eugenia, sobre o papel da hereditariedade e da educação: “A educação ainda tem que preencher mais uma função, na prática das medidas eugênicas: função das mais necessárias e primordiais. O que se não puder fazer, em Eugenia, impondo, far-se-á convencendo. *E quem vai convencer é o educador* (grifo do autor).”

Com relação ao sistema de formação de professores primários, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei nº 8.530 de 02/01/1946) - primeira regulamentação feita pelo governo central - estabeleceu as diretrizes e fixou as normas para o ensino no país:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário para as escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

O Ensino Normal passou, assim, a existir em dois ciclos: o de regente do ensino primário, em quatro anos – que era ministrado nas Escolas Normais Regionais –, e o de professores primários, em três anos – ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além disso, houve a criação dos Institutos de Educação, ao lado das Escolas Normais e das Escolas Normais Regionais. Nos Institutos de Educação, funcionavam os Cursos Normais, mas, anexados a eles, havia o Jardim de Infância, a Escola Primária e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores de escolas.

Quanto ao currículo desses cursos, podemos apontar algumas diferenças. No curso de primeiro ciclo, predominavam as disciplinas de cultura geral, apresentando as matérias de Psicologia e Pedagogia (na série final) como formação profissional, incluindo, também, Didática e Prática de Ensino. No curso de segundo ciclo, as disciplinas relativas aos “fundamentos da educação” eram ministradas ao lado das disciplinas de formação geral, desde o início do curso, além de figurarem, também, as matérias de Metodologia e Prática de Ensino.

Vale, aqui, ressaltar o fato de que o Estado de São Paulo, desde 1920, realizou a unificação das Escolas Normais, segundo o padrão mais elevado e que:

Mesmo posteriormente, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) estabeleceu a existência de dois níveis diferentes de escolas de formação, São Paulo continuou com seu ensino tipo único, o que só foi alcançado pela maioria dos estados com a Lei 5.692/72. Com a unificação, já em 1920 o Estado passou a contar com dez escolas normais públicas, o que foi de fundamental importância para satisfazer às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época. (TANURI, 2000, p. 69)

2. Estrutura curricular dos cursos de formação de professores

2.1 Disciplinas do Ensino Normal

A articulação existente no ensino brasileiro foi, de certo modo, ampliada por essas leis Orgânicas: o primeiro ciclo da escola secundária articulava-se com todas as modalidades de escolas de segundo ciclo (inclusive com o Ensino Normal); o segundo ciclo, por sua vez, permitia o acesso aos cursos superiores unicamente por intermédio do curso secundário. Os cursos profissionalizantes – e o Curso Normal era considerado uma “escola profissional” – só davam acesso aos cursos superiores diretamente relacionados a eles. Assim, o Curso Normal só dava acesso a alguns cursos das Faculdades de Filosofia.

Essa primeira tentativa de centralização do Ensino Normal, contudo, não teve efetiva vigência. A nova Constituição de 1946, editada oito meses depois do Decreto Lei, deu aos Estados a liberdade da organização dos sistemas de ensino, desde que, seguindo as diretrizes e bases da educação nacional, ditadas pela União. Apesar disso, grande parte dos estados seguiram a Lei Orgânica do Ensino Normal como modelo, contribuindo para a existência de um padrão de formação muito próximo entre os vários estados, mesmo dividido em dois níveis.

Essa busca de reorganização do Ensino Normal coincide com o crescimento intenso das Escolas Normais, proveniente da política de expansão da rede escolar,

advinda de maior demanda. É certo que a iniciativa privada foi, em grande parte, responsável por esse crescimento. Porém, não se pode afirmar que se atingira um patamar ideal. Longe disso: havia, ainda, poucas escolas e muitos professores leigos.

Em 1948, uma comissão de educadores constituída pelo Ministro da Educação Clemente Mariani propôs um projeto para a Câmara federal, que iria resultar, somente treze anos mais tarde, na Lei nº4.024. Tudo isso, depois de uma longa disputa entre progressistas e conservadores educacionais.

No Estado de São Paulo, antes de entrar em cena a Lei Orgânica do Curso Normal (1946) vigorava a reforma realizada por Fernando de Azevedo consolidada no Código de Educação (Decreto 5.884, de 21/4/1933).

Segundo ela, o curso de formação profissional era composto por duas séries, sendo necessário a integralização do curso secundário fundamental. O currículo desse curso versava sobre as disciplinas pedagógicas distribuídas em três seções, a saber:

- *Educação* (1ª seção): Psicologia, Pedagogia, Prática de Ensino, História da Educação.
- *Biologia Aplicada à Educação* (2ª seção): Fisiologia e Higiene da Criança, Estudo do Crescimento da Criança, Higiene da Escola.
- *Sociologia* (3ª seção): Fundamentos da Sociologia, Sociologia Educacional, Investigações Sociais em nosso Meio.

Essa organização, aos poucos, serviu de modelo para outros estados do Brasil e, notamos que dela estão excluídos os conteúdos de formação geral das escolas normais. A garantia dessa formação ficava por conta da exigência do curso secundário fundamental (de dois anos).

É mister notar que a disciplina de História da Educação figurava entre as disciplinas propostas no curso e na seção *Educação*, ao lado da Psicologia, da Pedagogia

e da Prática de Ensino. Outro fator importante é o fato de ela estar desvinculada da disciplina Filosofia da Educação, que, inclusive, não aparece nessa proposta curricular.

Cumpre, agora, passarmos para a análise das modificações ocorridas no currículo do curso de formação de professores, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946).

Apresentamos, anteriormente, o histórico dos cursos de formação de professores, em que mencionamos a proposta da referida lei, abrangendo a existência de dois tipos de cursos: o de regente de ensino (1º ciclo- de quatro anos) e o de professor primário (2º ciclo -de três anos).

As disciplinas do curso normal de 1º ciclo eram distribuídas da seguinte maneira:

1ª série:

Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Educação Física, Desenho e Cartografia, Trabalhos Manuais.

2ª série:

Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Educação Física, Desenho e Cartografia.

3ª série:

Português, Matemática, História Geral, Anatomia e Fisiologia Humanas, Educação Física, Desenho e Cartografia, Trabalhos Manuais.

4ª série:

Português, História do Brasil, Higiene, Educação Física, Desenho e Cartografia, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.

Ao analisarmos essa estrutura curricular, notamos que as matérias de cultura geral sobrepõem-se àquelas de formação profissional. Isso, até certo ponto, é de se estranhar, pois tratava-se de um curso profissional, em que as disciplinas de formação especial deveriam qualificar o pessoal docente para lecionar no ensino primário. Por outro lado,

como esse curso se articulava com o primário – e não com o ginásio como é o caso do Ensino Normal de 2º ciclo – considerou-se necessário ampliar o conhecimento geral desse profissional, com vistas a assegurar uma formação mínima. O próprio nome da categoria *regente de ensino primário* – e não *professor primário* – denota uma certa ressalva à formação do normalista num patamar inferior à formação de 2º ciclo.

Além disso, existiam disciplinas que estavam presentes em todas as séries - Educação Física, Desenho e Cartografia – e outras, que só eram ministradas na última série: Didática e Prática de Ensino, Psicologia e Pedagogia.

Vale lembrar, como já foi visto anteriormente, que o Estado de São Paulo teve como padrão unicamente o Curso Normal de 2º ciclo. A organização curricular adotada apresentava em seu currículo disciplinas que lhe davam um ar mais diversificado e especializado, sobretudo no que se refere à formação educacional. A saber:

1ª série:

Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos.

2ª série:

Música e canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário.

3ª série:

Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Prática de Ensino.

Vale ressaltar que três disciplinas estavam presentes nas três séries do 2º ciclo, o que certamente denota a preocupação de formar os futuros professores nessas áreas específicas. Eram elas: Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos. Todas essas disciplinas têm em comum o fato de serem eminentemente práticas, isto é, elas deveriam preparar o professor para que soubesse cantar, desenhar (provavelmente na lousa e nas lições para seus alunos) e desenvolver atividades físicas e de recreação. As outras disciplinas, tais como Português e Matemática, e, também, as disciplinas da área pedagógica, entre elas, Biologia Educacional, Sociologia Educacional e História e Filosofia da Educação e Prática de Ensino estavam presentes apenas num único ano. Notamos, assim, que essas disciplinas ocupavam um lugar inferior àquelas de caráter mais prático.

É preciso ressaltar que a disciplina de História e Filosofia da Educação, ausente na proposta curricular de 1º ciclo, está entre as disciplinas pedagógicas elencadas para o último ano do Curso Normal. Outro fato importante é que a disciplina de História da Educação – existente já em 1933, no Código de Educação do Estado de São Paulo - aparece atrelada à disciplina de Filosofia da Educação³³, disciplina essa que não constava do currículo anterior à Lei Orgânica do Ensino Normal (1946).

Posteriormente, no Estado de São Paulo, tivemos o Regimento Interno das Escolas Normais (Decreto nº 19.525.A de 27 de junho de 1950 – do Governador Adhemar de Barros)³⁴. Segundo esse regimento, a organização do Curso de Formação Profissional do Professor estabeleceu o ensino distribuído em quatro seções:

1ª seção: *Educação* (Psicologia, Pedagogia, História da Educação e Prática de Ensino).

³³ Quanto a essa questão, citamos um trecho do estudo de Vidal e Faria Filho (2003, p. 39): “(...) o entendimento da história da educação como um campo autônomo, apartado da filosofia da educação, é fenômeno recente e não de todo consolidado no seio da Pedagogia.”

³⁴ Cf. p. 91 e 92 do *Regimento Interno das Escolas Normais do Estado de São Paulo*.

2ª secção: *Biologia* (Biologia Educacional e Crescimento da Criança; Higiene e educação Sanitária).

3ª secção: *Sociologia*

4ª secção: *Artes* (Música, Desenho Pedagógico, Artes industriais e domésticas)

A seguir, apresentamos a seriação das disciplinas com as respectivas distribuições das aulas semanais, a fim de verificarmos, nesse contexto, o papel da disciplina de História da Educação:

Psicologia	4	3
Pedagogia	3	3
História da Educação	-	3
Prática de Ensino	6	6
Biologia	4	3
Sociologia	3	3
Música	2	2
Desenho Pedagógico	3	3
Artes Industriais e Domésticas	2	2
Total	27	28

Aqui, novamente, podemos perceber a ausência da disciplina de Filosofia da Educação no currículo proposto e a disciplina de História da Educação tem, assim, um papel desvinculado dessa outra disciplina, o que não acontecerá no período que analisaremos mais adiante.

Entretanto, nota-se que, nessa proposta curricular, a História da Educação é a única disciplina que é estudada numa série só, com apenas três aulas semanais. As disciplinas de Música e Artes Industriais e Domésticas, além de estarem presentes nas duas séries de ensino, têm uma carga horária, juntando as duas séries, de quatro aulas

semanais, o que pretende que o seu aprendizado seria de maior importância para o futuro professor, do que uma disciplina formadora, como é o caso da História da Educação. Por outro lado, disciplinas como Pedagogia, Sociologia e Desenho Pedagógico, com carga horária semanal (também juntando as duas séries) de seis aulas denotam a prioridade sobre a disciplina em questão. Ao futuro professor interessava mais o conhecimento social, do que o contexto histórico de formação do educador. A própria disciplina de Desenho Pedagógico, de caráter eminentemente prático, ocupa um lugar significativo na preparação desse professor.

Quanto às disciplinas de Psicologia e Biologia, ambas com carga horária semanal total de sete aulas, são prioridade na formação do aluno do curso normal. A única disciplina que ultrapassa bastante todas as outras na totalidade de aulas semanais é a disciplina de Prática de Ensino, com 12 horas semanais, distribuídas nas duas séries. Certamente, o estágio supervisionado pelo professor de Prática de Ensino procurava garantir uma formação eminentemente prática, dando ao aluno a oportunidade de desenvolver atividades com as crianças, pois nos Institutos de Educação havia um Curso Primário que facilitava todo esse processo.

2.2 Os princípios liberais da lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61

A Lei 4.024 foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, pelo Presidente da República João Goulart. Essa lei refletiu princípios liberais vivos na democracia relativos aos anos 50 e permaneceu treze anos no Congresso. Há quem diga que ela já nasceu velha. Clemente Mariani, o Ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra, constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração de um projeto para a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fizeram parte dessa comissão Fernando de

Azevedo, Lourenço Filho, Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde). Tal comissão foi instalada em 1947, remetendo o projeto ao Congresso Nacional em 1948, que foi arquivado em 1949, graças ao deputado Gustavo Capanema (ex-ministro da Educação). Em 1951, houve uma tentativa de desarquivamento do projeto, mas, segundo o Senado, ele havia se extraviado. A Comissão de Educação e Cultura do Congresso começou a reconstituir o projeto, que entre idas e vindas ao Plenário da Câmara levou seis anos. Em 1957, voltou-se a discutir o projeto e, no final de 1958 a Comissão de Educação e Cultura recebeu o substitutivo do deputado Carlos Lacerda, que alterou bastante o texto original e levou ao Congresso os interesses dos donos das escolas particulares. O debate entre defensores do ensino público e os partidários da escola privada extrapolou, assim, os limites do Congresso e ampliou-se para a sociedade civil. A aprovação do substitutivo Lacerda representava uma ameaça à escola pública e desencadeou a Campanha de Defesa da Escola Pública. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovado em 1961. Esse sofreu mais de 200 emendas no Senado e não chegou a agradar a todos³⁵, pois a lei garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público, tanto para os estabelecimentos oficiais, quanto para os particulares. Em outras palavras, seria possível que verbas públicas fossem encaminhadas para a rede particular de ensino em todos os graus.

O Estado de São Paulo permaneceu somente com a escola de segundo ciclo de grau médio para a preparação de professores primários e estendeu esse curso para quatro séries.

³⁵ Lemos em Romanelli (2002, p.179): “As posições tomadas, em face da promulgação da lei, foram as mais variadas, indo desde o otimismo exagerado de alguns, que a tacharam até de ‘carta de libertação da educação nacional’, passando pela atitude de reserva de outros, até a do pessimismo extremado dos que se bateram contra ela.

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. (...) Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam.”

Como a LDB estabelecia um núcleo comum de currículo, que era obrigatório a todos os cursos médios, o Curso Normal passou a ter disciplinas de formação geral, o que, segundo algumas opiniões, fazia que se elevasse o nível de formação do professor. Além disso, como o Conselho Estadual ficou incumbido de fixar disciplinas complementares e optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino, aumentaram as disciplinas de formação específica, ou seja técnico-pedagógicas nos currículos das escolas normais.

Faziam parte do currículo:

- Fundamentos da Educação: Psicologia, Biologia, Sociologia, História e Filosofia da Educação.
- Didática e Prática de Ensino.

Vemos, outra vez, a disciplina de História da Educação atrelada à de Filosofia da Educação. Dentro desse contexto, não é de se estranhar o fato - que será analisado mais adiante - de essa disciplina oferecer um conteúdo baseado na história dos filósofos.

No Estado de São Paulo, o Decreto 50.133, de 20/8/68 (durante a administração de Ulhoa Cintra) propôs a reforma do Ensino Normal e secundário do Estado. O aluno não precisava optar pelo curso normal logo no início dos estudos e tinha ampliados os estudos de formação geral. Então, os dois primeiros anos do Curso Secundário e Normal ficaram unificados; a terceira série ficou diversificada por áreas e criou a quarta série, em que as disciplinas profissionalizantes da educação receberiam atenção especial.

O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, dispôs sobre a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, como obrigatória, em todos os graus de ensino do país. É preciso lembrar que essa disciplina está atrelada ao momento histórico de ditadura militar e que ela permaneceu nos currículos escolares, em todos os graus de ensino, até o fim desse período. Certamente, o que se esperava, com as disciplinas de Educação Moral

e Cívica, de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e de Estudos de Problemas Brasileiros, ministradas respectivamente nos cursos Primário, Médio (Ginasial e Colegial) e Superior era a “formação” dos cidadãos brasileiros no conhecimento de seus deveres para com a sua pátria. Os conteúdos ministrados enfatizavam³⁶ os seguintes aspectos: saber cantar os diversos hinos da nação, valorizar e conhecer os símbolos da pátria e conhecer o organograma do país, entre outros.

Transcrevemos, a seguir, o Art. 2º desse Decreto-Lei Nº 869/69 que estabelecia acerca da Educação Moral e Cívica:

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a forma de inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação de pais. É evidente que todo esse conteúdo era desenvolvido

³⁶ Lembramo-nos de algumas atividades e conteúdos desenvolvidos no Curso Ginásial - na matéria de Educação Moral e Cívica - que visavam ensinar, por exemplo, como dobrar a bandeira do Brasil, conhecer os símbolos da Pátria. As provas enfatizavam a memorização das normas e regras a serem seguidas. No Colegial, na matéria de OSPB, tivemos de fazer um organograma, em nanquim, apresentando o presidente do Brasil, seus ministros e outras informações que agora não nos recordamos. Mas lembramo-nos bem de que não havia grandes explicações e a disciplina ficava puramente decorativa, em duplo sentido.

de forma autoritária, com vistas a uma atitude conformista e passiva perante as situações gerais do país.

Vemos que as finalidades desse ensino não eram poucas, mas podemos resumi-las na formação de um indivíduo conformado às exigências do Estado, pronto para agir segundo os princípios estabelecidos por esse regime. Faz-se necessário mencionar que, logo no primeiro item desse artigo, – o item *a* – existe o apelo à religiosidade e à autoridade divina. A legitimação do sistema – que o artigo coloca como portador de um *princípio democrático* – está relacionada à própria figura de Deus.

Mais adiante, ainda, as atividades que são relacionadas nesse artigo, não passaram, na prática, de desfiles escolares, festas cívicas e cânticos dos hinos da Pátria. Mesmo nos *Estudos de Problemas Brasileiros*³⁷ existiam preleções correlacionadas aos diversos cursos e nunca discussões acerca dos tais problemas brasileiros.

A lei, tão discutida, deu vitória aos conservadores, pois apresentava um liberalismo apenas superficial. A já conhecida precariedade da situação educacional agrava-se com a necessidade do desenvolvimento do país. Certamente, a Lei de Diretrizes e Bases contribuiu para a organização do sistema de ensino, pelo menos na questão formal, mas perdeu a oportunidade de criar um sistema de ensino nacional, que estivesse em harmonia com os progressos sociais já alcançados.

No que se refere ao Ensino Normal, vale ressaltar a proposta de equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio³⁸ e a descentralização administrativa que

³⁷ Quando fomos aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre 1978 e 1981, as aulas de EPB eram aos sábados e apresentavam palestras de pessoas convidadas para desenvolver um tema qualquer. Assim era cumprida a obrigatoriedade dessa disciplina. Sabemos, também, que no Curso de Meteorologia, dessa mesma universidade, os temas desenvolvidos eram relacionados à área de Meteorologia ou Geofísica, como por exemplo: Fluxo Térmico, Sismologia, Micrometeorologia, entre outros. Também não eram temas para debate, mas palestras informativas.

³⁸ O ensino médio ficou dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O ginásio era de quatro anos. O colegial era de três anos. Fazia parte, também, do ensino médio o ensino técnico: industrial, agrícola, comercial e de formação de professores

permitiram a flexibilidade do currículo, acabando com a uniformidade curricular das Escolas Normais.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 52, dispõe que:

O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento de conhecimentos relativos à educação da infância.

Todos os Cursos Normais brasileiros passaram a obedecer a uma jurisdição estadual, fossem eles particulares ou públicos. Cabia a cada estado a regulamentação acerca da organização e da estrutura curricular, segundo os dispositivos legais da Lei 4.024. Verifica-se que as propostas estaduais de reforma das escolas normais limitaram-se às questões de mudanças curriculares. A maioria dos estados conservou a dualidade das Escolas Normais: nível ginásial (de quatro séries, no mínimo) e nível colegial (três séries, no mínimo). São Paulo, ao lado de Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara e o Distrito federal, constituíram exceção, pois optaram pela formação de professores em escolas de segundo ciclo de grau médio. Essa estrutura pouco difere daquela proposta pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

No estado de São Paulo, o Curso Normal foi ampliado para quatro séries, no nível colegial.

As disciplinas de formação geral voltam a ser introduzidas no currículo do Ensino Normal, pois os dispositivos da LDB as tornam obrigatórias no núcleo comum dos currículos de todos os cursos de nível médio, o que, de certa forma, contribuiu para a tentativa de elevação do nível de formação do professor. Além disso, aumentou o número de disciplinas de formação técnico-pedagógica, pois os Conselhos Estaduais tiveram como atribuição fixar disciplinas complementares e outras optativas para serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino.

A partir de 1964, o enfoque educacional pode ser considerado como de cunho tecnicista, em que é delineada uma política educacional segundo os princípios da organização das empresas, na busca de maior adequação da educação ao modelo econômico. É com esse intuito que o ensino médio foi reorganizado tendo em vista uma profissionalização e uma qualificação de mão-de-obra, ao mesmo tempo em que afastava do ensino superior grande número de alunos.

Tanuri (2000, p. 79) afirma que:

Na conjuntura econômica pós-64, as preocupações da literatura nacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os ‘meios’ destinados a ‘modernizar’ a prática docente, para a ‘operacionalização’ dos objetivos - instrucionais e comportamentais -, para o ‘planejamento, e coordenação e o controle’ das atividades, para os ‘métodos e técnicas’ de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a ‘recursos audiovisuais’.

As principais críticas ao Ensino Normal, nesse período, são: o desperdício de recursos e a falta de caracterização de uma escola profissional; falta de interesse dos alunos pelo exercício do magistério³⁹; falta de preparo dos professores para ministrar as disciplinas específicas de formação pedagógica.

A Lei 5.540/68, que propôs a reforma do ensino superior durante o regime militar, engendrou a mudança de currículo do curso de Pedagogia, passando a formar

³⁹ Quanto a essa questão, temos algumas considerações que merecem ser mencionadas: “A Escola Normal foi criada em nosso País com o objetivo essencial de preparar o corpo docente para o ensino primário. No entanto, desde a criação das primeiras instituições, as suas finalidades precípua forma desviadas, aumentando, no decorrer dos tempos, a importância das funções adjetivas que lhe foram atribuídas, transformando-se elas em ‘liceu para moças’. O ensino normal foi assim ‘desprofissionalizado’, em nosso meio, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério. (...) De fato, além de ser, pela constituição do seu currículo, apropriado para a formação das futuras ‘esposas e mães’, confere algum diploma profissional que, numa eventualidade, pode ser útil, funcionando como ‘seguro de vida’. Por outro lado, a Escola Normal foi sempre considerada ‘fácil’, atraindo também os alunos pouco propensos aos estudos. Num levantamento, por nós realizado, no Estado de São Paulo, verificamos que os índices de reprovação dos cursos normais é muito baixo face ao encontrado nos cursos colegiais.” (WEREBE, 1963, p. 213). Com relação a essa idéia, gostaríamos de relatar nossa própria vivência como normalista nos idos de 1976, no Instituto de Educação Estadual Prof. Alberto Conte, em São Paulo. Realmente, o curso tinha a reputação de “espera marido”, o que lhe conferia um status bem inferior ao do curso secundário. Além disso, era real o argumento, por parte de algumas alunas, de que era um meio de “fugir” da Física e da Química.

especialistas nas diversas habilitações técnicas, bem como o professor do curso normal e o professor primário, em nível superior.

2.3 A Habilitação Específica para o Magistério na LDB 5.692/71

A Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, fixando as diretrizes de bases para o ensino de 1º e 2º graus, ao mesmo tempo em que deu mostras de uma abordagem tecnicista, deixou, também, claras intenções de conter o crescimento da demanda de ensino superior. Assim, em seu artigo 1º, estabelecia como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus:

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Dentre as mudanças introduzidas pela Lei, pode-se citar a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos (dos 7 aos 14 anos). Além disso, o critério de harmonização vertical e horizontal do ensino.

Na verticalização do ensino, o curso primário e o curso ginásial, foram unidos num só curso fundamental de oito anos: o 1º grau. Com a eliminação dos exames de admissão, realizados no final do curso primário, como requisito ao ingresso no curso ginásial, foi eliminada uma barreira importante, responsável por uma grande evasão nessa etapa do processo educacional.

As mudanças ocorridas, no plano horizontal, eliminaram o dualismo existente entre as escolas do curso secundário: as escolas técnicas e as de formação geral, as escolas secundárias. Todas elas passaram a figurar entre os curso de 2º grau.

Vale citar, aqui, as considerações que tece Piletti (1990,, p.67) sobre essa Lei de Diretrizes e Bases:

A consideração de três aspectos somente, entre os muitos que poderiam ser apontados, é suficiente para que se tenha uma idéia aproximada da desorganização a que foi submetido o ensino de 2º grau, a partir da vigência da referida lei: a febre regulamentadora que então tomou conta dos órgãos superiores da administração educacional; as confusões conceituais relativas à definição de educação geral e de formação especial; e a grande mentira que se apoderou do sistema de ensino de 2º grau, dominando-o de alto a baixo.

O Parecer nº 45, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 12 de janeiro de 1972, representa o primeiro ato da tragicomédia montada ao longo da década de 70. Regulamentou de uma só tacada 130 habilitações: 52 habilitações técnicas e 78 habilitações parciais. Mais cerca de cinquenta novas habilitações foram regulamentadas nos anos subseqüentes, com base no mesmo parecer, sem contar as de âmbito regional.

E se dependesse dos promotores da reforma a coisa não terminaria aí, pois, segundo um de seus principais mentores, haveria cerca de mil ocupações de nível médio passíveis de serem regulamentadas.

É nesse contexto que a Escola Normal sofre as alterações previstas na Lei, tornando-se uma das inúmeras habilitações de 2º grau – a Habilitação Específica para o Magistério -, acabando, assim, com a formação do professor ministrada no nível ginasial:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

Dessa forma, desaparecendo os Institutos de Educação, o curso de Pedagogia tornou-se responsável pela formação do especialista e dos professores para o Curso Normal, ou melhor, para os cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Apesar da aparente alteração no que tange à formação do professor – com a proposta de um sistema flexível e progressivo – pouco foi colocado em prática.

O currículo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) era composto de duas partes: um núcleo comum, obrigatório em nível nacional, que dizia respeito às disciplinas de formação geral (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências); e uma parte de formação especial (Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Didática e Prática de Ensino). No que se refere às matérias e aos

conteúdos a serem trabalhados no currículo da HEM, pouco mudou, pois só houve o acréscimo da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.

No ano de 1976, com a Deliberação 21/76, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo define a estrutura do Curso Normal: a primeira série da HEM deveria ser igual à das outras habilitações profissionais de 2º grau, com matérias de educação geral (dando oportunidade ao aluno prosseguir seus estudos em nível de 3º grau); na 4ª série, a HEM deveria oferecer os fundamentos dos estudos nas áreas de ensino de 1ª e 2ª séries, de 3ª e 4ª séries, magistério na pré-escola, sendo que essa opção dava ao aluno o direito de lecionar, também, nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Porém, com relação ao curso, seria possível a divisão em habilitações específicas, em três ou quatro séries. Tanuri (2000, p. 81) relata o caso do Estado de São Paulo:

No estado de São Paulo, por exemplo, o tipo de estrutura adotada – com a 4ª série destinada ao aprofundamento de estudos para o magistério na pré-escola, na 1ª e 2ª séries, ou na 3ª e 4ª séries- favoreceu a procura quase exclusiva da opção relativa ao magistério na pré-escola, então em expansão, já que essa opção conferia também o direito de exercer o magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau. (...) A referida estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987...

O que se verificou foi a existência de um currículo fraco, pois excluiu do currículo disciplinas importantes para a formação dos professores das séries iniciais, uma vez que a Metodologia da Alfabetização e a Metodologia da Matemática não integravam o currículo da opção Magistério na pré-Escola. Além disso, a formação genérica do magistério deveria ser dada em dois anos, tempo insuficiente para propiciar a competência técnica necessária à função docente, mesmo porque, na 2ª série, ainda predominavam matérias de educação geral.

A tendência tecnicista dessa fase introduziu a especificação de inúmeras disciplinas para cada habilitação, agravando o estado de “descaracterização” do Curso

Normal, que sofreu uma grande fragmentação de currículo e desarticulação de conteúdos, enfatizando um caráter propedêutico.

Várias críticas foram feitas aos cursos das HEMs, o que denota uma enorme insatisfação e inadequação desses cursos à função que seus alunos iriam ocupar no futuro. Essas críticas tiveram uma abordagem sociológica, em que a análise era feita com vistas à relação entre a formação do professor e seu contexto sócio-histórico. Em suma, as dicotomias presentes no processo de educação foram o alvo principal. Entre elas, citamos a distância entre teoria e prática⁴⁰ e entre a parte profissionalizante e o núcleo comum. Foram alvo, também, de críticas os docentes do curso – por seu despreparo para ministrar tantas disciplinas e sua falta de experiência no ensino de 1º grau – e os livros didáticos – considerados insuficientes e inadequados.

Havia consenso no sentido de considerar a formação do professor precária, mas as propostas foram diferenciadas: desde a reformulação do currículo, aumento de carga horária, fixação dos conteúdos a serem ministrados, até a volta do antigo Curso Normal.

Com vistas à mudança dessa situação, na tentativa de “revitalização do Ensino Normal”, surgiram propostas por parte do Ministério de Educação e das Secretarias Estaduais de Educação. Dentre as iniciativas do MEC, houve o projeto CEFAM – Centro Específico de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério.

Esses Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) foram criados, no Estado de São Paulo, em 13 de janeiro de 1988, pelo Decreto nº 2808, na rede estadual de ensino. Eles tiveram como finalidade: priorizar a formação dos professores de pré-escola até a 4ª série do 1º grau e aprimorar a formação

⁴⁰ No que se refere a essa questão, o artigo de Anísio Teixeira analisa a distância entre os “valores proclamados e os valores reais” na educação brasileira: “A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o ‘real’, com suas particularidades e originalidades, e o ‘oficial’, com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A Independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com autonomia, nações de dupla personalidade: a oficial e a real.” (TEIXEIRA, 1983b, p. 245)

dos professores que atuam na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e nas classes da pré-escola até a 4ª série do 1º grau.

Nessas escolas, a formação dos professores deveria ser desenvolvida em quatro séries (anuais), em regime de tempo integral e, como diferente modalidade de estudos, passa a figurar entre o corpo técnico-administrativo da escola, o Coordenador Pedagógico (cujas atribuições foram regidas pelo Decreto nº 29501 de 05/01/89).

Nesse projeto, houve uma preocupação importante com relação à formação e seleção dos professores dos CEFAMs e com o esquema de trabalho e do curso. Os alunos, por sua vez, eram recrutados entre os alunos egressos de escola pública (municipal ou estadual), salvo quando havia vagas sobrando. Esses alunos teriam, ao longo dos quatro anos do curso, uma bolsa de estudos mensal no valor referente ao Piso Nacional de Salário, garantindo, assim, a permanência do aluno em tempo integral na escola, viabilizando a frequência aos estágios.

Em São Paulo, também, a reforma da HEM – com a Del. CEE 30/87 e Res. SE 5/88 – eliminou a divisão interna do curso, organizando-o de forma a preparar o professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau. Além disso, definiu o seu início a partir da 1ª série do 2º grau (e não mais da 2ª) e ampliou os conteúdos destinados à formação pedagógica. Outro fator relevante foi o de alertar para a importância da contextualização do ensino e da articulação do conteúdo das disciplinas do curso. Os CEFAMs também adotaram essas medidas. Em todo caso, é possível que a questão da qualidade da formação do professor ultrapasse os limites da escola. Nesse sentido, Tanuri (2000, p.85) afirma que:

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Por fim, chegamos à Nova Lei das Diretrizes e Bases⁴¹ – a Lei 9.394/96 – que estabeleceu novos rumos para a questão da formação do professor em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação⁴², admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Segue-se, pois, que o contexto da formação de professores no Brasil passa a ser um foco de análise importante, até mesmo porque essa nova LDB, ao instituir a “Década da Educação” estabelece, nas Disposições Transitórias, um prazo de dez anos para a formação em nível superior.

Em suma, chegamos ao final dessa “Década de Educação” e a indefinição persiste: continuamos a viver com os dois planos – o real e o oficial. Entretanto, esse novo período escapa de nossa análise, que vai até 1996.

2.4 A disciplina de História da Educação no currículo escolar

Antes de passarmos à análise propriamente dita das fontes documentais de nossa pesquisa, é preciso definir algumas questões essenciais acerca de currículo, de disciplina escolar e de conteúdos de ensino.

O conceito de currículo implica, sempre, uma teoria e, portanto, um postulado que pode ser analisado à luz de diferentes momentos históricos. A história do currículo

⁴¹ Essa Lei define como modalidades de ensino: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior.

⁴² Tanuri (2000, p. 85) faz uma consideração a esse respeito: “Assim, o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país. Ao mesmo tempo, parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade.”

mostra-nos o conhecimento como algo variável, fruto do momento histórico e social, por isso mesmo, sujeito a transformações. Isso não significa que essas transformações sejam sempre um processo de aperfeiçoamento, mas, sim, flutuações e descontinuidades resultantes da dinâmica social.

Nessa perspectiva, interessa-nos não só conhecer como era o currículo de História da Educação, mas, sobretudo, por que assumiu determinada organização e não outra. Essa questão acerca das alterações curriculares ultrapassa o processo lógico e intelectual, abrangendo, também, fatores de mecanismos de controle e legitimação, oriundos de interesses sociais e políticos.

Dessa forma, fazendo-se abstração do caráter idiossincrático da aprendizagem, o tema currículo remete-nos a uma questão importante, qualquer que seja a teoria que se adote: o que deve ser ensinado? Vale dizer, o que se tem como expectativa que seja aprendido, assimilado?

Encontramos em Silva (1999, p. 15) uma referência a essa questão:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses’ conhecimentos e não ‘aqueles’ devem ser selecionados.

É claro que atrelado a isso está, também, o fator que determina a escolha dos conteúdos: o que se quer influenciar nas pessoas que vão ser “beneficiadas” por tal currículo. É, pois, nesse sentido que lemos que cada “modelo”⁴³ que se quer formar

⁴³ Quanto a esse assunto, vale lembrar o estudo de Gilda Naécia Maciel de BARROS, sobre O Problema dos fins da educação. In: São Paulo (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. *Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios*, caderno n. 1, São Paulo, MEC/SE/CENP/DRHU/FPA, 1978, p. 17-22: “Na verdade, se pararmos para pensar e refletir sobre a conduta de um professor em relação a seus alunos, verificamos que, seja qual for o grau de cultura deste professor, ou ainda, seja qual for o nível de atualização em que ele esteja, sempre se pode perceber, no seu comportamento, uma finalidade, um sentido último, que nos fala do que este professor julga ser o melhor para seus alunos, em termos de ideal humano ao qual eles devem aspirar. E isto ocorre em relação a qualquer professor(...) A História da Educação nos ensina que cada época defendeu um ideal e um tipo humano que o encarnou, ideal este desmentido pela época seguinte que o substituiu por outro, a seu ver mais válido e mais legítimo. (...) De

define o conteúdo a ser escolhido, que é eleito como ideal à formação daqueles educandos:

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjatividade’. (SILVA, 1999, p. 15)

Dessa forma, o currículo é constituído de conhecimentos considerados válidos mas, não, válidos em si mesmos, legitimados. Assim sendo, o currículo está estritamente ligado à questão de poder:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjatividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p. 16)

As teorias tradicionais de currículo não questionam os saberes dominantes, pretendendo serem neutras e desinteressadas. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas do currículo negam a existência da possibilidade de neutralidade. Essas tomam como referência não apenas o que ensinar, mas, sim, por que ensinar determinado conhecimento selecionado e não outro. Qual o tipo de identidade que está sendo trabalhada por tal conhecimento? Dessa forma, a análise do currículo tem como pontos importantes: saber, poder e identidade. É assim que conclui Silva (1999, p. 150):

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O

fato, a educação é parte integrante da vida do homem e da sociedade. Sendo assim, relaciona-se estreitamente com as concepções culturais e sociais de cada momento histórico. A sociedade e a cultura de cada etapa da civilização produzem ideais e tipos humanos que a educação trata de realizar. E esses ideais traduzem as necessidades e as aspirações de cada povo e de cada época. (...) Embora os fins da educação sejam múltiplos quanto ao seu conteúdo, devemos reconhecer que a atividade pedagógica é sempre *formadora*.. E o é por que trás dela está a crença que o homem pode ser modificado.”

currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Ainda sobre a questão do currículo, encontramos em Lopes (1989, p. 64), considerações pertinentes:

Nas inúmeras reformas de ensino, que ao longo da história foram sendo implantadas, currículos (principalmente do ensino secundário) iam sendo propostos e descartados. Propostas, uma coisa; prática, outra: qual a História do “ensino de ... (História, Geografia, Química, Português etc.)”? É importante pesquisar para saber que um currículo não é composto aleatoriamente; as disciplinas dele excluídas ou incluídas com suas respectivas cargas horárias, pré-requisitos, objetivos etc., correspondem a interesses (econômicos, políticos, sociais) presentes em determinados momentos históricos. Os métodos e as técnicas de ensino – desde o lancasteriano até os computadores – também podem e devem ser analisados de forma histórica, e não como produtos “naturais” de uma pessoa ou grupos de pessoas interessadas em inovações.

Para passarmos à análise da disciplina de História da Educação, faz-se necessário definir o que é disciplina escolar. A esse respeito lemos em Bittencourt (in OLIVEIRA e RANZI (orgs.), 2003, p. 19-20):

Esta indagação tem sido constante para todos que se dedicam a investigar as especificidades do conhecimento escolar. Podemos identificar a importância de uma concepção sobre disciplina escolar em situações bastante concretas, como nos atuais documentos oficiais encarregados de apresentar as reformulações curriculares.

O uso do termo *disciplina* na documentação educacional é, segundo Chervel, recente, pois surgiu no final do século XIX. O termo *disciplina* e a expressão *disciplina escolar* referem-se, até essa época, apenas à questão disciplinar, isto é, “a vigilância dos

estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso”⁴⁴

A *disciplina* é, afinal, um modo de disciplinar o espírito, o que implica métodos e regras acerca da aquisição do conhecimento. Então, disciplina escolar está para a escolarização do ensino básico, como a disciplina acadêmica, para o ensino superior.

Outro pesquisador, Ivor F. Goodson, utiliza o termo *disciplina* para a forma de conhecimento de “tradição acadêmica” e *matéria escolar*, quando se trata de conhecimento referente às escolas primárias e secundárias. Quanto à questão da disciplina escolar, é preciso esclarecer que:

A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas. (GOODSON, 1997, p. 27)

3. A presença de Rousseau nos conteúdos de História da Educação

Dando prosseguimento à análise curricular, interessa-nos saber quais os conteúdos estudados na disciplina de História da Educação nas diferentes propostas legais - no período de 1946 a 1996 – a fim de conhecermos o papel que o autor Jean-Jacques Rousseau ocupa dentro desse cenário.

Vejamos, assim, o Programa Oficial de História da Educação, do 2º ano⁴⁵ do Curso Normal, no Estado de São Paulo, do ano de 1953:

- 1) A educação entre os povos primitivos. Aspectos formais e não formais. Os tabus.

⁴⁴ Cf. Chervel, 1990, p. 178.

⁴⁵ *Compêndio de Legislação do Ensino Normal, publicação n. 4, Secretaria do Estado dos Negócios da Educação, mar., 1953, p. 18.*

- 2) Estudo da educação. Chineses, hindus e hebreus. Aspectos da filosofia oriental.
- 3) A educação grega. a) nos primórdios de sua história; b) educação ateniense; c) educação espartana; d) os grandes pensadores gregos, particularmente os que repercutiram imediata ou remotamente a educação: Sócrates, Platão e Aristóteles.
- 4) Evolução de educação entre os romanos. Quintiliano.
- 5) Aspectos da educação na Idade Média: a) a cavalaria; b) as corporações; c) o monasticismo; d) as universidades; e) o misticismo da educação medieval; f) os príncipes do Renascimento; o Renascimento do séc. XIII.
- 6) O Renascimento e a educação humanista. Escolas humanistas.
- 7) Reforma e contra-reforma. Aspectos educacionais. Companhia de Jesus.
- 8) Educação realista. O realismo social e o sensualista. Bacon, Comenius.
- 9) A educação como disciplina. Locke.
- 10) A educação naturalista. Rousseau.
- 11) A educação sob o ponto de vista psicológico. Pestalozzi, Herbart e Froebel.
- 12) A educação sob o ponto de vista científico. Spencer.
- 13) Os rumos gerais e a tendência eclética da educação contemporânea.
- 14) Escolas novas. Dewey, Decroly, Ferrière, Montessori.
- 15) O manifesto dos educadores brasileiros.

Inicialmente, nessa proposta de conteúdos, temos um tópico sobre a Pré-História. Depois, três a respeito da Antiguidade, um sobre a Idade Média e outro acerca do Renascimento. Sobre o século XVII, há três tópicos; a respeito do século XIX, dois; o século XX ocupa três itens, sendo que um deles trata da educação brasileira. Com relação a isso, além desse tópico 15 sobre o *Manifesto dos educadores brasileiros*, o item 7, trata

da *Companhia de Jesus* e, certamente, deve ser estudada sua influência na formação da educação brasileira.

Tendo em vista esses conteúdos, vemos que Rousseau era estudado como um tema importante, ao lado de Locke e Spencer. O fato de que há um tópico específico para seu estudo demonstra que ele figurava como um tema de especial relevância. Outros pedagogos, tais como Comenius, Pestalozzi, Herbart, Froebel, e ainda, Dewey, Decroly, Ferrière e Montessori figuram em um item do conteúdo, mas não em caráter de exclusividade. Julgamos, assim, que estes deveriam ocupar um papel secundário dentro desse currículo.

Vale dizer que Rousseau é apresentado no item 10) *A educação naturalista* e que, nesse Programa de História da Educação, vários filósofos são parte do conteúdo proposto.

Como a simples análise do Programa acima mencionado não garante o conhecimento total da apresentação desses temas na sala de aula, julgamos importante acrescentar a essa análise do currículo, um trecho da *Ata da Reunião Pedagógica da Congregação do Instituto de Educação “Caetano de Campos”* (folha 8):

Aos trinta e um dias do mês de março de 1947, na sala dos professores do Instituto de Educação “Caetano de Campos” sob a presidência da professora Carolina Ribeiro realizou-se uma reunião da Congregação dos Professores do Instituto com a presença dos professores Cleofano Lopes de Oliveira, Rafael Grisi, Cacilda Carreira, Zuleika de Barros Ferreira, Heloisa Prestes Monzoni, Evarista Ferraz Salles, Frederico De Chiara, Carlota Amaral, Pedro Aloisi, Noemia Novaes, Maria José M. de Moraes Barros e Yolanda Araújo Cunha de Paiva. Abrindo a sessão disse a Sra Presidente da necessidade dos professores apresentarem o mais breve possível uma relação dos livros para as respectivas cadeiras, pois no corrente ano o Instituto contava com uma verba um pouco maior para a aquisição dos livros. Sugeriu em seguida uma reunião da Congregação para a próxima semana a fim de ser discutido o programa de cada um, abordando-se o sector da ação de cada professor e focalizando com todo interesse a cooperação e entrosamento de todos os programas. Com a palavra o Prof. Rafael Grisi⁴⁶ lembra que no Curso de Administradores escolares por exemplo são necessários como fundamentais os princípios da Filosofia da Educação que naturalmente estavam sendo abordados por mais de um professor. O conhecimento

⁴⁶ Esse professor é lembrado por uma de nossas entrevistadas como tendo sido seu professor de História da Educação no Instituto de Educação Caetano de Campos. Vide apêndice D.

por parte de todos os professores do programa de cada um evitaria a repetição de assunto podendo assim cada professor cuidar mais especialmente dos assuntos propícios de sua cadeira (...)

Percebemos, na leitura dessa ata, que havia uma preocupação com o entrosamento das disciplinas e da discussão de seus programas. Essa questão é, também, lembrada nos depoimentos de egressos do Curso Normal nas décadas de 40 e 50. Segundo eles, os conteúdos eram interligados, o que denotava que os professores deveriam se reunir sempre para que isso acontecesse.

Passamos, agora, para a análise de outros Programas. Esses novos programas do Ensino Normal⁴⁷ – 9-12-1954 – que abaixo apresentamos, apontam para uma direção um tanto diferente. Vejamos o Programa de História da Educação:

- 1) Introdução. Conceito de História da Educação e Formação Pedagógica. História da Educação e História da Cultura.
- 2) As raízes da educação moderna. A formação grega. As duas gerações dos ideais educacionais dos helenos: retórica e filosofia. O mundo helenístico. Retórica e filosofia em Roma. O direito Romano e a educação. A concepção cristã do homem e a educação. O cristianismo, a cultura grega e o poder político em Roma. A Escola medieval. A cavalaria. O método escolástico. As universidades.
- 3) As condições do Renascimento. A crítica a escolástica. A nova concepção da vida: O Humanismo. Religião e Pedagogia: Reforma e contra-reforma. Exame de alguns expoentes do pensamento pedagógico: Montaigne, Erasmo e Comenius.
- 4) O pensamento científico e a educação. As duas direções da especulação filosófica: racionalismo e empirismo. Descartes e Locke.

⁴⁷ *Folha da Manhã*, de 9 de dezembro de 1954. Cf. Arquivo 1, Gaveta 3, pasta 4.

- 5) O romantismo educacional. A enciclopédia e a divinização da razão humana. A crítica da razão. Rousseau e Kant. A atuação do espírito rousseauista: Herbart, Pestalozzi e Froebel.
- 6) Política e educação: Liberalismo e socialismo. Positivismo e naturalismo. Stuart Mill e Spencer. O significado pedagógico de Dilthey.
- 7) A pedagogia contemporânea.
- 8) A educação no Brasil. O ensino Colonial. A contribuição da Companhia de Jesus. As reformas Pombalinas. D. João VI e a instrução. O ensino no Império. O ato adicional. A promulgação da ideologia republicana e as suas conseqüências no campo da educação, particularmente em São Paulo. As reformas republicanas. A renovação pedagógica de 1930: A Lei Francisco Campos, o manifesto dos pioneiros e a expansão da rede educacional. A reforma Capanema. Os problemas das bases e diretrizes da educação nacional.

Quanto a essa proposta curricular, é preciso salientar que esses conteúdos estão, de certa forma, correlacionados. Parece haver uma preocupação em relacionar causas e efeitos. Isso verificamos logo no primeiro tópico, que trata da questão conceitual de *História da Educação*, relacionada à *História da Cultura* e o seu papel na formação pedagógica do futuro professor. O segundo item, que engloba o mundo antigo e o período medieval, é apresentado como *Raízes da educação moderna*. Esse item se justifica como meio de perceber a origem da educação nesse período. Temos, a seguir, dois itens sobre o Renascimento e o século XVII, e neles estão em destaque os *expoentes do pensamento pedagógico*. Vê-se, então, que, para seus autores, Montaigne, Erasmo e Comenius desempenham um papel fundamental na formação do professor. São, ainda, destacados os filósofos Descartes e Locke.

Rousseau é apresentado no item que analisa o *Romantismo educacional* e o Iluminismo – *A enciclopédia e a divinização da razão humana*. Além disso, ele não está presente como um conhecimento entre tantos outros, mas, ao contrário, é estudado como fonte de inspiração e de atuação dos educadores: Herbart, Pestalozzi e Froebel. Outro fato importante reside na relação proposta entre Kant e Rousseau. Isso pela influência que este exerceu sobre o filósofo alemão e talvez pelo fato de que os dois ultrapassam a ética do Iluminismo e têm uma concepção de moral muito próximas, ambas fundamentadas na autonomia individual e de inspiração cristã, mas não dogmática.

Finalmente, esse programa apresenta um item em que são analisados dicotomicamente os temas *liberalismo e socialismo, positivismo e naturalismo*, culminando com um tópico acerca da *pedagogia contemporânea*.

Vale citar, aqui, uma questão importante acerca das diretrizes didáticas, para o desenvolvimento das disciplinas mencionadas:

Art. 70 – O ensino de Psicologia, Pedagogia e História da Educação será feito em função da prática de ensino. As aulas das referidas disciplinas terão como objetivo imediato dar aos alunos–mestres os conhecimentos necessários à compreensão e solução dos problemas concretos de educação e ensino, à medida que forem surgindo no contexto diário dos normalistas das classes do curso primário. (SÃO PAULO, 1953, p. 99)

Os conteúdos, dessa forma, deveriam apresentar um caráter prático e não puramente teórico, servindo como meio de resolução de problemas escolares do dia-a-dia.

CAPÍTULO II

ROUSSEAU NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

“Demais muito falta para que os fatos descritos na história sejam a pintura exata dos mesmos fatos como ocorreram: mudam de forma na cabeça do historiador, amoldam-se a seus interesses, tomam a cor de seus preconceitos. Quem sabe pôr o leitor exatamente no local da cena para ver um acontecimento tal qual se verificou? A ignorância, ou parcialidade, fantasia tudo. Sem sequer alterar um traço histórico, desenvolvendo ou sintetizando as circunstâncias que a ele se referem, quantos aspectos diferentes se lhe podem dar! Colocai o mesmo objeto sob diferentes pontos de vista, mal se afigurará o mesmo e no entanto nada terá mudado senão o olho do espectador. Bastará, para honrar a verdade, narrar-me um fato verdadeiro fazendo-me vê-lo diversamente de como ocorreu?”
(ROUSSEAU, 1992, p. 269)

O presente capítulo tem por objetivo analisar os conteúdos dos livros didáticos de História da Educação, no que diz respeito ao escritor Jean-Jacques Rousseau.

Analisaremos não só o conteúdo explícito dos temas apresentados acerca de Rousseau, mas, também, os conteúdos pedagógicos, isto é, quais são as atividades propostas no próprio livro didático. Certamente, nessa discussão ficará mais evidente o que cada autor destaca e considera essencial acerca do conteúdo específico de Rousseau, identificando, assim, como esse pensador é apresentado aos estudantes dos cursos de formação de professores.

Essa análise terá como indagação verificar o que existe de comum entre esses livros e as possíveis divergências, na questão da periodização adotada, dos temas abordados mas, sobretudo, no que se refere ao estudo de Rousseau.

Este capítulo tem como fundamentação teórica a pesquisa desenvolvida por Circe Maria Fernandes Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*⁴⁸, que apresenta a história do livro didático brasileiro inserida no processo de construção do saber escolar organizado, cujo contexto era caracterizado por uma disputa entre o Estado Civil e a Igreja Católica, no período entre a instalação das primeiras escolas públicas pelo Estado Nacional (década de 1820), até 1910. Nesse trabalho, a autora faz a análise dos conteúdos dos livros didáticos de História Geral e do Brasil, identificando o processo de transposição didática. Além disso, encontramos, nesse estudo, considerações importantes acerca do processo ensino- aprendizagem, pois a autora analisa os aspectos relativos ao uso do livro didático, tanto por parte dos alunos, quanto por professores.

⁴⁸ Trata-se da Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em 1993.

1. Ensino e livro didático

1.1 Exposição do critério de seleção

Identificamos, primeiramente, alguns dos livros usados no decorrer desse período de análise: 1946 a 1996.

Inicialmente, utilizavam-se nas escolas traduções de autores estrangeiros, como por exemplo: Lorenzo Luzuriaga, Paul Monroe e de autores nacionais pioneiros como Afranio Peixoto e Aquiles Archêro Junior. E, posteriormente, livros de autores nacionais, mais recentes, entre eles: Nelson e Claudino Piletti, Maria Lúcia de Arruda Aranha.⁴⁹

São poucos os livros didáticos disponíveis. O critério utilizado para sua seleção foi o de analisar os manuais usados para os cursos de formação de professores em nível médio, mas encontramos inúmeras dificuldades para realizarmos nosso intento.

Primeiro, nosso método para selecionar os livros didáticos a serem analisados era o de utilizar como parâmetro os próprios Programas Curriculares Oficiais de História da Educação. Então, ao procedermos à coleta de dados, deparamo-nos com Programas de Ensino que, apenas, apontavam os conteúdos a serem desenvolvidos. Neles não encontramos nenhuma menção ao material didático, nem a uma indicação bibliográfica que pudesse nortear nossa pesquisa.

Formulamos, então, outro método de seleção desses livros para análise, para que pudéssemos efetivar nossa pesquisa a contento. Dessa forma, escolhemos fazer a análise dos livros didáticos de História da Educação que fizessem parte do acervo da Biblioteca

⁴⁹ Citamos, aqui, os livros em questão. Autores brasileiros: Afranio Peixoto. *Noções de História da Educação*. São Paulo: Nacional, 1942./ Aquiles Archêro Júnior. *Lições de História da Educação*. São Paulo: Brasil, 1957/ Maria Lúcia de Arruda Aranha. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989./ Nelson e Claudino Piletti. *Filosofia e História da Educação*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988./ Nelson e Claudino Piletti. *História da Educação*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Tradução de autores estrangeiros: Lorenzo Luzuriaga. *História da educação e da pedagogia*, 17. ed. São Paulo: Nacional, 1987./ Paul Monroe. *História da Educação*. 6. ed., São Paulo: Nacional, 1983.

Paulo Bourroul, acervo do Instituto de Educação Caetano de Campos. Por que escolhemos o acervo dessa escola? Naturalmente, por se tratar de uma escola considerada modelo do Estado de São Paulo, fonte de referência para outras escolas. Entretanto, não nos foi possível seguir esse outro caminho por razões que ora expomos.

O acervo da Biblioteca Paulo Bourroul está guardado em dois locais distintos. Parte dele encontra-se no Arquivo da Escola Caetano de Campos⁵⁰, que pertence ao Centro de Referência em Educação Mário Covas. Nesse local, não se tem livre acesso ao material para consulta⁵¹; é preciso agendar, por telefone, uma visita após solicitação da separação do material a ser consultado. Trata-se de uma sala ampla e sem janelas (galpão) com várias prateleiras contendo materiais diversos, tais como, prontuários de alunos, livros administrativos (com atas de reuniões, etc.), livros diversos, sobretudo de literatura infantil. Entretanto, todo esse espaço é de acesso exclusivo aos funcionários. Os visitantes podem consultar o material (um por vez) sobre uma mesa, portando máscara e luvas. Qualquer dado só pode ser transcrito a lápis, pois é vedado o uso de caneta e da reprodução em xerox.

Essa sala, que é uma instalação provisória para esse propósito, está situada dentro de uma construção antiga – galpão de fábrica – onde funcionava a Fábrica Souza Cruz. Hoje, esse galpão abriga o depósito de materiais escolares do Estado: carteiras de alunos, mesas, fogões, geladeiras etc.

Infelizmente, todo esse material da antiga Escola Caetano de Campos não está devidamente catalogado, o que torna bem difícil a pesquisa de fontes e documentos históricos. Então, não há como conhecer todo o material disponível, mas após várias

⁵⁰ Esse Arquivo da Escola Caetano de Campos está situado à Rua Brigadeiro Machado, 175, no bairro do Brás, em São Paulo, Capital.

⁵¹ As Normas de Consulta do Arquivo da Escola Caetano de Campos encontram-se em anexo. Vide Anexo A.

visitas ao local, certificamo-nos de que muitos documentos devem ter-se perdido. Sabemos que, no Brasil, não existe uma tradição em preservar fontes históricas e a consequência disso é a dificuldade que há na coleta de fontes e documentos para a pesquisa histórica devido a essa situação precária. Devemos, porém, relatar que tivemos um acolhimento adequado por parte de todos os funcionários⁵² do Arquivo que, a cada nova pista encontrada, acerca das fontes que procurávamos, entravam em contato para nos fornecer novas informações.

Em nossas consultas ao material disponível, encontramos no *Arquivo 17, gaveta 1, pasta 1*, duas “apostilas”, cada uma com duas páginas. Uma delas sobre “Escola Antiga e Escola Nova” e outra sobre “Decroly”, produzidas pelo Departamento de Apostilas do Centro Acadêmico Frei Gaspar, de junho de 1961. Outro material foi encontrado, esse com dez páginas datilografadas, justamente sobre Rousseau. Não foi possível identificar se era uma apostila ou trabalho de aluno, mas todos os três objetos desse Arquivo tinham um nome escrito a caneta – possivelmente Jane Lendra – e, num deles, havia uma referência à Faculdade Mackenzie. Esses documentos, embora estejam entre os objetos da Caetano de Campos, não apresentam evidência de que tenham sido elaborados por professores e nem utilizados por alunos do Curso Normal. Por essa mesma razão, não incluímos esse material como fonte de pesquisa.

A outra parte do material da antiga Escola Caetano de Campos encontra-se na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, numa sala reservada, cujo material pode ser consultado mediante agendamento prévio de data e horário, por ser um lugar pequeno e considerado insalubre. Novamente, deparamo-nos com uma situação precária, pois, ainda não há uma organização específica dos livros existentes, nem

⁵² Uma coincidência interessante reside no fato de que o avô do estagiário Fabio Fredini que nos atendeu todas as vezes, foi o encanador da construção da antiga fábrica da Souza Cruz.

tampouco um catálogo ou fichário com indicação para consulta. A sala é mal iluminada e foi preciso “garimpar” os livros que lá estão, após algumas visitas.

Certamente, encontramos livros preciosos e raros, exemplares dos mais variados temas – desde astronomia, história da ciência, atlas, enciclopédias, até livros de solfejo, canto orfeônico e poesias, entre outros. Autores como Bossuet, Plutarco, Comenio, Maria Montessori e outros tantos estão presentes nas prateleiras.

Jean-Jacques Rousseau, com suas *Oeuvres Complètes*, editadas pela Librairie de la Bibliothèque Nationale, em Paris, entre 1882 e 1887, está igualmente no acervo consultado⁵³. Ficamos sabendo, então, que as obras de Rousseau, no original francês, estavam disponíveis para os professores e alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos. Outra informação que pudemos identificar é que vários livros dessa biblioteca não podiam circular para empréstimo, pois encontramos a marca de carimbos com a inscrição - *Não sai* – em inúmeros exemplares do acervo consultado.

Entretanto, não encontramos nenhum manual específico de História da Educação, nenhum livro didático que estivesse em Português, mesmo relativo a outra disciplina pedagógica. É certo que não podemos afirmar que não existiam livros didáticos das matérias pedagógicas no acervo. Podemos supor que o livro didático, sendo de uso pessoal e rotineiro, era objeto de posse tanto dos professores, quanto dos alunos, pois cada qual teria o seu, ou que realmente esse material tenha se perdido.

Porém, com as parcas informações que estavam a nosso dispor, foi necessário, mais uma vez, mudar o rumo da seleção dos livros a serem analisados. Seguimos, assim, um outro caminho que consideramos válido, pois retrata um cenário específico vivido e

⁵³ É preciso mencionar que o acervo dispõe de enorme número de livros em Francês, inclusive enciclopédias.

compartilhado conosco, por egressos dos cursos de formação de professores, cujos depoimentos serão analisados no próximo capítulo.

Selecionamos os livros didáticos mencionados pelos egressos do Curso Normal, que foram sujeitos de nossa pesquisa e acrescentamos a esses os livros que utilizamos como aluna e como professora dos cursos de formação de professores em nível médio e dois livros pioneiros de autores nacionais. A saber:

- *História da Educação*, da autoria de Paul Monroe, que foi traduzido do original norte-americano por Nelson Cunha Azevedo e editado pela Nacional.
- *História da Educação e da Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga, traduzido do original espanhol por Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, também editado pela Nacional.
- *Noções de História da Educação*, de Afranio Peixoto, editado pela Nacional.
- *Lições de História da Educação*, de Aquiles Archêro Junior, publicado pela Brasil.
- *História da Educação*, de Nelson e Claudino Piletti, editado pela Ática.
- *Filosofia e História da Educação*, também da autoria de Nelson Piletti e Claudino Piletti, editado pela Nacional.
- *História da Educação*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha, editado pela Moderna.

1.2 O papel do livro didático no saber escolar

Os *currículos formais* têm sido utilizados como fontes para o estudo das disciplinas escolares, mas outra fonte especialmente importante tem sido a análise dos livros didáticos. Esses livros podem delinear, por intermédio de uma análise das

atividades e exercícios neles propostos, pontos essenciais a respeito do conhecimento a ser passado.

Entretanto, essa questão deve ser ponderada, pois existem algumas implicações acerca do uso do livro didático como fonte documental para estudos da história da educação. Podemos citar alguns itens a serem levados em conta: a editoração, o período em que são produzidos, os sujeitos envolvidos na sua elaboração.

Então, os conteúdos das disciplinas escolares têm sido determinados em parte pelos programas curriculares e pelos livros didáticos. São estes últimos que devem fazer a transposição didática⁵⁴, isto é, levar o conhecimento erudito para o saber escolar. A esse respeito, vale citar Bittencourt (1993, p. 136):

Os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam transpor o conhecimento para a forma didática baseando-se nas normas oficiais estabelecidas e criar um estilo de exposição assimilável por um público heterogêneo. Os autores responsabilizaram-se por agrupar o corpo de conhecimentos prescritos pelo poder, dando-lhes uma lógica interna, articulada em sub-temas ou capítulos organizados em planos sucessivos. Criava-se, desta forma, o conteúdo explícito de cada disciplina.

Os autores tiveram e ainda têm um papel fundamental na organização dos saberes escolares, bem como, no desenvolvimento das disciplinas, a partir de atividades e exercícios propostos, da ordem de apresentação dos conteúdos e da forma como esses são apresentados. É por isso que nossa pesquisa tem como caminho analisar os livros didáticos de História da Educação, na busca de apreender os aspectos explícitos na seleção e na análise dos saberes eleitos para integrar os conteúdos desses livros.

⁵⁴ Sobre esse assunto, encontramos algumas considerações importantes em Antônio Nóvoa (In SERBINO, 1998, p. 30): “É um insulto originado numa incompreensão fundamental: a idéia de que o ensino é a mera transposição do conhecimento do plano científico para o domínio escolar. Como se tal fosse possível sem submeter o conhecimento a uma alquimia complexa que transforma as disciplinas científicas (integradas nos seus espaços próprios) em currículo escolar”.

Por outro lado, sabemos que o contexto educacional está inserido num processo histórico e que o processo de construção dos conhecimentos da disciplina de História da Educação e de sua legitimação envolve questões de poder. Analisemos, pois, os conflitos que existiam entre as diferentes concepções de programas de ensino, a saber: de um lado, os estudos humanísticos e de outro, os estudos científicos. Lemos em Bittencourt (1993, p. 137):

Em meio a tais propostas, localizamos as concepções de ensino humanístico engendradas pelo pensamento conservador do século XIX, em confronto com as propostas de currículos científicos, aparentemente originárias de grupos mais progressistas, buscando explicitar o sentido das mutações das disciplinas históricas. Trata-se de uma abordagem específica do saber escolar contido no livro de uma determinada disciplina – a História – buscando identificar a mediação que os manuais estabeleceram entre saber erudito e saber a ser ensinado.

A autora faz a análise desse confronto tendo em vista o nascimento da disciplina escolar de História, que desempenhou um papel fundamental na divulgação da “História oficial” nas escolas primárias e secundárias.

Outro fator apontado em sua tese, é o predomínio dos franceses na História Universal:

A continuidade da utilização e adoção de livros estrangeiros, especialmente de franceses, foi uma das características da constituição das disciplinas históricas nas escolas secundárias, destacando-se o Colégio Pedro II, pólo de divulgação da produção didática. (BITTENCOURT, 1993, p. 170)

Isso é verificado, também, nos livros de História da Educação. Entre aqueles que localizamos, estão presentes autores estrangeiros, como Lorenzo Luzuriaga, Paul Monroe e René Hubert.

Dessa forma, fica notória a influência estrangeira em nossa educação, por intermédio dos manuais escolares, e, por conseguinte, por seus programas de ensino e saberes selecionados para os diversos estabelecimentos escolares.

Faz-se necessário lembrar que o livro didático não fala por si mesmo⁵⁵, mas por intermédio do professor da disciplina. O professor, que na escola tradicional é considerado como detentor do saber, tem desempenhado um papel importante no uso e indicação do livro didático. Por isso, autores e editoras referem-se aos professores em especial, nas *Apresentações e Introduções* dos livros didáticos. Muitos professores têm utilizado o livro didático na preparação de suas aulas, mas não o adotam para o trabalho de sala de aula com seus alunos e, alguns deles engrossam a fila daqueles que abominam (ou dizem abominar) tais livros, mesmo que elaborem seus materiais a partir deles.

É certo, também, que o uso de apostilas tem sido freqüente no processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, no período de nosso estudo, havia as aulas ditadas⁵⁶, em que o livro didático se torna figura inexistente. Porém, de um modo geral, o livro didático tem servido de apoio ao professor, para direcionar o tema de suas aulas.

Outro aspecto importante a destacar é a questão econômica que está no entorno desse processo de adoção do livro didático. Editoras, autores, órgãos públicos interferem e fazem parte desse processo como vilões ou como vítimas. Existe uma questão de poder e de política do uso e adoção do livro didático, de que o professor é excluído e rebaixado ao papel de mero consumidor. Citamos, aqui, como mero exemplo, um dos guias de livros didáticos⁵⁷ para os professores confeccionado pelo MEC, Ministério da Educação e do Desporto, em 1996. Nele estão arrolados “os livros recomendados” e os livros excluídos são os “reprovados”, dos quais os professores deveriam “fugir”. Acreditamos que não se trata de uma simples avaliação ingênua do professor, como incapaz de fazer sua própria

⁵⁵ Não estamos nos referindo ao que o aluno pode aprender sozinho com a leitura de um livro didático, mas com o hábito desenvolvido de esperar, sempre, a “ordem” do professor para passar para a próxima lição (ou capítulo), ou ainda, “pular” para outro tema mais adiante no livro. Existe uma atitude de espera em relação à orientação do professor.

⁵⁶ Lembramo-nos de uma professora do 4º ano de nosso Curso de Magistério, a professora M. de L., cujas aulas eram sempre ditadas. Temos de confessar que não foi uma experiência prazerosa, mesmo porque a figura dessa professora não era atraente (não se trata aqui de beleza ou não) e ela possuía uma dicção muito ruim, além de um timbre de voz desagradável.

⁵⁷ *Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries*, Ministério da Educação e Desporto, 1996.

escolha, nem tampouco uma atitude paternalista de fornecer ao professor um atalho para a escolha do livro didático. Julgamos que existem outros interesses, certamente não explícitos na organização desse “manual” para uso do professor, e que não estão relacionados ao processo ensino-aprendizagem, mas, sim, a consumo e vendas, como exercício de controle sobre a ação do professor⁵⁸.

Embora o discurso contido nesse documento oficial seja o da preocupação com a qualidade de ensino e com os valores a serem veiculados por esses livros, sabe-se que autores de alguns dos livros didáticos analisados fizeram parte da equipe que avaliou esse material.

É claro que não se pode considerar todo livro publicado “bom”, isto é, adequado à formação dos alunos. Realmente existem livros que apresentam erros e imprecisões e, quiçá, preconceitos. Contudo, consideramos que tudo isso deva ser discutido com os professores e analisado no âmbito de cada escola. O professor deve ser parte integrante das escolhas que envolvem o seu próprio trabalho e desempenho. Sendo assim, é preciso enfrentar a crise de identidade dos professores e citamos, a seguir, as idéias de Antônio Nóvoa, que apresenta essa questão permeada de otimismo e respeito à figura tão desgastada do professor:

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores do saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras. (NÓVOA in SERBINO, 1989, p. 31)

⁵⁸ Julgamos que é uma visão ingênua crer que se pode exercer algum controle sobre a ação do professor, pois este em sala de aula, é “dono” de seu espaço e da palavra, passando a seus alunos não somente as lições previstas, mas sua visão de mundo, suas crenças e suas atitudes. Sobre essa questão, sabe-se que o *currículo latente* é mais eficiente que o próprio *currículo manifesto*.

2. Temas e cronologia de autores nacionais e estrangeiros

2. 1. Autores e público-alvo dos livros didáticos de História da Educação

Entre as obras selecionadas para análise estão aquelas de autores nacionais e estrangeiros. Iniciemos o seu estudo a partir dos autores estrangeiros, pois, em grande parte, eles exerceram muita influência nas obras dos autores nacionais.

Em primeiro lugar, o autor norte-americano Paul Monroe (1869-1947), que foi professor do Teacher's College of Columbia University em Nova York, uma escola profissional de educadores. A esse respeito, lemos na *Apreciação sobre Paul Monroe*⁵⁹, que se encontra no livro *História da Educação*⁶⁰:

A obra educacional de Paulo Monroe estende-se, hoje, por mais de um quarto de século. O fato de um tão longo tempo de serviço atrai só por si a atenção de todos aqueles, que ainda não se tornaram indiferentes á obra de uma vida marcada pela constância e devoção a um ideal. (...) O quartel de século que acaba de passar abrange um período excepcional da história da educação. Foi o mais extraordinário período de desenvolvimento educacional americano. (...) Mas erraríamos se confinássemos a nossa visão da obra de Monroe á obra do historiador de educação. Ele não foi um simples historiador de educação. (...) Será mui mais exato dizer que o Dr. Monroe é um educador com interesse especializado nas fases históricas da sua profissão. (SUZZALLO in MONROE, 1939, p. XVII – XXI)

Esse texto continua afirmando a importância da obra e a grande influência desse educador na educação americana, e é evidente que essa influência também é grande na produção dos autores de História da Educação. Notamos em *todas* as obras analisadas nesse trabalho, quer dos autores nacionais, quer dos estrangeiros, a referência clara à obra de Paul Monroe.

⁵⁹ Essa apreciação foi escrita por Henry Suzzallo, como Introdução no livro de sua autoria *Twenty five years of American Education*, escrito em 1925, em homenagem ao Professor Paulo Monroe pelo jubileu de magistério.

⁶⁰ MONROE, *História da Educação*. São Paulo: Nacional, 1939.

No *Prefácio* da obra analisada – *História da Educação* – o autor apresenta o objetivo do livro:

Este resumo do “A Text Book in the History of Education” foi elaborado para satisfazer as necessidades da Escola Normal, e de algumas escolas que não dispõem de tempo suficiente para, nesta matéria, ensinar o conteúdo de um texto mais extenso. (MONROE, 1939, p. XV)

Trata-se, pois, de uma obra específica para a formação de professores, tendo em vista o tempo disponível nas escolas para a disciplina de História da Educação. E o autor continua analisando essa questão, no que se refere à elaboração, comparando a sua obra com a de outros autores:

O grande problema no estudo da História da Educação está na coordenação de suficiente material histórico para dar corpo ao assunto em estudo e indicar a afinidade entre a história ou vida social e a educação. Este livro aspira não só fugir à tendência para a generalização exagerada, tão característica de muitos livros sobre a matéria, como também afastar-se da rigidez de um texto excessivamente longo. Embora de forma resumida, o volume contém mais material do que outros livros sobre o assunto. Não se pense contudo que o uso deste ou de qualquer outro compêndio possa dispensar ao estudante o contato com livros mais extensos e à altura da importância desta matéria. (MONROE, 1939, p. XV)

Encontramos, nessa passagem, considerações importantes acerca do tema e do material a ser trabalhado. O autor não considera o livro por ele escrito, material suficiente para abandonar outros livros mais extensos, apesar de julgar que “o volume contém mais material do que outros sobre o assunto”, dada a importância e grandeza que ele atribui à História da Educação. Essa postura denota um cuidado, mais do que simples exercício de retórica com relação ao material apresentado.

Passemos, agora, a outro autor estrangeiro, Lorenzo Luzuriaga⁶¹ (1889-1959). Ele figura entre os grandes autores de obras de cunho pedagógico e exerceu a docência na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Nasceu na Espanha,

⁶¹ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação*. São Paulo: Nacional, 1987.

em 1889, e faleceu em 1959. Foi aluno da Escola Normal de Madrid e da Escola Superior do Magistério. Teve vasta experiência na educação: foi inspetor de ensino, passou um ano na Alemanha, estudando, também, a reorganização da educação na França e Inglaterra após a Primeira Guerra. Outra obra importante, fruto de sua atuação como fundador e diretor, foi a *Revista de Pedagogia*, cujos artigos vinham do mundo todo. Além dessas atividades educacionais, ocupou cargos técnicos em diversos segmentos, entre eles: o Museu Pedagógico Nacional, Junta de Relações Culturais do Ministério de Negócios Estrangeiros, Ministério da Instrução Pública, Conselho Nacional de Cultura da Espanha.

Publicou mais de vinte obras⁶², a partir de sua experiência como professor, inclusive no Chile, e suas participações em congressos. A primeira edição espanhola do livro *Historia de la educación y de la Pedagogía* data de 1954.

Em seu livro *História da Educação e da Pedagogia*, na *Introdução*, o autor apresenta o objetivo de sua obra: “(...) aspira-se a oferecer visão de conjunto da história da educação e da pedagogia” (LUZURIAGA, 1987, p. XV), por intermédio de exposição “clara e precisa”, com vistas a apresentar uma “obra essencialmente didática”. Luzuriaga continua, ainda na *Introdução*, relatando quais as idéias selecionadas para compor o livro:

Na exposição ativemo-nos principalmente às idéias inda hoje valiosas, às que sobreviveram às mudanças dos tempos e podem contribuir para resolver os problemas do nosso tempo. Neste sentido, a obra tem caráter pragmático, sem que por isso tenhamos caído em culpa de praticismo ou partidarismo. Ao contrário, fizemos por ser o mais verazes e objetivos que pudemos ser. (LUZURIAGA, 1987, p. XV-XVI)

Vemos que o autor prega a idéia de imparcialidade no estudo histórico, tendo como argumento a objetividade e a veracidade do conhecimento sobre a história. Nesse sentido, o autor afirma que para isso apresenta textos ou fontes, reproduzindo *ipsis litteris* as mesmas palavras, para garantir autenticidade. Outra idéia a ser comentada é a de que

⁶² Citamos, aqui, algumas delas: *Ensayos de Pedagogia e instrucción pública*, *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, *La escuela nueva pública*, *Escuelas de ensayo y de reforma*, *La escuela activa*, *La escuela unificada*, *Reforma de la educación*, *História de la educación pública*, *Pedagogia contemporânea e Diccionario de Pedagogía*.

as idéias selecionadas pelo autor, isto é, os temas e assuntos por ele tratados tiveram como paradigma os conhecimentos de valor atemporal, que se presta, segundo ele, a uma ação prática em relação aos problemas de seu próprio tempo. Entre esses conhecimentos estão os clássicos da pedagogia, como ele menciona neste trecho: “(...) cremos necessária a leitura de determinado número de obras clássicas de Pedagogia, que possam servir de estímulo e norma para estudo ulterior.” (LUZURIAGA, 1987, p. XV)

Da mesma forma que Monroe, Luzuriaga não dispensa os alunos que estudam a História da Educação por intermédio de sua obra didática da leitura dos clássicos. Platão, Comenius, Rousseau estão, certamente, entre os eleitos como clássicos da pedagogia, pois são autores elencados entre os capítulos do livro. O autor declara, ainda, que é necessário “relacionar a educação e as concepções sociais e culturais de cada momento histórico”. Segundo ele, a sociedade emite o ideal de homem e a educação parte em busca dessa realização. Para analisar a questão, o autor trata, em seu livro, primeiro da educação e depois da pedagogia, como na proposta de Maria Lúcia de Arruda Aranha, que apresentaremos mais adiante.

Dentre os autores nacionais, destacamos, inicialmente, o autor do primeiro livro de História da Educação de que temos notícia, Afranio Peixoto, professor da Universidade do Rio de Janeiro, cuja obra foi publicada pela Companhia Editora Nacional, em 1933, compondo a série 3ª das “Atualidades Pedagógicas”. Francisco Afranio Peixoto, seu pai, também foi professor e seu primeiro mestre.

No *Prefácio* da primeira edição do livro *Noções de História da Educação*, encontramos clara referência ao objetivo da obra, isto é, dar um alicerce para os cursos de formação de professores:

Amigos indulgentes, que presumem de mim, pediram-me um curso de história da educação, “recordação para professoras”. Não há, para sistematizar conhecimentos, como um curso formal (...) senão com um livro, que reúna e resuma esta experiência. (PEIXOTO, 1942, p. 7)

É mister notar que o autor usa o substantivo comum no gênero feminino: refere-se às *professoras*. Certamente essa é uma referência importante, uma vez que o público-alvo desse trabalho era, principalmente, um público feminino. Entretanto, não podemos precisar a razão pela qual ele exclui os homens em seu *Prefácio*, uma vez que eles estavam presentes - e ainda estão -, mesmo que em minoria, nos cursos de formação de professores. Esse mesmo autor prossegue afirmando tratar-se do primeiro livro nacional desse gênero – História da Educação - e, por isso, ele faz apelo a uma certa indulgência: ”(...) do qual não se deve exigir muito. Não pudera ter tudo. Tem, entretanto, um pouco de tudo, e até de história da educação (...)”

Vale ressaltar que o autor declara que sua opção foi mais educacional, do que propriamente histórica, por isso preferiu uma perspectiva panorâmica, em que a cronologia dos fatos é substituída pela evolução de idéias. Eis um trecho importante a esse respeito: “(...) as datas e os nomes na história são referenciais úteis, mas o essencial é o caminho percorrido, no espaço e no tempo.”

No *Prefácio* da segunda edição, que data de 1936, há uma defesa em resposta aos seus opositores, a quem ele chama de “exigentes”. O autor reafirma sua postura diante do conhecimento histórico acerca da educação e, ainda, repreende seus acusadores de não terem compreendido sua explicação inicial, contida no primeiro parágrafo do livro⁶³. É importante colocarmos o trecho para o leitor:

Apesar de primeiro e único, o livro, houve aqui exigentes. Acusaram-me de andar, *pari-passu*, com a história da civilização, como se não fosse implícito que a educação é essa mesma civilização, na sua estrutura, como a forma total e sensível depende do arcabouço básico e íntimo: a história dos homens feitos dependente da história da formação dos homens... Uma má educação, tirânica e arrogante, faz uma civilização

⁶³ “A história da educação é a história *analítica* e *íntima* da civilização humana.” (PEIXOTO, 1942, p. 9).

guerreira e desumana, como uma boa educação, digna desse nome, trará justiça e conformidade entre os homens.

A história da civilização é a história dos resultados da educação... A história da educação é a chave ou a decifração da outra. Está certo. E está até nas primeiras linhas do livro, que os exigentes não leram... (PEIXOTO, 1942, p. 8)

Outro livro escrito especialmente para o curso de formação de professores foi o de Aquiles Archêro Júnior, *Lições de História da Educação*, em 1957, publicado pela Brasil Editora, pertencente à Coleção Didática Nacional, série Brasil-Normal. Na folha de rosto, há o informe: *rigorosamente de acordo com o Programa Oficial das Escolas Normais*. Na época da publicação desse livro, o autor era Diretor da Escola Universitária de São Paulo e ex-assistente geral do Departamento de Educação. Era, também, professor e advogado, ex-chefe do Ensino Secundário e Normal e criador dos célebres *Cursos de Férias*⁶⁴.

Entre as obras de sua autoria encontram-se outros títulos: *Lições de Sociologia*, *Lições de Sociologia Educacional*, *Lições de Pedagogia (2º ano)*, *Lições de Pedagogia (3º ano)* e *História da Educação*. Todas essas obras constam de uma listagem de *Livros para as Escolas Normais*, da Editora Brasil⁶⁵.

No primeiro parágrafo do livro *Lições de História da Educação*, o autor já nos informa quem é o público-alvo de sua obra: “os normalistas do último ano do curso normal”. Vale notar que, diferentemente de Afranio Peixoto, esse autor refere-se a todos os normalistas, homens e mulheres, do último ano, período em que a disciplina de História da Educação fazia parte do currículo escolar do curso de formação de professores. Na apresentação da obra – no *Prefácio* – há uma menção relativa aos

⁶⁴ Sobre esse curso, temos a informação na contra-capas do livro de Archêro Junior, *Lições de História da Educação*, 1ª edição, de que ele fazia consultas jurídicas e consultas pedagógicas, registro de diplomas para normalistas e cursos de férias para normalistas e professores em geral. Algumas questões são colocadas como propaganda do curso: “Você está fazendo o curso normal e encontrando dificuldades quanto à bibliografias dos assuntos tratados em aula? Você deseja receber orientação segura sobre todas as matérias de curso normal? Você deseja frequentar algum CURSO DE FÉRIAS nesta capital (em julho ou no fim do ano)? São doze perguntas ao todo. Cf. Anexo B.

⁶⁵ Cf. Anexo C.

conteúdos apresentados de forma resumida, com vistas a uma visão panorâmica da educação. Vejamos as palavras do autor:

As lições foram resumidas, a fim de dar ao aluno, uma noção panorâmica da educação através do tempo e do espaço. (...) Não pretendemos ter abordado tudo quanto se tem escrito sobre a matéria, mas, estamos certos de que as nossas “Lições” foram escritas em linguagem acessível à mentalidade dos nossos normalistas. (ARCHÊRO JÚNIOR, [1957], p. 5)

Eis que encontramos referência aos “normalistas” com a preocupação em adequar os assuntos do livro ao perfil desses alunos. O objetivo da obra é, assim, o de ser um material importante nos cursos de formação de professores.

No *Prefácio* ainda, há um diálogo claro e amigável com o professor, no intuito de o livro ser bem acolhido no meio educacional e indicado aos alunos.

Aos professores de História da Educação compete ampliar os horizontes da história da educação baseando-se na Bibliografia apresentada no final da obra. (...) Esperando merecer a confiança dos nossos distintos colegas, aqui ficam os nossos sinceros agradecimentos. (ARCHÊRO JÚNIOR, [1957], p. 5-6)

Nessa passagem, o autor faz um apelo ao professor da disciplina de História da Educação e enaltece a atuação desse profissional, declarando que o livro pode ser um aspecto facilitador para as aulas, mas de que a sua tarefa é imprescindível para que os alunos possam ampliar os seus horizontes. Outra informação importante que existe nesse *Prefácio* é o fato de que esse livro é o único que está escrito de acordo com o programa então em vigor. Esse argumento é apresentado como um fator importante na escolha desse livro didático feita pelo professor da disciplina, pois está de acordo com a normatização oficial. Talvez, haja uma alusão implícita a que os autores estrangeiros não se prestariam bem ao propósito educativo nos cursos de formação de professores, por estarem “inadequados” ao que se propunha oficialmente.

Quanto à questão da Bibliografia acima mencionada, existe uma no final de cada capítulo, nomeado de *Lição*. Em oito *Lições* que formam o livro, notamos, na Bibliografia

de duas dessas *Lições*, referência à obra de Paulo Monroe- *História da Educação* - e uma à de Afranio Peixoto – *História da Educação*.

Continuando a análise dos autores brasileiros passamos para três autores mais recentes e que têm desempenhado um importante papel nos cursos de formação de professores: Nelson e Claudino Piletti, co-autores e irmãos, e Maria Lúcia de Arruda Aranha.

Nelson Piletti é professor livre-docente em História da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e está aposentado. Seu irmão, Claudino Piletti, é professor na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Os dois têm outras obras publicadas pela Editora Ática, ora individualmente, ora em parceria, como é o caso do livro *História da Educação*⁶⁶.

A abordagem inicial do livro de Nelson e Claudino Piletti – na *Apresentação* – remete o leitor ao objetivo da obra:

Com este livro pretendemos oferecer ao estudante uma oportunidade de reflexão sobre a educação no passado – sua finalidade, seus conteúdos, sua organização – para que possa melhor compreender a educação atual e contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento de um sistema educacional mais voltado para a realização humana. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 3)

Um aspecto importante que logo se nos apresenta é o público-alvo: estudante. Essa generalização pode ser encarada como uma obra oferecida não só aos alunos dos cursos de formação de professores em nível médio – Habilitação Específica para o Magistério – mas, também, à disciplina de História da Educação dos cursos de Pedagogia. Como o objetivo maior é a reflexão, os autores não dão ênfase a nomes e datas, mas ao que consideram “aspectos essenciais de cada período”. Vale lembrar que na Bibliografia

⁶⁶ Há uma outra obra, muito semelhante a essa, em co-autoria, também, cujo título é *Filosofia e História da Educação*, editada pela Ática. A única diferença encontrada é que esta apresenta um conteúdo maior, que está na Unidade I – Introdução à Filosofia – mas as outras três unidades permanecem inalteradas.

desse livro encontramos, mais uma vez, referência à obra de Paulo Monroe, como, também, de Lorenzo Luzuriaga e René Hubert. O *Emílio* de Rousseau não está na lista de Bibliografia no final do livro, mas existe um trecho dele citado no *Capítulo 8* e uma referência a essa obra.

Um dos “atributos” que os autores mencionam, ainda, na *Apresentação* é o lugar ocupado na obra pela educação brasileira. Eis o trecho a esse respeito:

Acreditamos, ainda, ser o atributo que particulariza este livro, diferenciando-o dos demais que tratam do mesmo assunto, o destaque dado à educação brasileira, que ocupa cerca de um terço das suas páginas. Consideramos indispensável esse tratamento privilegiado atribuído à nossa história educacional, pois estamos sinceramente convencidos de que esta é a única maneira de contribuirmos para a formação de educadores aptos a atuarem decisivamente na melhoria do ensino brasileiro. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 3)

Quanto à autora Maria Lúcia de Arruda Aranha, sabemos que foi professora da Escola Nossa Senhora das Graças e publicou outros livros, tais como: *Filosofia da Educação e Filosofando: introdução à Filosofia e Temas de Filosofia*, em co-autoria com Maria Helena Pires Martins, todos publicados pela Editora Moderna.

Na *Apresentação* da primeira edição do livro de Maria Lúcia de Arruda Aranha, não encontramos, como no caso de Nelson e Claudino Piletti, uma referência clara quanto ao público-alvo da obra. A autora faz apenas duas alusões a isso, com os termos *leitor* e *aluno*. Podemos afirmar que ela não quis limitar seu uso aos cursos de formação de professores em nível médio, pois, dessa forma, os alunos dos cursos de Pedagogia, também podem utilizá-lo. É possível que essa questão seja compartilhada pelas próprias editoras, uma vez que, não limitando o uso do livro didático aos cursos em nível médio, abre espaço para novos compradores desses livros, embora não se prestem especificamente ao que se espera de um curso superior.

O papel do professor é destacado em dois momentos nessa *Apresentação*. Segundo a autora, cabe ao professor fazer os ajustes que julgar necessários, bem como

fazer a correlação com o momento histórico vivido por seus alunos. Citamos, abaixo, os trechos em questão:

De qualquer forma, embora tenhamos optado por esta integração, nada impede que o professor, por escolha pessoal ou imposição de programa, destaque os itens referentes à educação brasileira para estudá-la em separado. (...) Lembramos, ainda, que o professor deve aproveitar os acontecimentos circunstanciais para elaborar outras questões que estimulem a conexão entre o que está sendo estudado e a realidade vivida no momento. (ARANHA, 1989, p. V)

A indicação bibliográfica do livro dessa autora é bem mais extensa e abrangente do que a dos irmãos Piletti. Talvez, pelo fato de que as obras referenciadas no interior dos capítulos não estejam listadas na Bibliografia do livro. Fica evidente essa diferença até pela divisão em temas proposta nas *Indicações Bibliográficas*: Introdução à filosofia, História da filosofia, Dicionários de filosofia, Dicionários de pedagogia, História da Educação, Revistas, Coleções, Orientação para trabalhos, e Bibliografia geral.

2.2 Análise dos temas abordados nos livros didáticos de História da Educação

Iniciamos a nossa análise pela obra de Paul Monroe, pois verificamos, como já apontamos anteriormente, a grande influência de seus escritos nos demais livros de autores nacionais e estrangeiros de História da Educação. Trata-se de uma tradução do original norte-americano, feita por Nelson Cunha de Azevedo⁶⁷.

Esse livro tem 459 páginas e está organizado em quatorze capítulos e seis quadros cronológicos⁶⁸. Cada capítulo desse livro tem os assuntos divididos em itens, finalizando sempre, com um sumário e, depois, com as referências. O primeiro capítulo trata da

⁶⁷ Ele era, em 1939, assistente da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

⁶⁸ Os quadros cronológicos dessa edição estão inseridos no período correspondente aos temas tratados. No entanto, na 14ª edição, feita em São Paulo pela Editora Nacional, em 1979, com tradução de Idel Becker, esses quadros estão no final do livro, após o Capítulo IV.

“Educação em sua forma mais simples”, em que o autor aborda a importância da educação primitiva, o animismo e a imitação. No capítulo II, a educação oriental é retratada a partir da educação chinesa, hindu e judaica. No terceiro capítulo, a educação grega é abordada em vários períodos, tais como o homérico, a antiga e a nova educação, analisando os aspectos relativos à educação ateniense e espartana. O capítulo IV traça a educação romana como um treino para a vida prática, a influência da Grécia e o período de declínio. No capítulo V, temos a Idade Média dividida em sete parágrafos(ou seja, itens): “a educação cristã primitiva”; “monaquismo”; “a restauração carolínea do saber”; “a escolástica”; “as universidades”; “a cavalaria” e, finalmente, “a educação no fim da Idade Média”. São sessenta e uma páginas dedicadas à época medieval. O capítulo VI trata da “Renascença e a educação humanista”, o capítulo VII, “a Reforma, a Contra-reforma e o conceito religioso de educação” e o capítulo VIII da “educação realista”, dividida em humanista, sensorial e social. O capítulo IX é inteiramente dedicado ao estudo de John Locke, como representante da “educação disciplinar” e apresenta, também, a “educação disciplinar nas escolas” (Inglaterra, Alemanha e América). O capítulo X é especialmente dedicado ao estudo do século XVIII e às ideias pedagógicas de Rousseau no *Emílio*, bem como à influência de seu pensamento nas escolas e na educação. No capítulo XI, “a tendência psicológica na educação”, com os movimentos pestalozziano, herbartiano e froebeliano e os efeitos desses movimentos na educação. O capítulo XII, “a tendência científica moderna”, trata de “exigências educacionais da vida moderna”, a educação de Spencer e Thomas Huxley, além de tratar das ciências nas escolas (Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e América). No capítulo XIII, “a tendência sociológica na educação”, é novamente proposta a análise das obras de Pestalozzi, Herbart e Froebel, são abordados os “movimentos filantropo-religiosos na educação”, o sistema monitorial de Bell e Lancaster e as escolas públicas nos Estados Unidos e os

sistemas públicos modernos de educação. Finalmente, o último capítulo trata da “tendência eclética atual”. Nesse capítulo, o autor termina sua análise com o “problema permanente” que é o problema da educação. Vale transcrever, aqui, apesar de longo, o trecho com as últimas idéias contidas nessa obra a esse respeito, pois nele encontramos presentes as concepções do autor sobre a função do educador, as qualidades inerentes ao professor e os objetivos do processo educacional para a vida das crianças. Vejamos:

O problema de educação é o de transmitir a cada geração sucessiva os elementos de cultura e da vida “institucional” considerados de valor no passado, acompanhados do adicional incremento cultural que a geração atual trouxe para a grande herança; fazer isto e também dar a cada indivíduo a mais completa liberdade na formulação dos seus próprios objetivos na vida e em modelar as suas próprias atividades por estes propósitos. O problema do educador é fazer a seleção desse material que é essencial na vida do indivíduo e essencial para a perpetuação e progresso da sociedade; elaborá-lo dentro do currículo, organizar uma instituição para conduzir este grande processo e formular as regras e princípios das práticas que tenham sido coroadas de êxito. (...) Baseado no conhecimento desse produto cultural da vida e do método de incorporá-la às existências dos jovens, cheio de simpatia pela criança e de boa vontade pela sociedade, o problema do professor é desenvolver o caráter na criança por meio do material e dos processos proporcionados pela escola.

Fazer isto, ano após ano, com cada indivíduo do grupo que lhe cai por sorte, é o sempre solucionável, mas nunca solucionado, PROBLEMA DA EDUCAÇÃO (MONROE, 1939, p. 458-459).

Vemos, nesse trecho, que Paul Monroe tem como postulado filosófico alguns princípios importantes a serem destacados. Em primeiro lugar, o conhecimento do passado é necessário para adquirir a cultura e acrescentar a contribuição de cada geração, mas concomitantemente ao exercício da liberdade individual em formular seus objetivos de vida e persegui-los. Para tal propósito, o papel do professor é fundamental: cabe a ele selecionar o conhecimento essencial para o indivíduo e buscar o meio adequado para alcançar êxito, garantindo, assim, o progresso da sociedade. Trata-se, pois, de uma visão de história do progresso, em que a cada geração, novas contribuições são trazidas para a humanidade com vistas a um adiantamento. Além disso, o educador deve ser alguém

especial, que seja benevolente para com a sociedade e tenha simpatia pela criança, de quem deve formar o caráter. Os meios educacionais – material, processos escolares – são, para Paul Monroe, apenas um meio de atingir uma educação finalística de cunho moral. Trata-se, para ele, de uma tarefa constante, pois a cada ano o educador tem à sua frente um grupo de alunos que se apresentam como um problema a ser solucionado. Essa idéia nos remete ao Mito de Sísifo, rei lendário de Corinto que está condenado a empurrar eternamente uma rocha montanha acima, tarefa interminável, pois a rocha desce montanha abaixo impelida pelo próprio peso. Entretanto, essa repetição eterna aponta para um resultado importante, que é a persistência nessa tarefa, proporcionando o aperfeiçoamento a partir de trabalho constante. Certamente, o autor apresenta uma visão otimista na crença da educação como relevante função a cumprir pela humanidade.

Prosseguindo a análise dos livros didáticos, passamos a apontar os aspectos principais e relevantes das demais obras em comparação com a de Paul Monroe, no tocante a semelhanças e diferenças, pois, como já mencionamos, há evidências de que a obra desse autor tenha sido norteadora de trabalhos e estudos posteriores.

O livro de Lorenzo Luzuriaga é bem menos extenso do que o de Monroe. Possui 285 páginas, divididas em vinte capítulos. O tema do primeiro capítulo desse livro – *História da educação e da pedagogia* – não está presente no livro de Monroe, nem no de Afranio Peixoto ou dos irmãos Piletti. Porém, existe um capítulo semelhante no início do livro de Archêro Junior – *Introdução. Conceito de História da Educação e Formação Pedagógica. História da Educação e História da Cultura* – e, também, no da autora Maria Lúcia de Arruda Aranha que, na Unidade I – *Questões preliminares* – aborda dois temas, a saber: 1. *Introdução à filosofia da educação* e 2. *A importância da história da educação*.

Quanto à periodização proposta no livro de Luzuriaga, existem semelhanças na divisão dos capítulos comparativamente a Monroe, porém é mais simples e cronológica. A separação dos capítulos é mais temporal, do que por questões temáticas. Lembramos, como exemplo, que Pestalozzi, Herbart e Froebel, no livro de Paulo Monroe estavam presentes em dois capítulos: um sobre a tendência psicológica da educação” e outro sobre a “tendência sociológica da educação.”

Passamos, neste momento, ao livro de Afranio Peixoto. Ele é composto por 357 páginas, em que existem citações diretas de vários autores, entre eles o próprio Rousseau, mas não encontramos Bibliografia ou referência explícita das obras citadas. Cada capítulo é iniciado com um *Sincronismo*, em que o autor apresenta as datas e os principais acontecimentos históricos do período. Nesse livro existem várias ilustrações ao longo dos textos, sobretudo de homens ilustres apresentados na obra. Outros livros estudados nos quais, também, encontramos figuras foram o de Paul Monroe – em número bastante reduzido – e o de Arruda Aranha, em número mais reduzido ainda. Vale acrescentar, a respeito da obra dessa autora, que existem mapas ilustrativos. Além disso, a autora divide a obra de 288 páginas em cinco unidades (*Questões preliminares; A educação na Antigüidade; A educação medieval; A educação moderna - universal e brasileira -; A educação contemporânea – universal e brasileira*) totalizando doze capítulos. Esses capítulos apresentam uma parte de *Contexto Histórico*, aspectos gerais de educação, seguidos dos aspectos relativos à pedagogia. No final de cada um, são apresentadas passagens com curiosidades (Dropes), seguidas de atividades de questões e pesquisa e, finalmente “Leituras complementares”, que são trechos de obras eminentemente pedagógicas, com a citação da fonte.

Resta-nos, ainda, analisar alguns aspectos das obras de Archêro Junior, com 154 páginas, distribuídos em oito *Lições* e de Nelson e Claudino Piletti, com 240 páginas,

divididas em três unidades – *Educação Antiga e Medieval; Educação Moderna e Contemporânea; Educação Brasileira* – formando dezenove capítulos. Essas duas obras apresentam características muito semelhantes na estrutura interna de cada capítulo. Archêro Júnior coloca no final de cada capítulo *Conclusões, Súmula, Questões para discutir e Bibliografia*, ao passo que os irmãos Piletti apresentam um *Resumo*, que nada mais é do que uma fusão das *Conclusões* e da *Súmula* da obra citada anteriormente, *Questões propostas* e uma *Leitura Complementar*, esta semelhante ao livro de Arruda Aranha. A bibliografia da obra de Nelson e Claudino Piletti está arrolada não no final dos capítulos, mas, sim, no último item do livro.

3. A presença de Rousseau nos livros didáticos de História da Educação

3.1. A imagem de Rousseau nos manuais de ensino

Iniciamos esse tópico citando um trecho da autora Lopes, justamente num estudo sobre as abordagens dos livros de História da Educação⁶⁹. Vejamos o que a autora afirma:

Rousseau representa, não só na história do pensamento pedagógico, mas também na da teoria e pensamento político e filosófico, aquilo que o século XVIII tem de novo e de constitutivo da visão de mundo da classe ascendente, a burguesia. Talvez por essa razão (e certamente ainda por outras) seu nome é obrigatório em qualquer antologia de textos ou História de (...) (LOPES, 1989, p. 47)

Esta visão é marcada pela interpretação marxista da história, em que as diferentes idéias são manifestações de pensadores condicionados à sua classe social. Não existe um valor atemporal para qualquer idéia, pois todas são fruto do momento histórico e do perfil

⁶⁹ Nesse estudo a autora faz a análise de três livros de História da Educação, num “primeiro bloco” – *Historia del pensamiento pedagógico*, de Frederick Mayer; *A História da Educação através dos textos*, de Maria Glória de Rosa; e *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*, de Wagner Gonçalves Rossi. A autora apresenta a forma como esses autores trabalham com os pensadores e como Rousseau é estudado, porém de forma bastante geral e resumida. Cf. Lopes, 1989.

social do autor que as adota. Julgamos necessário acrescentar a essa idéia, a nossa concepção acerca da importância desse autor no estudo e na abordagem de História da Educação. Consideramos o estudo dos clássicos, e certamente Rousseau ocupa um lugar entre eles, fundamental para o desenvolvimento do pensamento pedagógico e, sobretudo, porque eles possuem aspectos de extrema relevância que são atemporais. Não se trata, pois, ao que possa parecer numa primeira consideração, de uma postura ingênua e alienada quanto aos processos históricos em que os clássicos estavam inseridos. Porém, temos pleno direito de declarar que acreditamos em uma essência de homem, essência esta que não depende do espaço e do tempo, pois é imutável. O modo de vida do homem, da produção de bens e do conhecimento e a procura por um ideal de vida a ser alcançado tem se modificado ao longo da história e, certamente, não de forma linear. Parece-nos que existe uma história cíclica, em que a humanidade descarta algumas questões e, posteriormente, volta a elas em outra época. Entretanto, não é a respeito de idéias e postulados sobre temas passageiros que estamos nos referindo, mas, sim, sobre questões intrínsecas ao próprio homem, enquanto ser em constante evolução moral, no que tange à sua natureza divina. Referimo-nos, então, a verdades e postulados filosóficos que ultrapassam a fronteira da história e se erguem como monumentos da humanidade. Citamos aqui Incontri (2003, p. 1) que analisa essa questão de modo decisivo:

Neste momento de crise epistemológica, em que se anuncia a morte da ciência, da história e da filosofia; em que se desconstrói o sujeito, estabelece-se um vazio ético, e reduz-se toda a verdade a mero discurso; quando a sombra do nada, a sombra nietzscheniana, a angústia e a sensação de impotência se estendem no mundo, pode ser um bom exercício resgatar uma linha de pensamento que quase nunca é suficientemente valorizada: a dos clássicos da educação. Em seus escritos pode haver respostas para estas angústias.

E essa crítica à insensatez de nosso tempo continua:

Talvez ignorar a contribuição dos educadores não seja um ato inocente e destituído de intenções, mas tenha relação com a própria postura *desconstrutivista* [grifo da autora] do pensamento atual. (...)

Querer superar a crise ou pelo menos sinalizar caminhos de saída, e ainda mais, usando referências clássicas, é correr o risco de ser acusado de nostalgia ontológica ou ainda de falta de coragem e de estreiteza mental, por não se aceitar a condição de radical insegurança de todo conhecimento e de toda esperança. Parece-nos que esse tipo de raciocínio é um verdadeiro patrulhamento ideológico, pois desqualifica *a priori* o que não for radicalmente nihilista e relativista. A tão propalada busca de pluralidade e diálogo fica assim restrita entre os que *crêem* [grifo da autora] no nada, como pressuposto não menos metafísico do que a ontologia afirmativa. A exclusão de diálogo com educadores antigos pode fazer parte dessa censura implícita. (INCONTRI, 2003, p. 3-4)

Também Maria de Fátima Simões Francisco, busca nos clássicos, respostas para problemas de nosso tempo. Eis aqui o trecho:

A crise da autoridade docente é uma das questões que mais têm preocupado e desafiado os educadores. (...) Acreditamos, nesse sentido, que uma visita aos chamados “clássicos” pode trazer-nos eventualmente alguma perspectiva para a qual não tenhamos atentado o suficiente e, desse modo, iluminar nosso olhar sobre um tema que nos inquieta. É com tal intenção que propomos aqui um retorno ao pensamento filosófico e pedagógico do século XVIII, mais precisamente aquele de Jean-Jacques Rousseau. (...) (FRANCISCO in AQUINO, 1999, p. 101)⁷⁰

É nesse sentido que propomos neste estudo, o diálogo com Rousseau, tendo como parâmetro e linha metodológica o próprio pensamento do autor, um dos clássicos de educação⁷¹.

Julgamos relevante começar essa análise, novamente por Paul Monroe, para que se possam fazer aproximações e afastamentos de sua proposta e do tratamento dispensado às idéias de Rousseau.

⁷⁰ Recomendamos a leitura de todo o estudo, pois essa análise nos aponta para questões importantes a respeito da relação professor-aluno (e até pai e filho).

⁷¹ A esse respeito, lembramo-nos de momentos vivenciados em um curso sobre *O Iluminismo*, desenvolvido especialmente para nós durante um ano – em nosso mestrado –, pelo saudoso Prof. Dr. Roque Spencer Maciel de Barros. Esse querido *mestre*, em suas sábias palavras, afirmou que o aluno (educador) não poderia sair de um curso de Pedagogia sem ter lido *A República* de Platão, a *Didática Magna* de Comenius e *O Emílio* de Rousseau. Infelizmente estamos ainda longe de observarmos isto na realidade das Faculdades e Universidades. Qual educador encontramos que conheça essas três obras? Temos notícia de dois cursos de Pedagogia que estão diminuindo a carga horária destinada às disciplinas formadoras de Filosofia da Educação e de História da Educação, com vistas a incluírem *modismos* [grifo nosso] para atenderem à clientela e solicitações legais, que priorizam quantidade (sobretudo de atividades práticas e estágio) em detrimento de qualidade. Não se trata para nós de uma novidade, mas, apesar disso, é motivo de lamento.

Monroe, no Capítulo X- *Tendência naturalista da educação: Rousseau*, apresenta o tema em dez itens, ocupando trinta páginas do livro. No primeiro – A relação com os movimentos e época anteriores, o autor faz referência aos séculos XVII e XVIII, apontando para a questão do absolutismo.

No item 2- *A época das luzes*, o autor tece comentários sobre o Iluminismo: materialismo, ceticismo, aristocrático, moralidade (da aparência) e contribuições e incoerências desse movimento. Ele cita Hume, Gibbon, Voltaire, Locke e Richardson. Vemos, assim, que o autor é dotado de uma ampla visão histórica e filosófica na análise dessa questão.

No item 3 – *A fase naturalista do movimento do século XVIII*, Monroe define Voltaire como líder do movimento da Época das Luzes e Rousseau como líder do movimento naturalista e apresenta a questão religiosa, isto é, a atitude diante da religião – a religião naturalista de Rousseau, em oposição ao ceticismo religioso de Voltaire, como diferença fundamental entre o pensamento dos dois e suas consequências. Embora bastante resumido, esse item coloca o leitor a par das querelas do século das luzes, mas deixa de fora figuras importantes como D'Alembert e Diderot.

Monroe apresenta *Jean-Jacques Rousseau*, no item 4, iniciando por um tema relevante e muito discutido em seu tempo, inclusive pelo próprio Rousseau: as características e os paradoxos desse Iluminista. Vale citar um trecho, apesar de longo, a esse respeito:

Casavam-se no caráter de Rousseau, em estranha combinação, força e fraqueza, verdade e falsidade, aspectos atraentes e repulsivos. Conseqüentemente, para fazer justiça às idéias e propósitos do homem, para compreender o movimento de idéias e de reorganização, que deve muito de sua intensidade aos ensinamentos de Rousseau, é preciso deixar de lado toda prevenção a respeito do homem em si mesmo e da forma em que expressava as suas idéias. Isto é especialmente necessário para se ter uma concepção justa da influência de seus ensinamentos no desenvolvimento do pensamento educativo. Rousseau possuía um poder invulgar em concretizar em palavras grandes idéias, mas uma ínfima

capacidade para realizá-las em ação. Visão clara, grande simpatia, poucos conhecimentos exatos e menor disciplina intelectual, constituíam seu equipamento. Deu um impulso às idéias a que muitos não conseguiram dar completa expressão, o que tornou um dos mais poderosos fatores em toda a história. Napoleão disse que, sem ele, a Revolução Francesa não teria ocorrido. Foi o primeiro a pregar efetivamente o evangelho do homem comum e a dar-lhe a educação como um direito de nascimento. Foi a causa determinante de uma revolução maior, no pensamento e na prática educativa, do que qualquer outra provocada por qualquer homem ou grupo de homens que tenhamos até aqui considerado. (MONROE, 1939, p. 314-315)

Todo esse parágrafo é apresentado para justificar o estudo de Rousseau. Por que seria preciso argumentar a esse respeito? Monroe, ao que parece, sabia perfeitamente da necessidade de convencer seu leitor, pois a vida de Rousseau tem sido apresentada, já por seus próprios contemporâneos iluministas, como um fator decisivo para excluir a importância e legitimidade de suas obras. Não é incomum ouvirmos, ainda hoje, de alunos de História de Educação críticas a esse respeito. Para esses alunos, o fato de Rousseau não ter educado seus próprios filhos – pois os abandonou na “roda” – torna-se um motivo emocional para refutar o estudo desse autor. Sendo assim, só após essas palavras introdutórias, Paul Monroe inicia um pequeno relato biográfico de Rousseau, em que enaltece a vida de Rousseau como condição, isto é, como ponto de partida para seus ideais de educação. Vemos presente nesse item, certamente só uma menção rápida, mas extremamente relevante, das idéias dos dois Discursos de Rousseau. Assim escreve Monroe (1939, p. 316):

Em resumo, a idéia era simples e hoje um perfeito lugar comum. Era que a felicidade e o bem estar humanos são direitos naturais de todo indivíduo, não o privilégio especial de uma classe favorecida; e que a organização social e a educação legítimas existem somente para efetuar a realização deste desideratum. A isto ele acrescentou como argumento principal, - a mecha que havia de explodir à bomba,- que a ciência, a arte, o governo, a educação como estavam constituídos naquela época impediam esta realização e, portanto, deviam ser objetos de destruição.

É evidente que encontramos, nesse trecho, mais as palavras de um entusiasta do que propriamente de um historiador. Ao afirmar a obviedade da idéia de igualdade dos seres humanos como um direito natural, soa-nos como um objeto de conquista plena da humanidade. Se, realmente, essa igualdade fosse uma crença geral, não estaríamos ainda admirando, no cenário da história, tantos flagelos da humanidade. Quão longe ainda nos encontramos desse ideal! Continuando a análise desse trecho, notamos uma certa alusão implícita – e bastante simplista e genérica – às obras de Rousseau que grande repercussão tiveram na sociedade francesa: *Discurso sobre as ciências e as artes*, *Discurso sobre a Origem da desigualdade entre os homens*, *Emílio ou Da Educação* e *Contrato Social*. Certamente, Rousseau foi um autor muito criticado, ora de forma positiva, ora negativa.⁷²

Quanto ao item 5- *A doutrina do “estado natural”* – Monroe comenta algumas idéias contidas no primeiro e no segundo *Discursos*, e, também cita o *Contrato Social*, no qual que segundo ele, “estão expostas as doutrinas básicas da Revolução Francesa bem como os da Declaração da Independência Americana.” Outra afirmação de Monroe, que merece ser comentada, é a influência de Rousseau em vários campos de atuação do homem. A saber:

Justamente como as grandes doutrinas de libertação do homem do povo encontram a sua origem nos ensinamentos de Rousseau, assim também acontece as grandes doutrinas educativas de libertação da criança. Assim como o *Contrato Social* contém os germes da Constituição

⁷² A respeito desse tema, mencionamos as considerações do próprio Rousseau, num belíssimo trecho da *Carta a Christophe de Beaumont*: “Escrevi sobre diversos assuntos, mas sempre dentro dos mesmos princípios: sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas, e, se quiserem, as mesmas opiniões. Entretanto, emitiram julgamentos opostos sobre meus livros, ou melhor, sobre o Autor de meus livros; porque me julgaram pelas matérias que eu tratei, bem mais que pelos meus sentimentos. Depois de meu primeiro *Discurso*, eu era um homem de paradoxos, que se divertia em provar aquilo que não pensava; depois de minha *Carta sobre a música francesa*, eu era o inimigo declarado da Nação; faltou pouco para que me tratassem como conspirador; dir-se-ia que a sorte da Monarquia estava ligada à glória da Ópera; depois de meu *Discurso sobre a desigualdade*, eu era ateu e misantropo, depois da *Carta ao Sr. d’Alembert*, eu era o defensor da moral cristã; depois da *Heloísa*, eu era terno e dengoso; agora sou ímpio; em breve, serei um devoto.

Assim vi flutuando o tolo público a meu respeito, sabendo tão pouco porque me detesta, quanto porque me amava anteriormente. Quanto a mim, eu sempre permaneci o mesmo; mais ardente do que esclarecido em minhas pesquisas, mas sincero em tudo, mesmo contra mim; simples e bom, mas sensível e fraco, fazendo freqüentemente o mal e sempre amando o bem...” (ROUSSEAU, 2004, p. 123-124) Esse assunto será retomado mais adiante.

Americana, assim também o *Emile* contém as idéias germinais do jardim da infância, do trabalho da escola moderna e de toda a concepção moderna de educação. (MONROE, 1939, p. 318-319)

Novamente, Monroe faz alusão ao legado de Rousseau, que considera importante e significativo, inclusive a influência desse pensador em seu próprio país, os Estados Unidos. Parece-nos que essa é a justificativa maior e a tônica do trabalho desse autor de *História da Educação*.

Em relação às idéias contidas no item 6- *O “Émile” e a educação de acordo com a natureza*, existe uma outra divisão: o tríptico significado da natureza no “Émile”; a educação negativa; a educação de um a cinco anos; a educação dos cinco aos doze anos; a educação dos doze aos quinze anos; a educação dos quinze aos vinte anos. Percebemos logo no início desse item, uma afirmação que deturpa o pensamento de Rousseau, bem como o objetivo de sua obra. Eis o trecho ao qual nos referimos:

Nesta longa narração, parte exposição didática, parte romance, Rousseau descreve a educação de um jovem para a sua sociedade ideal. A criança é tomada dos pais e das escolas, isolada da sociedade e entregue às mãos do preceptor ideal que a cria em contacto com as belezas e maravilhas da natureza. Nesse tratado, “a educação conforme a natureza” recebe a sua mais ampla exposição. (MONROE, 1939, p. 319)

Na verdade, o *Emílio* é um tratado de educação, em que Rousseau expõe seus postulados filosóficos, sua concepção de natureza humana⁷³, por intermédio da discussão de idéias e de críticas à educação de sua época, sem a preocupação com uma “exposição didática” de práticas educacionais. Outro erro está em dizer que o jovem Emílio é educado para viver na sociedade ideal. Ora, na sociedade ideal, aquela do *Contrato Social*, todos seriam de certa forma “Emílios”, pois a própria condição social justa levaria a isso. Esse jovem Emílio é educado, sim, pelo preceptor ideal, para agir moralmente,

⁷³ “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana.” (ROUSSEAU, 1992, p. 16).

crescer segundo a “marcha da natureza” para viver na sociedade pervertida e tendo o seu coração preservado dos vícios. Aliás, a obra pode ainda ser interpretada como uma ficção, que o próprio Rousseau não achava possível, mas que usou como recurso literário, para discutir suas idéias.

Paul Monroe cita diretamente Rousseau, isto é, por seus próprios escritos. Alguns trechos do *Emílio* (dos quatro primeiros livros), da *Carta a Christophe de Beaumont* – embora não declare de quem é a carta que ele cita.

Os demais itens são apresentados de forma bem resumida, podendo a um leitor de primeira viagem, como é o estudante público-alvo do livro, a idealização ou banalização de alguns pensamentos rousseanianos. No item 7 – *alguns resultados permanentes da influência de Rousseau*, o autor faz uma comparação da “educação do interesse artificial” com a “educação do esforço artificial”. Logo no título, nos chama a atenção a palavra “permanentes”. Paul Monroe menciona contribuições que fizeram um marco no processo histórico da educação. Entre elas está o fato de a infância ser encarada de outra forma e não mais como um “adulto em miniatura”:

Antes do período de Rousseau , a criança, tal como aparecia na literatura, era apenas o adulto visto através de um telescópio invertido. Falava como um adulto, pensava como um adulto, agia como um adulto. (MONROE, 1939, p. 327)

Dentre essas contribuições ainda menciona o autor *o conceito da educação como processo, a simplificação do processo educativo, a criança – o fator positivo na educação, a base do desenvolvimento educacional do século XIX*. E o autor finaliza esse capítulo com a análise dos “efeitos da tendência naturalista nas escolas”, em que apresenta um comentário sobre a obra de Basedow, Salzmann e Campe e o “Philantropinum”, instituição educacional fundada em 1774 .

Comparando a análise acima com o lugar ocupado por Rousseau na obra de Luzuriaga, notamos uma abordagem extremamente mais resumida no último, pois, nesse

livro, Rousseau divide um capítulo – *A pedagogia no século XVIII* – com outros tantos pedagogos: Condillac, Diderot e Helvetius; Basedow; La Chalotais e Condorcet; Kant; e Pestalozzi.

A apresentação de Rousseau é feita em apenas cinco páginas num único tópico – *A pedagogia naturalista: Rousseau*. Nele menciona breves aspectos da infância e da juventude de Rousseau, bem como de algumas de suas leituras e a questão de seu caráter “complexo e contraditório”, com uma citação de Lanson acerca desse último ponto. Em seguida, faz o mesmo apelo que encontramos em Paul Monroe acerca da importância de sua obra, independentemente de sua personalidade e vida. Vejamos:

Seja qual for o juízo que nos mereça a personalidade de Rousseau, o que nos interessa são suas idéias, sua concepção pedagógica, que subsistiu através do tempo com grande vitalidade e frescor, como poucas vezes tem ocorrido na história. (LUZURIAGA, 1987, p. 165)

No capítulo sobre Rousseau, prossegue Luzuriaga analisando brevemente a questão da natureza em seus aspectos “negativo” e “positivo”, concluindo que se deve falar mais em humanismo do que em naturalismo. Vale citar um trecho a esse respeito:

O positivo e valioso é a natureza como equivalente ao essencial do homem, o que tem valor substantivo e permanente. Nesse sentido, antes cumpre falar do humanismo que do naturalismo de Rousseau. A natureza humana é regida por leis gerais, racionais, acima de todas as circunstâncias históricas e sociais. (LUZURIAGA, 1987, p. 165)

E o autor continua, citando um famoso trecho do *Emílio* sobre a vocação ao “estado de homem” e passa à análise, também resumida, dos princípios da pedagogia de Rousseau: liberdade, atividade (apontando Rousseau como um dos representantes da escola ativa moderna), psicologização da educação, os fins sociais da educação e a educação religiosa (concepção deísta da religião). O autor foi muito feliz na escolha de trechos que ilustrassem esses princípios.

Na finalização do capítulo, Luzuriaga declara que “fica ainda muito por assinalar na educação rousseauísta” e prossegue, fazendo um resumo das idéias pedagógicas de Rousseau: “Em suma, que a educação deve ser integral, total, humana.” É preciso mencionar que Luzuriaga faz uma análise sobre o que ele considera “pontos fracos” nas idéias de Rousseau. A saber:

Como todas as teorias, tem também a de Rousseau pontos fracos. Entre eles, sua idéia da educação da mulher, que a reduz a ser companheira do homem, e tudo subordina a isso. Falta também em Rousseau a idéia da educação popular, da educação da massa, embora, em outro trabalho, se haja ocupado sumariamente, como já se disse, da educação nacional. É também excessiva sua concepção otimista da ação da natureza, do desenvolvimento espontâneo sem a ação direta da educação. Finalmente, não é admissível o papel, que atribui ao educador, do mero acompanhante do educando, e limitado a um só aluno. (LUZURIAGA, 1987, p. 167)

Se Lorenzo Luzuriaga tivesse terminado sua crítica a Rousseau na questão da educação da mulher, poderíamos assegurar que, apesar de bastante resumido, o capítulo acerca desse pensador não apresentaria grandes problemas. Porém, as acusações que lhe faz referem-se a uma leitura inadequada da obra de Rousseau. A esse respeito, citamos Francisco (1999, p. 102):

É necessário então deixar claro que o Rousseau de que partiremos não é aquele que vimos de descrever, o dos manuais de educação, o defensor incondicional da liberdade da criança e de uma pedagogia não-diretivist, em que o professor quase não tem lugar e menos ainda sua autoridade.

Infelizmente, o Rousseau dos manuais é muito diferente daquele de seus escritos. Como se pode afirmar que o papel do educador é de “mero acompanhante”? Em vários escritos desse filósofo, encontramos uma análise específica desse tema: na *Nova Heloísa*, no *Projeto para a educação do Sr. de Mably* e no próprio *Emílio*. O papel do educador é de extrema importância e as qualidades necessárias para desempenhar essa função são

difíceis de serem encontradas numa pessoa. Somente um indivíduo especialmente dotado de sensibilidade e qualidades morais pode fazer juz à tarefa de educar⁷⁴. Quanto aos outros pontos levantados por essa crítica, é preciso lembrar que a obra *Emílio*, apesar de, em alguns momentos, fazer uma pintura tão real desse aluno imaginário e desse preceptor, claro, graças à grande habilidade de Rousseau como escritor, é um tratado da bondade humana e, não, um manual de educação.

Finalizando a análise do livro de Luzuriaga, encontramos a afirmação de que Rousseau exerceu influência em educadores e pensadores: Kant, Basedow, Pestalozzi, Schiller e Goethe.

Passaremos, agora, para a análise da presença de Rousseau nas obras didáticas dos autores nacionais.

Na obra de Afranio Peixoto, Rousseau ocupa oito páginas e meia do Capítulo VII – *Locke e Rousseau. Filósofos e revolucionários*. Rousseau é apresentado como “homem do povo, de natureza sensível, meio louco (...)” Além disso, segundo ele:

Sua obra principal, as “Confissões”, conta torpezas imaginárias, para dar-se em espetáculo de penitência, grande alma pura, só ela é capaz de tanto (...) (PEIXOTO, 1942, p. 189)

Como se vê, esse autor nos apresenta, desde o início, um Rousseau completamente distorcido. Prossegue, relatando acerca do educador Rousseau, presente, segundo ele, no *Emílio* e no “Projeto de Educação”. Menciona algumas considerações de Voltaire e de d’Alembert. Afirma, por sua vez, que Kant lia o *Emílio* de Rousseau uma vez por ano. Apesar de citar um trecho aqui outro acolá do próprio Rousseau suas interpretações e comentários são totalmente disparatados. Temos como hipótese,

⁷⁴ Rousseau não educou seus próprios filhos e justificou o abandono dos mesmos por julgar não possuir as condições econômicas e psicológicas necessárias para tal intento. Pode-se discutir essa questão, mas quantos pais, ainda hoje, são destituídos do “Poder Familiar “ (antigo “Pátrio Poder”) por lhe faltarem as condições mínimas que garantam a educação, a formação e a integridade física adequada a seus filhos?

inclusive, que esse autor cita Rousseau por intermédio de outros autores, sem mesmo ter lido suas obras.

O livro de Arquêro Júnior, por sua vez, dedica uma página ao comentário das idéias de Rousseau.⁷⁵ O que esse autor achou possível falar de Rousseau em apenas uma página? Praticamente nada, mas o suficiente para fazer uma caricatura desse pensador. Eis um trecho que ilustra essa questão: “Rousseau foi um indivíduo paradoxal. Experimentou de tudo: foi escritor, filósofo, educador, pedagogo, orador, mentiroso, vagabundo, aventureiro, etc.” (ARQUÊRO JÚNIOR, 1957, p.70-71)

Tais relatos estão carregados de juízo de valor e têm muito pouco a ver com uma interpretação histórica séria. Não se trata aqui de fazer a defesa do caráter e personalidade de Rousseau, pois isso não é necessário, uma vez que ele mesmo já o fez, ao longo de seus escritos, sobretudo nas obras autobiográficas. Rousseau analisa a si mesmo com muita severidade, mas sem os preconceitos que notamos em seus críticos.

Porém, é inegável o leque de qualidades desse autor, tão completo e versátil⁷⁶, que escreveu sobre os mais diversos temas – e de modo tão belo -, tão instigantes em seu tempo, muitos dos quais ainda permanecem pertinentes e assuntos relevantes.

No livro de Nelson e Claudino Piletti, Rousseau ocupa seis páginas no Capítulo 8 - *A educação na época do absolutismo* – em que os autores tecem alguns comentários sobre o *Absolutismo e a educação* e *Uma escola para poucos*. No item específico sobre Rousseau, eles citam duas obras dele – “o Discurso sobre a Desigualdade entre os Homens” e “O Contrato Social”, com um resumo de três a quatro linhas sobre essas

⁷⁵ Podemos considerar até bastante se compararmos às oito linhas dedicadas, no mesmo capítulo, a Froebel e sete para Kant.

⁷⁶ Rousseau fez sucesso não só com seus escritos filosóficos, mas, até mesmo, com a autoria de óperas e músicas que, aliás, são muito belas e tocantes. Seu grande valor como escritor e sua competência artística saltou aos olhos de qualquer pessoa mais atenta. Cremos, mesmo, que todas as qualidades desse autor, fruto de um espírito perspicaz, observador e extremamente sensível, tenham tornado a vida para ele tão difícil, pois, ao que nos parece, sentia-se incompreendido e desvalorizado por aqueles a quem estimava.

obras. Depois passam a comentar o *Emílio* – de modo extremamente breve -, seguindo a mesma divisão – e nomenclatura dessa divisão - de Paul Monroe, o qual é citado como fonte de referência.

Encontramos, no livro de Maria Lúcia de Arruda Aranha, uma situação semelhante a que acabamos de analisar. No capítulo 9 – *Iluminismo: o ideal liberal de educação* – Rousseau ocupa seis páginas e meia. No início do capítulo existe uma citação importante desse autor e uma análise histórica, de linha marxista, sobre questões gerais da época. Em seguida, três itens tratam das idéias desse autor: *o naturalismo rousseauiano, a concepção política de Rousseau e Rousseau pedagogo* – que, por sua vez aborda *a educação negativa, o papel do preceptor: a dialética da liberdade e da obediência e críticas a Rousseau*. Não encontramos nenhum problema, nessa obra, na apresentação do autor. Porém, nas considerações às críticas recebidas por ele, a autora faz a defesa de Rousseau no sentido de mostrar que elas são infundadas e sem o real conhecimento de sua obra. Certamente, vemos, passo a passo, respostas às mesmas críticas feitas por Afranio Peixoto.

3.2 Atividades propostas para o estudo de Rousseau

Para analisar as atividades propostas nos livros didáticos de História da Educação, é preciso que voltemos à questão dos usos desses manuais de ensino. A importância do livro, como sustentáculo das tarefas do professor reside não só na apresentação do conteúdo neles existente, mas, também, na metodologia de ensino inerente às atividades sugeridas. Citamos, a seguir, Bittencourt (1993, p. 290), que, assim, analisa essa questão:

O livro didático possuía dois discursos que se integravam. Um texto no qual estavam expostos de maneira sistematizada e simplificada, os conteúdos explícitos da disciplina e um outro, o discurso pedagógico

constituído por questionários, resumos, exercícios variados que indicavam como o conhecimento deveria ser apreendido pelos alunos. Os compêndios, mais especificamente, representavam, na íntegra, o saber a ser ensinado e progressivamente foram acrescidos de baterias de exercícios para fixação dos conteúdos da disciplina.

Dentre as obras por nós analisadas, encontramos, somente em três livros de autores brasileiros – Archêro Junior, Arruda Aranha e irmãos Piletti – propostas pedagógicas para o tema relativo a Rousseau.

Na obra de Archêro Júnior, há entre as “Questões para discutir”, somente uma sugestão sobre o estudo de Jean-Jacques Rousseau. A saber: “Analisar o pensamento de Rousseau: ‘A criança nasce perfeita das mãos do Criador e se corrompe às mãos do homem’.” (ARCHÊRO JÚNIOR, 1957, p. 75)

Vemos, de início, uma “criação” da primeira premissa de Rousseau que se encontra no *Emílio* e, como já tratamos anteriormente, o livro de Archêro Júnior não apresenta a menor condição para que o aluno possa discutir qualquer tema relativo a esse assunto.

Nas obras de Arruda Aranha e dos irmãos Piletti, existem excertos do *Emílio* para serem lidos e analisados. Há uma coincidência da obra, embora os trechos selecionados sejam diferentes.

No livro de Nelson e Claudino Piletti - *História da Educação* - são transcritos cinco parágrafos do Livro Segundo, com o título de “Respeito à criança”⁷⁷. Em contrapartida, no livro de Maria Lúcia de Arruda Aranha – *História da Educação* - dez parágrafos são transcritos (eventualmente só em parte) tendo como título: “Fragmentos de

⁷⁷ Cf. Nelson e Claudino Piletti, *História da Educação*, São Paulo: Ática, 1990, p. 94-95.

‘Emílio’”⁷⁸. Exceto o trecho inicial, que é do Livro Primeiro, todos os “fragmentos” pertencem ao Livro Segundo do *Emílio*.

Arruda Aranha (1989, p. 168) propõe três questões relativas a Rousseau, que aqui transcrevemos para análise:

- Estabeleça uma relação entre a política e a pedagogia de Rousseau.
- Relacione os conceitos de educação natural e educação negativa em Rousseau.
- Por que Rousseau pode ser considerado um marco da história da pedagogia?

A autora retoma, nessas questões, a abordagem que fez no estudo de Rousseau e sua ênfase está no Livro Segundo do *Emílio*. Quanto à leitura complementar, não existe nenhuma proposta de discussão específica, mas é possível utilizar os excertos nas respostas ao que foi proposto.

No livro de Nelson e Claudino Piletti (1990, p. 93-94), existe um número maior de questões, porém, mais diretivas. Vejamos:

- Quem foi Jean-Jacques Rousseau?
- Como Rousseau explica a desigualdade social e a organização política?
- Qual a importância da natureza para Rousseau?
- Como deve ser a educação nas diversas fases do desenvolvimento?
- Comente as principais contribuições de Rousseau para a educação.
- Comente a frase de Rousseau: “Tudo é bom ao sair das mãos do autor da natureza; mas tudo se degenera nas mãos do homem”.
- Discussão: A partir dos comentários de cada aluno sobre a frase de Rousseau, pode-se estabelecer uma discussão na sala de aula sobre o seguinte tema: O que é a educação para Rousseau?

De acordo com o material disponível nesse livro, só é possível, ao aluno, fornecer respostas curtas e pouco criativas, amparadas pela descrição contida no texto. Embora os autores proponham ampla discussão sobre o assunto, não existe uma base suficientemente forte para amparar essa discussão.

Vejamos, agora, a atividade proposta para a leitura do excerto do *Emílio*:

⁷⁸ Cf. Maria Lúcia de Arruda Aranha, *História da Educação*, São Paulo: Moderna, 1989, p.169-170.

- Que críticas Rousseau faz à educação da época?
- Como devem ser tratadas as crianças? Por quê?
- A partir do texto de Rousseau, escreva alguma coisa – uma redação, um poema, etc. – sobre a educação das crianças e leia para os demais. (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 95)

O texto escolhido para análise possibilita ao aluno, mesmo que de forma limitada, um contato com a obra de Rousseau e meios para responder às questões propostas. O que julgamos importante na última atividade é a apreciação que se solicita ao aluno, a respeito do tema estudado. Nessa elaboração, é preciso que o aluno se posicione criticamente diante do papel da educação e do educador, função para a qual está se preparando.

Entretanto, não devemos nos esquecer de que o papel do professor da disciplina de História da educação é de fundamental relevância, pois caberá a ele despertar o aluno para o conhecimento, instigá-lo a seguir adiante e possibilitar condições para o crescimento e despertar intelectual de seu aluno.

CAPÍTULO III

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

“Em virtude de um erro ainda mais ridículo, fazem com que estudem história: imaginam que a história está a seu alcance porque é, apenas, uma coletânea de fatos. Mas que se entende por essa palavra fatos? Imagina-se que a relação que determina os fatos históricos seja tão fácil de aprender, que as idéias deles se formem sem dificuldade no espírito das crianças? Acredita-se que o verdadeiro conhecimento dos acontecimentos seja separável de sua causa, de seus efeitos, e que o histórico se prenda tão pouco ao moral que se possa conhecer um sem outro? Se não vedes nas ações dos homens senão movimentos exteriores e puramente físicos, que é que aprendeis na história? Absolutamente nada; e tal estudo desprovido de interesse não vos dá mais prazer que instrução. Se quereis apreciar tais ações segundo suas relações morais tentai fazer com que seus alunos entendam essas relações e vereis então se a história é da idade deles.”
(ROUSSEAU, 1992, p.101)

O presente capítulo tem como objetivo identificar a presença de Jean-Jacques Rousseau na formação do professor, a fim de verificar qual o conhecimento acerca desse autor obtido nos Curso Normal.

As fontes escritas fornecem algumas informações, mas a nossa preocupação está em aprofundar mais a questão e saber como Rousseau serviu para essa formação ou não. Nosso intuito é analisar a presença efetiva desse pensador no ensino da disciplina de História da Educação, de como ele foi trabalhado e utilizado nas aulas.

Para isso, foi necessário recorrer à fonte oral, isto é, depoimentos por meio de entrevistas com egressos do Curso Normal, uma vez que os dados são muito limitadores para identificar se Rousseau e suas obras fizeram parte do ensino ou não e o que ficou efetivamente na memória dos alunos.

A memória oral, assim, é um instrumento de complementação de nossa pesquisa sobre o percurso da disciplina de História da Educação na formação dos docentes.

Chartier (1990, p. 16-17) esclarece acerca do conceito de representação e o uso de outras fontes em pesquisa histórica:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. (...) As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Vemos que esse autor nos alerta para os problemas a isso referentes, mas essa fonte de coleta de dados tem sido utilizada por vários pesquisadores na área de História da Educação. A esse respeito, encontramos em Nóvoa (1994, p. 95), a seguinte afirmação:

O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do cotidiano escolar, as vidas e a experiência dos alunos e dos professores: eis algumas das problemáticas que precisam de ser abordadas através de novos instrumentos teóricos e metodológicos.

Então é nesse sentido que recorreremos aos nossos entrevistados, enquanto sujeitos históricos, como uma fonte relevante de dados e aspectos mais intangíveis, que os documentos históricos não tiveram condições de nos fornecer.

1. Memória oral como fonte de pesquisa

1.1 O uso da memória oral

A história oral tem sido utilizada por vários setores como procedimento de construção do conhecimento histórico, como aponta Thompson (1992). Nos exemplos que esse autor menciona, nota-se que isso ocorre em várias partes do mundo: “(...) a utilização de entrevistas como fonte por historiadores profissionais vem de muito longe e é perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos.” (THOMPSON, 1992, p. 22)

Mais adiante, o autor aponta para as vantagens do uso da história oral:

A história oral oferece, quanto a sua natureza, uma fonte bastante semelhante à autobiografia publicada, mas de muito maior alcance. (...) os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados. (THOMPSON, 1992, p. 24)

Sendo assim, a importância da fonte oral reside no fato de que novos sujeitos, que não deixaram registros escritos, mas que tiveram participação efetiva dos acontecimentos podem contribuir para ampliar a visão histórica dos fatos.

O testemunho oral é preciso ser explorado de forma crítica, isto é, de forma sistemática, para que cumpra a função de obter as informações necessárias a determinada pesquisa.

Para isso, três fatores são essenciais para o bom desenvolvimento da entrevista: a seleção da testemunha, o lugar da entrevista e o roteiro da entrevista.

O entrevistador deve saber se comportar durante a entrevista: saber guardar silêncio, respeitar a testemunha, suscitar a recordação através de um questionamento discreto, permitir digressões. Enfim, conduzir a entrevista com eficiência, preparo e postura corretos.

Quanto ao lugar da entrevista, esta pode ocorrer no lugar de trabalho ou na própria casa do entrevistado. É evidente que quanto mais favorável o ambiente, isto é, quanto mais à vontade estiver a testemunha, mais fácil será avivar a lembrança.

O terceiro fator preponderante para que a entrevista possa ocorrer a contento é o roteiro da entrevista: nenhuma entrevista deve ser feita sem a devida preparação. O informante deve, também, conhecer esse roteiro.

Thompson (1992, p. 25) esclarece que as entrevistas podem ter estilos diferentes, que vão, desde uma conversa informal, até à formalidade de inúmeras questões previamente estruturadas.

É possível, até, numa conversa preliminar, entrevistador e entrevistado conversarem a respeito, podendo tirar algumas dúvidas, mas a espontaneidade do entrevistado é imprescindível.

Além disso, o entrevistador deve fazer a opção pelo tipo de entrevista que mais se harmoniza com ele. Entretanto, há, como já salientamos, qualidades imprescindíveis ao entrevistador:

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. (THOMPSON, 1992, p. 254)

1.2 Critério de seleção dos entrevistados

Nossa pesquisa teve como método de abordagem o hipotético-dedutivo e um enfoque a que chamaríamos de interpretativo. De fato, não desprezando os dados quantitativos obtidos, nosso interesse maior foi apresentar os significados que os entrevistados dão a pessoas, objetos e eventos dentro de um determinado contexto histórico e social. A preocupação de nosso estudo não está, assim, centrada em coleta de dados por amostragem, mas no significado dos dados coletados. Em suma, as fontes orais foram utilizadas como instrumento importante para a busca de informações valiosas e pertinentes ao tema estudado.

Assim sendo, não temos a pretensão de generalizar nossos resultados, uma vez que, como já salientamos, não se trata de um espaço amostral.

Fazer uma opção metodológica como essa, significa buscar indícios e informações através da análise da linguagem, das narrativas, numa ação contínua de compreensão e sentido.

O Estado de São Paulo foi eleito como espaço de análise, por se tratar de um ponto de referência significativo no que tange ao ensino das Escolas Normais.

A estrutura, bem como o currículo das Escolas Normais sofreram inúmeras alterações ao longo da história da educação no Brasil. Dentre essas mudanças da Escola Normal, salienta-se a atitude de vanguarda do estado de São Paulo que, já em 1920, (com a Lei n.175, de 8/12/1929) abolira o dualismo das Escolas Normais adotado em outras unidades da federação, unificando-as tomando como padrão o das mais elevadas. Mesmo após a Lei Orgânica do Ensino Normal que, em 1946, estabelecia dois níveis diferentes de escolas de formação, São Paulo permaneceu com seu ensino de tipo único, priorizando a

qualidade da formação dos professores. A maioria dos Estados só conseguiu essa unificação mais tarde com a Lei 5.692/71.

É por essa razão que São Paulo foi nosso foco de análise, pois já possuía um ensino que visava a uma formação mais ampla do professor.

Os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram delineados tendo em vista o nosso assunto, bem como o objetivo do estudo, a saber, conhecer como Rousseau tem sido ensinado nos cursos de formação de professores, se é que isso realmente tem ocorrido e como isso tem sido feito.

O universo dessa pesquisa constou de oito pessoas que estudaram em diferentes escolas no Estado de São Paulo, no período entre 1946 a 1996.

A escolha dos sujeitos foi pautada na abrangência da maior diversidade possível, uma vez que não se trata de uma amostra para estudo de abordagem quantitativa. Houve a preocupação em selecionar egressos de diferentes escolas, cidades variadas do Estado de São Paulo, bem como de diversas idades, incluindo ambos os sexos. Além disso, procuramos experiências de vida distintas, a fim de cotejar práticas e concepções da disciplina de História da Educação de épocas e escolas diversas, públicas e privadas.

Foi elaborado um procedimento inicial para a seleção definitiva dos sujeitos de nossa pesquisa. Nesse processo, ficou evidente a imensa dificuldade para seguir esse nosso intento. Foram realizadas inúmeras entrevistas com vários sujeitos que atestavam possuir, na memória, informações valiosas e claras sobre o Curso Normal, mas que, efetivamente, pouco ou nada se lembravam da época em que estudaram.

Essa dificuldade não nos impressionou, pois como relata Tourtier-Bonazzi (In AMADO; FERREIRA (orgs.), 1996, p. 233): “Pode acontecer que, decepcionada por não poder responder, a testemunha se perturbe e interrompa ou abrevie a entrevista.”

Dessa forma, muitos dados e várias entrevistas foram desprezados, tendo em vista utilizar como fonte oral os relatos que continham informações pertinentes que nos servissem de fonte de análise para o presente estudo⁷⁹.

Realizamos as entrevistas, seguindo o método de entrevista por pautas⁸⁰. Esse tipo de entrevista possui, de certa forma, estruturação, mas como são poucas as perguntas ao entrevistado, permite que este fale livremente, à medida que se refere às pautas assinaladas. Julgamos que essa forma de entrevista, mais flexível, conduz o tema de modo mais vantajoso, pois pode apresentar informações valiosas.

Lemos em Thompson (1992, p. 258):

Contudo, a entrevista completamente livre não pode existir. Apenas para começar, já é preciso estabelecer um contexto social, o objetivo deve ser explicado, e pelo menos uma pergunta inicial deve ser feita; e isso tudo, juntamente com os pressupostos não expressos, cria expectativas que moldam o que vem a seguir.

Notamos, que, por vezes, nossos entrevistados demonstraram um certo incômodo quando não sabiam mais o que dizer e, até mesmo, solicitavam perguntas como forma de reiniciar os seus relatos.

Todas as entrevistas por nós realizadas foram gravadas em cassete e transcritas, na íntegra,⁸¹ para serem, depois, analisadas.

Procuramos manter a linguagem utilizada pelo entrevistado, as repetições, as dúvidas, entre outras coisas. Vale lembrar o que se lê em Tourtier-Bonazzi (In AMADO; FERREIRA, 1996, p. 239):

Por outro lado, toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, pois nenhum sistema de escrita é capaz de reproduzir o

⁷⁹ Lembramo-nos de uma entrevista, que temos, também gravada, de uma professora aposentada que só nos relatou a respeito do início de sua carreira e as dificuldades que encontrou e que foram superadas. Mesmo quando nós lhe dirigíamos a palavra, perguntando acerca da sua formação no Curso Normal, esse mesmo assunto era retomado. Assim, não pudemos coletar informações que pudessem contribuir para a nossa análise.

⁸⁰ O roteiro utilizado para as entrevistas encontra-se no Apêndice A.

⁸¹ Fizemos as transcrições de todas as entrevistas. Cf. em Apêndice.

discurso com absoluta fidelidade; de certa maneira, é uma traição à palavra.

A história oral, de certa forma, permite um outro enfoque. No caso de nossa pesquisa, é possível analisar a disciplina de História da Educação a partir da experiência dos próprios alunos e estudantes, propiciando um novo ângulo de caracterização do ensino.

Vale mencionar o que Thompson (1992, p. 41) considera como um novo caminho para a história:

A possibilidade de utilizar a história para finalidades sociais e pessoais construtivas desse tipo vem da natureza intrínseca da abordagem oral. Ela trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. E baseia-se na fala, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva. Além disso, o gravador não só permite que a história seja registrada em palavras faladas, mas também, que seja apresentada por meio delas. (...) As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história.

2. O indivíduo como testemunha

2.1. Caracterização dos depoentes

O grupo de professores analisado constou de oito indivíduos e nossa preocupação foi a de que estes formassem um núcleo que fosse representativo.

Os depoimentos colhidos junto aos egressos dos cursos de formação de professores apresentaram aspectos que merecem ser destacados.

QUADRO 1

quantidade e atividade dos entrevistados

ENTREVISTADOS	HOMENS		MULHERES	
1º SUBTOTAL	2		6	
ATIVIDADE PROFISSIONAL	ATIVOS	INATIVOS	ATIVAS	INATIVAS
2º SUBTOTAL	2	0	4	2
TOTAL DE ENTREVISTADOS	8			

Procuramos incluir, também, professores (dois), apesar do fato de que o público feminino tem sido maioria ao longo desse período histórico nos cursos de formação de professores.

Quanto à atividade profissional, todos os entrevistados seguiram a carreira educacional, como professores, e, alguns, posteriormente, como diretores ou supervisores de ensino.

No que tange à situação atual, dentre os entrevistados duas pessoas estão aposentadas e afastadas das atividades escolares. Uma delas, inclusive, lamentou o fato de estar distante de suas funções na área da educação. Apesar da possibilidade de aposentadoria e, por sua vez, do afastamento das atividades educacionais, quatro depoentes permanecem exercendo atividades nessa área. Dois depoentes moram no interior do estado de São Paulo e seis residem, atualmente, em São Paulo, Capital.

Apresentamos, a seguir, outro quadro, acerca da formação escolar desse indivíduos:

QUADRO 2

Perfil de formação referente ao curso normal

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES				
localidade	capital		interior	
onde cursaram	escola pública	escola particular	escola pública	escola particular
homens	0	0	2	0
mulheres	3	1	2	0
subtotal	3	1	4	0
total	4		4	

Os depoentes são, em sua maioria, egressos da Escola Pública. Só uma das pessoas entrevistadas estudou em Escola Particular, situada na capital do Estado.

Podemos, ainda, classificar os sujeitos entrevistados a partir da localização das escolas em que freqüentaram o curso de formação de professores. Nesse ítem, temos quatro indivíduos que estudaram no interior do Estado de São Paulo e quatro que estudaram em São Paulo, Capital.

Devemos salientar, também, com relação ao perfil de nossos sujeitos, que todos eles seguiram seus estudos no curso de Pedagogia. Com relação a isso, o problema que se nos apresenta é que nossos depoentes podem confundir o estudo de Rousseau no Curso Normal e no Curso de Pedagogia.

Alguns entrevistados prosseguiram seus estudos até a pós-graduação e, um deles cursou a Faculdade de Educação Física, além do curso de Pedagogia.

Existe uma característica comum a todos os entrevistados. Todos eles manifestaram dificuldade em se lembrar das questões pertinentes ao estudo no curso de

formação de professores e disseram ser difícil dar informações que, por vezes, são vagas e superficiais. Mesmo entre os entrevistados mais jovens, essa experiência se repetiu.

Além disso, todos os depoentes ficaram cientes do objetivo da entrevista, bem como autorizaram sua transcrição e autorizaram a utilização do nome real na pesquisa, pois consideraram tratar-se de fatos e acontecimentos relatados, que em nada poderiam atrapalhar ou prejudicar a quem quer que seja. Notamos, até mesmo, uma certa alegria de serem ouvidos e de poderem compartilhar uma parte de suas vidas da qual, em sua maioria, sentem muito orgulho.

Com relação a isso, lemos em Thompson (1992, p. 33):

Ao atribuir um lugar central, em seus textos e apresentações, a pessoas de toda espécie, a história se beneficia enormemente. E também se beneficiam, de maneira especial, as pessoas idosas. Um projeto de história oral, mais do que lhes propiciar novos contatos sociais e, às vezes, levar a amizades duradouras, pode prestar-lhes um inestimável serviço. Muito freqüentemente ignoradas, e fragilizadas economicamente, podem adquirir dignidade e sentido de finalidade ao rememorarem a própria vida e fornecerem informações valiosas a uma geração mais jovem.

É certo que o universo pesquisado não apresenta, em sua maioria, esse tipo de situação. Mas é evidente que foi um momento importante para os depoentes, aquele em que puderam contar um pouco a respeito de suas vidas e de suas experiências. Houve uma depoente que se sentiu privilegiada em figurar como fonte de informação preciosa numa pesquisa de pós-graduação.

Todos os sujeitos entrevistados foram separados, para análise, em dois períodos históricos. Dessa forma, o nosso intuito foi o de precisar as alterações e diferenças entre os períodos, bem como, identificar possíveis semelhanças em suas vivências educacionais. A seguir, apresentamos uma tabela que facilita a visualização dessa separação, tendo em vista esse critério de análise.

QUADRO 3

Demonstrativo dos entrevistados por períodos de análise

1º Período : 1946 a 1971	2º Período : 1971 a 1996
Prof. Aparecido (77 anos)	Profª Maria Cristina (48 anos)
Profª. Sidnéia (69 anos)	Profª Isabel (36 anos)
Profª. Amélia (68 anos)	
Profª Leonildes (65 anos)	
Prof. Fábio (65 anos)	
Prof. Helena (57 anos)	

O primeiro período histórico começa com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, até a Lei das Diretrizes e Bases de 1971, pois não existem grandes alterações nesse percurso que mereça destaque na periodização. O segundo período vai dessa LDB de 1971 até a Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Temos, assim, seis entrevistados no primeiro período – quatro estudaram em escolas públicas do interior; uma em escola pública da capital; e uma entrevistada que estudou em escola particular na capital do Estado de São Paulo – e, no segundo período, duas entrevistadas que estudaram em escolas públicas em São Paulo, Capital.

2.2 A vivência de formação escolar

a) Primeiro Período – de 1946 a 1971

No que se refere à formação escolar, quatro dos depoentes fazem alusão ao Curso Normal como um estudo importante e básico para eles. Vale a pena citar a sua fala:

O nosso curso foi muito puxado! Foi bem... nossa! Eu tinha que estudar! Eu até chorava! Naquele tempo os professores eram chamados catedráticos.(...) Eles eram muito competentes e exigentes. (Profa Leonildes)

Para essa professora, o fato de os professores serem exigentes, a ponto de ela chorar em momentos de tensão, como época de elaboração de provas e trabalhos, denotava, segundo ela, que esses professores eram bons e possibilitavam uma ótima formação ao aluno. Ressaltamos, pois, que essa entrevistada considera “bom professor” aquele que é exigente com o produto e procedimentos de seus alunos.

Vejamos outra análise a esse respeito:

Eu tive o privilégio de ter professores muito bons. Naquele tempo, o ensino era elitista. Então não havia muito Escolas Normais. Era só para as classe A e B. Não era um ensino popular, como hoje, assim, democrático. Então era natural que os professores eram muito bem preparados e o alunado, também. Era um alunado como o das Faculdades Públicas, hoje. O meu Ensino Normal foi de alto nível. Tanto que, eu vim fazer a Faculdade, o Curso de Pedagogia, e com muita coisa eu estava familiarizado. Muita coisa foi, praticamente, repetição do Curso Normal. E o curso de quatro anos, então, dá bem mais condição. (Prof. Aparecido)

Ao lermos a fala desse depoente, notamos a relação que ele estabelece entre qualidade de ensino e classe social. Segundo ele, como o ensino era elitista, isto é, destinado às classes mais favorecidas (que ele chama de A e B - e dessa forma ele se

considera um privilegiado), isso garantia um nível muito bom de ensino. Quando esse entrevistado iniciou o Curso de Pedagogia, percebeu que já conhecia, em parte, o conteúdo nele desenvolvido, tal foi o nível de sua formação no Curso Normal.

Outro fator importante que aparece nessa fala é a questão de comparar o alunado do antigo Curso Normal, ao alunado que, nos dias de hoje, frequenta as universidades públicas. Então, isso explica o fato de que o curso tinha uma boa qualidade pois, tanto o professor era bem preparado, quanto o aluno era capacitado para a aprendizagem. Encontramos a representação freqüente da “época” de um ensino de qualidade. Essa análise é feita pelos entrevistados a partir de suas experiências atuais. Note-se que dentro dessa categoria de *ensino de qualidade*, estão embutidos os conceitos de uma escola tradicional: conteudista e com professores exigentes.

No depoimento a seguir há uma menção específica ao papel do professor na formação do aluno. Vejamos:

Foi um curso, assim, que me valeu muito e o que me levou a gostar da carreira, realmente, talvez tenha sido o incentivo de um professor de Prática. (...)

Então, me reportando ao período de normalista, que logo depois de ter me formado eu exerci, acho que uma coisa muito interessante, porque o Ensino Normal, naquela época, não tinha um estágio obrigatório. Você tinha as aulas de Prática de Ensino e eram mais que estágios. Eram obrigadas de serem feitas com a professora de estágio, diretamente na escola. E havia um nível de exigência muito grande na formação dos professores naquela época. Muito grande mesmo. (Prof. Fábio)

Novamente, há o registro sobre o grau de exigência do curso, por parte dos professores do Curso Normal. Importante notar a ênfase dada a isso, quando o depoente repete que é realmente muito grande essa exigência. Nesse caso relatado, a disciplina de

Prática de Ensino é apresentada como algo acima de um estágio, pois o aluno era “obrigado” a exercer suas atividades diretamente na escola – vale lembrar que as escolas normais tinham, em anexo, o Curso Primário – sob o olhar da professora dessa disciplina. Por isso, ele considera as aulas de Prática de Ensino como superiores ao “estágio obrigatório”, possivelmente referindo-se ao que acontece nos dias de hoje, em que basta ao aluno observar as aulas dadas pelo professor da classe, na qual está fazendo estágio e elaborar uma descrição, ou até mesmo preencher algumas fichas, por escrito, a esse respeito.

No relato que se segue, salientamos o julgamento de valor acerca da experiência vivida no Curso Normal. A saber:

Mas o curso que eu fiz, eu achei que valeu a pena. Foi um curso muito bom, além de ser intensivo, no sentido da palavra de participação. Os professores eram bons. Eu me lembro que todos, todos eles, acho que já eram concursados. Eu tenho impressão que já eram concursados. Mas valeu a pena. O Curso Normal, pra mim, acho que valeu a pena.
(Profa Sidnéa)

Nesse depoimento, a entrevistada menciona, três vezes, que “valeu a pena” ter feito o Curso Normal e justifica com o argumento de que o curso foi muito bom, porque os professores eram bons e, acrescenta, todos concursados, isto é, para ela isso denota que os professores eram preparados. Nota-se, também, que, segundo ela, o curso exigia muito do aluno, pois era *intensivo*, ou seja, requeria a participação efetiva do aluno no desenvolvimento das atividades. Essa depoente, que fez concomitantemente o Curso Normal com o Curso Secundário, disse que o primeiro era muito mais difícil que o segundo, porque havia muitos trabalhos a serem executados. Não bastava estudar, era preciso participar ativamente das aulas.

Apresentamos mais um relato sobre a experiência adquirida no Curso Normal:

Na verdade, do papel e da influência desses professores eu diria, há no mínimo uma lembrança. Alguma coisa ficou. (...) Mas com o tempo, a gente vai tendo a possibilidade de fazer a análise e a crítica. De qualquer maneira, eu acho que foi uma contribuição para a formação... (Profª Helena)

Vemos que a vivência do Curso Normal, por ela apresentada não denota o mesmo orgulho que aquele apontado nos depoimentos anteriores. A afirmação é, até certo ponto, reticente. Verificamos isso no uso dos termos *no mínimo*, *alguma*, *uma*. Nenhum outro trecho há sobre esse assunto.

b) Segundo Período: de 1971 a 1996

O relato de uma das depoentes desse período é bastante entusiástico e realça a questão da dedicação de uma professora específica – a de História da Educação. Selecionamos alguns trechos para ilustrar o assunto:

Eu tinha História da Educação com uma professora gracinha que se chamava Toshie. Ela era muito legal e ensinava mais da vida do que da História da Educação, na verdade.(...) Ela era uma pessoa muito apaixonada pela educação, e eu acho que isso que me despertou mais para prosseguir mesmo nos estudos do Magistério. (...) E o que mais valeu da época do Magistério foi essa coisa que ela tinha e ela era um dos meus ídolos. Ela era um dos meus ídolos porque ela não mostrava só o que estava escrito, ela ia muito além. Ela tinha uma visão que todos os professores recém-formados deveriam ter. Claro que não com a maturidade que ela tinha (...) (Profª Isabel)

Vemos, nesse depoimento, que a formação recebida no Curso de Magistério – devemos limitar essa análise a essa disciplina específica – foi de extrema importância para a depoente, pois, de certa forma, essa professora, além de incentivá-la ao término do curso e ao exercício do magistério, ensinava sobre a vida. Como podemos analisar esse

modo de ensinar sobre a vida? Certamente, trata-se da possibilidade de ampliação da visão de mundo, a partir de discussões e leituras (que serão analisadas em um tópico posterior).

Pela leitura desse depoimento, vemos que a depoente admirava, sobretudo, em sua professora, não o conhecimento, nem o modo como fazia a explanação das aulas, mas a sua experiência de vida. A importância desse fato é tamanha para ela, que recomenda que todos os professores recém-saídos dos bancos escolares deveriam desenvolver essa possibilidade de conhecimento da vida.

O fato de essa entrevistada ser jovem na época e mãe de um bebê de três meses foi salientado na entrevista, no sentido de assegurar a importância dessa professora nesse momento de sua vida, em que necessitava adquirir alguma experiência com suas aulas.

A outra depoente desse período não faz nenhuma alusão à questão da importância ou não do Curso de Magistério. Lendo sua fala com atenção, nada nos leva a crer que ela valorizou essa experiência, nem tampouco que a desconsidera.

c) Comparação

Nenhum dos entrevistados – do Primeiro Período - mencionou que teve uma formação fraca ou precária. Ao contrário, em sua maioria, os depoentes fizeram questão de relatar o grau de exigência da escola e dos professores, o que, para eles, era sinal de alta qualidade no ensino. Por outro lado, lembramos, novamente, o relato do Prof. Aparecido, que acenou para a questão da elitização da educação na época em que frequentou o Curso Normal.

Vale lembrar que, nessa época, poucas pessoas tinham acesso à educação. Além disso, havia a questão do dualismo educacional: as camadas médias e superiores da sociedade preferiam o ensino secundário e superior, como forma de adquirir prestígio e *status*, enquanto os setores populares procuravam mais as escolas primárias e

profissionais (que eram cursos de aprendizagem e de preparo rápido para populações que tinham pressa em se preparar para um ofício).

No segundo período, o curso apresenta-se como forma de crescimento e amadurecimento, a partir de situações proporcionadas em sala de aula.

Mais uma vez, salientamos que os entrevistados do primeiro período formam um grupo diferenciado entre os entrevistados, apontando a experiência de ter frequentado o Curso Normal como um momento importante e de grande satisfação.

2.3. Lembranças do currículo escolar

Vários entrevistados falaram a respeito das disciplinas que estudaram durante o curso de formação de professores.

Vejamos esses depoimentos na divisão de períodos de experiência escolar.

a) Primeiro período – de 1946 a 1971

Dentre os entrevistados desse período, três relatam as disciplinas que faziam parte do currículo. Vejamos uma delas:

As disciplinas, naquele tempo... Português, que era no primeiro ano, dizia-se Pré-Normal. No primeiro ano, quem fez em 53, Pré-Normal. Português, Matemática, que me fez sofrer muito! História, Educação Artística, Desenho... Educação Artística e Desenho eram matérias distintas. Deixa eu ver que mais... Música, que era muito bem dada pela Dona Rita Pinto de Araújo e que foi famosa, também.(...)

Além da Música, Desenho, Canto Orfeônico, havia Trabalhos Manuais, e acho que era no lugar de Educação Artística. Eu me confundi. Desenho, Trabalhos Manuais, História, Biologia, Anatomia....(...)

Aí, depois, vinha: Sociologia, continua Biologia, História da Educação, Desenho, Música... Anatomia também continua... Psicologia...(...)

No primeiro ano Normal já tinha Psicologia, História da Educação, Prática de Ensino, tinha... Sociologia eu já falei? Sociologia teve até no terceiro ano. (...) Eu acho que tive História da Educação, no segundo e no terceiro. No pré não. (Profª Leonildes)

Então, essa depoente se lembra das seguintes disciplinas do Pré-Normal: Português, Matemática, História, Educação Artística, Desenho, Música, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Biologia, Anatomia. Atrelada a essas lembranças está o sofrimento com relação à matéria de Matemática, a afirmação sobre Desenho e Educação Artística serem duas *matérias distintas* e que a *Dona Rita*, professora de Música dava muito bem essa matéria e que foi uma pessoa *famosa*, por ser *membro do Canto Orfeônico do Estado de São Paulo*.

Continuando o relato, a Profª Leonildes menciona as matérias desenvolvidas no Primeiro Ano do Normal: Sociologia, Biologia, História da Educação, Desenho Música, Anatomia, Psicologia, Prática de Ensino. Com relação ao *Terceiro Ano* - o 2º ano Normal – só há a menção de que Sociologia e História da Educação também estão presentes nessa série.

A seguir, apresentamos o depoimento de outro entrevistado com a lembrança das disciplinas do Curso Normal:

Eu não sei especificar a você, com detalhes, o que foi abordado. Mas as disciplinas eram: História da Educação, Sociologia, Anatomia, Biologia, Psicologia, Educação Musical, Artes Plásticas, Educação Física. Tinha alguma coisa voltada, como se fosse uma espécie de Educação Moral e Cívica; alguma coisa voltada à parte de Metodologia de Ciências, Metodologia de Português, Metodologia da Matemática. Isso nós tínhamos em disciplinas à parte.(...) Mas eu acho que é um conteúdo bem consistente. Dava realmente uma base, e deu uma base realmente bastante satisfatória. (Prof. Fábio)

Apresentamos o rol de disciplinas mencionados pelo entrevistado acima: História da Educação, Sociologia, Anatomia, Biologia, Psicologia, Educação Musical, Artes Plásticas, Educação Física, uma espécie de Educação Moral e Cívica, algo voltado à Metodologia de Ciências, Metodologia de Português, Metodologia de Matemática.

Notamos que, nesse depoimento, o entrevistado se lembra de algumas disciplinas – bem menos que o depoimento analisado anteriormente – mas não faz alusão à série em que foram ministradas. Entretanto afirma que elas deram uma formação importante e *satisfatória*.

Temos, ainda, outro relato acerca do currículo do Curso Normal:

Eu me formei em mil novecentos e cinquenta e quatro. Porque, na época, tinha o Pré-Normal, Primeiro e Segundo Normal. Então no Pré, as matérias eram Matemática, Português, História... Dentro da Matemática a gente aprendia Estatística, também. Eu me lembro que tinha anatomia, Trabalhos Manuais. Eram nove matérias ao todo, no Pré. E nove matérias, o primeiro e segundo Normal... Sendo que o primeiro e segundo Normal abrangiam Prática, Didática, Biologia, Pedagogia, História da Educação, Sociologia, Psicologia, Desenho... se bem que Desenho, a nomenclatura era Artes. E ficou faltando uma... Sociologia eu já falei. Sei que eram nove matérias ao todo. (Profª Sidnéa)

Esse depoimento nos remete às disciplinas, segundo a Profª Sidnéa, desenvolvidas no Pré-Normal, a saber: Matemática, Português, História, Anatomia, Trabalhos Manuais. Sabemos, pela leitura do próprio depoimento que faltam algumas disciplinas, pois ela diz que eram nove matérias e mencionou apenas cinco. Vemos, também, que Estatística estava presente na disciplina de Matemática. Quanto às disciplinas do Primeiro e Segundo Normal, ela faz a descrição sem explicitar quais estavam presentes em uma ou outra série. Aqui estão elas: Prática, Didática, Biologia, Pedagogia, História da Educação, Sociologia,

Psicologia, Artes. Não sabemos, ao certo, se essas disciplinas foram dadas nas duas séries, mas falta no mínimo uma disciplina, pois ela disse que eram nove disciplinas ao todo. A depoente diz, também, nesse trecho que a disciplina de Desenho era dada com o nome de Artes. Ela faz essa relação, possivelmente, dada a equivalência de conteúdos desenvolvidos pelas duas disciplinas.

Prosseguindo na análise do currículo escolar, vários depoimentos podem nos dar uma noção dos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores. Entretanto, excluímos qualquer observação acerca dos métodos de ensino de História da Educação, pois essa disciplina será analisada num tópico específico.

Vários entrevistados comentaram a respeito das aulas de algumas disciplinas, dando-nos pistas para identificarmos como transcorriam as atividades escolares. Vejamos alguns depoimentos:

A nota era até dez, com décimos: nove vírgula oito... Ainda estava falando para o Luís Henrique [filho], que meu professor, que foi um dos ídolos da minha vida, se chamava Gerson Rodrigues. Era o Professor de Sociologia e, também, de Português. Mas ele era tão exigente, tão justo! E, às vezes, era odiado, também, por alguns alunos. Se alguém tirasse quatro vírgula nove e precisava de cinco, ele não dava aquele décimo. Não dava! Ele era mau, também! Mas ao mesmo tempo, na casa dele, tinha uma biblioteca e ele convidava a gente para ir lá, pra fazer as pesquisas. Ele falava muito... e as matérias se entrelaçavam um pouquinho: Sociologia, História da Educação... Psicologia. (Profª Leonildes)

Algumas considerações importantes podemos fazer a partir dessa experiência relatada. Inicialmente, foi marcante o grau de exigência do professor de Sociologia, que também ministrava Português. O tal *décimo* de nota o professor não *dava*. Segundo ela,

ele era amado e odiado ao mesmo tempo. Talvez amado por quem se saía bem nas tais avaliações, e, certamente, odiado por aqueles a quem ele negava o tal décimo de nota. Ela mesma parece ter um sentimento duplo em relação à lembrança dele, pois apresenta-nos como um professor *exigente, justo e mau*. Mas, apesar de tudo isso foi o seu ídolo

Mas o fato de ele convidar os alunos para irem à sua biblioteca talvez explique a admiração que ela nutria por esse professor. Notamos que se tratava de alguém disponível ao aluno, mesmo fora do horário de aula e, sobretudo fora dos muros escolares. O ensino não se processava só na escola. Esse professor tornava acessível o material para consulta de sua própria biblioteca e a atenção para o prolongamento de suas aulas em sua casa. Como não se sentir envolvida por tamanha dedicação e demonstração de afeição por sua profissão e por seus alunos?

Há, ainda, outras questões a serem evidenciadas sobre as matérias de Canto Orfeônico, Desenho e Trabalhos Manuais que apontam para uma real participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em classe.

Nessa escola tinha, também, essa professora de Canto Orfeônico. Ela era, também, muito exigente. Nossa! Ela era muito brava, muito exigente! Então, a gente tinha que terminar a prova e ela sorteava os hinos pátrios. Então, tinha que solfejar: do, fá, mi, fá, sol, lá, sol, lá, si, siiii, do, fá... Tinha que solfejar os quatros hinos! E tinha uma notinha, lá, quer ver, é assim: Ouviram do Ipiranga às margens plácidas... Do... Então, essa nota, muitas vezes, a gente ouve por aí nas escolas, eles dão a mais. E ela exigia, não podia, porque é vício. Que todo mundo canta o Hino Nacional com aquela nota meio errada. E ela cuidava disso! Outra coisa: Tinha ditado de solfejo. Ela ia ditando e você tinha que ectrever o solfejo à primeira vista... Olha como era difícil música! Música era difícil! Desenho, sabe como era a prova de desenho? Você ia, na lousa, desenhar pernilongo, percevejo... baratas, insetos! Minha professora Maria Isméria, também. Ela

era louca! Tinha gente que morria, quase, na prova de desenho! Dava notas baixas e na prova de... e a professora de... Trabalhos Manuais... você tinha que bordar até crivos! Nós aprendemos a fazer tanta coisa! Tanto tipo de bordado! (Profª Leonildes)

Ao ouvirmos esse relato tão entusiasmado e minucioso, sentimo-nos transportada para a sala de aula, observando a aula de solfejos e canto. A professora usava ditados de solfejos para ensinar a seus alunos a música e, também, recorria a sorteio de hinos – como prova - para serem solfejados. A facilidade com a qual a entrevistada solfejou o Hino Nacional Brasileiro como exemplo demonstra que ela interiorizou esse conteúdo e que ele parecia tão importante quanto qualquer outro, pois a professora também era exigente e a matéria difícil.

Ainda nessa fala, encontramos informações sobre as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais. Vemos que eram aulas práticas e que havia um produto a ser exibido no final das tarefas. Como por exemplo: bordados, crivos, que, até hoje, a entrevistada mantém em seus guardados pessoais. Quanto aos desenhos, era necessário desenhar na lousa os mais variados insetos: pernilongo, baratas, pernilongo... Certamente havia outros temas a serem desenhados, mas, acredito que esses ficaram mais marcantes pela sua própria estranheza. Vemos, assim, a importância que as disciplinas consideradas práticas desempenhavam na formação desses futuros professores.

Apresentamos, abaixo, um relato importante de outra entrevistada acerca da aula de Prática de Ensino:

E, numa das primeiras aulas de Prática, eu me lembro que o professor queria que levasse o material necessário, mas eu não tinha quase tempo, e fui sorteada para dar aulas sobre plantas. Então eu levei, apenas, para essa aula um caderno de desenho dos meus irmãos e um caderninho de desenho, levei caixa de giz... E lá eu peguei... o quintal

era grande, tinha muita planta. Então eu vi aquele pé de dália, pra poder ilustrar a aula. E cheguei lá, assim, fiz a elaboração do plano de aula, correndo pela falta de tempo. Mas, aí, eu me saí muito bem na aula e vieram me cumprimentar (...) (Profª Sidnéa)

Vemos, nesse depoimento, que a aula de Prática de Ensino era um momento de atividade prática desenvolvida pelos próprios alunos, com vistas ao desenvolvimento de diversos temas. Novamente, encontramos a menção a um sorteio, como na aula de Música relatada pela Profª Leonildes. Entretanto, no caso acima, o sorteio era prévio, para que a aluna tivesse a oportunidade de preparar a aula em sua totalidade, isto é, desde o planejamento, seleção de material didático, até as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

Essa mesma entrevistada comenta, também, a respeito do critério de avaliação dos professores e sobre o planejamento pedagógico:

Então, ele [o professor de Prática de Ensino que, também, dava aulas de Psicologia] . ..era muito pelo ensino correlacionado. Então ele fazia tudo com base no ensino correlacionado e era uma avaliação contínua. O que ele fazia era uma avaliação contínua. O que o professor de Sociologia fazia era uma avaliação contínua. (Profª Sidnéa)

O processo de avaliação vivenciado no Curso Normal, na análise da própria entrevistada era de *avaliação contínua*. Com isso, ela quis enfatizar que seus professores já trabalhavam com outro tipo de avaliação e não a tradicional, comparando, por sua vez, com a forma de avaliação tão preconizada em nossos dias. Esse relato difere daquele da Profª Leonildes, que lembra do critério rigoroso e inflexível de um sistema de notas rígido.

Ainda por intermédio da experiência escolar da Profª Sidnéa temos um dado interessante:

E o professor de Biologia, eu me lembro, ele é vivo, ainda. (...) A matéria que ele dava, além de ser muito bem ilustrada, tinha um componente prático, para você visitar numa creche, a parte de aleitamento. Então eu me lembro que foi, uma atividade muito grande pela época, eu acho. (Profª Sidnéa)

Nesse trecho do depoimento dessa professora, estão presentes dois aspectos importantes para a nossa análise. Primeiramente, o fato de que as aulas de Biologia “eram ilustradas e muito bem ilustradas.” O preparo e o devotamento do mestre estão representados na atenção e esmero em apresentar uma aula que proporcione melhores condições de aprendizado. Por outro lado, há, também, o elogio às atividades práticas – as visitas -, que se situavam fora da escola, quer num educandário, quer numa creche. O futuro professor recebia uma formação que extrapolava a simples vivência dentro da escola. Vemos que nos dois temas abordados pela entrevistada, sua análise tem como parâmetro o ensino atual, em que, além da mencionada avaliação contínua – ao menos no discurso de vários educadores – hoje temos os tais estudos de meio ou atividades de enriquecimento, por meio de projetos, como propostas educacionais em inúmeras escolas.

b) Segundo período – de 1971 a 1996

Acerca desse período temos dois relatos. Apresentamos, inicialmente, o da Profª Maria Cristina:

E o que eu me lembro do tempo Normal? (naquela época chamava Normal). Eu me lembro que eu tive matéria de Sociologia da Educação, História da Educação. Aí tinha Didática do Ensino, Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Moral, Sociologia, Educação Moral e Cívica...Que mais? Eu acho que eram essas as matérias... (Profª Maria Cristina)

As disciplinas por ela elencadas são enumeradas sem uma separação por séries da Habilitação Específica para o Magistério, Curso Normal, mas notamos que História da Educação, a disciplina que norteia nossa pesquisa estava presente no currículo de seu curso. Aliás, cumpre assinalar que havia a manutenção do termo “Normal”, apesar da denominação ter mudado.

Passemos, a seguir, para o próximo relato:

Eu tive História da Educação com uma professora gracinha que chamava Toshie.

(Prof^a Isabel)

Aqui, também, só podemos constatar a presença da disciplina de História da Educação no currículo da Habilitação Específica para o Magistério, mas não nos é relatado se essa disciplina foi ministrada em mais de uma série. Porém, importa-nos saber que ela foi uma disciplina que marcou a formação dessa aluna, pela influência positiva importante exercida pela professora que a ministrava, conforme relato analisado no item anterior.

Encontramos, no relato que se segue, algumas informações importantes sobre o livro didático e a respeito das aulas das diferentes matérias:

Eu tinha os livros de Psicologia, naquela época bastante livro era adotado. A gente fazia muito trabalho em grupo e tinha muita aula expositiva. A gente tinha aula de Educação Física, mas para dar para os alunos, não era uma aula teórica. A gente preparava as aulas para serem dadas pros alunos. (Prof^a Maria Cristina)

Percebemos, assim, que os livros didáticos eram adotados em mais de uma disciplina, quando a entrevistada diz *bastante*. Além disso, havia aulas expositivas, mas os trabalhos em grupo eram constantes. Uma referência importante é a da disciplina de Educação Física. As aulas eram práticas e com a participação efetiva dos alunos, tendo

como meta a preparação desses futuros professores, para que eles pudessem desenvolver atividades corporais e de recreação com seus alunos

c) Comparação

Através da análise dos depoimentos de nossos entrevistados, pudemos notar que todos eles tiveram, em seu currículo, a disciplina de História da Educação, foco essencial de nossa pesquisa.

É importante mencionar que essa disciplina foi ministrada, no primeiro período, por dois anos, isto é, no 1º e 2º anos do Curso Normal. Quanto ao segundo período, não há nenhum trecho nos depoimentos que nos confirmem essa idéia.

A partir da análise conjunta dos dois períodos, encontramos uma riqueza maior de detalhes nos depoimentos relativos ao primeiro período, ainda que dispersos pelas falas desses egressos do Curso Normal, salientando o aspecto de eficiência desse Curso, quer por uma avaliação considerada rigorosa, quer por uma avaliação dita contínua. Além disso, as tarefas desempenhadas pelos alunos – futuros professores – pareciam exigir mais tempo e dedicação do que aquelas relatadas nos outros dois períodos. Outra questão que merece destaque é o empenho e disponibilidade de alguns professores dos alunos do primeiro período, o que não se verificou no período posterior.

Por outro lado, parece-nos que o uso do livro didático foi mais difundido no segundo período em diversas matérias, mas sabemos que tudo isso era algo que podia variar de escola para escola e de professor para professor.

Outro aspecto importante, que verificamos nos depoimentos do primeiro período, é o fato de um mesmo professor ministrar mais de uma disciplina para a turma de Curso Normal. Esse fator podemos declarar como existente, também no segundo período, apesar da ausência de relato a respeito, pois, também, vivenciamos isso como aluna do Curso de

Magistério e, posteriormente, como professora desse mesmo curso, respectivamente nos anos de 1978 e 1989.

3. Metodologia e conteúdos da História da Educação

3.1 A disciplina de História da Educação

Passamos, agora, para a análise de questões relativas ao tema central de nosso estudo. Vejamos a contribuição da memória oral no resgate da história das disciplinas escolares, no caso presente, a disciplina de História da Educação.

a) Primeiro período – de 1946 a 1971

Cumpramos apresentar alguns relatos para conhecermos a vivência dos egressos do Curso Normal na disciplina de História da Educação.

Inicialmente, apresentamos o relato da Prof^a Leonildes:

Do curso de História da Educação, eu lembro, não tinha livro. Eu ainda falei pra Edna, que os professores entravam falando, falando e iam fazendo esquemas e a gente ia escrevendo, escrevendo, escrevendo... que chegava em casa e aí tinha que fazer pesquisas na biblioteca. Mas aí a gente ia pra biblioteca da escola, que era bem grande, e procurava para achar mais conhecimentos, mais detalhes sobre o tema. E, até, eles falavam que se, na prova, você pusesse na dissertação só aquilo que você aprendeu durante a aula, você não tinha nota boa, não. Você tinha que achar mais conhecimento, pesquisar... tinha que achar mais informações pra você poder ter uma nota... Inclusive na primeira prova que eu fiz de Sociologia, fiz mais ou menos, tudo o que ele deu e eu tive uma nota baixa e meu professor escreveu assim: a decoração é condenável. Daí, eu procurava falar com as minhas palavras e adquirir outras informações...

De História da Educação, eu lembro tão pouco! A primeira coisa que eu lembrei

– não sei se é porque eu gosto de arte – foi da Grécia. Ela falava de Atenas, de Esparta.... Que a educação visava mais o físico... Atenas era a parte, já mais intelectual, as artes... Isso eu gravei bem. Agora, outras coisas, é difícil me lembrar. Me confunde. Parece que a gente mistura com outras matérias. (Profª Leonildes)

Nesse relato, vemos a presença da aula expositiva dada pelo professor, em que ao aluno cabia anotar tudo minuciosamente. O professor, segundo sua lembrança, entrava falando e escrevendo na lousa, fazendo esquemas, que deveriam ser ampliados pelos alunos com pesquisas na biblioteca da escola. Vale destacar esse aspecto, pois embora a depoente tenha declarado não haver livro – e ela se refere certamente ao livro didático adotado pelo professor – havia uma condição de ensino que possibilitava o uso da biblioteca na própria escola. Uma questão que se repete é a exigência exercida pelo professor no desempenho de seu aluno. Era preciso estudar muito, pesquisar e ampliar os conhecimentos obtidos em aula, para conseguir desenvolver a dissertação – instrumento de avaliação – a contento. O simples fato de colocar nela idéias apresentadas pelo professor nas aulas expositivas não garantiam a *nota boa*. Só o aluno, afirma a depoente, que muito havia estudado e pesquisado, superando o conhecimento obtido em aula, tinha condições de receber uma boa avaliação pelo professor.

Outra informação que tiramos desse relato é acerca do conteúdo de História da Educação. Fez parte do programa desenvolvido nessa disciplina o estudo da Grécia Antiga, da educação de Esparta e de Atenas.

Passamos, a seguir, para o depoimento da Profª Sidnéa:

O programa de História da Educação era bem desenvolvido, começando com os filósofos antigos, Platão (...) Olha, ele pegava, geralmente, a parte da Antiga Grécia e então discorria... Além dos clássicos... o que mais, na ocasião eu estudei, era a linha francesa. A maioria do que nós pegávamos... eu lembro... a Educação Funcional de

Claparède, que foi um livro, que marcou muito, não só pela didática, mas pela metodologia, também.

Já Kilpatrick era inglês. (...)

E aqui no Brasil, nós tínhamos grandes educadores na época, que era o sociólogo Fernando de Azevedo, o Lourenço Filho (...) O livro utilizado foi o do Paulo Monroe e a apostila. (Profª Sidnéa)

Nesse relato, é possível identificar alguns dos conteúdos trabalhados na disciplina de História da Educação no Curso Normal. Os filósofos antigos, dos quais temos um destaque no nome de Platão, o que denota maior atenção e memorização. Além desses filósofos, que ela chama de *clássicos*, encontramos a Grécia Antiga como tema de aula. Julgamos serem aulas expositivas, pois a entrevistada diz que o professor *discorria*, isto é, fazia uma explanação oral sobre o tema. Continuando o conteúdo, ela nos apresenta os autores franceses, entre eles Claparède e a *Educação Funcional*, livro este que foi importante para ela, com dois aspectos significativos: a didática e a metodologia. Quanto a esse livro, não ficou claro se foi apresentado pelo professor nessa aulas expositivas, ou se foi lido pela aluna. Prosseguindo o relato, ela diz que Kilpatrick – que apresenta como da linha inglesa - também, foi estudado, mas depois volta a enfatizar que a linha francesa era mais marcante e mais presente no curso. A seguir, ela nos fala dos educadores brasileiros, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dando-nos a idéia de que a História da Educação no Brasil foi estudada, ao menos, na produção desses dois importantes expoentes da educação nacional. Finalmente, um dado importante acerca do livro didático. Havia um livro didático, que era do Paul Monroe. Certamente, trata-se do livro *História da Educação*, editado pela Editora Nacional, um livro bastante difundido no Brasil. Por outro lado, não temos informações mais específicas sobre sua utilização e, vale lembrar, também, que havia uma apostila.

No próximo relato, há importantes fatos a serem analisados. Vejamos:

Bem, a respeito da disciplina de História da Educação, tive essa disciplina. Eu me lembro de Rousseau, me lembro de ter visto alguma coisa... Jean-Jacques Rousseau. Realmente se falava muito, na oportunidade, mas a memória vai me trair, evidentemente.(...)

Especificamente em História de Educação a gente estudou Pestalozzi, muito. Era uma corrente em voga, na época. Existiam livros de referência, não que havia um acervo bibliográfico. Não existia um livro didático. As aulas eram expositivas, algumas vezes entremeadas por seminários, mas havia uma participação muito grande por parte do alunado, porque essa carência de apoio bibliográfico era um fator fundamental. Então alguns textos eram distribuídos pelos professores e a gente se atinha àqueles textos em discussões em grupo. Eram textos mimeografados a álcool, então não era tão rico, assim, o acervo, mas a gente conversava bastante, discutia bastante. Eu me recordo, muito favoravelmente, da minha professora de História da Educação, a professora Ada. Ela dava aula de História da Educação e Sociologia. Por isso eu gravei muito.

E, evidentemente, além de Pestalozzi, além de Rousseau, existiam outros. Mas, a memória me trai. (Prof. Fábio)

Esse entrevistado faz alusão a um fato, já comentado anteriormente, que é o professor ministrar mais de uma disciplina, aqui no caso, História da Educação e Sociologia. Além disso, os conteúdos desenvolvidos no curso foram muitos, porém ele declara não se lembrar de todos. Os assuntos tratados, dos quais se recorda são: Rousseau e Pestalozzi, mas não pode afirmar que tipo de informações fizeram parte dessa disciplina.

É preciso notar que, nesse relato, como no anterior, temos a presença de textos mimeografados para complementar e ilustrar as aulas. Aliás, no depoimento acima,

vemos que o curso de História da Educação não se limitava a aulas expositivas, mas havia discussões em grupo e seminários. O entrevistado enfatiza dois aspectos que considera relevantes: o primeiro diz respeito à questão da participação dos alunos que era muito grande; o segundo, o fato de que não havia material de apoio – *carência* -, não havia um acervo bibliográfico e que não existia um livro didático. Certamente, todo e qualquer material trazido pelo professor exercia um papel importante na formação do aluno.

Apresentamos, a seguir, outro depoimento acerca da disciplina de História da Educação:

Dona Neli Curtis era professora da USP e dava aula aqui, no Alberto Conte, [Escola Estadual de 2º Grau, Prof. Alberto Conte, situado no bairro de Santo Amaro, na cidade de São Paulo, onde a aluna estudou], e, com relação à educação ela era muito precisa. Eu não me recordo, assim, dos livros... O único livro, que me marcou mais, que ela mandou que eu lesse, e não era em Português, era em Francês, tinha que traduzir, foi “Cidade Antiga”, de Fustel de Coulange, que trata da estrutura da família romana. E, então, daí ela desencadeava todo o estudo necessário para gente entender um pouco dessa confusão que há em nossa época. (Profª Amélia)

Nesse depoimento, inicialmente, a entrevistada cita o nome de sua professora de História da Educação – *Dona Neli Curtis* – e nos afirma de sua precisão com relação à educação. Isso poder ser interpretado como sendo um fator positivo, mas que não podemos saber, ao certo, se a sua professora era muito exigente, ou se ela ministrava as aulas com eficiência. cremos que se trata mais da precisão na explanação de suas aulas, expondo o conteúdo de forma clara. O único livro do qual a depoente se lembra é o *Cidade Antiga*, de Fustel de Coulanges. Encontramos a informação de que a aluna teve de ler o livro, porque a professora *mandou*. Entretanto, não ficou evidente o fato de que todos os alunos da classe o tenham lido, pois o livro era em francês e houve a necessidade

de traduzi-lo. Importa é que o único conteúdo mencionado pela entrevistada foi acerca da estrutura da família romana, que é o tema, segundo ela, desse livro por ela estudado.

A seguir, encontramos algumas questões para análise. Vejamos o depoimento:

Então, tive, também, eu lembro, História da Educação. Também não passou da Idade Média. Eu lembro que, na Faculdade, o que foi novidade para mim foi a parte da Renascença até a Revolução Francesa. Isso foi novidade pra mim e um estudo mais aprofundado da Antigüidade. (...) Não tinha um livro propriamente que adotavam. (...) E, no Curso Normal, eu tive menção de Rousseau, mas muito superficialmente. Não como fiz na Faculdade. (...) Sobre o professor de História da Educação do Ensino Normal, eu me lembro que ele era licenciado, eu acho que da primeira turma da PUC de Campinas. Chamava-se Tércio Epêneto Emerique. E muito afável também.⁸² (Prof. Aparecido)

Nesse relato, encontramos referência ao caráter do professor da disciplina de História da Educação e ao conteúdo desenvolvido nessa disciplina durante o Curso Normal. Segundo ele, o conteúdo limitou-se ao estudo da Antigüidade até a Idade Média, de onde concluímos que Rousseau não fez parte do currículo de História da Educação do Curso Normal que freqüentou.

b) Segundo período – de 1971 a 1996

Apresentamos o relato abaixo, a fim de conhecermos, um pouco mais, acerca da disciplina de História da Educação:

Eu tive uma professora gracinha que chamava Toshie.

Ela era muito legal, ela ensinava mais da vida do que de História da Educação, na verdade. Estudei no livro do Nelson Piletti e acho que todo mundo da minha geração, da minha época que fez Magistério, estudou com o livro dele, né. (...) Eu acho que na

⁸² O professor faz uma comparação com o seu professor de História da Educação do curso de Pedagogia da USP, o professor Laerte Ramos de Carvalho, a quem também teceu muitos elogios em seu depoimento. Vide Apêndice G.

História visava mais a Filosofia do que verdadeiramente a História, porque parece que não era uma cronologia muito certa. Nós fazíamos muito trabalho sobre os estudiosos da pedagogia. A gente não seguia o livro, que eu achava legal (...) Então ela trazia muitos textos pra gente (...), trazia muita coisa de Filosofia, e eu lembro que a gente tinha muitos debates na sala de aula. Uma turma estudava um tema... deixa eu ver se eu posso lembrar... Uma turma estudava Platão e outra turma estudava Sócrates e a gente fazia debate, como se fôssemos da época mesmo. (Profª Isabel)

Há várias questões a serem destacadas nesse depoimento. Vale lembrar que não trataremos da influência dessa professora na formação de nossa entrevistada porque já foi visto anteriormente. Porém, julgamos importante, transcrever novamente um pequeno trecho, para que se possa analisar melhor a questão acerca da disciplina História da Educação.

Apesar de haver um livro didático, ele não era utilizado regularmente, pois, segundo ela, não era seguido. O livro que ela cita é do autor Nelson Piletti. Havia outros materiais, tais como textos – enfatizado pela entrevistada como sendo muitos materiais desse tipo - que eram fotocopiados.

As aulas não eram exclusivamente expositivas, mas, também, havia debates e elaboração de trabalhos, que eram em grande número. Além disso, a experiência cotidiana dos alunos – que já eram estagiários do ensino estadual – os conflitos por eles vividos serviam como ponto de partida para os temas a serem estudados.

Entre os temas por ela elencados encontram-se: Rousseau, Platão e o Mito da Caverna, Sócrates. Porém, é preciso notar que ela faz uma análise de como se processava o curso de História da Educação, ao dizer que não era seguida uma cronologia, mas que a própria Filosofia era a parte principal do curso. Essa análise nos remete à questão de que a História da Educação esteve sempre atrelada à disciplina Filosofia da Educação. Nesse

caso, apesar de a disciplina História da Educação ser independente, o conteúdo e a metodologia utilizados pela professora não estão desvinculados da disciplina de Filosofia da Educação.

O depoimento de outra entrevistada é menos abrangente. A saber:

Bom, uma coisa que me chamou muito a atenção foi, justamente, uma das matérias que eu mais gostava, que era História da Educação. Se eu tivesse que lecionar, eu acho que seria essa. (Prof^a Maria Cristina)

A disciplina História da Educação, para a depoente, foi a mais significativa e a de que mais gostava, a ponto de pensar em lecionar essa disciplina, caso fosse desempenhar a função docente em cursos de formação de professores. Outras informações sobre a influência positiva dessa disciplina em sua vida acadêmica serão relatadas no próximo tópico estudo específico da presença de Rousseau na memória dos entrevistados.

c) Comparação

Na análise conjunta dos dois períodos, encontramos informações acerca do material didático utilizado pelo professor. No primeiro período, só uma depoente menciona o uso de um livro didático - de autor estrangeiro -, ao passo que outros dois depoentes nos relatam a utilização de apostilas mimeografadas, confeccionadas pelo próprio professor. Quanto ao segundo período, também encontramos referência ao livro didático de autores nacionais- diferente daquele adotado no período anterior. Nem todos estudaram Rousseau, porém a maioria sim, da mesma forma que a maioria estudou os gregos e romanos.

3.2 A presença de Rousseau na memória dos entrevistados

a) Primeiro período- de 1946 a 1971

Apresentamos um relato significativo acerca do estudo de Rousseau na disciplina de História da Educação:

Eu lembro muito do Rousseau. Eu lembro que ele achava que a criança nasce boa, e depois, a sociedade é que vai corrompendo, estragando... E que se levasse para um lugar como uma floresta, um mato, onde se deixasse a criança... ela ia ser uma criança boa, sem maldade nenhuma, sem nada. Ah! Isso aí eu não sei muito bem. Assim... as palavras... para explicar para você. Mas isso eu guardei. Tinha que ser lido... Rousseau ficou bem guardado!

Ele falava que a criança era como uma página branca, que não tem nenhuma manchinha, não tem nada pra dizer que essa criança já nasce com maldade. E, em compensação, outros autores, já falavam que, às vezes, ela herda o temperamento. Tem uma índole da criança, às vezes, que nem o povo fala: ah! Puxou um tio ou o pai, que é assim. Rousseau, não. Já não pensava assim.

Será que eu me lembro de mais alguma coisa? Do Rousseau, os professores falavam. Eu lembro até... do meu caderno... A gente escrevia muito! Não era só ler! Eu lembro que eu tinha caderno, os cadernos de História. Naquele tempo, não eram cadernos espirais grandes, não. Eles eram, assim, pequenos, grossos e a gente ia escrevendo... Eu lembro da... Nossa! Eu guardei tanto tempo meus cadernos! Dava dó de jogar, eu ficava com pena! Porque a gente batalhou tanto pra organizar. Que, se eu ouvia o professor falar, tinha o esquema, um quadro sinótico na lousa e a gente tinha que ir escrevendo, escrevendo, escrevendo, escrevendo rápido, tudo abreviado, para depois ter, como base, aquilo que ele falou, para você fazer as pesquisas. Então eu lembro bem

da página que tinha o Rousseau... (Profª Leonildes)

Nesse depoimento, vemos que a entrevistada tem uma lembrança muito forte no que se refere ao aspecto da “bondade natural” em Rousseau, porém, não há menção sobre o que representa esse princípio em sua obra ou na formação de seu ideário pedagógico. O que a depoente lembra e repete várias vezes é o quanto escrevia e o quanto tinha que estar atenta à explanação oral feita pelo professor. Como ela não tinha o apoio do livro didático, pois não foi adotado pelo professor, este representava a única fonte de saber, ou melhor, a mais relevante, uma vez que a partir das aulas é que as pesquisas – na biblioteca – eram elaboradas. Era preciso perceber o que o professor de História da Educação considerava significativo saber para complementar nos estudos e na elaboração de trabalhos.

Passamos, a seguir, para a análise da entrevista da Profª Helena, em que encontramos informações acerca do estudo de Rousseau:

Especialmente, em relação ao Rousseau, nós tivemos um curso monográfico. Basicamente, contendo como tema, o pano de fundo, a questão da bondade natural, trabalhada pelo Rousseau. E, me lembro muito bem do professor – naquela época o catedrático era uma figura existente. E ele era um professor catedrático, o professor Rafael Grisi. Já tinha um destaque. Bom naquela época é difícil avaliar! Para a gente era uma pessoa mais velha. E o curso que ele deu foi trabalhando essa contraposição, Rousseau e o Leviatã e as repercussões das duas teorias para o processo de educação. A partir da idéia da bondade natural chegaríamos a uma concepção de educação ou o contrário.

Basicamente, são essas as minhas lembranças de Rousseau... eu não me lembro se, na época, mas é possível que a gente já tenha lido o Emílio e o Discurso sobre as Origem da Desigualdade, talvez... E mais especialmente, agora, fazendo um esforço aqui,

aquele texto que dá o prêmio ao Rousseau, que agora não estou me recordando... o Discurso sobre as Ciências e as Artes. Eu acho que foi, principalmente, em torno desse texto que o curso girou. (...)

Basicamente eram aulas expositivas. Eu acho que ele tinha, uma espécie de manual próprio ... (Profª Helena)

A partir desse relato, podemos identificar algumas questões importantes.

Inicialmente, a entrevistada lembra que Rousseau foi tema de um curso *monográfico*, que era ministrado, especificamente, por meio de aulas expositivas. Julgamos, assim, que esse curso tenha sido um estudo minucioso desse tema. Entretanto, mais adiante ela relata que o professor trabalhou o autor Rousseau em contraposição ao *Leviatã*, de Hobbes. E ela mesma faz a análise de que se tratava de uma visão *maniqueísta*, isto é, a divisão antagônica entre o bem e o mal. O professor fazia então, segundo ela, um caminho entre a bondade natural e sua relação com a educação e o caminho inverso. Sabemos que o pressuposto de Hobbes é diferente daquele de Rousseau. Ao contrário de Hobbes, para Rousseau a vida social não é necessária e ponto de partida da vida do homem natural, mas sim, resultado de alguns acasos e acontecimentos na natureza. A ênfase era dada na questão da dualidade entre os dois autores.

Outro fator mencionado por ela é o fato de que o professor de História da Educação ser um *catedrático*. Tratava-se, pois, de professor especialista, que era concursado e exercia sua função com um certo *status*. Entretanto, quanto ao tema de Rousseau relatado por ela, restam-nos algumas dúvidas. Rousseau foi, realmente, lido no Curso Normal? Ela enumera três de suas obras como objeto de estudo e de possível leitura: *O Emílio*, *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* e o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Colocamos essa questão porque essa depoente afirma a palavra *talvez*, bastante reticente. Outro fator que nos leva a essa dúvida reside

na lembrança relatada, nesse mesmo depoimento, do Curso de Pedagogia. Segundo ela, anos mais tarde, ficou sabendo que esse professor havia se candidatado a uma vaga de professor catedrático no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo e que fora reprovado. Foi o professor Laerte Ramos de Carvalho quem ocupou essa vaga. Ele foi seu professor e exerceu muita influência em sua formação. Nessa análise, a depoente explica o fato de que o professor Rafael Grisi dava mais um curso *descritivo* e, por isso, não teria passado no concurso.

Assim sendo, não podemos garantir, pois nem a própria entrevistada o assegurou, que Rousseau tenha sido lido pelos alunos – futuros professores – do Curso Normal que ela frequentou.

b) Segundo período – de 1971 a 1996

Nos depoimentos desse período, não dispomos de nenhuma informação que denote um estudo aprofundado de Rousseau.

Vejamos o primeiro relato:

Eu lembro algumas coisas de Rousseau que a gente estudou, assim coisas meio que en passant, não eram muito aprofundadas (...)

Uma coisa que eu lembro é que ela falava bastante que a visão da criança para o Rousseau era diferente: criança era criança. Não era mais aquele adulto em miniatura. (...) Então caía na prova Rousseau e a gente falava assim: é só lembrar do adulto e da criança. Porque ela falava muito, o tempo todo disso, pra gente despertar também isso dentro nó: Que não dá para se trabalhar com uma criança – eu acho que era, hoje eu acho, acredito que seja isso – pensando nela como a gente pensa. A gente tem que pensar como criança, tem que – não fazer as crianças chegarem ao nosso tamanho – mas voltar a ser criança para saber o que elas estão pensando. E acho que isso ficou forte com o Rousseau. (Prof^a Isabel)

Ao lermos esse relato, que se repete de modo meio confuso, cremos que a ênfase no estudo de Rousseau tenha sido na idéia de que a criança tem sua maneira de ver, sentir, pensar e agir, de modo diferente daquela do adulto. Entretanto, parece que mesmo essa noção não foi bem elaborada no curso, pois existe uma visão estreita do que isso significa. Apesar de o livro didático ser adotado, não há nenhuma menção ao seu estudo – o da autoria de Nelson e Claudino Piletti – nem no cumprimento ou realização das atividades e propostas pedagógicas contidas no mesmo.

Outro relato apresenta uma situação parecida com a que acabamos de expor. Vejamos:

Foi, assim, uma pessoa, [Rousseau] que, para mim, marcou muito de todos os teóricos que eu estudei, que eu achava que gostaria de ser um professor que nem ele. Que eu também acredito que você só passa aquilo que você experimenta. (...) ...que eu fui lembrar foi, justamente, a parte de Rousseau, que era que eu guardo, assim: que engenheiro pra poder edificar tem que ter solo firme e tem que conhecer aquele solo. E isso eu também acredito.(...)

Eu lembro do Rousseau, uma coisa que me marcou muito, que ele levava o Emílio ou os alunos, eu não sei, para aula ao ar livre. A imagem que eu tenho era de um campo, nem sei se é isso, mas é essa imagem que eu tenho é ao ar livre, num campo, embaixo de uma árvore, onde eles iam fazer as experiências. Que ele acreditava que você aprendia mais assim, do que sentado numa sala de aula. E eu acho que é realmente, isso mesmo. A gente consegue aprender muito mais assim, a partir do interesse do próprio aluno. (Prof^a Maria Cristina)

Encontramos, novamente, um relato entusiasta das idéias de Rousseau, mas bastante imprecisas, vagas e, até mesmo, incorretas. A idéia de natureza parece o que mais ficou guardado do estudo de Rousseau para essa professora, porém restrita ao

sentido de contato com o meio ambiente natural. Por isso a depoente menciona árvore, campo, aula ao ar livre. Mas a própria entrevistada afirma que não sabe ao certo, mas relata aquilo que julga importante lembrar. Outra idéia apontada acerca desse autor é a referência à questão do interesse do aluno. Porém, essa idéia não toma uma maior profundidade na análise que é feita.

c) Comparação

Vemos, a partir dos diversos relatos, a presença - talvez marcante -, de um *Rousseau* disforme, estereotipado, reduzido a uma ou outra idéia vaga.

Como já apontamos, no capítulo anterior, para os sérios problemas existentes nos manuais de História da Educação, perguntamos: como o aluno dos cursos de formação de professores pode ter uma visão mais ampla e precisa sobre tema tão significativo e complexo?

Pode o leitor argumentar que nem todos os professores da disciplina de História da Educação indicam ou têm indicado o livro didático para seus alunos e, assim, eles não teriam a influência, por vezes negativa, de análises indevidas. Mas levanto, então, outro problema. De onde o professor da disciplina em questão retira material para suas aulas? Será que todos os professores de História de Educação, ou a maioria deles, leu o *Emílio* de Rousseau?

Finalizamos este capítulo com a evidência de que nenhum de nossos entrevistados teve a oportunidade de conhecer o ideário pedagógico de Rousseau, na disciplina História da Educação, durante o Curso Normal ou na Habilitação Específica para o Magistério. Além disso, o *Emílio* não foi obra lida por eles durante esse curso, pois como vimos, Rousseau, provavelmente foi apresentado de forma caricatural e vaga.

CAPÍTULO IV

ROUSSEAU E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

“Gostaria que se escolhessem tão cuidadosamente as companhias do jovem, que ele só pensasse bem dos que com ele vivem; e que lhe ensinassem tão bem a conhecer sua sociedade, que ele pensasse mal de tudo que nela se faz. Que saiba que o homem é naturalmente bom e julgue o próximo por si mesmo; mas que veja como a sociedade deprava e perverte os homens; que encontre nos preconceitos deles a fonte de todos os seus vícios; que seja levado a estimar cada indivíduo mas que despreze a multidão; que veja que todos os homens usam mais ou menos a mesma máscara, mas que saiba também que há rostos mais belos do que a máscara que os cobre. ”
(ROUSSEAU, 1992, p.101)

Em nosso trabalho, até aqui, estudamos os currículos escolares de História da Educação, entre 1946 e 1996, e analisamos a formação dos futuros professores, buscando a presença de Rousseau na memória desses egressos do Curso Normal e a imagem e o conteúdo desse autor nos livros didáticos.

A reflexão que propomos, nesta tese, sobre o ensino de História e a Formação dos Professores visa analisar como esses autores e atores se relacionam com o passado das idéias pedagógicas, particularmente com o ideário pedagógico de Rousseau.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as idéias relevantes do pensamento de Rousseau, no sentido de apontar o reducionismo com o qual esse autor tem sido lido e analisado. Não temos, porém, a pretensão de expor e analisar a totalidade de seu pensamento, ou seja, abarcar a extensão de toda a sua obra, pois não é esse o objeto deste estudo.

Nosso intuito é abordar questões importantes tratadas em seus escritos que são pertinentes para esta pesquisa, a saber: considerações sobre a história, juízos acerca de Rousseau e de sua obra, a condição humana e a bondade natural, a educação para e na liberdade, um novo olhar sobre a infância e, por fim, o papel do mestre. Buscamos, assim, tratar da complexidade de sua obra, da seriedade de suas explanações e de suas máximas, a fim de nos contrapormos ao empobrecimento e reducionismo com que essa obra tem sido lida e julgada, sobretudo no âmbito educacional e, particularmente, nos cursos de formação de professores. Para isso, trataremos das idéias de Rousseau em seus próprios textos, a fim de pontuar aspectos relevantes de suas idéias, ilustrando e fundamentando o nosso estudo.

1.Considerações sobre a História

1.1 A formação da consciência histórica

Para procedermos à análise da formação da consciência histórica no futuro professor recorreremos à teoria de Jörn Rüsen sobre a formação histórica, pois esse autor propõe um objetivo amplo e planos específicos para o estudo da História. Dessa forma, é possível fazer aproximações dessas duas concepções de ensino de História – de Rüsen e de Rousseau – descortinando aspectos importantes acerca da formação da consciência histórica no futuro professor.

Encontramos, em Rüsen (2005, p. 85), a seguinte definição:

O que é a formação histórica? É a consciência humana do tempo, tornando o tempo compreensível, adquirindo a competência de atribuir significado ao tempo e desenvolvendo essa competência. Essa definição é bem ampla. Cobre toda a área na qual a consciência histórica é influente e ativa.⁸³

Vemos, assim, que a competência histórica é um conceito abrangente que implica aprendizagem, em um processo dinâmico de tomada de consciência sobre os fatos históricos. Não se trata, pois, de um conhecimento que prioriza o saber de diversos fatos históricos, como nomes de reis, datas, etc.⁸⁴,

Para ele, a História quando ensinada como um acúmulo de conhecimentos, como algo simplesmente para ser lembrado, perde seu grande trunfo de ter um impacto orientativo, isto é:

A ocupação da consciência histórica como aprendizagem histórica ocorre quando essa possibilita um incremento na experiência humana de

⁸³ Usamos, em nosso trabalho, a tradução dessa obra de Rüsen realizada pela Prof^a Dr^a Maria Aparecida Lima Dias, que nos foi gentilmente cedida.

⁸⁴ Sobre essa questão encontramos no *Emílio*: "Não, se a natureza dá ao cérebro de uma criança essa utilidade que a torna apta a receber toda espécie de impressões, não é para que nele se gravem nomes de reis, datas, termos de heráldica, de geometria ou de geografia, e todas essas palavras sem nenhum sentido para sua idade nem nenhuma utilidade para qualquer idade, com que sobrecarregam sua triste e estéril infância...". (ROUSSEAU, 1992, p. 104). Vemos, aqui, que mesmo para o jovem a quem o estudo da história será importante, não é o acúmulo de informações que será valorizado. Encontramos semelhanças com a teoria de Rüsen na forma de analisar a validade da história: Rousseau propõe uma finalidade de dimensão moral – o conhecimento dos deveres do homem – e pragmática – utilidade para conduzir o homem para a felicidade.

passado, assim como um incremento na competência de dar sentido histórico a essa experiência, e na habilidade de aplicar esse sentido histórico à expressão orientadora da vida prática. (RÜSEN, 2005, p. 87)

A dimensão histórica possui uma dimensão pragmática. A experiência, a interpretação e a orientação têm, para Rüsen, uma finalidade de aplicação prática: servir como orientação das ações da vida humana.

Por isso mesmo, o fato de se tratar a História como uma simples recepção de informações não proporciona meios de promover a aquisição histórica para auxiliar nos problemas de ordem prática, isto é, perde sua função cultural, função essa que é de permitir ao indivíduo o alargamento de seus horizontes, no que tange ao diálogo com a experiência humana do passado.

É nesse sentido, então, que propomos a análise das idéias de Rousseau apresentadas aos alunos dos Cursos de Formação de Professores, para verificar a possibilidade da formação de sua consciência histórica e do uso orientativo da História.

Essa consciência histórica, segundo Rüsen (2005, p. 91), implica três dimensões, a saber: “experiência, interpretação e orientação”, tomadas como um conjunto integrado:

As operações da consciência histórica poderiam ser visualizadas, organizadas e influenciadas primeiramente do ponto de vista da formação histórica com o objetivo de acomodar todas as três dimensões em um só modelo, isto é, a experiência ou conhecimento, significado e orientação como um conjunto integrado. Uma poderia ajudar a manter ambas entidades equilibradas: a história como uma objetividade dada nas relações do tempo presente, e a história como uma construção subjetiva para orientar os interesses de cada um na sua vida prática.

Dessa forma, as três categorias mencionadas são imprescindíveis para o estudo da História como fonte de consciência crítica. A primeira dimensão – a experiência ou conhecimento - implica o conhecimento das questões históricas. A segunda – a interpretação -, a compreensão da História em seu próprio contexto. E, finalmente, a terceira – a orientação -, o uso da História como consciência crítica.

Pretendemos, assim, analisar as idéias de Rousseau, tendo como parâmetro os níveis de profundidade semelhantes à da consciência histórica em Rüsen. Vale ressaltar

que, nem sempre, encontramos a obra de Rousseau comentada de modo claro e adequado, nem tampouco suas idéias analisadas dentro de seu próprio contexto e do conjunto de sua obra, tanto na literatura em geral, quanto nos livros didáticos. Não é raro vermos frases pinçadas de um texto, sem nenhuma alusão ou referência ao assunto em que estão inseridas, o que, muitas vezes, torce e modifica completamente aquilo que ele realmente escreveu⁸⁵. Mais adiante, teremos vários exemplos dessa questão.

1.2 O papel do ensino de História em Rousseau

No *Emílio*, Rousseau apresenta o estudo da História como aprendizado de suma importância para a formação do homem, no momento do seu “segundo nascimento”⁸⁶: - nas palavras do autor - momento “de crise, embora bastante curto, tem influências demoradas”⁸⁷.

Emílio terá todo um “programa ético”⁸⁸, que será desenvolvido no Livro IV, antes da educação religiosa, com vistas ao desenvolvimento do amor-próprio.

O estudo da História importa na medida em que pode ser aliado a um processo político-pedagógico. O saber histórico deve servir para tirar dele lições morais.

Eis, a seguir, a explicação de Rousseau a respeito da importância do olhar sobre a História e de seu significado na vida de Emílio: o estudo da História terá o sentido de um curso de Filosofia, e por assim dizer, de uma formação da consciência histórica:

Certamente, com as disposições naturais do aluno, por pouco que o mestre escolha com prudência e critério suas leituras, por pouco que o oriente no caminho das reflexões que delas deve tirar, este exercício [ver o espetáculo da história como um espectador que tem a oportunidade de ver os atores nos bastidores do teatro] será para ele um curso de filosofia prática, melhor sem dúvida e mais bem compreendido

⁸⁵ Sabemos que isso não ocorre exclusivamente com as idéias de Rousseau. Moacir Gadotti, ao analisar as críticas e comentários feitos a Rubem Alves, na obra *Pensamento pedagógico brasileiro*: “De qualquer forma, não se pode entender Rubem Alves lendo, fragmentadamente, um dos dois livros que comentamos [...]. É preciso que façamos referência a outras obras, numa certa totalidade; caso contrário, podemos tomar o fragmento pelo todo.” (GADOTTI, 1995, p. 53).

⁸⁶ “Eis o segundo nascimento de que falei; agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho.” (ROUSSEAU, 1992, p. 234).

⁸⁷ Cf. Rousseau, 1992, p. 233.

⁸⁸ Cf. Starobinski, 2001, p. 175.

que todas as vãs especulações com que perturbam o espírito dos rapazes nas escolas. (ROUSSEAU, 1992, 274).

É por meio da História que Emílio irá conhecer os homens e as molas propulsoras das ações humanas. Ele utilizará a História para suas reflexões sobre o gênero humano e as verdadeiras intenções por trás das atitudes dos homens: “É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade: os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada de nenhuma das duas.” (ROUSSEAU, 1992, p. 272).

As ações humanas para Rousseau se revestem de um cunho moral, que nem sempre se encontra nas aparências⁸⁹. Por vezes, uma bela ação esconde uma intenção leviana e, alguns atos que nos desagradam ou não são admirados, podem ter um fim justo e bom.

Apresentamos, a seguir, outro trecho de Rousseau (1992, p. 275) bastante significativo a esse respeito: “Tomei a ambição como exemplo; mas o jogo de todas as paixões humanas oferece lições semelhantes a quem quer estudar a história para conhecer-se e tornar-se sábio a expensas dos mortos.”

Podemos fazer uma aproximação entre o “tornar-se sábio” de Rousseau e a teoria da consciência histórica proposta por J. Rüsen, pois essa palavra *sábio* certamente se refere a alguém que conseguiu desvendar, por meio da História, sua própria pessoa e suas possibilidades como ser humano.

Em Rüsen, por sua vez, a aprendizagem histórica é vista como algo dinâmico em que o aprendiz é mudado a partir de uma tomada de consciência, de uma descoberta de si

⁸⁹ Fortes, ao analisar os jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau, afirma: “Alguém já se espantou pelo fato de que este 'tratado' de educação – o 'Emílio' – se metamorfoseia, no final, em um romance de amor. Mas o que se notou menos foi que este 'romance' é inteiramente – e isso desde o começo – um verdadeiro teatro pedagógico, 'theatrum pedagogicum'. (...) (FORTES in *Discurso*, 1979, p. 81). É mais adiante, esclarece que “a partir do Livro IV não mais veremos pequenas cenas como esta [as cenas pedagógicas descritas por Rousseau no *Emílio*]. Mas o teatro não terminou e esta mudança é explicitamente justificada. O adolescente não será mais ator, mas tornar-se-á *espectador*. “ (FORTES in *Discurso*, 1979, p. 82).

mesmo e de sua identidade histórica. Numa nota de rodapé, esse autor nos esclarece a respeito dos conteúdos da História: “ Ou seja, o fato existe de duas formas: como coisa que acontece; como algo que eu interpreto a fim de entender a minha existência no tempo.” (RÜSEN, 2005, p. 86).

Assim sendo, a História exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, no seu conhecimento a respeito dos homens, do mundo e, acima de tudo, promove o auto-conhecimento.

Entretanto, existe, no *Emílio*, uma detida análise sobre diversos historiadores e as implicações de seus relatos para o estudo da História tal como proposto por Rousseau. Nem todos os historiadores são adequados ao intento da formação moral do Emílio. Há os que estão mais preocupados em brilhar e fazer “quadros fantasiosos”.⁹⁰ Esses historiadores carregam nas cores na hora de seus relatos e essa pintura forte nada significará para Emílio. Outro grande inconveniente, segundo Rousseau, é o julgamento do historiador: “Os piores historiadores são os que julgam. Dêem-lhe fatos, unicamente fatos, e que ele próprio os julgue. Assim é que se aprende a conhecer os homens.” (ROUSSEAU, 1992, p. 270)

Aos quinze anos, Emílio entra na "Idade da Razão"⁹¹ e das Paixões"; está na hora de começar a examinar os homens⁹². Essa entrada para o mundo moral, momento em que

⁹⁰Cf. Rousseau, 1992, p. 270.

⁹¹"Não há antes da razão verdadeira educação para o homem". Cf. Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*, ed. cit., t. II, p. 566. É claro que isso não significa que todo o cuidado do mestre com a educação negativa do Emílio, isto é, preservando o coração dele dos vícios e do erro não tenha sido importante. Aliás, essa verdadeira educação só será efetivada, só terá êxito, se Emílio tiver sido devidamente preparado para tal. Isso implica em todo o processo de educação segundo a “marcha da natureza”, minuciosamente explicada nos Livros I, II e III do *Emílio*.

⁹²É preciso lembrar que Rousseau propõe para Emílio, até essa idade, um plano de educação pela sua própria experiência. Nunca substituir o objeto pela idéia, pela palavra. Nada de discursos, mas todo o aprendizado de Emílio se fará por sua própria ação. A partir desse momento, já o mais adequado a Emílio é aprender pela experiência de outrem.

Emílio deverá se tornar virtuoso (refere-se ao momento da passagem da bondade para a virtude⁹³) representa o seu "segundo nascimento", como já mencionamos anteriormente.

No Livro IV do *Emílio*, Rousseau descreve de forma minudente esse processo educativo que se inicia com a História.

É preciso, pois, prepará-lo para as relações sociais e protegê-lo contra tudo o que pode atacar seus costumes, seus sentimentos e seus princípios. Nisso reside o ponto principal de sua educação: a passagem à idade adulta, idade essa em que o coração recebe sua forma e seu caráter, determinando assim a formação do homem - de bem ou não - para toda a vida.

Querer destruir as paixões é uma loucura, já que elas estão na natureza humana e, em si mesmas não são más. Cumpre favorecer as "paixões naturais", que são doces e afetuosas - a amizade, a simpatia, a piedade - e impedir as paixões, que são obra da sociedade - a ambição, o ciúme, o ódio.

Conhecendo as paixões dos homens, assistindo ao espetáculo humano por intermédio da História - à distância e não vivendo ele próprio tais paixões - será possível chegar ao conhecimento do coração humano, pois só nas ações dos homens se pode verdadeiramente conhecê-los. Na História, os homens mostram-se sem véus, tais como realmente são; é possível, então, perceber a dicotomia entre ser e parecer, entre ação e discurso.

Há um momento adequado para isso⁹⁴, pois trata-se de algo que traz perigos. Se Emílio olhar cedo demais para os homens, poderá desprezá-los ou acostumar-se a ver

⁹³ Emílio, o aluno imaginário de Rousseau, é uma criança que tem sua bondade original preservada dos vícios e do erro, mas, da mesma forma que o homem natural, ainda não é um ser moral. Ele é dotado do amor-de-si e da piedade, sentimentos inatos que estão presentes no estado de natureza e, também, na infância. Somente no estado social, na relação com os outros homens, Emílio tornar-se-á um ser moral, um homem virtuoso. E toda a educação de Emílio - desde o berço - é direcionada para que essa passagem da bondade para a virtude seja feita de modo adequado, seguindo a própria marcha da natureza.

⁹⁴ Rousseau foi introduzido muito cedo, através de suas leituras, no conhecimento dos homens. Quando terminou de ler os romances da biblioteca de sua mãe junto com seu pai, tinha apenas sete anos. Essa

seus males sem se compadecer deles, aceitando o homem com sua máscara. Ao contrário, Emílio deverá poder julgar as ações dos homens e considerá-los não apenas por suas palavras, mas também por suas ações.

Cumpra acrescentar que Rousseau considera a tarefa bem difícil. Entretanto, não é necessário que a criança seja excepcional, para que a educação realize o seu papel em termos de aprendizagem moral e para que possa atualizar suas potencialidades enquanto ser moral. No Livro IV do *Emílio*, encontra-se a seguinte afirmação: "Não supus em meu aluno nem um gênio transcendente, nem um entendimento obtuso. Eu o escolhi entre os espíritos vulgares para mostrar o que pode a educação sobre o homem." (ROUSSEAU, 1969, t. IV, p. 537).

O fim último da educação é a felicidade e não o intelecto ou o saber da ciência. Só quem age moralmente, isto é, quem age de acordo com a lei, pode ser um indivíduo feliz. É nisso que consiste a liberdade para Rousseau: liberdade política⁹⁵. Não é fazer o que se quer que torna o homem livre, nem tampouco constrangê-lo a fazer o que não se deve querer. Ser livre é poder fazer o que se deve querer. O remorso é o testemunho dessa liberdade. Por meio dele, o homem pode ver que poderia ter agido de forma diferente. Lemos no *Emílio*: "... o remorso nos censura sempre docemente..." (ROUSSEAU, 1992, p. 305) e, ainda no trecho da *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, Rousseau (1992, p. 324) dicotomiza a escravidão e a liberdade do homem:

Tenho sempre o poder de querer, não a força de executar. Quando me entrego às tentações, ajo segundo o impulso dos objetos externos. Quando me censuro essa fraqueza, não ouço senão

análise então é fruto de suas observações e de sua própria experiência de vida. Cf. Rousseau, *Les Confessions*, ed. cit., t. I, p. 8.

⁹⁵Luiz Roberto Salinas Fortes, em sua apresentação à tradução de *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*, editada em 1982 pela Editora Brasiliense, comenta que: "Ao lado desta ampliação gradativa, desta transformação gradual das estruturas políticas, outro aspecto fundamental é o da educação, sem a qual nenhuma mudança de legislação terá qualquer efetividade. (...) O objetivo central desta 'paidéia' que será feita, como também no plano individual, através de jogos e espetáculos públicos, é o de formar 'cidadãos', ou seja, indivíduos autônomos que se identificam com o todo político de que fazem parte no sentido de que colocam as leis de que eles mesmos são os autores acima dos interesses que possuem enquanto indivíduos naturais." (p. 14).

minha vontade; sou escravo de meus vícios e livre quanto a meus remorsos; o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e impeço enfim a voz da alma de erguer-se contra a lei do corpo.

1.3 A importância do ensino da História: a aventura de olhar os homens.

A necessidade social que aparece nesse momento do segundo nascimento conduz Emílio a estudar a sociedade e os homens em suas ações:

Para fazê-lo [Emílio] conhecer os homens e as paixões, sem risco de contaminá-lo, o governante recorre à História, quadro de uma moral em ação. Emílio está agora apto a julgar sobre o bem e o mal, a conceber o indivíduo inserido em um contexto social que o determina. (TROUSSON, 2003, p. 440.)

É preferível, nesse caso, instruí-lo não mais por sua própria experiência, mas pela experiência de outrem, isto é, por intermédio da História, da aventura de olhar os homens. Starobinski (2001, p. 176) faz uma análise desse “programa ético”:

Mas não se poderá evitar que Emílio se compare, e que o amor-próprio desperte nele. (...) Haverá, portanto, um novo tempo de educação que fará apelo ao amor-próprio, com a condição de orientá-lo favoravelmente. E é então uma atividade que fora apresentada como nefasta em uma etapa anterior pode intervir de maneira útil: recorrer à “experiência de outrem” pela leitura dos historiadores; (...) Emílio experimentará a piedade, não mais pela identificação espontânea com os seres sofredores, como o fazia o homem da natureza, mas doravante tomando suas distâncias, contemplando do alto e de longe o espetáculo da existência humana.

A História mostrará a Emílio homens de outras épocas e de outros lugares. Nisso consiste o aspecto principal desse estudo: não podendo intervir ou participar das ações, portar-se-á como simples espectador, sem interesse e sem paixão. A História descortinará para o jovem o mundo da desigualdade, da aparência, da injustiça, fruto das ações humanas e não da bondade original. Graças a esse estudo, é que o aluno poderá descobrir a dicotomia existente nos homens: ser/parecer⁹⁶, ação/discurso.

⁹⁶“A ruptura entre o ser e o parecer engendra outros conflitos, como uma série de ecos amplificados: ruptura entre o bem e o mal (entre os bons e os maus), ruptura entre a natureza e a sociedade, entre o homem e seus deuses, entre o homem e ele mesmo. Enfim, a história inteira se divide em um *antes* e um *depois*: anteriormente havia pátrias e cidadãos; agora não há mais.” (STAROBINSKI, 1971, p. 14). Sobre as

Emílio sentirá pena dos homens e observará que estes são bons, mas foram depravados pela sociedade. Não mostrará desprezo por eles, mas comover-se-á com suas misérias.

Ele poderá notar que o que leva o indivíduo ao vício é o corpo - os prazeres - e não a alma. Quando o corpo prevalece sobre a alma, quando ocorre o domínio das paixões, o indivíduo cai no vício. Por outro lado, se o indivíduo segue a lei da alma - segue a lei da natureza por respeito e não por medo - age moralmente, realizando a virtude. Encontramos, no *Emílio*, uma passagem que esclarece a satisfação que sente o ser moral: “A suprema satisfação está em se achar contente consigo mesmo; é para merecer essa satisfação que somos postos na terra e dotados de liberdade, que somos tentados pelas paixões e contidos pela consciência”. (ROUSSEAU, 1992, p. 325).

A História desempenha um papel de educadora, porque ela é que vai ensinar a agir bem, a amar a virtude e os valores morais. É uma História construída na medida certa para a finalidade proposta e, por isso, uma história de personalidades e centrada em pessoas, ou melhor, em personagens, e de caráter instrutivo a serviço do ensino da moral, como veremos a seguir, e não intelectual. Emílio aprenderá com a História a repudiar as paixões, sem sofrê-las, uma vez que irá aproveitar as experiências exemplares dos homens na história.

1.4. Critérios para julgar uma História moral.

Rousseau considera como característica essencial de uma obra histórica o fato de conter lições morais. A História deve mostrar onde se originam as ações surpreendentes

dicotomias presentes na obra de Rousseau, Burgelin (1952, p. 2) afirma: “ Não é para ele um simples procedimento de estilo: as noções apresentam-se a ele em pares opostos: bondade, maldade; ser, parecer; liberdade, escravidão; natureza, sociedade.”

dos homens⁹⁷, ou seja, remontar às causas gerais, que, no caso, nada mais são que as paixões dos homens. Se as necessidades⁹⁸ aumentam, as paixões, por sua vez, também aumentam e é isso que Emílio precisa observar no estudo da História: "Se não vedes nas ações dos homens senão movimentos exteriores e puramente físicos, que é que aprendeis com a história?" (ROUSSEAU, 1992, p. 101).

A história é um elemento importante para o aprendizado moral⁹⁹, pois mostra as causas ocultas dos acontecimentos. Esses, por sua vez, muitas vezes são por motivos frívolos e banais. Mas a História precisa mostrar exemplos de moralidade. Lemos na *Nova Heloísa*: "A história mais interessante é aquela em que encontramos o maior número de exemplos, de costumes, de caracteres de toda espécie; em uma palavra, mais instrução." (ROUSSEAU, 1964, t. II, p. 60).

Outro critério de suma importância numa obra de História, necessário a seu papel de formação moral, é o da neutralidade:

Os piores historiadores para um rapaz são os que julgam. Dêem-lhe fatos, unicamente fatos, e que ele próprio os julgue. Assim é que aprende a conhecer os homens. Se o julgamento do Autor o orienta sem cessar, ele se limita a ver pelo olho do outro; e quando lhe falta esse olho ele não vê mais nada. (ROUSSEAU, 1992, p. 270)¹⁰⁰

Uma História deve manter-se fiel aos fatos. Disso decorre que nem toda obra de História se presta ao papel que lhe é destinado.

⁹⁷O ensino da história é uma espécie de curso acerca das paixões dos homens, de psicologia para conhecimento da alma do homem, critério bem diferente do que se entende por ensino da história hoje e de suas funções. Sobre a psicologia de Rousseau, afirma Derathé (1950, p. 138): "Uma das idéias essenciais da psicologia rousseauísta é que a maioria das paixões são de origem social e devem seu desenvolvimento às luzes ou aos conhecimentos que o homem só pode adquirir por um comércio constante com seus semelhantes". E acrescenta em nota de rodapé: "Rousseau nunca expôs sistematicamente sua teoria da origem social das paixões, mas basta ler atentamente o Discurso sobre a desigualdade e o Emílio para se convencer que nosso autor foi, sobre essa questão, um precursor da psicologia coletiva." (DERATHÉ, 1959, p. 138).

⁹⁸As necessidades humanas são de três tipos: a subsistência ou conservação, que são necessidades da própria natureza (alimentação, sono, sexo, abrigo); o bem-estar ou os apetites (luxo, sensualidade etc.); e aquelas que vêm da opinião (glória, fama, nobreza etc.).

⁹⁹Rousseau, em *Fragments Politiques*, cita o objetivo moral da História: "(...) como se a principal utilidade da história não fosse a de fazer amar com ardor todas as pessoas de bem e de detestar os maus.". T. III, p. 545.

¹⁰⁰Esse trecho mostra o otimismo de Rousseau e a confiança na capacidade da criança, além de enfatizar a prática de uma educação para a autonomia e independência, características essenciais na formação e realização do homem virtuoso.

Na História, o que realmente importa são as relações de causa e efeito – e não os fatos históricos - datas, nomes de reis etc. Isso a criança não está em condições de aprender. Por essa razão, Rousseau insiste em que há uma idade certa para esse ensino da História.

No Livro II do *Emílio*, exemplifica sua máxima ao relatar uma situação engraçada que presenciou, quando esteve, certa vez, no campo, hospedado na casa de uma família, que parecia estar preocupada com a formação de seus filhos¹⁰¹. Rousseau relata que o governante do filho mais velho o tinha muito bem instruído acerca da História Antiga. Na manhã em questão, o governante fez várias reflexões sobre Alexandre e exaltou sua coragem e firmeza. Alguns dos presentes concordaram com o governante, mas Rousseau preferiu não dizer nada para não desacreditar o governante. Relata, ainda, que, durante a refeição, a criança exibiu-se bastante à moda do método francês¹⁰². Porém, depois do jantar, Rousseau, ao dar uma volta pelo parque, interpelou o “jovem doutor”, uma vez que percebera que ele não denotava entender a História que havia contado tão bem. Rousseau descobriu então que o menino exaltava a coragem de Alexandre simplesmente por este ter bebido, de uma só vez, uma bebida de gosto ruim, sem hesitar e sem mostrar repugnância. E explica que a razão disso é que o menino fora obrigado a tomar um remédio, quinze dias antes do fato ocorrido, e que o fez com muita dificuldade e com repugnância. Dessa forma, o menino iria usar o exemplo de Alexandre – a sua coragem - como exemplo num

¹⁰¹ Cf. *Emílio*, Rousseau, 1992, p. 101-103.

¹⁰² A crítica de Rousseau a esse método de fazer a criança tagarelar a respeito de temas que ela não compreende aparece em vários trechos do *Emílio*, na *Nova Heloísa* e, também, no *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Ao expor suas máximas, o autor aproveita sempre a ocasião para fazer a crítica ao seu século. Lemos na *Nova Heloísa*: “Um dia em que tínhamos gente de fora, tendo ido dar algumas ordens, vi, ao voltar, quatro ou cinco grandes patetas ocupados em brincar com ele [seu filho], e preparando-se para contar-me de modo enfático não sei quantas gentilezas que acabavam de ouvir, e com as quais pareciam maravilhados. Senhores, disse-lhes eu bem friamente, não duvido que saibam fazer marionetes dizer tão belas coisas: mas espero que um dia meus filhos sejam homens, que ajam e falem por si mesmos, e então, saberei sempre na alegria de meu coração tudo o que terão dito e feito de bem.” (ROUSSEAU, 2005, p. 89). Esse será o resultado da educação em conformidade com a marcha da natureza: falar e fazer bem, a coincidência entre o ser e o parecer.

próximo episódio em que tivesse de tomar algum remédio. Rousseau (1992, p. 102-103)

termina seu relato concluindo:

Sem entrar em esclarecimentos que ultrapassariam seu alcance, confirmei-o nessas disposições louváveis e voltei rindo da alta sabedoria dos pais e mestres que pensam ensinar história às crianças.

Dessa forma, Rousseau demonstra que a experiência da História implica a habilidade de análise e de conhecimento das ações humanas que passam despercebidas pela mente infantil. Ainda mais, que a História poderá deturpar o verdadeiro conhecimento da alma humana, cujo saber não está ao alcance desse ser infantil.¹⁰³

O que leva os homens a agir são as necessidades. As paixões nascem dessas necessidades. Cabe ao historiador mostrar as causas escondidas sob os acontecimentos, isto é, as necessidades que movem o homem. Em sua maioria, segundo Rousseau, os historiadores desconhecem essas causas. Para escrever a história dos homens, é preciso remontar às paixões, que são as causas gerais desta. É preciso conhecer o lugar, as variedades - o mundo natural - que constituem a primeira causa das mudanças das necessidades dos homens.

1.5 A História Moderna: a crítica de Rousseau.

Os historiadores modernos, na opinião de Rousseau, são desaconselháveis à formação moral do homem, porque só pensam em brilhar eles mesmos e dão um colorido demasiadamente forte aos retratos: "Se meu aluno só deve ver quadros fantasiosos, prefiro que sejam traçados por mim; ao menos ser-lhe-ão mais apropriados". (ROUSSEAU, 1992, p. 270).

¹⁰³ Julgamos essa crítica importante nos dias atuais, pois ainda encontramos nas escolas de Ensino Fundamental o ensino da história como um acúmulo de conhecimentos desconexos, em que a criança é chamada a fazer sua apreciação sobre acontecimentos e fatos que têm dificuldade em analisar.

Além disso, os historiadores, principalmente os modernos, costumam mostrar as más ações dos homens. Descrevem os povos em sua decadência: "dai matéria para boas histórias, e os bons historiadores aparecerão". (ROUSSEAU, 1964, t. II, p. 60).

Dentre os historiadores modernos criticados por Rousseau estão: Dávila, Guicciardini e Maquiavel. Verrot é o único capaz de pintar sem fazer retratos, ou seja, o único historiador moderno imparcial e fiel aos fatos. Contudo, ele também não é adequado; a História Moderna não tem valor moral pelo simples fato de narrar as ações de homens que não mais têm fisionomia¹⁰⁴. Novamente aparece aqui o tema do ser e parecer. Rousseau utiliza o termo "fisionomia", em oposição a "máscara"¹⁰⁵, apresentando a idéia de transparência e obstáculo, de "homem natural" e "homem artificial".

Sua crítica nesse sentido se estende à própria sociedade como um todo: "não podendo aliviar nossos males, evito ao menos contemplá-los" (ROUSSEAU, 1964, t. II, p. 538).¹⁰⁶ Os homens não apresentam mais diferenças entre si, todos se parecem, todos estão corrompidos pelos mesmos costumes e são escravos pelas mesmas leis. É preciso retornar à transparência, voltar ao momento anterior à ruptura entre ser e parecer, isto é, à juventude da sociedade¹⁰⁷. A civilização reduziu os homens a uma igualdade tanto no plano da miséria quanto no da alienação (na vida fora de si mesmo).

¹⁰⁴No *Emílio*, encontramos essa afirmação: "Observo que nos séculos modernos os homens não têm mais influência uns sobre os outros senão pela força e pelo interesse, ao passo que os antigos agiam muito mais pela persuasão, pelas afeições da alma, porque não negligenciavam a linguagem dos sinais." (ROUSSEAU, 1992, p. 380).

¹⁰⁵"É porque o homem social é *maskarado* [grifo do autor] que uma das primeiras lições da boa pedagogia consiste em um treinamento contra o prestígio das máscaras, diante das quais toda criança se assusta". Cf. Luiz Roberto Salinas Fortes, *Rousseau: da teoria à prática*, Ática, São Paulo, 1976, p. 49.

¹⁰⁶Cf. *Parallèle entre les deux républiques de Sparte et de Rome*, ed. cit., t. III, p. 538.

¹⁰⁷No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* Rousseau desenvolve amplamente essa idéia. A história das instituições humanas corresponde à história progressiva da corrupção. A arte política é similar à vida do indivíduo. O corpo político também nasce, tem sua juventude, sua velhice e morre. Há povos jovens e povos velhos; e os povos velhos são incorrigíveis.

Em sua segunda experiência de conhecer os povos – a viagem descrita no Livro V¹⁰⁸ - Emílio verá em todos os lugares as mesmas características: o reinado do interesse particular e das paixões dos homens: “É em vão que aspiramos à liberdade sob a proteção das leis. As leis! Onde as há e onde são respeitadas? Por toda parte não viste reinar sob esse nome senão o interesse particular e as paixões dos homens.” (ROUSSEAU, 1992, p. 571).

Em geral, os homens preferem um retrato bonito, aquele fortemente colorido, a uma pintura fiel, uma descrição exata, correspondente à realidade¹⁰⁹. É por esse motivo que os historiadores modernos não são mais capazes de produzir algo que sirva de instrução moral: sob pretexto de decência, não contam as coisas vis dos homens.

A História Moderna é, assim, inadequada para o estudo da alma humana, porque mostra os homens com suas máscaras. É preciso retornar à transparência: voltar ao momento anterior à ruptura entre o ser e o parecer.

1.6 História da Antigüidade: a história exemplar

Os historiadores antigos são os preferidos de Rousseau¹¹⁰. Porém, mesmo entre os antigos há uma escolha a ser feita: “Em geral os antigos fazem menos retratos, põem

¹⁰⁸ Nesse momento da vida, Emílio continuará a ler o livro do mundo, a observar por si mesmo os homens na sociedade civil, pois “em matéria de observações de toda ordem, não se deve ler, deve-se ver”. (ROUSSEAU, 1992, p. 544). Isso acontece porque o problema que Rousseau aponta no relato dos historiadores, também está presente, segundo ele no dos viajantes, que não são sinceros nos seus relatos e mascaram a verdade. Essa lição das viagens convém a poucos homens: “(...) só convém aos homens bastante seguros de si, para ouvir as lições do erro sem se deixar seduzir, e ver o exemplo do vício sem se deixarem arrastar.” (ROUSSEAU, 1992, p. 548). Não se trata de viajar por viajar, por mera distração. O objetivo das viagens, que durarão dois anos, é muito claro e dá continuidade à educação de Emílio: “Ora, depois de se considerar por suas relações físicas com os outros seres, por suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se por suas relações civis com seus concidadãos”. (ROUSSEAU, 1992, p. 549.) Para realizar essa observação, Rousseau apresenta, no Livro V, um resumo do *Contrato Social* que é o modelo de sociedade ideal, a partir do qual Emílio deverá pautar suas observações. Lemos no *Emílio*: “Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma *escala* [grifo nosso] para as medidas que tomamos. Nossos princípios de direito político [expressos no Contrato Social] são essa escala. Nossa medidas são as leis políticas de cada país.” (ROUSSEAU, 1992, p. 553).

¹⁰⁹ “Prefere-se ver um belo retrato do que um retrato verossímil”. Cf. Rousseau, *Mon Portrait*, ed. cit., t. I, p. 1121.

¹¹⁰ No caso de Voltaire, ao contrário, a historiografia antiga é pura fábula e não merece atenção.

menos espírito e mais bom senso em seus julgamentos; ainda assim cabe selecioná-los com cuidado e não escolher primeiramente os mais judiciosos e sim os mais simples". (ROUSSEAU, 1992, p. 270).

Políbio, Saluste, Heródoto, Tito Lívio estão excluídos para a instrução de Emílio. Assim como Tácito¹¹¹, inadequado para os jovens - pode servir aos velhos - por apresentar máximas morais.

As máximas morais são generalizações e, segundo Rousseau, o jovem deve aprender por regras particulares. O historiador ideal para o ensino de História a Emílio é aquele que descreve as ações dos homens sem julgá-las¹¹², permitindo assim que o jovem conheça os traços mais simples do coração humano.

Tucídides é considerado como o verdadeiro modelo de historiador, pois conta os fatos sem julgá-los. Não omite nenhuma circunstância, a fim de que o leitor possa julgar. Transforma os acontecimentos em uma cena:

Narra os fatos sem os julgar; mas não omite nenhuma das circunstâncias suscetíveis de nos fazê-los julgar nós mesmos. Põe tudo o que conta sob os olhos do leitor; ao invés de se interpor entre os acontecimentos e o leitor, ele se afasta; não pensamos mais ler, e sim ver. (ROUSSEAU, 1992, p.271).

No entanto, há um sério inconveniente nesse historiador: o fato de ele descrever uma guerra, que, por sua vez, é um objeto inadequado à formação moral do jovem. "A História mais interessante é aquela em que se encontram mais exemplos, costumes, caracteres de toda espécie; em uma palavra, mais instrução". (ROUSSEAU, 1964, t. II, p. 60). E é dentro desse critério que Rousseau realiza sua escolha.

¹¹¹Em 1754, Rousseau traduziu Tácito para fazer um exercício de tradução. Na *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do senhor seu filho*, Rousseau faz a escolha de textos para Sainte-Marie: "Começarei, então, a mandá-lo traduzir textos de Tito Lívio, de Salluste, pouco de Tácito, mas muito de César, se me é permitido, ao menos, dar alguma coisa de meu gosto particular, pois admiro tanto a nobre simplicidade, a pureza do estilo e a clareza de César, quanto tenho aversão por Tácito, cuja obscuridade só se penetra com esforços que são comumente perda de tempo para os Leitores. (ROUSSEAU, 2005, p. 45-46.)

¹¹²Para Voltaire, o historiador é alguém que julga e que ensina a julgar. Rousseau, por sua vez, considera adequado o oposto. O historiador deve apenas apresentar os fatos sem os julgar.

O historiador por excelência é Plutarco¹¹³, por mostrar o concurso de pequenas causas morais; o homem em sua vida privada, uma vez que "o homem da sociedade está todo inteiro na sua máscara". (ROUSSEAU, 1992, p. 258). Esse historiador antigo dispõe-se a mostrar as virtudes e os vícios dos homens. Não esconde nem mesmo os detalhes vis e baixos das ações humanas. Não é a verdade minuciosa que importa, mas discernir o que é edificante nas vidas dos homens, isto é, aquilo que efetivamente estimula a virtude: "(...) e é tão feliz na escolha dos traços que uma palavra lhe basta, muitas vezes, um gesto, para caracterizar seu herói", afirma Rousseau (1992, p. 272). O que ele admira no relato de Plutarco é o fato de ele estudar o caráter dos homens que descreve. Os episódios que narra salientam a coragem, a amizade sem preço, a humildade e outras virtudes morais que um homem deve possuir.

Rousseau se refere a Esparta e seus heróis como modelo de cidade e de povo por intermédio da obra de Plutarco, sem se preocupar com o problema da verdade histórica dessa representação¹¹⁴.

Não podemos deixar de mencionar que Rousseau faz uma volta à Antigüidade para fazer, também, a crítica de seu tempo. Encontramos, num trecho das *Considerações sobre o governo da Polônia*, uma comparação entre as antigas e modernas nações: "Quando se lê a História Antiga, crê-se transportado num outro universo e entre outros seres. (...) Olho para as nações modernas: vejo, quando, muito fazedores de leis e não um legislador." (ROUSSEAU, 1964, t. II, p. 956).

¹¹³ Rousseau teve um contato bastante precoce com a obra de Plutarco (em 1720, aos 8 anos de idade): "Os homens ilustres de Plutarco foram sua primeira leitura numa idade em que raramente as crianças sabem ler. Os traços desses homens antigos deixaram nele impressões que nunca se puderam apagar". Cf. *Rousseau juge de Jean Jaques* (ROUSSEAU, 1959, t. I, p. 819). Nas *Confissões*, lemos: "Plutarco, sobretudo, torna-se minha leitura preferida". (ROUSSEAU, 1959, t.I, p. 9). E, nos *Devaneios*, Rousseau (1997, p.90) afirma: "Entre o pequeno número de livros que algumas vezes leio ainda, Plutarco é o que me prende e aproveito mais. Foi a primeira leitura de minha infância, será a última de minha velhice; é praticamente o único autor que nunca li sem tirar dele algum fruto."

¹¹⁴ Cf. D. Leduc-Fayette, *Jean-Jacques Rousseau et le mythe de l'antiquité*, Paris, Vrin, 1974.

Quem já experimentou as paixões, não se empolga mais com esses relatos. Mas, com Emílio, será diferente: ele tem julgamento íntegro e coração sadio. A História será para ele como se fosse colocado no teatro, atrás do cenário. Emílio irá conhecer a alma dos homens. Não se empolgará com pura fantasia, nem tampouco se deixará enganar por artifícios dos homens. Perceberá como as paixões dos homens funcionam e poderá observar as misérias dos homens. Notará, pois, que não são maus, mas tornaram-se maus. Apresentamos, a seguir, um longo trecho em que Rousseau (1992, p. 274) descreve com entusiasmo a primeira impressão de Emílio:

Mas que se imagine um jovem educado segundo minhas máximas, que se imagine meu Emílio, em que dezoito anos de cuidados assíduos só tiveram em vista conservar um julgamento íntegro e um coração sadio; que se imagine Emílio, ao erguer-se o pano de boca, deitando pela primeira vez os olhos no palco do mundo, ou melhor, colocado atrás do teatro e vendo os atores endossarem ou largarem seus trajes, e contando as cordas e roldanas cujo prestígio grosseiro ilude os espectadores: à sua primeira surpresa sucederão movimentos de vergonha e de desdém por sua espécie. Indignar-se-á com ver assim todo o gênero humano enganando-se a si mesmo e aviltando-se com tais jogos infantis; afligir-se-á com ver seus irmãos estraçalharem-se por sonhos, transformarem-se em animais ferozes por não se terem contentado com ser homens.

É certo que a abordagem da História no *Emílio* remete-nos ao tema clássico da imitação dos antigos. Entretanto, não é apenas a imitação que está em questão: a história aparece como instrumento de conhecimento da alma humana.

1.7 A concepção de História de Rousseau: o segundo *Discurso*

O tema da História é importante para Rousseau e está presente em suas obras de modo amplo e complexo. É um tema recorrente e, portanto, multifacetado. Há referência à História no primeiro e no segundo *Discursos*, nas suas obras autobiográficas¹¹⁵ – *Confissões*, *Diálogos: Rousseau juiz de Jean-Jacques*, *Devaneios de um caminhante*

¹¹⁵ Burgelin apresenta uma análise importante das obras autobiográficas de Rousseau demonstrando que esse autor pretendia auxiliar aos indivíduos com seus relatos: “Mas ele [Rousseau] não pode pensar que sua história espiritual não tem importância para os outros. Sua existência é exemplar.” (BURGELIN, 1952, p. 18).

solitário – e em outros textos. Porém, nem todas essas abordagens estão diretamente relacionadas ao tema de nosso trabalho, uma vez que este aborda a questão do ensino de História na formação dos professores.

Até agora, tratamos da abordagem de Rousseau sobre o ensino da História para o adolescente e sua relação com o tema da consciência histórica em Rüsen. A seguir, importa-nos apresentar Rousseau historiador, não em todas as suas incidências, conforme já mencionamos, mas a análise que esse autor faz sobre a história dos povos humanos, não por meio dos fatos, nem das idéias estabelecidas, mas com base no livro da natureza, da história hipotética da evolução do homem, isto é, da passagem do estado de natureza para o estado social.

Rousseau tem uma concepção linear da História: da imperfeição intelectual, à perfeição intelectual, mas da perfeição moral à imperfeição moral, ou melhor, à perda das disposições naturais¹¹⁶. A História mostra a corrupção e decadência da sociedade introduzida pelo progresso, corrupção essa que pode ser retardada, mas dificilmente revertida: “Ponde de lado nossos tristes progressos, ponde de lado nossos erros, ponde de lado a obra do homem, e tudo estará certo”. (ROUSSEAU, 1992, p. 326).

Vale dizer que a visão negativa de Rousseau acerca da história humana não é de todo demolidora. À crítica da evolução social do homem, o autor contrapõe uma saída para o impasse da corrupção do homem e da sociedade, para a queda existe uma salvação, por intermédio da educação e da política: o *Contrato Social* – uma proposta de organização política justa - e o *Emílio*- uma proposta educativa que preserve a bondade original. Lemos em Fortes (1989, p. 78):

¹¹⁶ Voltaire, também, tem uma concepção linear da História, mas totalmente oposta à de Rousseau. Para ele, a história dos homens parte da barbárie para a civilização. Todos os que fazem apologia ao progresso, no século XVIII, têm um consenso de que existe uma lei do progresso, lei essa necessária para a realização das ações humanas, e o motor da história. Além disso, o Iluminismo figura como uma época ímpar, de superioridade no que se refere ao caráter científico e literário. A própria *Encyclopédie* apresenta o progresso como avanço, movimento para frente. (informação verbal). Profª Drª Maria das Graças de Souza do nascimento, 1993.

Ao pessimismo histórico contrapõe um otimismo antropológico. Significa então que nem tudo está perdido? De fato, se é ao mau uso da liberdade humana no convívio com seus semelhantes que podemos atribuir o desvio constatado, não será possível tentar um recomeço, construir uma nova história? Não seria possível, ao menos em teoria, imaginar uma sociedade diferente, conceber outros pactos, outras instituições sociais, outras leis, outras formas de governo, outras relações de produção que conduzissem o homem a um reencontro consigo mesmo? É para algumas dessas questões que, depois da parte negativa de sua obra, Rousseau se viu impelido.

Essa afirmação nos remete à tão célebre frase com que Rousseau (1992, p. 9) inicia o Livro I de *Emílio*: "Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem". Frase essa que representa a base do pensamento de Rousseau: a natureza em si é boa, Deus criou o homem bom¹¹⁷, mas a sociedade perverteu essa ordem e desfigurou o homem. Vale dizer que, para Rousseau, existe uma possibilidade de reverter ou melhor, de amenizar essa situação: a educação do homem¹¹⁸. Eis aí, então, o pessimismo histórico em contra-ponto ao otimismo pedagógico de Rousseau.

Esse trecho citado anteriormente remete-nos ao *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* – o segundo *Discurso* – e à história hipotética do homem, da origem ao presente. A bondade original é, também, premissa importante no desenvolvimento de suas idéias. Nessa obra, Rousseau traça o perfil do

¹¹⁷É preciso dizer que o homem é bom no sentido de que tem a piedade natural, ama a ordem. Mas não no sentido de saber o que é moral, pois no estado de natureza, assim como na infância, não existe verdadeira moralidade: "(...) de modo que se poderia dizer que os selvagens não são maus precisamente porque não sabem o que é ser bons, pois não é nem o desenvolvimento das luzes, nem o freio da lei, mas a tranquilidade das paixões e a ignorância do vício que os impedem de proceder mal (...)". (ROUSSEAU, 1972, p. 258. Também na *Carta a Christophe de Beaumont* afirma Rousseau (2004, p. 130): "O princípio fundamental de toda moral, sobre o qual discorri em todos meus Escritos, e que desenvolvi nesse último com toda a clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, amante da justiça e da ordem; que não existe perversidade original no coração humano, e que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos." Sobre essa questão da moralidade, lemos em Barros, R. (1971, p. 58): "Limitado à vida natural, não sendo *moralmente* bom nem mau, mas *naturalmente* bom, o homem, ser puramente físico, não entra em contradição consigo próprio."

¹¹⁸Porém, diga-se de passagem, a volta a essa natureza essencial do ser não é uma volta à sua inocência primitiva. Mas um resgate pela razão. Antes, no estado natural, o homem agia sem conhecer a própria essência. Por isso, seus atos eram neutros do ponto de vista moral. O homem depravado da sociedade conhece-a, mas age contrariamente a ela. Por isso sua infelicidade, a contradição consigo mesmo. O homem, salvo da contaminação, pela educação de Rousseau, conhece a sua essência moral e age de acordo com ela. (INCONTRI, 1990, p. 5)

homem natural e o caminho por ele percorrido do estado de natureza ao estado de sociedade. Essa passagem Rousseau atribui à mera casualidade e não a uma necessidade natural do homem de viver em sociedade¹¹⁹.

É mister ressaltar que não se trata de uma história dos fatos estabelecidos sobre o homem natural ou o homem primitivo histórico, pois ele já estaria corrompido, isto é, teria sua verdadeira natureza (sua essência) alterada pelo estado de sociedade¹²⁰. Quando Rousseau se refere ao homem natural, ele faz alusão a um estado anterior à própria História¹²¹. Não é dos livros que foram escritos pelos homens que ele retira seus argumentos, nem tampouco dos fatos históricos, mas, sim, do livro da natureza: “Deixando de lado, pois todos os livros científicos, que só nos ensinam a ver os homens como eles se fizeram, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana (...)”. (ROUSSEAU, 1973, p. 236). E mais adiante adverte:

Comecemos, pois, por afastar todos os fatos, pois eles não se prendem à questão. Não se devem considerar as pesquisas, em que se pode entrar neste assunto, como verdades históricas, mas somente como raciocínios hipotéticos e condicionais¹²², mais apropriados a esclarecer a natureza das coisas do que a mostrar a verdadeira origem e semelhantes àquelas que, todos os dias, fazem nossos físicos sobre a formação do mundo. (ROUSSEAU, 1973, p. 242).

¹¹⁹Rousseau se contrapõe a Hobbes, filósofo com o qual dialoga no seu segundo *Discurso*. Para Hobbes a sociedade é a solução para o estado de guerra que reina no estado natural. Para Rousseau, ao contrário, o homem no estado de natureza está tranquilo e não precisa se contrapor a seus semelhantes, uma vez que vive disperso pela natureza, que supre todas as suas necessidades básicas “(...) um ser livre cujo coração está em paz e o corpo com saúde”. (ROUSSEAU, 1972, p.257).

¹²⁰Fortes (1989, p. 53) apresenta um aspecto importante dessa dicotomia: “Há, no homem, uma parte *inata*, que nasce com ele, que pertence a seu fundo natural. Há também outra parte *adquirida*, produzida no decorrer de sua evolução e em decorrência dela.”

¹²¹Segundo Rousseau, os outros autores que buscaram retroceder até esse homem natural não conseguiram encontrar o estado de natureza, pois não se trata de um estado histórico, como o do homem primitivo ou selvagem. “Os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até lá.” (ROUSSEAU, 1972, p. 241).

¹²²Rousseau esclarece que se trata de um construto mental, de uma análise a partir da marcha da natureza, método que coincide com aquele utilizado na composição de *Emílio*, que, também, é uma obra em que ele pretende dar a conhecer a verdadeira natureza humana. Emílio é, assim, o aluno imaginário de Rousseau que representa esse homem natural e que vai socializar-se, desnaturalizar-se, de modo a não corromper suas disposições naturais e a preservar sua bondade original. Na *Carta a Christophe de Beaumont*, Rousseau (2004, p. 132) explica o objetivo de *Emílio*: “É buscando como seria preciso agir para impedi-los [os homens] de se tornarem tais [maus], que dediquei meu Livro. Não afirmei que na ordem atual a coisa fosse absolutamente possível; mas, sim, afirmei e afirmo ainda, que não existem outros meios para ter êxito senão aqueles que me propus.”

Em sua análise Rousseau busca conhecer o homem da natureza e não o homem do homem, ou seja, o homem no estado social, que já tem suas disposições naturais alteradas:

Oh! homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam tuas opiniões, ouve-me; eis tua história como acreditei tê-la lido não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente. Tudo o que estiver nela será verdadeiro; só será falso aquilo que, sem o querer, tiver misturado de meu. Os tempos de que vou falar são muito distantes; como mudaste! É, por assim dizer, a vida de tua espécie que vou descrever de acordo com as qualidades que recebeste, e que tua educação e teus hábitos puderam falsear, mas que não puderam destruir. (ROUSSEAU, 1973, p. 243).

É então, com base no exercício da reflexão e da observação da natureza que Rousseau retira seu conhecimento sobre o homem natural. E todo esse estudo aprofundado do homem da natureza tem por objetivo conhecer a essência da natureza humana de modo aprofundado e não se trata, de forma alguma, de um apelo à volta do homem ao estado natural, mas buscar “a marca do Criador na criatura que, como a estátua de Glauco¹²³, está encoberta e disforme pela ação do tempo.” (PISSARRA, 1996, p. 31)

É preciso, assim, considerar a sociedade humana de modo profundo:

Só quando os [estabelecimentos humanos] examinamos de perto, só quando removemos o pó e a areia que cobrem o edifício, percebemos a sólida base sobre a qual se ergue e se aprende a respeitar seus fundamentos. Ora, sem o estudo sério do homem, de suas faculdades naturais e de seus desenvolvimentos sucessivos, jamais se chegará a fazer essas distinções e, no estado atual das coisas, separar o que a vontade divina fez daquilo que a arte humana pretendeu fazer. As pesquisas políticas e morais sugeridas pela importante questão que examino são, pois, de todos os modos úteis, e a *história hipotética* [grifo nosso] dos governos representa, para o homem, uma lição sob todos os aspectos instrutiva. (ROUSSEAU, 1973, p. 237-238.)

¹²³“Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante. [...] à força de estudar o homem, tornamo-nos incapazes de conhecê-lo.” (ROUSSEAU, 1973, p. 233). Eis aí a imagem apresentada, por Rousseau, da alma humana.

Encontramos em Pires (1963, p. 134) uma reflexão sobre essa forma de análise em Rousseau:

Rousseau procede, muito antes de Husserl, a uma redução fenomenológica do homem. Utiliza-se do método fenomenológico moderno, despojando o fenômeno humano de todos os elementos exteriores e circunstanciais, para descobrir-lhe a essência. É o que ele mesmo nos demonstra no prefácio do *Émile*, ao advertir que um projeto deve ser considerado pela sua “bondade absoluta” e pela sua “facilidade de execução”.

A gênese das idéias de Rousseau se dá com a observação atenta e minuciosa dos homens, seus contemporâneos. A verdadeira causa da desordem moral, diz Rousseau (2004) na *Carta a Christophe de Beaumont*, está na ordem social, que contraria e tiraniza a natureza. O autor denuncia a oposição entre os reclamos da ordem da natureza e da ordem social e, dessa forma, descreve o homem social em oposição ao homem natural, que será o paradigma da pedagogia de Rousseau.

Para conhecer a história dos homens, Rousseau depara-se no segundo *Discurso* com um problema: como conhecer verdadeiramente o homem natural, esse homem originário? O único meio válido para conhecer a origem da desigualdade entre os homens¹²⁴ é conhecer, a princípio, o homem tal como saiu da natureza e verificar em que momento aconteceu a desnaturação do homem natural. E é esse caminho que Rousseau (1973, p. 241) se propõe a percorrer e analisar no segundo *Discurso*:

De que trata, pois, precisamente neste Discurso? De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu-se a natureza a lei; de explicar por que encadeamento e prodígios o forte pôde resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real.

Mas Rousseau não se vale dos saberes da História, isto é, dos fatos estabelecidos para chegar a conhecer o homem da origem e as transformações que sofreu ao longo do tempo até o presente: “Mas sem recorrer aos testemunhos incertos da história, quem não

¹²⁴Lemos no Prefácio do segundo *Discurso*: “O mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o do homem (...)”. (ROUSSEAU, 1973, p. 233).

verá que tudo parece afastar do homem selvagem a tentações e os meios de deixar de ser selvagem? Sua imaginação nada lhe descreve, o coração nada lhe pede.” (ROUSSEAU, 1973, p. 250).

Num século em que se louva a razão como fator preponderante de distinção entre o homem e os animais, Rousseau deposita na moralidade a verdadeira característica dessa distinção. Não é a razão, mas, sim, a consciência, por meio da faculdade da perfectibilidade, que eleva o homem a uma categoria diferente dos outros animais. Por isso, no segundo *Discurso*, ele considera o homem natural um animal pouco diferente dos outros animais, porque ele é puro instinto:

(...) o homem selvagem, privado de toda espécie de luzes, só experimenta as paixões desta última espécie [pelo simples impulso da natureza], não ultrapassando, pois, seus desejos a suas necessidades físicas. Os únicos bens que conhece no universo são a alimentação, uma fêmea e o repouso; os únicos males que teme, a dor e a fome. (ROUSSEAU, 1973, p. 250)

O homem só se eleva, depois do desenvolvimento das paixões e da vida em sociedade, no convívio com os outros homens, após o desenvolvimento da razão, que serve de fonte de conhecimento entre o bem e o mal, a fim de instruir a vontade (exercício do livre arbítrio) que leva o homem a exercer sua escolha em plena liberdade¹²⁵. E sobre a vocação do homem, Rousseau (1994, p. 336) esclarece:

Não, Milorde, a vocação do homem é maior e mais nobre. Deus absolutamente não o criou para permanecer imóvel num quietismo eterno. Mas deu-lhe a liberdade para fazer o bem, a consciência para querê-lo e a razão para escolhê-lo. Constituiu-o o único juiz de suas próprias ações.

E, mais adiante, também na *Nova Heloísa*, escreve Rousseau (1994, p. 587) reafirmando essa idéia:

Ao criar o homem, dotou-o de todas as faculdades necessárias para cumprir o que exigia dele e, quando lhe pedimos o poder de agir bem,

¹²⁵Lemos em BARROS, R. (1971, p. 32-33): “A vida social põe, portanto, o homem em face de si mesmo. De posse de sua liberdade e de sua responsabilidade, ele enfrenta agora um destino humano, um problema moral. Pode superar sua condição animal ou cair abaixo dela. Este é, no fundo, todo o drama humano: determinar a via da moralidade e propor o problema da 'salvação' ética do homem.”

não lhe pedimos nada que já não nos tenha dado. Deu-nos a razão para conhecer o bem, a consciência para amá-lo e a liberdade para escolhê-lo. É nestes dons sublimes que consiste a graça divina e, como todos os recebemos, somos responsáveis por eles.

Sendo assim, a moralidade do homem é fruto de sua própria escolha e a consciência é definitivamente a qualidade que faz do homem um ser moral. Por isso, no *Emílio*, no trecho da Profissão de Fé do Vigário Saboiano – Livro IV – Rousseau (1992, p. 338) destaca:

Consciência! Consciência! Instinto divino, voz celeste e imortal; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos bichos, a não ser o triste privilégio de me perder de erro em erro com a ajuda de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípios.

Rousseau, assim, deixa claro que a razão desempenha um papel importante no homem, porque sem ela a consciência não teria como esclarecê-lo. A razão sozinha pode enganar o homem, mas a consciência devidamente iluminada não.

Outro aspecto que merece destaque é a questão do remorso. Quando Rousseau afirma (1992, p. 324), no *Emílio*: “(...) sou escravo de meus vícios e livre quanto a meus remorsos (...)”¹²⁶, o remorso atesta que a escolha poderia ter sido outra e que é um ato de liberdade mal aplicada, cujo fruto é colhido pelo homem de modo pesaroso.

A crítica do progresso em Rousseau é o próprio diagnóstico que faz de seu século: época de crise moral, social e política. A desigualdade, a tirania, o mundo das aparências, aspectos do seu mundo contemporâneo, são a prova de que o homem está afastado de sua

¹²⁶ Roque apresenta uma explicação sobre a experiência negativa de Rousseau quanto à moralidade, fruto de sua auto-crítica quanto às vivências e a importância dessa análise para a elaboração de sua ética: “O que queremos ressaltar é a importância da experiência negativa da moralidade, na vida de Rousseau, para a constituição de sua doutrina ética. Arriscar-nos-íamos a dizer que a ética de Rousseau, se não se forma em sua consciência apenas a partir da *experiência do remorso*, não prescinde, na sua gênese, de tal experiência fundamental - e não é com o mero intuito de fazer uma frase quer o autor do *Emílio*, numa das mais lindas passagens da obra, e que já tivemos oportunidade de examinar, se diz *escravo por seus vícios e livre por seus remorsos*. “(BARROS, R. 1971, p. 53).

verdadeira natureza e não tem mais fisionomia. Não há porque louvar o progresso, que é a contradição inerente à própria humanidade.

Essa crítica ao progresso de forma alguma propõe uma volta à inocência primitiva da vida no estado de natureza. O retorno é impossível e indesejável, uma vez que o estado de sociedade é a velhice da humanidade. O homem pode, apenas, controlar a trajetória da corrupção, isto é, impedir a aceleração da degeneração social.

Rousseau apresenta uma salvação possível para o homem com base em dois modelos, duas “escalas”¹²⁷ - *O Emílio* e o *Contrato Social* – salvação essa por intermédio da educação ou da política, respectivamente.

Não existe retorno à pureza original. Nem o Emílio, nem o cidadão da sociedade justa são voltas: a História é linear como já mencionamos anteriormente. Porém, como a História dos homens depende da História de suas instituições, boas instituições podem fazer bons homens e vice-versa.

Vale lembrar que Rousseau, no segundo *Discurso*, trata da História Econômica, ao analisar o advento da propriedade e, no primeiro *Discurso*¹²⁸, da História da Cultura, em que o progresso da razão, das ciências e das artes, introduziu o homem nessa História.

2. Juízos a respeito de Rousseau e de sua obra

Jean-Jacques Rousseau é um autor com diferentes interpretações e recepções por parte dos leitores, desde sua época até nossos dias. Isso tem acontecido, em grande parte,

¹²⁷ Assim escreve Rousseau (1992, p. 553) no Livro V do *Emílio* antecedendo a apresentação do resumo do *Contrato Social* nele contido: “Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país.” O mesmo acontece com *Emílio* – outra escala –, que é um livro escrito no plano dos princípios.

¹²⁸ A ruptura com a Ilustração que acontece nesse discurso é importante para a pedagogia, pois assinala a oposição à pedagogia intelectualista da Ilustração. Nesse *Discurso*, Rousseau afirma que a moral se baseia numa ausência de corrupção dos costumes. A concepção de saber que Rousseau tem é completamente diferente daquela da Ilustração. O saber, segundo ele, desempenha uma função prática ou moral na vida do indivíduo.

porque as pessoas o lêem de modo superficial e incompleto e, por vezes, intencionalmente.

Encontramos dele as interpretações mais variadas possíveis: por exemplo, a seleção de alguns trechos de sua obra, desprezando outros, acarreta uma visão do ideário pedagógico rousseauiano limitada, parcial e, até mesmo, distorcida.

É preciso lembrar que o próprio Rousseau (2004, p. 123) nos alerta sobre o perigo dos equívocos em relação a sua obra e dos juízos sobre sua pessoa:

Escrevi sobre diversos assuntos, mas sempre dentro dos mesmos princípios: sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas, e, se quiserem, as mesmas opiniões. Entretanto, emitiram julgamentos opostos sobre meus livros, ou melhor, sobre o Autor de meus livros; porque me julgaram pelas matérias que eu tratei, bem mais que pelos meus sentimentos.

Certamente, Rousseau era e ainda é um autor polêmico e suas idéias não têm sido tratadas de forma pacífica¹²⁹. Entretanto, a abordagem de nossa análise visa delinear um panorama de seu pensamento que seja significativo para a fundamentação teórica do educador.

É, sobretudo, no livro *Emílio ou Da Educação* que encontramos os princípios básicos de seu ideal de educação. Aliás, essa é a preocupação de Rousseau na elaboração de tal obra e não no uso particular de suas idéias. O plano dos princípios, as máximas gerais, o verdadeiro conhecimento do coração humano são os temas que realmente são relevantes para o autor. Encontramos referência a essa questão já no Prefácio de *Emílio ou Da Educação*:

A facilidade maior ou menor da execução depende de mil circunstâncias impossíveis de se determinarem a não ser através de uma aplicação particular do método a tal e qual país, a tal ou qual condição social. Ora, não sendo essenciais ao meu assunto, todas essas aplicações particulares não se incluem no meu plano. Outros poderão ocupar-se delas, cada

¹²⁹Trousson começa a introdução de sua obra com esta constatação: “Desde sua vida, proscrito, errante, ele era venerado por uns, execrado por outros: nunca um homem de letras, nem mesmo Voltaire, reuniu sobre sua cabeça bençãos mais fervorosas e anátemas mais furiosos, nunca filósofo ou pensador político foram celebrados com mais devoção, nem denegridos com mais encarniçamento.” (TROUSSON, 2003, p. 11).

qual para o país ou estado que tiver em vista. (ROUSSEAU, 1992, p. 7)¹³⁰

Vemos, assim, que os autores que têm acusado Rousseau de apresentar uma teoria difícil de ser colocada em prática, que suas idéias são quimeras, não o interpretaram bem. Seja por uma leitura superficial de seus textos, seja, o que é ainda pior, por discordarem de seus princípios, ao invés de argumentar contrariamente de modo válido, tentaram denegrir sua obra com tais críticas, distorcendo os argumentos.

Entre eles, destacamos o Arcebispo de Paris, que criticou e proibiu a leitura do *Emílio* a toda sua diocese. Em resposta a suas críticas, escreve Rousseau (2004, p. 143):

Vossa Excelência lê muito levemente, cita muito negligentemente os Escritos que difama tão duramente; acho que um homem em situação de censurar deveria colocar um pouco mais de averiguação em seus juízos. (...) Excelência, é muitas vezes um pequeno mal não entender um Autor que lemos, mas é um grande mal quando o refutamos, e um enorme quando o difamamos.

Outra figura ilustre do século XVIII, o filósofo iluminista Voltaire fez chacotas de Rousseau, reportando-se ao homem natural do segundo *Discurso* como um animal: “Recebi, Senhor, seu novo livro contra o gênero humano; (...) Deseja-se andar a quatro patas quando se lê sua obra.” (VOLTAIRE in ROUSSEAU, t. III, p. 1379). Também no teatro, Rousseau foi ridicularizado por uma caricatura do homem selvagem, semelhante à de Voltaire. Palissot escreveu *Les Philosophes*¹³¹, peça teatral em que a personagem Crispin, que representava Rousseau, entrava em cena “andando de quatro patas”.

Starobinski (in ROUSSEAU, t. III, p. LII), na Introdução à edição da Pléiade ao segundo *Discurso*, esclarece:

Os mal-entendidos tão numerosos aos quais o segundo *Discurso* deu lugar resultam de uma leitura fragmentada, prematura, em que foram

¹³⁰ Sabemos que Rousseau exerceu influência marcante sobre tantas propostas pedagógicas em diversos países e que suas idéias foram bastante difundidas por Pestalozzi e Froebel (Alemanha), pelos escolanovistas (nos Estados Unidos, na Itália, na França), entre outros. Sobre esse tema cf. Py, 1997.

¹³¹ Cf. Palissot, 2008, cena 8 do 3º ato. Essa peça foi representada quatorze vezes, com sucesso, em maio de 1760. Rousseau foi defendido, posteriormente pelos revolucionários. Lemos em Trousson (2003, p. 424): “Quanto ao vilão Palissot, recebeu seu castigo durante a Revolução, quando a Comuna de Paris lhe recusou um certificado de civismo, em 1793, por crime de lesa-Rousseau.”

isoladas afirmações veementes que o próprio Rousseau anulava ou corrigia algumas páginas adiante. Atacaram-no, mais frequentemente, sobre sua demonstração, e não sobre sua verdadeira filosofia.

Encontramos numa obra de Jean Château (1978, p. 204) a afirmação de que Rousseau preocupa-se com as linhas gerais de sua pedagogia e de seu pensamento:

Em primeiro lugar, cumpriria não confiar nas anedotas e nos exemplos, que não passam de ilustrações; nem até, nas técnicas particulares, e sim nas linhas gerais, as únicas importantes, segundo o próprio Rousseau.

Porém, esse mesmo autor, apesar de tecer essa consideração, cai em contradição mais adiante e apresenta um Rousseau também distorcido:

É porque falta, a Rousseau, esse senso sorridente do humano que ele ignorou quase totalmente o valor das humanidades. “As coisas, as coisas!”¹³² Sim, mas não é certo que a criança conhece, de começo, o mundo humano, deve crescer num mundo humano a seu alcance, o mundo infantil da escola? Não é certo que deve tomar contato mais com os grandes modelos que com as rodas e as máquinas? Emílio não abordará as humanidades propriamente ditas senão na adolescência, e lerá bem poucos romances. Se viajar, será com o fim de verificar, por toda a parte, as mesmas deficiências sociais. Como Rousseau, Emílio pensará que “é o bom quem vive só”. (CHÂTEAU, 1978, p. 206).

Como se pode afirmar que Rousseau não dava valor às humanidades? No *Emílio*, a tônica de Rousseau não é certamente o ensino escolar, embora inúmeras vezes tenha apresentado críticas importantes ao ensino escolar de sua época.

Vemos, assim, o autor que, anteriormente, havia alertado sobre a questão das linhas gerais das idéias de Rousseau, apresentar, também, uma crítica às situações explanadas no *Emílio*, livro este escrito no plano dos princípios e não como forma de propor um modelo particular de método de educação. Aliás, o próprio Rousseau (1992, p. 84) declara: “Meu intuito não é entrar em pormenores mas tão-somente expor as máximas gerais e dar exemplos nos casos mais difíceis.” Convém ressaltar, também, que o autor afirma que os

¹³² Transcrevemos, aqui, o trecho que se encontra no Livro III do *Emílio*, ao qual o autor se refere: “Não gosto das explicações em discurso; os jovens prestam pouca atenção e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca repetirei bastante que damos demasiada importância às palavras; com nossa educação tagarela, não fazemos senão tagarelas.” (ROUSSEAU, 1992, p. 192). Maria Montessori (1870-1952), uma representante do movimento escolanovista, que recebeu influência de Rousseau, considera o silêncio uma importante forma de adquirir conhecimento e de desenvolver o processo de normalização do indivíduo, além de ter valorizado a educação sensorial, para a qual criou inúmeros materiais utilizados, até hoje, por educadores montessorianos ou não.

exemplos são ilustrações, mas não o seu próprio método: “ Meus exemplos, bons talvez para um indivíduo, serão maus para outros.” e mais adiante: “Seja Como for, meu método é independente de meus exemplos (...)”. (ROUSSEAU, 1992, p.210).

Encontramos, ainda no prefácio do *Emílio*, uma importante afirmação de Rousseau, a respeito de seus contemporâneos e a consequência de seus escritos em sua vida particular:

Multidões de adversários atacaram-me sem me ouvir, com uma leviandade que me deixou zangado, e com um orgulho que talvez me tenha contagiado. Eu me defendi, e, de disputa em disputa, senti-me engajado na carreira quase sem pensar. Tornei-me, por assim dizer, Autor na idade em que se deixa de sê-lo, e homem de Letras pelo meu desprezo mesmo por esse estado. Desde então, eu fui alguma coisa para o público: mas, também, o sossego e os amigos desapareceram. (ROUSSEAU, 2004, p. 123).

Cabe aqui ressaltar a unidade do pensamento de Rousseau, atestada por ele mesmo, alertando a todos nós, seus leitores, que sua obra exige uma leitura atenta e cuidadosa.

Ainda sobre essa questão, Rousseau deixa claro que suas idéias estão presentes em todos os seus escritos e que formam um todo orgânico, que existe uma lógica e uma unidade em seu pensamento e que tudo o que escreve em uma obra serve de auxílio para o entendimento de outra obra:

Quando um Autor não quer se repetir continuamente, e que estabeleceu uma vez claramente sua opinião sobre uma matéria, não é obrigado a trazer sempre as mesmas provas raciocinando sobre a mesma opinião. Seus Escritos explicam-se, então, uns pelos outros, e os últimos, quando ele tem método, supõem sempre os primeiros. Aí está o que sempre procurei fazer, e o que fiz, sobretudo, na ocasião de que se trata. (ROUSSEAU, 2004, p. 145).

Essa afirmação não deixa dúvida: Rousseau tem um método próprio e toda a sua obra está pautada por princípios únicos e forma uma teia extremamente articulada de idéias.

Rousseau, na *Carta a Christophe de Beaumont*, escreve sobre sua obra, sobre sua pessoa e reafirma idéias apresentadas no *Emílio*. Por conseguinte, adverte sobre a

inconstância não sua, mas do público e de seus próprios leitores, que não conseguem vislumbrar a profundidade de seus escritos, uma vez que todos os seus escritos se apoiam nas mesmas máximas.

Transcrevemos, a seguir, um parágrafo que, embora longo, é importante para apresentar a situação do autor perante a sociedade de seu tempo. Descreve de modo bastante lúcido a si mesmo, tal como o vemos fazer nas *Confissões*: de forma profunda, sincera e sensível e, ao mesmo tempo, um estilo literário rigoroso, penetrante e irônico:

Assim vai flutuando o tolo público a meu respeito, sabendo tão pouco por que me detesta, quanto porque me amava anteriormente. Quanto a mim, eu sempre permaneci o mesmo; mais ardente do que esclarecido em minhas pesquisas, mas sincero em tudo, mesmo contra mim; simples e bom, mas sensível e fraco, fazendo freqüentemente o mal e sempre amando o bem; ligado pela amizade, jamais pelas coisas, e dando mais valor a meus sentimentos do que a meus interesses; não exigindo nada dos homens e não querendo depender deles, não cedendo nem a seus preconceitos nem a suas vontades, e guardando a minha, tão livre quanto a minha razão; temendo a Deus, sem medo do inferno, percorrendo sobre a Religião, sem libertinagem, não amando nem a impiedade, nem o fanatismo; mas detestando os intolerantes ainda mais do que os espíritos-fortes; não querendo esconder de ninguém minhas maneiras de pensar, sem disfarce, sem artifício em todas as coisas, dizendo meus erros aos meus amigos, meus sentimentos a todo o mundo, ao público, suas verdades sem lisonja e sem fel, e preocupando-me tão pouco em aborrecê-lo quanto em agradá-lo. Aí estão meus crimes, e aí estão minhas virtudes. (ROUSSEAU, 2004, p. 124)

Ainda na Carta a *Christophe de Beaumont*, Rousseau denuncia a forma leviana de apreciação sobre si e sobre sua obra (que se encontra na *Pastoral do Arcebispo de Paris*), afirmando que se fez um retrato¹³³ tendencioso e satírico:

Conforme uma profecia tão bem aplicada, Vossa Excelência tem a bondade de fazer de mim um retrato no qual a gravidade Episcopal se diverte em antíteses, e onde eu fico uma personagem bem mais engraçada. Essa passagem, Excelência, pareceu-me o mais belo trecho de sua Pastoral. Não se poderia fazer uma sátira mais agradável, nem difamar um homem de forma mais espirituosa. (ROUSSEAU, 2004, p. 195)

¹³³Rousseau estabelece uma diferença entre pintura e retrato ao tratar do tema da história e dos historiadores. Segundo ele, o bom historiador é aquele que pinta os homens como eles são e não aquele que apresenta retratos com tintas fortes, modificando os verdadeiros traços humanos. Encontramos essa questão no Livro IV do *Emílio*.

3. A condição humana e a bondade natural

Na *Carta a Christophe de Beaumont*, Rousseau (2004, p. 131) explica-nos resumidamente o princípio da bondade natural:

O princípio fundamental de toda moral, sobre o qual discorri em todos meus Escritos, e que desenvolvi nesse último com toda a clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, amante da justiça e da ordem; que não existe perversidade original no coração humano, e que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos. Mostrei que a única paixão que nasce com o homem, a saber, o amor de si, é uma paixão indiferente em si mesma ao bem e ao mal; que ela não se torna boa ou má senão por acidente e segundo as circunstâncias nas quais se desenvolve. Mostrei que todos os vícios que se imputam ao coração humano não lhe são naturais; disse a maneira como eles nascem; segui, por assim dizer, sua genealogia, e mostrei como, pela alteração sucessiva de sua bondade original, os homens tornam-se, enfim, aquilo que são.

Esse trecho alude à história do homem apresentada no segundo *Discurso*, obra fundamental para o melhor entendimento das idéias contidas no *Emílio*. Existe uma natureza humana que é boa, uma essência divina no homem. Dessa máxima decorrem as outras questões que se relacionam com a educação e, por conseguinte, com a política e com a moral.

Trataremos de quatro aspectos da pedagogia de Rousseau, aspectos esses que exerceram grande influência nas propostas pedagógicas de seus seguidores e, também, porque foram alvo de questionamentos e apropriações diversas, a saber: a noção de liberdade – se o homem é naturalmente bom, não há porque reprimi-lo, mas apenas secundar a obra da natureza; o novo olhar para a infância – a criança representa aquele homem natural ainda não corrompido pela vida em sociedade; a educação negativa – ênfase na educação seguindo a marcha da natureza e, por fim, o papel do mestre – que será o responsável por preservar no indivíduo o seu coração livre do erro e do vício, possibilitando a formação do homem moral, fim último da educação proposta por Rousseau.

Sabe-se que esse postulado da bondade original e o conceito de estado de natureza vão de encontro ao pensamento iluminista¹³⁴ de confiança no progresso contínuo do homem e da razão. Por isso mesmo, tantas críticas severas e irônicas foram feitas pelos filósofos contemporâneos de Rousseau.

A bondade original do homem é demonstrada pela existência de um sentimento natural, isto é, o amor-de-si mesmo, responsável pela conservação do próprio homem. E, como no estado social esse sentimento se altera, cabe à educação à tarefa de permitir ao indivíduo a formação do ser moral e o resgate da bondade do homem. Pires analisa esse processo:

Como se vê, o amor de si mesmo, ou a paixão primitiva, é a fonte de toda a bondade. É portanto, a própria manifestação da bondade natural do homem. E por ser assim, nada tem do chamado “amor-próprio”¹³⁵, que é a sua antítese, a sua negação, na forma rousseauniana da deformação. Tornar Emílio um ser moral é arrancá-lo de si mesmo, do egocentrismo, e através do sociocentrismo, fazê-lo altruísta. É fazer, enfim, que o coração de Emílio desabroche para a humanidade, tão generosa e espontaneamente, quanto um botão de rosa para a luz do sol. Ninguém jamais explicou, de maneira tão límpida e profunda, esse doce mistério do desabrochar do homem na criança. (PIRES, 1963, p. 153)

Essa bondade implica ausência de pecado. Vale lembrar que Rousseau nega a idéia de pecado original¹³⁶. Sempre que sua conservação está em jogo, a atitude do homem diante dos outros homens ou animais é a piedade.

É por isso que a tarefa da educação é fornecer ocasião para que a obra da natureza se complete, independentemente do caráter e temperamento da criança¹³⁷:

¹³⁴ Sobre essa ruptura com o espírito ilustrado, encontramos no Prefácio de *Narcisse ou l'amant de lui-même*: “Eu não tive sempre a felicidade de pensar como faço. Durante muito tempo seduzido pelos preconceitos de meu século, eu tomava o estudo como a única ocupação digna de um sábio, não olhava para as ciências senão com respeito e os eruditos senão com admiração”. (ROUSSEAU, 1964, t. II, p. 962) E mais adiante: “Nossos Escritores olham todos como obra-prima da política de nosso século as ciências, as artes, o luxo, o comércio, as leis e os outros liames que encerram entre os homens os nós da sociedade pelo interesse pessoal (...)” (ROUSSEAU, 1964, t. II, p. 968).

¹³⁵ No estado social, o sentimento do amor-de-si fica exacerbado e a piedade natural abafada, causando a degeneração desse sentimento em amor-próprio.

¹³⁶ Na *Carta ao Arcebispo de Paris*, Rousseau faz uma longa discussão sobre a questão do pecado original, demonstrando a incoerência desse postulado e criticando a forma como o arcebispo de Paris argumenta acerca do problema. Cf. ROUSSEAU, 2005, p.133-136.

Mais uma vez, não se trata de mudar o caráter e de dobrar a natureza, mas, pelo contrário, de levá-lo tão longe quanto possa ir, de cultivá-lo e de impedir que degenere; pois é assim que um homem se torna tudo o que pode ser, e que a obra da natureza se completa nele pela educação. (ROUSSEAU, 2004, p. 80.)

4. A educação para e na liberdade

Rousseau coloca o problema da educação do homem em termos de fins e de meios. Os fins estão ligados à ordem moral, à busca da felicidade. Por outro lado, os meios se referem ao respeito à natureza humana, à natureza infantil da criança, ao conhecimento do desenvolvimento psicológico do indivíduo, o qual, por sua vez, compreende três partes: a cognitiva, a sentimental e a moral ou volitiva.

O postulado de Rousseau sobre a bondade natural introduz este importante princípio da educação, da política e da ética: a liberdade. Lemos, no *Emílio*, uma explicação da aplicação desse conceito na educação:

Experimentam todos os instrumentos, menos um, o único precisamente que pode dar resultado: a liberdade bem regrada. Ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber conduzi-la para onde quiser através das únicas leis do possível e do impossível. A esfera de uma coisa e de outra sendo-lhe desconhecida, pode-se estendê-la ou restringi-la ao redor dela como se quer. Pode-se amarrá-la, empurrá-la, segurá-la tão-somente pelo fato da necessidade, sem que ela proteste; pode-se torná-la acomodaticia e dócil unicamente por força das coisas, sem que nenhum vício tenha jamais a oportunidade de germinar nela. Porque as paixões se animam, em sendo de nenhum efeito. (ROUSSEAU, 1992, p. 77-78).

Encontramos uma crítica ao princípio de Rousseau de liberdade bem regrada feita por Château. Segundo ele, “(...) o espírito de Rousseau é o de uma liberdade bem regrada..” (CHÂTEAU, 1978, p. 206). Até mesmo um autor dessa envergadura, vê em Rousseau uma pedagogia totalitária: “Mas os jesuítas haviam aberto largo espaço às

¹³⁷ Esse tema é discutido na *Nova Heloísa*: “Além da constituição comum à espécie, cada um traz, ao nascer, um temperamento particular que determina seu gênio e seu caráter, e que não se deve nem mudar nem violentar, mas formar e aperfeiçoar. Todos os caracteres são bons e são em si mesmos, segundo o Sr. De Wolmar. Não há, diz ele, erros na natureza. Todos os vícios que se imputam à índole são os efeitos das más formas que recebeu. Não há celerado cujas inclinações mais bem dirigidas não teriam produzido grande virtudes.”. (ROUSSEAU, 2004, p. 76)

“humanidades” e à cultura formal. Ao inverso, Rousseau, que vive a falar em liberdade, é o mais intolerante dos pedagogos. Voltaire e os enciclopedistas não se enganaram, na matéria.” (CHÂTEAU, 1978, p. 206).

Cumprе esclarecer que a liberdade, em Rousseau, é fator essencial no processo de educação e o adulto, o mestre, não deve fazer uso da tirania e da força, nem mesmo do constrangimento para com seu aluno. Sobre essa questão, há um exemplo numa das cenas pedagógicas do *Emílio*. Embora Rousseau afirme ao leitor que, conforme citamos anteriormente, seu método é independente de seus exemplos, isto é, que seus exemplos não devem ser usados como modelos, mas, sim, como referência, uma vez que a aplicação de seu método pode variar muito, de acordo com as condições particulares a cada indivíduo, essas cenas são relevantes para o entendimento dos princípios de sua pedagogia.

Dessa forma, a acusação que se faz a Rousseau, tanto no que se refere ao *laissez-faire*, isto é, a liberdade tida como abandono pelo mestre, quanto ao que se refere a ver nele uma pedagogia totalitária¹³⁸ cai por terra na cena pedagógica que descreveremos a seguir¹³⁹.

A cena tem início numa reflexão que Rousseau (1992, p. 192) faz demonstrando sua idéia acerca da utilidade do que se ensina à criança:

Demais, como importa pouco que ele aprenda isto ou aquilo desde que conceba bem o que aprende, desde que não tenhais a dar-lhe um esclarecimento que seja bom para ele, não lhe deis nenhum. Dizei-lhe sem escrúpulo: Não tenho uma boa resposta para dar a você; errei, deixemos isto. Se vossa instrução era realmente deslocada não haveria mal em abandoná-la inteiramente; se não o era, com algum cuidado

¹³⁸ “Passada a Revolução, Jean-Jacques foi facilmente transformado em pai espiritual do Terror e seu livro um breviário da tirania. Era, segundo Benjamin Constant, 'o mais terrível auxiliar de todos os gêneros de despotismo' – Proudhon, Lamartine, Taine, Lemaître, Brunetière fizeram coro. (...). Quando o século XX faz a triste experiência dos totalitarismos, dá-se Rousseau como padrinho de Hitler, Stalin, Mao.” (TROUSSON, 2003, p. 466).

¹³⁹ Antes de iniciar o relato da cena pedagógica, Rousseau escreve: “Não gosto das explicações em discurso; os jovens prestam pouca atenção e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca repetirei bastante que damos demasiada importância às palavras; como nossa educação tagarela, não fazemos senão tagarelas.” (ROUSSEAU, 1992, p. 192).

encontrareis dentro em breve a oportunidade de tornar-lhe sensível a utilidade dela.¹⁴⁰

Esse princípio da utilidade em Rousseau será ilustrado de maneira interessante no decorrer da cena, pois ele compara como seria ensinar a uma criança da forma que costumeiramente se fazia e ensinar ao Emílio. Ele propõe ao leitor a suposição de um estudo de astronomia – o curso do sol e a maneira de orientar-se - com um aluno e, logo de início esse indaga sobre a utilidade desse estudo. O autor prossegue relatando, ironicamente, que poderia fazer um longo e pedante discurso com inúmeros argumentos, a saber:

Falar-lhe-ei da utilidade das viagens das aventuras do comércio, das produções particulares de cada clima, dos costumes dos diferentes povos, do uso do calendário, da suputação da volta das estações para a agricultura, da arte da navegação, da maneira de se orientar no mar e de seguir exatamente sua rota sem saber onde se está. A política, a história natural, a astronomia, a moral mesma e o direito das gentes entrarão na minha explicação de maneira a dar a meu aluno uma grande idéia de todas as ciências e um grande desejo de aprendê-las. (ROUSSEAU, 1992, p. 193)

Esse seria um modo de o mestre exibir seus conhecimentos, sobretudo, se houvesse a presença de outras pessoas e, assim, a criança, mesmo sem nada entender, ficaria quieta por medo e fingiria entender a explicação¹⁴¹. Todo esse parágrafo é uma crítica à educação de seu tempo: “Assim se praticam as belas educações!” (ROUSSEAU, 1992, p. 193).

Rousseau, com seu Emílio, faria de outra forma completamente diferente¹⁴², porque ele não ouviria nada e deixaria seu mestre discursando sozinho. Ao ser interpelado pelo Emílio “*Para que serve isto?*” (ROUSSEAU, 1992, p. 193), Rousseau certamente

¹⁴⁰ Como essa reflexão de Rousseau é atual! Muitas vezes as crianças e os jovens são martirizados com a aprendizagem de disciplinas e conteúdos totalmente desvinculados de sua vivência, distanciados de seus interesses e sem nenhuma explicação lógica para o aluno. Algumas vezes, o argumento é que isso cai no vestibular ou que o adulto- professor sabe o que é importante para o aluno. A lição de Rousseau pode alertar o educador para sua tarefa de incentivador e estimulador da aquisição de novos conhecimentos. Tarefa essa que exige dedicação, perspicácia, bom-senso e, sobretudo, coerência.

¹⁴¹ Parece-nos uma cena ainda familiar nas escolas e nos lares. Quantas vezes a criança gostaria de perguntar, de problematizar uma questão, mas sabe que poderia ser punida ou ridicularizada e percebe que o melhor a fazer é não se manifestar?

¹⁴² “Fazei o contrário do uso e fareis quase sempre bem.” (ROUSSEAU, 1992, p. 80)

não faria uma preleção verbal. Ao contrário, interrompe a atividade dando razão a Emílio, isto é, assume o fato de que o aluno não sentira a utilidade de aprender astronomia, e não se refere a isso durante o resto do dia. Entretanto, habilmente, constrói uma situação real, que possibilita a Emílio rever a sua consideração acerca do conhecimento da astronomia.

O mestre, então, propõe um passeio antes do almoço a Emílio, que aceita prontamente, pois “as crianças estão sempre dispostas a correr e esta tem boas pernas”¹⁴³. (ROUSSEAU, 1992, p. 193).

Não é o preceptor diretamente, mas o jugo da necessidade¹⁴⁴ que estimula Emílio a interessar-se em se localizar na região em que está perdido, pois esse conhecimento tem uma utilidade imediata: encontrar o caminho de volta para casa para poder matar a sua fome, ir ao encontro de seu almoço. Jean-Jacques interroga seu aluno sobre a posição do sol, sobre observações feitas anteriormente da direção da sombra e dos pontos cardeais. Assim, o próprio Emílio descobre o caminho de volta para Montmorency “batendo palmas e dando um grito de alegria” (ROUSSEAU, 1992, p. 196), porque finalmente poderá almoçar.

Em momento algum, existe coação ou humilhação da parte do mestre sobre a criança. Ao contrário, este se mostra solidário e, também, na mesma situação de impasse em que Emílio se encontra. Até mesmo no desfecho da história, o preceptor age de modo rotineiro e tranquilo, sem aproveitar a ocasião para lições verbais de moral. É Emílio quem deverá perceber e sentir a importância do estudo da astronomia para suas ações:

¹⁴³ Atualmente, as crianças da cidade grande e, mesmo, do interior, nem sempre estão dispostas a correr, pois têm outros divertimentos como jogar videogame e assistir televisão. Porém, essa atitude é, na maioria das vezes, incentivada pelos próprios adultos que, por falta de opção ou conveniência, preferem segurar as crianças imóveis na frente de um aparelho. Além disso, a própria escola desenvolve atividades que desprezam a educação do corpo inteiro, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. Sobre esse tema, cf. COLELLO, 2006.

¹⁴⁴ É o mesmo princípio que se encontra na *Nova Heloísa*: “Que fez para torná-las dóceis? Como procedeu? Que substituiu ela ao jugo da disciplina? Um jugo bem mais inflexível, respondeu ele no mesmo instante, o da necessidade (...)” (ROUSSEAU, 2004, p.81). Trata-se da dependência das coisas e não dos homens, como seria no jugo da disciplina e que não poderia de ferir a liberdade da criança.

Considerai que se ele não disser esta última frase [a astronomia serve para alguma coisa], ele a pensará; pouco importa, desde que não seja eu quem a diga. Mas ficai certo de que ele não esquecerá nunca a lição desse dia; ao passo que se eu o tivesse levado a supor tudo isso no seu quarto, minhas palavras teriam sido esquecidas no dia seguinte. É preciso falar tanto quanto possível pelas ações e só dizer o que não se pode fazer. (ROUSSEAU, 1992, p. 196).

Em todo aprendizado de Emílio mais do que o conteúdo das ciências está presente a questão da ética, a verdadeiramente educativa. Nessa lição de astronomia, apesar de uma clara intervenção do preceptor, intervenção essa que requer paciência, habilidade e criatividade por parte do governante, a liberdade e a dignidade da criança não foram restringidas. O respeito, a amizade e o desvelo foram a mola propulsora da atuação pedagógica. Não houve imposição, autoritarismo¹⁴⁵, ironia na atitude de Jean-Jacques perante Emílio, assim como também, não houve abandono, *laissez-faire*, por parte do mestre.

Aí está a importante característica do mestre dedicado e atento, que, apesar de possuir grande conhecimento dos conteúdos e experiência de vida, quer dar a seu aluno a oportunidade de construir sua própria experiência, acendendo nele a luz da sabedoria, sem ofuscá-lo com sua própria luz.

5. Um novo olhar para a infância

Não se pode deixar de atribuir a Rousseau a invenção, ou melhor, o reconhecimento e a constatação da existência de um período especial na vida do ser humano: a infância¹⁴⁶. Snyders (1974, p. 286) afirma que “Rousseau construirá a primeira teoria da especificidade da infância (...)”. Existe uma natureza infantil diferente

¹⁴⁵Encontramos uma elucidação relevante na obra de Trousson (2003, p. 442): “(...) perde-se de vista que Rousseau nunca pretendeu educar uma criança real: seu Emílio é um sujeito de laboratório, uma hipótese à qual aplica um sistema. O governante não é um tirano, ele tem por seu aluno afeição, ternura, seu papel é de guia, não de manipulação, ele evita que Emílio se desvie da ordem natural (...)”.

¹⁴⁶Rousseau exerceu enorme influência em seu século no trato com as crianças: “No início de 1800, as idéias de Rousseau estavam muito em voga e vários livros de conselhos práticos, escritos por autoras populares, difundiram suas teorias.” (ROBERTSON in DE MAUSE, 1982, p. 461). Também, mudando o costume das famílias nobres de enviar seus filhos para serem criados por amas-de-leite, longe da residência da família, lemos: Seguindo Rousseau, na maioria dos livros destinados às mãos se recomendava que era possível elas mesmas criarem seus filhos, e já não se considerava de mau gosto fazê-lo.” (ROBERTSON in DE MAUSE, 1982, p. 448).

da natureza do adulto, que não é condicionada historicamente, mas representa a própria essência da infância.

Gusdorf (1973, p. 148), por sua vez, refere-se ao papel desempenhado por Rousseau na construção dessa nova noção de infância ao citar um trecho do *Emílio*: “Rousseau resume a revolução copernicana da pedagogia (...)”.

No livro de Frederick Eby – *História da educação moderna* – o capítulo sobre Rousseau, intitulado “Rousseau: o Copérnico da Civilização Moderna”, encontramos um elogio à obra de Rousseau, particularmente no que se refere à educação das crianças:

É quase impossível exagerar a influência que Rousseau exerceu sobre a evolução da civilização moderna. (...) Suas doutrinas revolucionaram pontos de vista sobre governo, religião e vida social; mudaram radicalmente as idéias dominantes sobre o matrimônio; obrigaram a reconstrução da Filosofia; inspiraram um novo movimento literário; e colocam a educação em novo rumo. (EBY, 1978, p. 277)

Há, ainda, clara referência à influência decisiva de Rousseau no cenário infantil e, por conseguinte, educativo na obra de Cambi (1999, p. 343): “O filósofo de língua francesa, de fato, operou uma 'revolução copernicana' em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança; opôs-se a todas as idéias correntes (da tradição e do século) em matéria educativa (...)”.

Isso quer dizer que antes do advento das obras desse autor, o olhar sobre a infância era muito equivocado, sendo a criança considerada um adulto em miniatura. Não existia uma educação que contemplasse suas reais necessidades e peculiaridades¹⁴⁷.

¹⁴⁷ É bem verdade que, em nossos dias, apesar de tantos conhecimentos acumulados nas mais diversas áreas de estudo sobre a criança, encontramos ainda uma educação equivocada, castradora, artificial, distante dos interesses e necessidades desse ser em plena formação. Apesar de, aqui no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – apregoar e garantir os direitos essenciais para a criança e para o adolescente, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa lei se cumpra. Vale dizer que podemos considerar Rousseau o precursor desse ECA, uma vez que ele descreve as etapas da infância até o início da vida adulta afirmando que a criança não é ainda um ser moral, mas está se formando como ser moral. Como então imputar a ela crimes e erros que são da sociedade, dos adultos que deveriam ser exemplos e que deveriam primar por sua educação?

Lemos em Elias (2000, p. 35): “Rousseau foi o primeiro a encarar a infância de uma nova maneira: período por excelência da plasticidade, durante o qual experimenta, joga, imita e enriquece o reduzido capital que lhe foi transmitido por herança.”

Ao analisar a capacidade cognitiva da criança, Rousseau admite que esse atributo do ser humano está em desenvolvimento e que difere da capacidade do adulto. Não podemos nos deixar enganar pela aparência:

Os pensamentos mais brilhantes podem cair no cérebro das crianças, ou melhor, as melhores saídas em sua boca, tanto quanto os diamantes mais caros em suas mãos, sem que com isso pensamento ou diamante lhes pertençam; não há nenhuma propriedade de nenhum tipo nessa idade. As coisas que uma criança diz não são para ela o que são para nós; ela não lhes atribui as mesmas idéias. (...) Em dado momento diréis que se trata de um gênio [o pretensio prodígio], noutro momento um tolo. Vós vos enganaríeis sempre; é uma criança. É uma aguieta que fende o ar durante um instante e logo depois volta a cair no ninho. (ROUSSEAU, 1992, p.96)

É com cuidado especial por essa fase - e lembremos que na época de Rousseau a criança passava a infância em meio a castigos, reprimendas, punições e choros -, que ele põe em dúvida a validade desse tipo de educação:

Que pensar então dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que cumula a criança de cadeias de toda espécie e começa por torná-la miserável a fim de preparar-lhe, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca? Ainda que supusesse essa educação razoável em seu objetivo, como ver sem indignação pobres desgraçados condenados a trabalhos contínuos, como forçados, sem ter certeza de que tantos cuidados lhe serão úteis algum dia! (ROUSSEAU, 1992, p. 60)¹⁴⁸

Um aspecto polêmico que se censura em Rousseau é o fato de se julgar que ele não considera a criança capaz de raciocinar. Entretanto, há um trecho no *Emílio* em que o autor admite que ela tem, sim, um tipo de raciocínio, mas próprio e que a “infância é o sono da razão”:

¹⁴⁸ Essa crítica, infelizmente, é muito atual. Quantos alunos são encaminhados a psicólogos, psicopedagogos e psiquiatras simplesmente porque as atividades solicitadas – os tais “trabalhos forçados” aos quais Rousseau se refere não estão de acordo com a sua idade, com o seu interesse, enfim, com a natureza infantil? Lembro-me de uma aluna do curso de Pedagogia que se queixava de um aluno “preguiçoso” e que dizia não saber o que fazer com ele: o menino tinha apenas quatro anos de idade e não se interessava em aprender as letras e os números que a ele eram apresentados!

Estou longe de pensar que as crianças não tenham nenhuma espécie de raciocínio. Ao contrário, vejo que raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que se relaciona com seu interesse presente e sensível. Mas é acerca de seus conhecimentos que nos enganamos, atribuindo-lhes os que não têm e levando-as a raciocinarem sobre o que não podem compreender. (ROUSSEAU, 1992, p. 98-99)

Dessa forma, a educação do Emílio terá sempre em vista a atividade da própria criança. O conhecimento adquirido deverá ser fruto da experiência:

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, muito breve o tornareis curioso. Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. Que ele não se avizinhe à ciência, que a invente. (ROUSSEAU, 1992, p. 176)

Esse é um trecho que nos mostra a capacidade da criança, a astúcia que deve ter o mestre e os princípios que inspiraram o movimento da Escola Nova e, também, o próprio construtivismo.

6. A importância da educação negativa

A proposta de educação de Rousseau, baseada na bondade original, na perfeição da natureza humana, introduz aspectos que merecem ser mais bem analisados. Todas as crianças são boas – não no sentido moral forte, pois ainda não têm a consciência da moralidade. Na *Nova Heloísa*, Rousseau (2004, p. 77) escreve:

Além da constituição comum à espécie, cada um traz, ao nascer, um temperamento particular que determina seu gênio e seu caráter, e que não se deve nem mudar nem violentar, mas formar e aperfeiçoar. Todos os caracteres são bons e são em si mesmos, segundo o Sr. De Wolmar. Não há, diz ele, erros na natureza. Todos os vícios que se imputam à índole são os efeitos das más formas que recebeu. Não há celerado cujas inclinações mais bem dirigidas não teriam produzido grandes virtudes¹⁴⁹.

¹⁴⁹Pestalozzi e Froebel, seguidores de Rousseau, adotaram também essa idéia de que não havia criança cuja educação e desvelo não pudessem fazê-la se transformar em pessoa de bem. Alexander Neill, também, era um otimista em relação ao ser humano e às crianças. Para ele, criança-problema era sinônimo de criança infeliz. Makarenko comprovou na sua experiência na Colônia Gorki que é possível mudar o rumo da educação de uma jovem. Ele fazia questão de não saber sobre o passado de seus alunos – os colonistas – pois era uma forma de propor uma nova vida a eles. Outro admirável educador, nosso contemporâneo, José Pacheco – que dirigiu a Escola da Ponte, em Portugal, durante trinta anos – relata, em suas palestras e obras, experiências singulares com alunos que foram rotulados, em suas antigas escolas, de crianças violentas, incorrigíveis. São relatos de êxito na formação de seres humanos.

Cabe à educação colaborar com a natureza, dar continuidade à obra desta, mas sem contrariar sua marcha, essa ordem natural que é boa em si mesma. É fazer o contrário do que se faz nos colégios, para evitar os caminhos opostos atestados por Rousseau (1992, p. 14):

Arrastados pela natureza e pelos homens por caminhos contrários, obrigados a nos desdobrarmos entre tão diversos impulsos, seguimos um, de compromisso, que nos leva nem a uma nem a outra meta. Assim, combatidos e hesitantes durante toda a nossa vida, nós a terminamos sem ter podido acordar-nos conosco, e sem termos sido bons para nós nem para os outros.

Para não incorrer nesse erro, contrariando, assim, a obra e a marcha da natureza, Rousseau (1992, p. 79) propõe a educação negativa para a infância (até os doze anos de idade), porque “o mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos”¹⁵⁰. Essa educação é sinal de respeito à criança e à obra do Criador:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal. (...) Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes suas operações. Direis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que é perdê-lo muito mais empregando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança mal instruída se encontra mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? (...) (ROUSSEAU, 1992, p. 97)

A educação negativa, de modo algum é ociosa e, também, não significa que o mestre nada tem a fazer. É preciso muitos cuidados do educador, longa observação a fim de que sua intervenção não seja danosa para a alma da criança. Vejamos, a seguir, como Rousseau conceitua a educação negativa em suas obras. No *Emílio*, ele escreve um longo parágrafo para explicar o que é essa educação:

A educação primeira deve ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro¹⁵¹. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a

¹⁵⁰É porque nesse momento nascem os vícios e dificilmente podem ser arrancados se lançarem raízes profundas.

¹⁵¹Rousseau, no *Emílio*, alerta o educador para esse problema: “Lembra-te, lembra-te sem cessar de que a ignorância nunca fez mal, de que só o erro é funesto, e de que ninguém se perde pelo que não sabe e sim

idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada¹⁵² fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1992, p. 80)

Esse tema foi criticado pelo arcebispo de Paris, e Rousseau, ao redigir sua resposta a ele em sua *Carta a Christophe de Beaumont*, explicou, novamente, a sua concepção de educação negativa:

Chamo educação positiva aquela que tende a formar o espírito antes da idade e dar à criança o conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento e que prepara a razão pela educação dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, longe disso. Ela não dá as virtudes, mas previne os vícios; ela não ensina a verdade, mas preserva do erro. Ela dispõe a criança a tudo o que pode levá-la ao verdadeiro que ela está em condições de entendê-lo, e ao bem quando está em condições de amá-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 139).¹⁵³

Encontramos, ainda, na *Nova Heloísa*, outra explicação relevante que denota a coerência e a abrangência desse conceito em Rousseau (2004, p. 75):

Foi então que me explicando livremente suas máximas, ela me fez ver sob aquele ar de negligência a mais vigilante atenção que jamais tenha prestado a ternura materna. (...) Fez-me sentir que a primeira e mais importante educação, aquela precisamente que todo mundo esquece é tornar uma criança apta a ser educada.

Numa citação de Elias, vemos que os conceitos tão bem explicados por Rousseau ao longo do *Emílio* e, também, na *Nova Heloísa* e na *Carta a Christophe de Beaumont*, de educação negativa e educação positiva foram assimilados de modo errôneo e estereotipado:

pelo que pensa saber.” (ROUSSEAU, 1992, p. 174). Eis a consequência do conhecimento precoce: o preconceito.

¹⁵²É evidente que não se trata de “nada fazer”. É uma forma enfática de escrever. Quando Rousseau assim declara, ele faz alusão às ações que são feitas pelos preceptores e religiosos de seu século: excesso de verbalismos, catecismos, reprimendas, etc. Com veremos adiante, o papel do mestre é fundamental na educação da criança, mas não se deve sobrepor nunca à ação e iniciativa da criança.

¹⁵³ Rousseau, nesse trecho, refere-se ao objetivo da educação que é a formação para a verdadeira condição de homem. Na *Nova Heloísa* encontramos: “Não, Milorde, a vocação de homem é maior e mais nobre. Deus absolutamente não o criou para permanecer imóvel num quietismo eterno. Mas deu-lhe liberdade para fazer o bem, a consciência para querê-lo e a razão para escolhê-lo. Constituiu-lhe o único juiz de suas próprias ações.” (ROUSSEAU, 1994, p. 336). É por isso que a educação negativa é importante na preservação do coração da criança, para que, quando for o tempo, ela possa ouvir a voz da consciência auxiliada pelas luzes da razão.

Propõe [Rousseau] uma educação *puramente negativa*, isto é, uma educação a ser dada apenas no lar ou pela natureza, uma educação que permita que a criança descubra por si mesma e construa os próprios conhecimentos. (ELIAS, 2000, p. 35)

E, em outro trecho, essa mesma autora afirma:

Não concordamos com sua concepção de uma educação puramente *negativa*, mas reconhecemos que todo educador precisa ser utópico, *fantasiar*, [grifo da autora] quando se quer avançar e aprimorar seu trabalho. (ELIAS, 2000, p. 52)

Em primeiro lugar, essa educação proposta por Rousseau não era para ser dada no lar ou na escola. Em *Emílio*, temos princípios essenciais de sua pedagogia e não aplicações particulares desta, como já demonstramos anteriormente. Essa educação implica necessariamente sua máxima de que o indivíduo – a criança – tem uma natureza humana boa. E é essa natureza que deve ser estimulada, ou melhor, prevenir a criança de toda ação e todo conhecimento que possa perverter essa marcha da natureza¹⁵⁴. Não se pode dizer que o resultado de tantas observações e reflexões de Rousseau¹⁵⁵ seja utopia ou fantasia. Pode-se discordar de um autor, mas seria preciso fundamentar de modo sólido aquilo que se refuta.

Ainda com relação à educação, encontramos, novamente, em Elias (2000, p. 35) uma afirmação que atesta a forma inadequada com que se lê a obra pedagógica de Rousseau:

Rousseau não via, na época, a possibilidade de conciliar sua proposta com a educação dada nas escolas públicas (colégios). Porém não deixou de reconhecer a necessidade de uma ação planejada, alicerçada na confiança mútua entre educador e educando.

Inicialmente, ao analisarmos essa afirmação perguntamos: a quais escolas públicas a autora se refere? O mesmo Rousseau, por ela criticado, escreveu, a pedido do Conde

¹⁵⁴“A cada instrução precoce que se quer fazer entrar na cabeça deles, planta-se um vício no fundo de seus corações. Institutores insensatos pensam realizar maravilhas tornando-as más para ensinar-lhes o que seja bondade; e depois nos dizem gravemente: assim é o homem. Sim, assim é o homem que fizestes.” (ROUSSEAU, 1992, p. 77)

¹⁵⁵ *Emílio* é uma obra escrita por Rousseau, fruto de vinte anos de observações e três, de elaboração.

Wielhorski, um projeto para o governo da Polônia - *Considerações sobre o governo da Polônia e de sua reforma projetada* (entre 1771 e 1772) – em que propõe algumas mudanças tanto no plano político-jurídico, quanto no plano educacional da Polônia. Essas propostas são de cunho essencialmente moral, cuja base é a educação pública. Afirma ele nas *Considerações*: “Esse é o artigo verdadeiramente importante”. (ROUSSEAU, 2004, p. 203). Mais adiante, ele escreve:

Nunca será demais repetir¹⁵⁶ que a boa educação deve ser negativa. Impedi os vícios de nascer e tereis feito o bastante pela virtude. O meio para isso é da maior facilidade na boa educação pública. É manter as crianças ocupadas, não por estudos enfadonhos onde elas não entendem nada e tomam ódio só porque são forçadas a ficar no lugar; mas por exercícios que lhes agradam, satisfazendo a necessidade que seu corpo tem de se agitar, ao crescer, e cujo encanto para elas não se limitará a isso. (ROUSSEAU, 2004, p.205).

Analisando esse trecho, percebemos, em Rousseau, a importância dada à educação pública e, por conseguinte, a compatibilidade perfeita com seus princípios educacionais; a educação negativa é uma educação preventiva e, de modo algum, passiva e ociosa; a ação proposta para as crianças deve favorecer seu entusiasmo natural pelo exercício e pelo movimento.

É certo que Rousseau não considerava válida a educação dada nos colégios e até mesmo lançou severas críticas à rotina escolar. *Na Carta a Christophe de Beaumont*, lemos:

Os homens não devem ser instruídos pela metade. Se devem ficar no erro, por que Vossa Excelência não os deixa na ignorância? Para que tantas Escolas e Universidades para não lhes ensinar nada do que é importante saber? Qual é então o objetivo de seus Colégios, de suas Academias, de tantas fundações sábias? É enganar o Povo, alterar sua razão antecipadamente, e impedi-lo de chegar à verdade? Professores de mentira, é para abusar dele que vocês fingem instruí-lo, e, como aqueles salteadores que colocam faróis sobre escolhos, vocês os iluminam para perdê-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 161).

Essa longa indagação e crítica nos remete, novamente, ao conceito de educação negativa, tão relevante para entendermos sua proposta pedagógica, bem como ao conceito

¹⁵⁶ A partir das críticas à educação proposta por Rousseau, vemos que ele tinha realmente razão!

do homem natural. Melhor seria, segundo Rousseau, deixar a criança na ignorância – própria do estado de natureza – do que encher sua cabeça com idéias e conhecimentos que deturpariam o verdadeiro propósito do saber¹⁵⁷.

Além disso, Emílio não terá como mestre um professor de mentira, alguém que irá desnaturá-lo de modo inadequado, isto é, deturpando sua verdadeira natureza. Emílio permanecerá íntegro, uno, enfim, tornar-se-á um ser moral bom.

7. O mestre exemplar

Deparamo-nos, em nossa pesquisa, ao analisarmos os livros didáticos em questão, com a figura de um mestre apático, fraco e sem ascendência sobre seu aluno. Enfim, nada mais distante do mestre tão preparado e competente, além de sensível e humilde que Rousseau diz ser necessário para a formação de um homem.

Sem dúvida alguma, a educação proposta por Rousseau, ou seja, o ideário por ele apresentado, só poderá concretizar-se pela atuação de um “governante”¹⁵⁸ extremamente hábil e dedicado.

Ele próprio declarou no *Emílio* não estar capacitado para essa função tão digna e, também, que já havia malogrado numa experiência anterior:

Estou por demais compenetrado da grandeza dos deveres de um preceptor para aceitar semelhante emprego, quem quer que mo ofereça; e o próprio interesse da amizade seria para mim mais um motivo de recusa. (...) Fiz outrora ma experiência suficiente para convencer-me de que não tenho disposição para tanto e de que minha condição me dispensaria da obrigação, ainda que meus conhecimentos me tornassem capaz dela. (ROUSSEAU, 1992, p. 26-27)

¹⁵⁷Lemos, na *Nova Heloísa*, algumas conseqüências de uma educação precoce, sem seguir a marcha da natureza. “Falando-lhes desde a mais tenra idade uma linguagem que não entendem, nós os acostumamos [os filhos] a se contentarem com palavras, a contestarem os outros, a controlarem tudo o que lhes dizemos, a julgarem-se tão sábios quanto seus mestres, a tornarem-se disputadores e teimosos, e tudo o que pensamos obter deles por motivos razoáveis, não obtemos, com efeito, senão pelos de temor ou de vaidade que sempre somos forçados a acrescentar.” (ROUSSEAU, 2004, p. 76).

¹⁵⁸Lemos no *Emílio*: “Vós distinguis o preceptor do governante: outra loucura! Distinguis o discípulo do aluno? Há somente uma ciência a ensinar às crianças: é a dos deveres do homem. (...) De resto eu chamo governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem.” (ROUSSEAU, 1992, p. 28).

E isso se aplica, também à condição de pai. Rousseau, no *Emílio*, faz, assim uma confissão pública sobre essa questão, uma vez que ele próprio não educou seus cinco filhos, todos deixados nos *Enfants-Trouvés*¹⁵⁹:

Quem não pode pagar os deveres de pai, não tem o direito de ser pai. Não há nem pobreza, nem tarefas, nem respeito humano que o dispensem de nutrir seus filhos e de educá-los ele próprio. Leitores, podeis acreditar em mim: prediz que quem quer que seja tenha entranhas e negligencie tão santos deveres derramará por sua causa lágrimas amargas e nunca se consolará. (ROUSSEAU, 1992, p. 25)

Esse governante precisa ser alguém muito especial, para que possa exercer sua tarefa de forma adequada:

Um governante! Ó que alma sublime! Em verdade para fazer um homem é preciso ser pai ou mais do que um homem e eis a função que confiais tranqüilamente a mercenários. (...) Como pode ocorrer que uma criança seja bem educada por quem não o foi ele próprio? (...) (ROUSSEAU, 1992, p. 26)

Rousseau propõe então o ideal de preceptor, e tem a noção clara de que é pouco provável que se encontre esse indivíduo. Porém, ao recusar a fórmula da época – uma educação de discursos e de contrariedades – lemos um importante alerta para os mestres:

Mestres, abandonai tais comédias, sede virtuosos e bons, que vossos exemplos se gravem na memória de vossos alunos até que possam entrar em seus corações. Em vez de exigir do meu gesto de caridade, prefiro fazê-lo na presença dele e até tirar-lhe o meio de me imitar nisso, como uma honra que não é de sua idade; pois importa que não se acostume a encarar os deveres dos homens tão-somente como deveres de crianças. (ROUSSEAU, 1992, p. 93)

Assim, Rousseau propõe que o mestre seja uma importante referência para seu aluno, mas que não se deve exigir dele uma ação igual, pois Emílio ainda não é um adulto e não tem a real noção de moral. Ainda sobre a questão do exemplo, lemos no *Emílio*:

Para isso trabalhai vós mesmo, dai-lhe em toda parte o exemplo. Para torná-lo aprendiz, e considerai que uma hora de trabalho lhe ensinará mais coisas do que um dia de explicações. (ROUSSEAU, 1992, p. 202)

¹⁵⁹Sobre essa particularidade de sua vida, atesta Rousseau (1959, t. I, p357-358): “Meu terceiro filho foi então colocado nos *enfants-trouvés* assim como os primeiros, e o mesmo aconteceu com os dois seguintes; porque eu tive cinco ao todo. (...). Numa palavra, não fiz nenhum mistério de minha conduta, não somente porque nunca soube ocultar nada de meus amigos, mas porque com efeito não via mal algum nisso. Tendo ponderado tudo, escolhi para meus filhos o melhor ou aquilo que julguei sê-lo. Teria gostado, gostaria ainda de ter sido educado e alimentado como eles o foram.”

É por essa razão, que Rousseau (1992, p. 279-280) critica o costume de seu tempo e adverte o educador sobre o modo adequado de se tratar o aluno:

Não posso impedir-me de apontar aqui a falsa dignidade dos governantes que, a fim de parecerem totalmente sábios, rebaixam seus alunos, insistem em tratá-los sempre como crianças e buscam distinguir-se sempre deles em tudo o que os obrigam a fazer. Longe de diminuir assim suas jovens coragens, nada poupeis para elevar-lhes a alma; fazei deles vossos iguais, a fim de que se tornem iguais; e se eles não puderem ainda erguer-se até vós, descei a eles sem vergonha, sem escrúpulo. Pensai que vossa honra não está mais em vós e sim em vosso aluno; reparti os erros com ele, a fim de que se corrija; assumi o peso de sua vergonha para apagá-la; (...).

O mestre exerce uma certa autoridade, um comando sobre seu aluno, mas no único interesse da criança ou do jovem. Em Francisco (1999, p.104-105), encontramos uma análise dessa questão:

A autoridade, não deve haver sombra de dúvida, é uma forma de poder, supõe comando e obediência. Mas, embora seja uma forma de poder, ela não tem nada da tirania, pois justamente o que a caracteriza é o fato de ser um poder consentido, isto é, um poder legítimo, ao passo que a tirania, ao contrário, é um poder que se impõe, que é independente do assentimento do subordinado, um poder usurpador e não reconhecido como legítimo pelos que o obedecem.

Essa autoridade pressupõe um contrato pedagógico, mas é um poder temporário, cujo objetivo é “construir no aluno a capacidade de autocondução” (FRANCISCO, 1999, p. 106.). Toda a atitude do mestre deverá ser, pois, exercida em função do interesse efetivo de seu aluno¹⁶⁰, uma vez que “o fim último da autoridade docente é a construção do aluno como autônomo, como livre, como sujeito capaz de se autodeterminar, de dispensar, enfim, qualquer condução alheia.” (FRANCISCO, 1999, p. 106.)

Vale citar, também, Trousson (2003, p. 443-444):

O governante não é um tirano, ele tem por seu aluno afeição, ternura, seu papel é de guia, não de manipulação, ele evita que Emílio se desvie da ordem natural, mantém-no na via reta que é sensato conhecer, conduzi-lo à verdade da qual é depositário. Entre ele e seu aluno existe um pacto formulado até o momento em que o adolescente chega à autonomia moral, abertamente concluído no momento em que ele está em condições de apreciar os benefícios.

¹⁶⁰ “Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil.”. (ROUSSEAU, 1992, p. 68.).

A tarefa de educar é das mais nobres e importantes para Rousseau. Além disso, a recompensa não está na remuneração, mas na própria admiração da obra terminada:

Para honrar suas virtudes, para pintar sua felicidade, fora necessário escrever a história de sua vida [de Emílio]. Quantas vezes, contemplando neles [Emílio e Sofia] a minha obra, sinto-me tomado de um enlevo que faz palpar-me o coração! (ROUSSEAU, 1992, p. 580)

E, ao final do livro, quando Emílio conta que irá ser pai, solicita o auxílio de seu mestre para a formação de seu filho: “Mas continuai o mestre dos jovens mestres.” (ROUSSEAU, 1992, 581) É, pois, tarefa das mais importantes a educação das crianças e a formação do homem, tarefa essa que requer muito preparo e dedicação.

É certo que muitos outros eixos do pensamento de Rousseau, também significativos, poderiam ser elencados neste trabalho, mas, conforme já afirmamos, julgamos suficiente, para nossa análise, apontar os equívocos que são encontrados nas leituras e comentários da obra de Rousseau nos temas por nós selecionados.

A intenção deste trabalho é, pois, recuperar a obra e a imagem de Rousseau, a fim de que se conheça de modo aprofundado seu ideário de formação do homem moral. Esse autor teve plena consciência da luta que travou contra seu século. Lemos na *Carta a Christophe de Beaumont*:

Meus inimigos, por mais que façam com suas injúrias; não me tirarão a honra de ser um homem verídico em todas as coisas, de ser o único Autor de meu século e de muitos outros que tenha escrito de boa fé, e que não tenha dito senão o que creu¹⁶¹. Eles poderão, por um momento, manchar minha reputação por meio de boatos e de calúnias; mas ela triunfará cedo ou tarde; pois enquanto eles estiverem variando em suas imputações ridículas, eu permanecerei sempre o mesmo; e sem outra arte senão minha franqueza, tenho meios suficientes para desolá-los sempre. (ROUSSEAU, 2004, p. 159)

Encontramos, em *Rousseau juiz de Jean-Jacques*, uma aspiração desse autor tão incompreendido e mutilado pelas leituras inadequadas que foram feitas de sua obra, que também, serve ao nosso propósito de ideal de formação de um verdadeiro educador:

¹⁶¹Rousseau fez questão de escrever por si mesmo e nunca utilizou seus livros para garantir seu sustento, justamente para ter a liberdade de ser fiel a seu pensamento. Nessa época, era comum o hábito de obras – livros, músicas, pinturas e esculturas – serem encomendadas pelos nobres aos artistas e escritores, tirando, muitas vezes, a liberdade de criação do autor.

Rousseau: E é também tudo o que deseja ele mesmo. A esperança de que sua memória seja restabelecida um dia dentro da honra que ela merece, e que seus livros sejam úteis pela estima devida a seu Autor é doravante a única que pode conceber neste mundo. (ROUSSEAU, 1959, t. I, p. 976)

Para tudo o que Rousseau propõe e critica, existem fundamentos tirados por ele da história, de suas observações sobre o comportamento e a alma humana, exemplos tirados do cotidiano, enfim, existe uma explicação sobre as suas idéias.

Sendo assim, julgamos muito importante beber na própria fonte desse autor tão fecundo, isto é, na leitura e análise atenta, imparcial e sem espírito prevenido, porque, além das idéias e princípios tão pertinentes, relevantes e, em grande parte, extremamente oportunas e atuais que encontramos em seus escritos, igualmente estão presentes a fundamentação e o caminho por ele percorrido para desenvolver todo o seu ideário educacional, sobretudo àqueles que serão os futuros mestres das crianças.

Nada do que Rousseau propõe é puro capricho ou mera vontade de contrariar a educação de sua época, mas fruto de muito estudo, de detida análise e de profundas e amplas reflexões, além, é evidente, das experiências por ele sofridas, doces ou amargas.

Encontramos, num livro de Herculano Pires (1963, p. 125), uma apreciação sobre a trajetória vivida por Rousseau e alusão à importância das várias situações por ele vivenciadas e a ligação:

A incorformação de Rousseau produziu a revolução rousseuniana. O adolescente que fugiu de Genebra, porque um guarda fechara o portão da cidade meia hora antes do prazo, na noite de 15 de março de 1728, rompeu nesse momento com a civilização do século dezoito. Dali por diante, nunca mais se submeteu. Sua obra é reflexo de sua vida, projeção natural de sua maneira de ser. Não existe, portanto, o problema, tantas vezes colocado, da antinomia entre o homem e a obra, no caso de Rousseau. Pura sutileza intelectual, que se desfaz quando analisamos seriamente esse livro que abalou, modificou e continua a modificar o mundo: *Émile, ou de l'éducation*.

Sendo assim, a figura, ou melhor, o retrato que se tem apresentado de Rousseau aos futuros professores é mera sombra distorcida de suas idéias. Esse fato implica conseqüências na questão da formação da consciência histórica desses indivíduos,

formação essa muito comprometida, pois o ideário abrangente e suas amplas observações e argumentos têm sido desprezados na trajetória dos cursos de formação de professores por nós analisados. O professor perde a possibilidade de ser autor de sua própria prática pedagógica, porque lhe faltam os recursos necessários para a formação da consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atual expansão do ensino, em plena política de democratização do país, ressurgiu, ou talvez, permanece a crítica de que os professores saídos dos cursos de formação não se encontram preparados para desempenhar, a contento, o papel que a sociedade espera e seus alunos merecem.

O ensino de base para a totalidade da população, que se destina a crianças e jovens em idade escolar, ainda permanece um grande desafio no Brasil, no que se refere à quantidade, mas, sobretudo, quanto à qualidade. O tão almejado sonho de Comenius, ao escrever sua *Didática Magna* – o ensino de tudo a todos – é um ideal que nós, brasileiros, nutrimos, na esperança de um mundo mais justo e mais harmonioso.

Para isso, certamente, o papel desempenhado pelos professores em geral é de extrema importância. Salientamos, ademais, o fato de que a influência e ação dos professores na primeira infância é mais profunda e permanente do que em outras faixas etárias. Por isso mesmo, a preocupação com a formação dos professores destinados à educação infantil e ao ensino fundamental da 1ª à 4ª série tem focado, ao longo da história da educação do Brasil, mais sobre a formação geral e moral do indivíduo.

O escritor Jean-Jacques Rousseau, certamente, era consciente do papel do educador e dava a máxima importância a essa função considerada por ele tão nobre e tão difícil. Haja visto a análise que encontramos em várias de suas obras sobre essa questão, como por exemplo: *Projeto para a educação do filho do Sr. de Mably*, *O Emílio*, *A Nova Heloísa* e *Carta ao Arcebispo de Paris*.

Esse autor, tão conhecido por sua crença na bondade inerente ao homem, e por isso, na crença otimista no poder da educação, aparece-nos como um “cristão libertário”¹⁶², inspiração de teorias e práticas educativas até os nossos dias.

A pesquisa que realizamos pôde contemplar um aspecto específico dessa formação, visando, assim, trazer uma pequena contribuição para o entendimento e aprofundamento da questão.

Iniciamos nossa pesquisa com base em indagações acerca da formação do professor, no que se refere ao estudo e conhecimento desse pensador, que consideramos de fundamental relevância para a formação do educador. Os princípios pedagógicos de Rousseau, apesar de terem sido formulados no século XVIII, são, ainda, fonte de inesgotáveis estudos e reflexões, pois permitem a busca de referência para questões que vivenciamos na atualidade.

Nosso objetivo foi, pois, conhecer o papel desempenhado por Rousseau na formação dos professores das séries iniciais de escolarização no Brasil. Para isso formulamos algumas questões: Qual o currículo da disciplina História da Educação dos cursos de formação de professores? Rousseau fazia parte dos conteúdos apresentados aos futuros professores? Como ele era apresentado a esses alunos?

Cabe pontuar, aqui, mais uma vez, alguns pontos essenciais com que topamos no decorrer de nossa análise.

Como vimos no Capítulo I – *As Escolas Normais: formação e a expansão* – a disciplina História da Educação desempenhou, no período estudado, um papel importante na formação do professor, como disciplina formadora. Embora a sua carga horária tenha sido menor do que as disciplinas consideradas práticas e pedagógicas, ao menos durante um ano letivo, o futuro professor tinha essa disciplina integrada ao currículo. Vale

¹⁶² Cf. Incontri, 2001, p.164.

lembrar que Rousseau esteve presente entre os conteúdos selecionados para compor o currículo e, até mesmo, com certo destaque, dada a influência de suas idéias nos pedagogos e educadores de seu tempo e das épocas seguintes.

No Capítulo II – *Rousseau nos livros didáticos de História da Educação* – fizemos a análise dos livros didáticos utilizados por alunos e docentes dos cursos de formação de professores, tendo em vista o lugar que Rousseau ocupa nas obras de autores nacionais e estrangeiros. Encontramos um Rousseau esfacelado, dividido em itens didaticamente construídos, por autores que, em sua maioria simplificam seu pensamento, por vezes, de modo até bastante reducionista, e que deixam de apresentar o sistema de educação completo proposto por Rousseau, bem como considerações importantes a respeito dos fundamentos de sua proposta pedagógica.

Em seguida, no Capítulo III – *História da Educação na formação do professor* – comentamos os depoimentos coletados em nossas entrevistas com egressos do antigo Curso Normal e da antiga Habilitação Específica para o Magistério sobre a vivência escolar nesses cursos. Descobrimos, então, que Rousseau não foi lido, na fonte, por nenhum de nossos entrevistados durante o curso de formação de professores.

Finalmente, no capítulo IV – *Rousseau e a consciência histórica* – apresentamos eixos temáticos do pensamento pedagógico rousseauiano e analisamos diferentes interpretações de sua obra, apontando a pobre atitude de espírito com que esse autor tem sido lido e estudado e a consequência nefasta de tal reducionismo na formação da consciência histórica do futuro professor.

Com base na análise conjunta de quatro pilares importantes – o currículo dos cursos de formação de professores, os depoimentos de egressos dos cursos em questão, a análise dos livros didáticos e as idéias pedagógicas de Rousseau – tudo isso relacionado à disciplina História da Educação entre 1946 e 1996, no Estado de São Paulo, concluímos

que Jean-Jacques Rousseau foi tema desses cursos em todo o momento histórico estudado.

Entretanto, mesmo no período inicial, que se situa entre 1946 e 1971, período esse relatado pelos entrevistados como um tempo de formação sólida e diferenciada, não encontramos Rousseau presente por inteiro, isto é, por ele mesmo, mas, sim, através da fala e da ótica dos professores da disciplina de História da Educação e, certamente, a dos autores dos livros didáticos.

Nenhum de nossos entrevistados, durante esses Cursos de Formação de Professores, leu Rousseau, nem mesmo o *Emílio*, obra das mais conhecidas e divulgadas desse autor no meio educacional. Chegamos a supor, com base nos depoimentos analisados, que, talvez, nem os próprios professores que ministravam as aulas de História da Educação, e do tema por nós considerado – as idéias de Rousseau – tenham bebido na fonte as idéias do autor, uma vez que nenhum dos sujeitos entrevistados comentou algo significativo que demonstrasse esse fato.

Julgamos, então, que as sombras que envolvem a obra de Rousseau persistem e ele, autor incompreendido na íntegra até em seu próprio século, permanece ainda, em parte, desconhecido para a maioria dos educadores, no que tange ao real valor de seu ideário acerca da educação. Consideramos, pois, ainda válida a afirmação do grande educador Pestalozzi (apud PY, 1997, p. 250), um dos admiradores de Rousseau:

Não encontrando senão adoradores idólatras, intérpretes imbecis ou antagonistas obstinados encarniçados, o *Emílio*, apesar de sua alta importância, e por mais que se torne notável na história da cultura dos homens (...) permaneceu um *livro fechado*.¹⁶³

¹⁶³ Vale acrescentar, aqui, a contribuição da análise de Py sobre a influência de Rousseau nas diversas propostas de educação, tanto de teóricos da educação, da elite intelectual, quanto da pequena e grande nobreza, dos pequenos burgueses e de tantos indivíduos que tiveram acesso a suas idéias por intermédio de periódicos e romances: “O sucesso de suas obras [de Rousseau] para a juventude, traduzidas em quase todas as línguas e ainda lidas nos dias de hoje, testemunha que o *Emílio* não permaneceu um ‘livro fechado’ e que ele estava bem na base da reflexão pedagógica; mas a partir do momento em que os pedagogos quiseram aplicar seus métodos à letra com alunos reais, seus ‘princípios’ escaparam-lhes – Rousseau não os havia prevenido? (PY, 1997, p. 584.)

Apesar de tudo isso, necessário se faz enfatizar um aspecto positivo que encontramos em nossa pesquisa. Rousseau foi parte integrante do conhecimento selecionado como importante e significativo, durante todo o período estudado, para a formação do futuro educador na disciplina de História da Educação.

Como vimos, História da Educação é uma disciplina formadora e não de caráter prático, em que o conhecimento do ideário rousseauiano por parte do aluno – futuro mestre – foi considerado válido e apresenta-se como referência importante para essa formação.

Jean-Jacques Rousseau, que tanto se preocupou com as qualidades necessárias ao educador – *gouverneur* -, criticando a maneira inadequada de tratar a criança e o conhecimento, tem sido objeto de estudos meramente superficiais.

Quanto a nós, quisemos revisitar Rousseau nesta tese, porque o consideramos um dos clássicos da educação, figura de fundamental importância para a formação do educador. Isso, principalmente, porque ele enfatizou não somente os aspectos amplamente divulgados de seu pensamento – tratar a criança como um ser diferente do adulto, desenvolver conteúdos de seu interesse e utilidade, proporcionar contato com a natureza, respeitar as etapas de seu desenvolvimento, mas, sobretudo, pelo alcance moral de sua proposta pedagógica.

A grande importância de Rousseau reside na totalidade de sua obra, isto é, na análise que ele faz da condição humana e no fundamento da ética. O indivíduo é, pois, dotado de razão, mas as principais características do homem residem na perfectibilidade e na liberdade. É esse o grande abismo que separa os homens dos animais, e não apenas a razão: “O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer.” (ROUSSEAU, 1992, p.67)

A educação, para Rousseau, tem como meta a felicidade. Certamente não se trata da tal felicidade tão amplamente apregoada em nossos dias das “realizações pessoais”, mas da busca do equilíbrio através da liberdade e da autonomia. O indivíduo feliz é aquele que age segundo sua natureza – natureza humana, por intermédio de sua consciência – e não segundo seus próprios caprichos e vícios:

A suprema satisfação está em se achar contente consigo mesmo; é para merecer essa satisfação que somos postos na terra e dotados da liberdade, que somos tentados pelas paixões e contidos pela consciência. Que podia mais em nosso favor fazer o poder divino? (ROUSSEAU, 1992, p. 325)

O caráter essencial do pensamento de Rousseau está justamente na crença na bondade natural e, portanto, na perfeição de Deus, que é o fundamento de seu otimismo pedagógico. O indivíduo é composto por um corpo, que é puro instinto, e por uma alma, dotado de consciência, que tende ao bem, porque ama a justiça:

Não, Milorde, a vocação do homem é maior e mais nobre. Deus não o animou para permanecer imóvel num quietismo eterno. Mas ele lhe deu a liberdade para fazer o bem, a consciência para querê-lo, e a razão para escolhê-lo. (ROUSSEAU, t. II, 1964, p. 383)

Dessa forma, a educação assume um caráter preventivo e não punitivo, com base em sua concepção de natureza humana livre e boa. Cabe ao educador preservar aquilo que a natureza *deu de presente* ao homem, não querer “estragar” o que já é bom. A criança equivale ao homem natural, que está centrado em si mesmo, e que ainda não se perverteu. É preciso que a educação forneça meios para que o indivíduo cresça, se desenvolva e aprenda de modo a preservar essa característica essencial. Para isso, basta seguir a “marcha da natureza”. Entretanto, sabemos que, para ele, não se trata de uma tarefa fácil, pois é preciso saber ler no “livro da natureza”: “Fechei pois todos os meus livros. Um só permanece aberto a todos os olhos, o da natureza. É nesse grande e sublime livro que aprendo a servir e adorar seu divino autor.” (ROUSSEAU, 1992, p. 361)

A ação do educador é imprescindível para alcançar essa vitória, mas é preciso exemplificar: “Lembraí-vos de que antes de ousar tentar fazer um homem, é preciso ter-se feito homem a si próprio.” (ROUSSEAU, 1992, p. 81)

Julgamos, assim que, nos cursos de formação de professores, o conhecimento e a reflexão sobre essas idéias tão profundas sobre a essência do homem são de extrema relevância para a formação dos profissionais que deverão desempenhar um papel preponderante e decisivo na educação das crianças. De nada adianta conhecer e dominar técnicas e métodos de ensino, se o educador não tiver claramente dentro de si os objetivos e fundamentos da importante e perigosa tarefa a que se propõe. Mas constatamos que tais idéias, nem de longe, ficaram explícitas e claras na mente dos futuros educadores que tiveram um contato deformado com Rousseau.

Ao final deste trabalho, nossa proposta é, pois, que nos cursos de formação de professores, os alunos possam abrir e ler o *Emílio*, descobrindo o importante material para discussão e análise, com o auxílio de seus professores, evitando, dessa forma, desperdiçarem a contribuição de Rousseau para o desenvolvimento da educação e da formação da consciência histórica.

Esperamos que a contribuição modesta de nosso trabalho, mas que foi desenvolvido de forma séria e dedicada, possa servir como material de reflexão acerca da formação do professor, e como fonte de inspiração para outros estudos sempre importantes na área. Com efeito, tirante os devaneios quiméricos embalados nas idéias de Rousseau, os problemas que elas colocam dizer que são atuais é pouco; são importantes para o próprio futuro incerto da humanidade!

BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO

• FONTES ESCRITAS:

OBRAS DE ROUSSEAU:

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou de l'éducation**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.
- _____. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- _____. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Júlia ou A Nova Heloísa**: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. **Oeuvres Complètes**. Paris: Pléiade, t. I 1959, t. II e t. III 1964, t. IV 1969.
- _____. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- _____. **Ensaio pedagógico**. Bragança Paulista: Comenius, 2004.
- _____. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

MANUAIS DIDÁTICOS:

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARCHÊRO JÚNIOR, Aquiles. **Lições de História da Educação**. São Paulo: Brasil, [1957].
- GILES, Thomas Ranson Giles. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- HUBERT, René. **História da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1967.
- _____. _____. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

_____. _____. 17. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

_____. **Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1961.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Nacional, 1939.

_____. _____. 14. ed., São Paulo: Nacional, 1979.

PEIXOTO, Afranio. **Noções de História da Educação**. 3. ed., São Paulo: Nacional, 1942.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **Filosofia e História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. _____. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Lei orgânica do ensino secundário. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.

BRASIL. Lei orgânica do ensino normal. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Reforma Capanema).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Secretaria dos Negócios da Educação, Imprensa Oficial do Estado, 1975.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Imprensa Oficial do Estado, 1975. (Coletânea elaborada pela Coordenadoria do Ensino Técnico da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e atualizações fornecidas pelo Conselho Estadual de Educação).

BRASIL. Lei nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS NORMAIS (Decreto n. 19.525.A, de 27/06/1950)

SÃO PAULO. Compêndio de Legislação do Ensino Normal, Secretaria do Estado dos Negócios da Educação, Publicação n. 4, março, 1953.

PERIÓDICOS e DOCUMENTOS OFICIAIS:

CENTENÁRIO do Ensino Normal em São Paulo: 1846-1946, s/d.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. **Nosso Esfôrço**, ano XXIX, São Paulo, novembro e dezembro, n. 8 e 9, 1965.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. **Nosso Esfôrço**, ano XXXI, São Paulo, 1º semestre, 1967.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. **Nosso Esfôrço**, ano XXXIX, São Paulo, junho, 1975.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. **Ata da Reunião Pedagógica da Congregação**, folha 8, de 31/03/1947.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. **Novos Programas do Ensino Normal** (Arquivo 1, Gaveta 3, pasta 4), de 9/12/1954.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries**, 1996.

• FONTE ORAL

Entrevistas com egressos dos cursos de formação de professores.

• BIBLIOGRAFIA GERAL

Anais do 4º Simpósio de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSMAN, Selvino José. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (É possível ser homem e ser cidadão?). In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 22-45. Jul/dez. 1988.

AURENCHE, Louis. **Jean-Jacques Rousseau chez Monsieur de Mably**. Paris: Société Française d'éditions littéraires et techniques, 1934.

BACZKO, Bronislaw. **Rousseau solitude et communauté**. Paris: La Haye, 1974.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. **Platão, Rousseau e o Estado total**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

_____. Emílio: solidário ou solitário? In: **Suplemento de Cultura**, O Estado de São Paulo, VIII (564), 01/06/91.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Ensaio sobre educação**. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1971.

_____. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Convívio/EDUSP, 1986.

BEAULAVON, G. La philosophie de J.-J. Rousseau et l'esprit cartésien. In BRUNSCHVIG, L. et alii. **Études sur Descartes**. Paris: Armand Colin, 1937.

BHÉHIER, Émile. **Histoire de la philosophie**. t.II, Paris: P.U.F., 1950.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado. FFLCH, São Paulo, 1993.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção formação de professores).

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BURGELIN, Pierre. **La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau**. Paris: PUF, 1952.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**, FEU:1999.

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Zelante Maryssael de. **A escola normal paulista: acertos e desacertos**. Dissertação de mestrado. FEUSP, 1987.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e Ação no Magistério).

CARVALHO, José Sérgio F. de. Educação e tolerância intelectual. In: **Pátio**, ano I, n. 0, fev/abr, 1997.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n.2, jul/dez, Editora Autores Associados de Campinas, 2001, p. 137-152.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Campinas: UNICAMP, 1992.

_____. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990. (Pensamento e Ação no Magistério).

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHÂTEAU, Jean (org.). **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional, 1978.

CHÂTEAU, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: sa philosophie de l'éducation**. 2. ed. Paris: Vrin, 1969.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e educação**, 2, 1990.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

COVELLO, Sergio Carlos. **Comenius: a construção da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Comenius, 1999.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da História Cultural Francesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps**. Paris: P.U.F., 1950.

_____. **Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau**. Genève: Slatkine Reprints, 1979.

DOMENECH, Jacques. **L'éthique des lumières**. Paris: Vrin, 1989.

DOMINGUES, Octavio. **A hereditariedade em face da educação**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: a máscara e o rosto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. 5. Ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ECO, Umberto, BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília**. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e ação no magistério).

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 (coleção o homem e a história).

FLANDRIN, Jean-Louis. **Familles: parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société**. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976. (Ensaio, 21).

_____. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989. (Prazer em conhecer).

_____. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. In: **Discurso**, 10, 1979.

_____. Rousseau, o teatro, a festa e Narciso. In: **Discurso**, 17, Revista do Departamento de Filosofia da USP, São Paulo, 1988.

_____. Apresentação. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição de moral – o episódio das favas no Emílio de Rousseau. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. II, n. 4, p. 35-42, 1998.

_____. *Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau*. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo/Brasília: Cortez/INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**: ensaio de uma caracterização da relação educadora. São Paulo: Loyola, 1975.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Fundamentos).

GERBOD, Paul. **La place de l'histoire dans les projets éducatifs français**, 18e siècle, vol. 25, 1993.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa: Moraes, 1970.

_____. **L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières**. Paris: Payot, 1973.

GROSRICHARD, Alain. Educação e política em Rousseau in **Almanaque**, n. 11, Brasiliense, 1980.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HAZARD, Paul. **O pensamento europeu no século XVIII**. Lisboa: Presença, s. d.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Pensando a educação nos tempos modernos**. São Paulo: EDUSP, 1998.

HUPPERT, George. **L'idée de l'histoire parfaite**. Paris: Flammarion, 1973.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Emílio ou a natureza humana resgatada. In: **Suplemento de Cultura**, O Estado de São Paulo, VII (513), 02/06/90.

_____. **Pedagogia espírita**: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas. Bragança Paulista: Comenius, 2001.

_____. A crise do saber e os clássicos da educação. In: **Revista Internacional d'Humanitas**. Barcelona, São Paulo: USP/ Universidade de Barcelona, v. 6, 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com/com/rih6/dora2.htm> Acesso em: 18/12/2003.

JARDÉ, A. **A Grécia Antiga e a vida grega**. São Paulo: E.P.U., 1977.

JULLIEN DE PARIS, Marc-Antoine. **Esboço de uma obra sobre a pedagogia comparada**. Coimbra: [s.n.], 1967.

LAUAND, Luiz Jean. Os fundamentos da ética. In: HORTA, Sylvio Roque G.(org.). **Ética e realidade humana: três estudos**. São Paulo: EDIX, 1994.

LAUNAY, Michel. Introduction. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou de l'éducation**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

LEDUC-FAYETTE, Denise. **Jean-Jacques Rousseau et le mythe de l'antiquité**. Paris: Vrin, 1974.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LÉVI-STRAUS, Claude. Jean-Jacques Rousseau, fundador das ciências do homem. In: **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, Gilda de. O indivíduo e a sociedade nas perspectivas de J.-J. Rousseau e de J. Dewey. In: **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, v. I, n. 1, dez., 1975.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MAQUIAVELO, Nicolas. **História de Florença**. Clasicos Alfaguara.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MONTAIGNE, Michel de. Ensaio. In: **Os pensadores**, v. XI, São Paulo: Abril, 1972.

MONTEIRO, Albêne Lis. **Auto-formação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a**. (Tese de doutoramento) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org) **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1994.

NACARATO, Priscila Grigoletto. **Rousseau: textos sobre educação: introdução, apresentação, tradução e notas** (dissertação de mestrado), FEUSP, São Paulo, 1995.

NARODOWSKI, Mariano. Os pedagogos lancasterianos e a infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULMANN JR., Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Milton Meira do Nascimento. Política e pedagogia em Rousseau. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 11, 1988.

_____. O contrato social: entre a escala e o programa. In: **Discurso** n. 17, Revista do Departamento de Filosofia da USP, São Paulo, 1988.

_____. Infortúnio e glória do Emílio de Rousseau: uma saga na escravidão. In: STEIN, Ernildo; BONI, Luis A. de (orgs). **Dialética e liberdade: festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima**. Petrópolis: Vozes, 1993.

NEVES, Lucilia de Almenida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, n. 3, junho/2000.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **História da Educação** (Relatório para a Universidade de Lisboa), 1994.

_____. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato (org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, José. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Para Alice, com amor**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Quando eu for grande quero ir à primavera e outras histórias**. São Paulo: Suplegraf, 2003.

PALISSOT, Charles. **Les Philosophes**. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/document> Acesso em: 16/06/2008.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **The Spectator: o teatro das luzes**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Nísia Floresta, O Carapuceiro e outros ensaios de tradição cultural**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Aprendizagem da liberdade. In: **Folha de São Paulo**, 4/5/1997. Caderno Mais, p. 5.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 2, jul-dez, 1987.

PIRES, José Herculano. Rousseau e o *Emílio*. In: PAES, José Paulo (org.). **Livros que abalaram o mundo**. São Paulo: Cultrix, 1983.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **História e ética no pensamento de Rousseau** (tese de doutorado) FFLCH, 1996.

PLATÃO. **A República**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973.

PLUTARCO. **Licurgo**. Lisboa: Inquérito, 1938.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO JR. Bento. Romance, moral e política no século das luzes: o caso de Rousseau. In: **Discurso**, n. 17, Revista do Departamento de Filosofia da USP, São Paulo, 1988.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PY, Gilbert. **Rousseau et les éducateurs**. Oxford: Voltaire Fondation, 1997.

RANG, M. Martin. L'éducation publique et la formation des citoyens chez J.-J. Rousseau. In: **Études sur le Contrat Social de Jean-Jacques Rousseau** (Actes des journées

d'étude organisé à Dijon pour la commémoration du 200e anniversaire du Contrat Social), Paris: Belles Lettres, 1964.

REIS, M. C. D. (org.). “**Caetano de Campos**”: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo: [s.i.], 1994.

REIS, Sólton Borges dos. **Algumas considerações sobre programas escolares**. São Carlos: [s.n.], 1941.

RIBEIRO, J. Querino. **A reforma das escolas normais**: contribuição para seu estudo. São Paulo: FFCL, 1952.

ROBERTSON, Priscilla. El logar como nido. In: DE MAUSE, Lloyd et alii. **História de la infância**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **Ensino Normal em São Paulo (1846-1963)**: inventário de fontes. Campinas: UNICAM, 1999.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo. **Identidades e ensino de história**: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte. Tese de doutorado, São Paulo, FEUSP, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSSELLO, P. **Marc-Antoine Jullien de Paris**. Genève: Port-Noir, 1943.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHORTER, Edward. **Naissance de la famille moderne**: VIII^e-XX^e siècles. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (org.). **Tratado das ciências pedagógicas**. v. 1, História da Educação. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1974.

SOUZA, C. P. de (org.). Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas. In: _____. **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998, pp. 27-42.

SUZZALO, Henry. Uma apreciação sobre Paul Monroe. In: MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Nacional, 1939.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle**. Paris: Gallimard, 1971.

_____. Introduction à l'Émile ou de l'éducation. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Paris: Pléiade, t. IV, 1969.

_____. **As máscaras da civilização**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores & educação, v. 5).

TANURI, Leonor Maria. O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930. **Estudos e documentos**, v. 16, 1979.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 14, mai/jun/jul/ago 2000.

_____. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Revista Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 13, dez., 1970, pp. 7-98.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo/Brasília: Nacional/INL, 1976.4 (148): 243-56, set./dez. 83.

_____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares. In: **RBEP**, 64 (148): 243-56, set./dez. 83.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Juriscredi, [1975].

TROUSSON, Raymond. **Jean-Jacques Rousseau**. 2. ed. Paris: Tallandier, 2003.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Maraes (coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

VARGAS, Yves. **Introduction a l'Émile de Rousseau**. Paris: PUF, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org). **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, pp. 37-70, 2003 .

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 27, jul/98, pp. 7-16 .

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (org). **Na batalha da educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VILELLA, Heloísa de O. S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VOLTAIRE. Lettre de Voltaire a Jean-Jacques Rousseau. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Paris: Pléiade, t. III, 1964.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro das Entrevistas

- Nome do(a) entrevistado(a)
- Idade
- Escola e época em que frequentou o curso de formação de professores (Curso Normal ou Habilitação Específica para o Magistério)
- Ocupação atual
- Lembranças sobre o curso em geral
- Lembranças específicas sobre a disciplina História da Educação
- Livro didático adotado ou não
- Professor
- Metodologia das aulas

APÊNDICE B

ENTREVISTA 1 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Isabel

Sexo: feminino

Idade: 36 anos

Ocupação: professora de Educação Infantil

Data da entrevista: 10/12/2002

Local: São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 11 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: A entrevistada consentiu em transcrever a sua fala, bem como em manter o nome real.

Transcrição da entrevista:

Meu nome é Isabel, nasci 11 de outubro de 67, fiz magistério... iniciei em 85, na Escola Estadual de 2º Grau Professor Andronico de Melo, que fica na Vila Sônia (na cidade de São Paulo). Eu tive História da Educação com uma professora gracinha que chamava Toshie.

Ela era muito legal, ela ensinava mais da vida do que da História da Educação, na verdade, assim. Estudei no livro do Nelson Piletti e acho que todo mundo da minha geração, da minha época que fez Magistério estudou com o livro dele, né.

Eu lembro de muito pouca coisa, assim, é ... eu lembro algumas coisas de Rousseau que a gente estudou, assim coisas meio que *en passant* não eram coisas assim muito aprofundadas, tal. Eu acho que na História visava mais a Filosofia do que verdadeiramente a História, porque parece que não era uma cronologia muito certa, assim, né. Era... nós fazíamos muito trabalho sobre...é... os estudiosos né da pedagogia, da educação, tal. Deixa eu ver se lembro mais alguma coisa que possa ajudar... é.... A gente não seguia o livro, que eu achava legal, porque quando ela... é... muitas pessoas tavam fazendo magistério mas já faziam, já tavam sendo estagiárias do Estado, então algumas coisas apareciam na sala e ela reportava o que aparecia, por exemplo de algum conflito, de alguma atividade, assim e ela reportava pro que ela teria que na verdade estudar. Então ela começava a localizar a gente, né. É que faz tanto tempo! São dezessete anos que eu fiz Magistério que não dá pra lembrar muita coisa. Mas eu tenho o livro até hoje.

Então, ela trazia muitos textos pra gente ela era uma ... era porque infelizmente ela faleceu, né. Ela era uma pessoa assim ... muito ... ela era muito apaixonada pela educação, né e eu acho que isso que me despertou mais prosseguir mesmo nos estudos do

Magistério. É... e ela trazia muitos textos pra gente, ela trazia muita coisa de Filosofia, muita coisa e eu lembro que a gente tinha muitos debates na sala de aula. Então uma turma estudava um tema, sei lá, deixa eu ver se eu posso lembrar... Uma turma estudava Platão e outra turma estudava Sócrates e a gente fazia debate, assim, né, como se fôssemos... é... da época mesmo, assim. Como você fazia com a gente de vez em quando, né, na sala. E a gente fazia muito debate, assim mostrando o que a gente acreditava que era legal de Platão ou o que a gente acreditava que era legal de Sócrates, né. E ela fazia muito disso com a gente.

Eu lembro de uma história que ela trouxe uma história em quadrinhos que a gente até acabou vendo na Pedagogia, é... do mito da caverna. E essa história é muito antiga e eu achava que não e assim, mexendo nas minhas bagunças, agora, eu vi que tinha um xerox da historinha. E a gente fez um trabalho em cima do mito da caverna, mas nada semelhante ao que a gente fez aqui, que foi mais um debate mesmo.

É engraçado como... conforme você vai amadurecendo, vai crescendo, assim né, vai despertando, vai estudando mais, é... a sua visão com relação a um texto, a um autor... é... muda. É... hoje a minha compreensão de Platão, de Sócrates, de Aristóteles, de... sei lá de... de Rousseau, de todos eles, assim é totalmente diferente do que na época... na época eu era mãe né. Eu tinha um filho de três meses, na época do Magistério, primeiro ano de Magistério... E... mas... mas assim, eu acho que o que mais valeu da época do Magistério foi essa coisa que ela tinha e ela era um dos meus ídolos, né. Eu às vezes eu falo, eu lembro que ela sofreu muito... pra falecer. Ela era um dos meus ídolos porque ela não mostrava só o que tava escrito, ela ia muito além. Ela já tinha uma visão assim... 85, são dezessete anos né, que... acho que todos os professores, os recém-formados deveriam ter. Claro que não com a maturidade que ela tinha, mas acho que isso me deixou mais empolgada com a educação. Mas eu não lembro muito! Não posso ajudar muito!

Uma coisa que eu lembro é que ela falava bastante que a visão da criança pro Rousseau havia... é... pra ele era diferente: criança era criança. Não era mais aquele adulto em miniatura. Isso eu lembro dela falar sempre pra gente. Vocês têm que lembrar. Então quando caía na prova Rousseau a gente falava assim: é só lembrar do adulto e da criança, né. Porque ela falava muito, o tempo todo disso pra gente e pra gente despertar na gente também isso. Que não dá pra você trabalhar com uma criança – eu acho que era, hoje eu acho, acredito que seja isso – pensando nele como a gente pensa. A gente tem que pensar como criança, tem que, não fazer as crianças chegar do nosso tamanho né, mas a gente voltar a ser criança pra saber o que eles estão pensando. E acho que isso ficou forte com o Rousseau. Pra mim, na época, assim.

APÊNDICE C

ENTREVISTA 2 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Maria Cristina

Sexo: feminino

Idade: 48 anos

Ocupação: Diretora

Data da entrevista: 12/02/2003

Local: São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 10 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: A entrevistada consentiu em transcrever a sua fala, bem como em manter o nome real.

Transcrição da entrevista:

Eu sou Maria Cristina.

Eu fiz o normal em 1975 - que eu terminei - fiz o curso de Pedagogia, área de Administração Escolar, e naquela época chamava Licenciatura, também, e fiz Supervisão Escolar.

Depois eu fiz o Normal... bom... eu fiz tudo aqui dentro da escola. Eu fui fazer Faculdade de Pedagogia lá em Moema, dos padres, que agora não tem mais. Aí fiz... em 2000, eu cumpri meu Mestrado na área de envelhecimento, que eu puxei como base o Rousseau, que eu lembrava do Curso Normal. Foi, assim, uma pessoa, vamos dizer né, que, para mim, marcou muito de todos os teóricos que eu estudei, que eu achava que gostaria de ser um professor que nem ele. Que eu também acredito que você só passa aquilo que você experimenta e acredita, né. Eu acho que é por isso que tou dando certo onde estou, porque eu também só consigo passar para eles aquilo que eu acredito e a minha área, que é área de envelhecimento, eu estou envelhecendo e acreditando e experimentando tudo que eu tento passar para os meus alunos.

Bom, uma coisa que me chamou muito a atenção foi, justamente, uma das matérias que eu mais gostava, que era História da Educação. se eu tivesse que lecionar, eu acho que seria essa. E quando a minha professora do Mestrado pediu que me embasasse em alguém da área de educação, a primeira pessoa, assim, que eu fui lembrar foi, justamente, a parte de Rousseau, né... que era que eu guardo, assim: que engenheiro pra poder edificar tem que ter um solo firme e tem que conhecer aquele solo. E isso eu, também, acredito. Você, para poder trabalhar com os idosos, no meu caso, você tem

conhecer primeiro saber aonde você está pisando, conhecer todo o embasamento teórico, acreditar naquilo, e isso é verdadeiro. Aí, você consegue passar. Senão não adianta, senão você não vai passar nada. Você vai passar uma mentira e a mentira você não consegue passar. Eu acho que é por isso que eu me dou bem.

E o que eu lembro do tempo Normal? (naquela época chamava Normal). Eu lembro que eu tive matéria de Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação. Aí tinha Didática do Ensino, Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Moral, Sociologia, Educação Moral e Cívica... Que mais? Eu acho que eram essas as matérias... que eu não lembro.

Muitos dos professores ainda estão aqui, também: a Cidinha, né. Ela que me dava essa parte, a Graziella, também, que dava essa parte pra gente.

No começo de... que eu peguei naquele tempo a gente estudou o livro do Leo Huberman. Eu lembro de... esqueci o nome do livro. Aliás, até hoje, todo mundo ainda lê esse livro, né. A pessoa que faz Economia... mas eu li no livro de História, uma das etapas de História da Educação, a gente leu o livro do Leo Huberman.

Eu tinha os livros de Psicologia, naquela época era adotado o livro, bastante. A gente fazia muito trabalho em grupo... isso tinha muita aula expositiva, que era usada para a gente. A gente tinha aula de Educação Física, mas pra gente dar para os alunos, não era uma aula teórica. A gente preparava as aulas para ser dada pros alunos.

Eu lembro, do Rousseau, uma coisa que me marcou muito, que ele levava o Emílio ou os alunos, eu não sei, pra aula ao ar livre. A imagem que eu tenho era de um campo, nem sei se é isso, mas é essa imagem que eu tenho, né, construída, ao ar livre, num campo, embaixo de uma árvore, onde eles iam fazer as experiências. Que ele acreditava que você aprendia mais assim, do que sentado numa sala de aula. E eu acho que é, realmente, isso mesmo. A gente consegue aprender muito mais assim, onde é o

interesse do próprio aluno. Eu vejo aqui. Ainda hoje a gente estava discutido sobre alfabetização de adulto. Qual é a diferença da escola tradicional e da escola da terceira idade? A diferença é que o currículo é montado em função delas, a partir do interesse delas.

É que na escola tradicional, o currículo é pronto. O livro está didaticamente montado e aqui com a gente não. Você vai fazer a pesquisa de campo com elas, o que é que elas querem aprender. Então tem a chamada “alegria do saber”. Elas têm o maior prazer de vir à escola, não tem falta, não tem nada. Então isso me lembra muito, também, essa parte do Rousseau. É você vir fazer o que você gosta, aonde você tem satisfação e aí você aprende, né. Uma coisa está ligada à outra. Diferente de... aonde gera um grande desinteresse dos alunos, desde de pequenininho, né, talvez a falta adaptação de uma criança na sala de aula.

As crianças-problemas, entre aspas, será que são problemas? Isso é uma coisa que eu questiono muito. Depois que eu montei essa parte da Terceira Idade, que eu comecei a estudar sobre o envelhecimento humano é uma coisa que eu questiono muito. Aonde crianças-problemas? Será que não são currículos- problemas? Desde a pré-escola, mesmo. Que é uma coisa que eu quero ver se eu consigo mexer, mas até a minha orientadora falou que eu ia arrumar muita encrenca pro meu lado. Na época, era a mudança de currículo, porque a gente vê... que o próprio adolescente não se acha quando termina o Colegial. Será que ele não começou tão cedo? Aquela obrigação de aprender a ler e escrever fora de tempo, pai que exige... Sabe, tem a idade cronológica, mas eu acho que... será que é tão importante? A infância é uma só. E Rousseau, com o Emílio, é bem assim. Você vive a infância, né. Até esses dias eu estava conversando com uma Psicóloga eu tava falando, olha - ela perguntou do Tiago - ela falou assim, você nem imagina como ele está! Ele viveu tudo na fase certa. Agora ele está com a cabeça na hora certa, casado na hora certa,

mas ele experienciou tudo o que ele podia. Coisa que as crianças... não têm isso! Então essa história de você ficar enfiado em estudos, em escolas, e sai daqui e vai para outra atividade, até onde, né? Aí é aonde chega na época de aposentadoria, aí também não sabe o que vai fazer de tempo livre. E aí isso é outra coisa que eu questiono, também. E aí cada vez, quanto mais eu estudo, mais eu vou lembrando, eu vou ligando muito com Rousseau... que foi que eu vim traçando Rousseau, Rousseau, Edgar Morin... Eu vim fazendo um paralelo. Simone de Beauvoir, também... Que eu acho que é desde de pequenininho, na aula ao ar livre do Rousseau, que começa toda essa confusão de alunos inadequados, currículos inadequados e adolescentes complicados. Que é o resultado de tudo isso, né. Coisa que comigo, o currículo adequado com idosos contentes. Alegria cultural, prazer de vir à escola, a vontade de não faltar à aula... Mas eu acho que... é sempre... eu uso Rousseau como base, o Emílio... Mas cada vez que eu falo, eu lembro, assim: é uma árvore, é um jardim bem lindo, verde, e lá a gente vai fazer aula. E lá a gente vai aprender, vai construir, vai edificar... com a natureza!

Você vai construir um homem, né. Quando ele diz que sociedade destrói o homem, ela não constrói. A educação, né... dessa maneira ela destrói, ela não constrói. Então, você sai forçado. É uns dos trechos, também, que eu usei na minha tese. Quando ele diz que, se você aprender a ver camarões, não terá medo quando crescer, eu comparo com a velhice. Se você, desde pequenininho, você enfrentar a velhice como uma coisa própria da vida, que é, você também não vai ter medo de ficar velho. Então tudo é uma questão de como você... Aí eu gosto muito! Quanto mais eu leio, mais eu... Qualquer coisa que eu leio, eu caio no Rousseau e digo: olha tá vendo como ele diz isso? Tá aqui de novo! Então eu rodo, rodo, rodo e caio... E foi assim. De todos que eu estudei, o único que eu consegui gravar, foi o Rousseau, mesmo.

E, quando meu filho, por hiperatividade, ele dava problema em sala de aula, eu

falava: puxa vida, né. Se fosse um tipo Rousseau, um professor tipo Rousseau, talvez ele não tivesse essa hiperatividade, fosse mais compreendido... Então pra mim assim é minha paixão também. Eu acho que... dá pra gente levar ele em tudo. Em tudo a gente encontra uma resposta... nas falas dele.

Não sei se eu respondi. O que eu mais guardei de todo o Curso Normal foi o Rousseau. Tanto que ele foi o primeiro, aliás, ele foi o único que eu lembrei do tempo de Normal. Tem Freud, mas até aí, mas da área de educação foi o Rousseau mesmo.

APÊNDICE D

ENTREVISTA 3 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Leonildes

Sexo: feminino

Idade: 65 anos

Ocupação: professora aposentada

Data da entrevista: 15/02/2003

Local: São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 40 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: A entrevistada consentiu em transcrever a sua fala, bem como em manter o nome real.

Transcrição da entrevista:

Meu nome é Leonildes. Estudei no Instituto de Educação Ernesto Monte, de Bauru, no ano de 53, 54, 55, Curso Normal e, em 56, Curso de Aperfeiçoamento.

As disciplinas, naquele tempo... Português, que era no primeiro ano, dizia-se Pré-Normal. No primeiro ano, quem fez em 53, Pré-Normal. Português, Matemática, que me fez sofrer muito! História, Educação Artística, Desenho... Educação Artística e Desenho eram matérias distintas. Deixa eu ver que mais... Música, que era muito bem dada pela Dona Rita Pinto de Araújo e que foi famosa, também. Ela foi membro do Canto Orfeônico do Estado de São Paulo, sabe? Mas ela era, assim, uma pessoa que, assim, depois veio fazer parte desse, eu não me lembro como chamava o Órgão... E deixa eu ver o que mais...

Sem ser Música, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, acho que era no lugar de Educação Artística. Acho que eu me confundi. Desenho, Trabalhos Manuais, História, Biologia, Anatomia... Não me lembro mais de alguma matéria. Pode ser que eu tenha esquecido alguma.

Aí, depois, vem: Sociologia, continua Biologia, História da Educação, Desenho, Música... Anatomia também continua... Psicologia... Se eu soubesse tinha trazido o filme de quando nós fizemos quarenta anos de formatura. Aí a nossa turma fez uma festa. Todo ano a gente se reúne e faz um almoço, sabe. Aí, vêm alguns colegas de Campinas, de outras cidades, mandam cartas, telefone para todo mundo e aí vêm. Não todos, é claro, mas, os que podem, comparecem. E a gente, quando completou os quarenta anos, teve uma festa, jantar dançante. Foi uma festa, mas daquelas! Aí tem um filme, desde do tempo da nossa escola e foi muito legal! Se eu soubesse, eu tinha trazido o filme. Eu emprestaria para você. Se quiser, até, eu posso fazer isso.

Aí, depois, o que mais? Falei das matérias, né. Não sei se eu esqueci alguma. No primeiro ano Normal já tinha Psicologia, História da Educação, Prática de Ensino, tinha... Sociologia eu já falei? Sociologia teve até no terceiro ano.

Do curso de História da Educação, eu lembro, não tinha livro. Eu ainda falei pra Edna, que os professores entravam falando, falando e iam fazendo esquemas e a gente ia escrevendo, escrevendo, escrevendo... que chegava em casa aí tinha que fazer pesquisas na biblioteca. Mas aí a gente ia pra biblioteca da escola, que era bem grande, e procurava pra, assim, achar mais conhecimentos, mais detalhes sobre o tema, lá, que o professor dava, né. E, até, eles falavam, assim, que se, na prova, se você... Tinha dissertação primeiro, depois tinha perguntas. E se você falasse, pusesse na dissertação só aquilo que você aprendeu durante a aula, você não tinha nota boa, não! Você tinha que achar mais conhecimento, pesquisar... tinha que achar mais informações pra você poder ter uma nota... Inclusive na primeira prova que eu fiz de Sociologia, o meu professor escreveu, assim... e eu fiz bem, assim, mais ou menos, tudo o que ele deu, falando igualzinho, eu tinha uma nota baixa, não me lembro quanto, e ele escreveu assim: a decoração é condenável. Mas eu.... Daí, eu procurava falar com as minhas palavras, fazer, escrever com as minhas palavras e adquirir outras informações...

De História da Educação, eu ainda estava falando pra Edna, eu lembro tão pouco! Aí eu comecei... A primeira coisa, não sei se é porque eu gosto de arte, eu já lembrei da Grécia, que ela falava, de Atenas, de Esparta.... Que a educação visava mais o físico, a parte física. Atenas era a parte, já mais intelectual, artes... Isso eu gravei bem. Agora, depois outras coisas, é difícil me lembrar. Daí ficava... me confunde. Parece que a gente mistura com outras matérias.

Aí eu lembro muito do Rousseau. Eu lembro que falava.. que ele era assim... achava que a criança nasce boa, não tem nada pra... Aí, depois, conforme ela vai... a

sociedade é que vai corrompendo, estragando, fazendo... E que se levasse para um lugar onde, uma floresta, um mato, onde deixasse criança... ela ia ser uma criança boa, sem maldade nenhuma, sem nada. Ah! Isso aí eu não sei muito bem. Assim... as palavras... para explicar para você. Mas isso eu guardei. Tinha que ser lindo... Rousseau ficou bem guardado!

Nossa! Ele falava que era que nem uma página branca, que, olha, nasce como uma página branca, que não tem nenhuma manchinha, não tem nada pra dizer que essa criança já nasce com... E, em compensação, outros autores, outros, já, pensadores, já falavam que, às vezes, é ... como se diz? O.... herda, já, como a gente vai dizer... o temperamento. Aí, a índole da criança, às vezes, por causa de... que nem o povo fala: ah! Puxou um tio ou o pai, que é assim. Então Rousseau, não. Já não pensava assim.

Será que eu me lembro de mais alguma coisa? Do Rousseau, os professores falavam. Tinha, nossa! Eu lembro até... do meu caderno... A gente escrevia muito! Não era só ler! Eu lembro que eu tinha caderno, os cadernos de História. Naquele tempo, não eram cadernos espirais grandes, não. Eles eram, assim, pequenos, grossos e a gente ia escrevendo... Eu lembro da... Nossa! Eu guardei tanto tempo meus cadernos! Depois, num dia, dava dó de jogar, eu ficava com pena! Porque a gente batalhou tanto pra organizar. Que, se eu ouvia o professor falar, tinha o esquema, um quadro sinótico na lousa e a gente tinha que ir escrevendo, escrevendo, escrevendo, escrevendo rápido, tudo abreviado, pra depois você ter, assim, como base, aquilo que ele falou, pra você fazer as pesquisas. Então eu lembro bem da página que tinha o Rousseau...

Da prova, eu lembro, nossa! Se você tivesse algum livro, que, às vezes, a gente poderia ter, algum livro que você é conseguia ter... Às vezes, emprestava... Aí, a hora que entrava, todos jogavam o livro no corredor. Ninguém entrava com o livro. Só entrava com a caneta. Na prova final, não tinha só o professor da classe. Tinham pelo menos três.

Você não podia fazer assim! O nosso curso foi muito puxado! Foi bem... nossa! Eu tinha que estudar! Você ficava até... Eu até chorava! Aí, você ia fazer a prova. Então tinha: Parte A – dissertação; parte B – aí eu não me lembro bem... Eu sei que tinha A, B e C. Eu sei que a A era Dissertação, B eram as perguntas e C, parece-me que era assim, você dar, assim, a sua opinião, seu parecer. Parece-me que era isso. Eu não sei, eu não tenho bem certeza, mas... E... era assim, também, como eu falei para você, não era....não tinha... não dava chance pra cola, não. Tinha... nota era até dez, com décimos: nove vírgula oito... E tinha professor que se você... ainda estava falando para o Luís Henrique, que o meu professor, que eu achei um ídolo, ele foi um dos ídolos na minha vida! Ele chamava Gerson Rodrigues. Era o professor de Sociologia e, também, de Português. Mas ele era tão assim exigente, tão justo! E, às vezes, ele era odiado, também, por alguns alunos. Sabe, porque se tirasse quatro vírgula nove e precisava de cinco, ele não dava aquele décimo. Não dava! Ele era mau, também, viu! Ele era! Mas ele era tão, ao mesmo tempo, que... na casa dele, também, tinha uma biblioteca e ele convidava a gente pra ir lá, também, pra fazer as pesquisas. Ele falava muito... as matérias se entrelaçavam um pouquinho, não é? Sociologia, História da Educação... Psicologia. Sempre tinha alguma coisa, assim, que, quando falava dos índios, a educação nas tribos indígenas, fazia parte de Sociologia, da matéria Sociologia. Mas, também, entrava... Na Sociologia, também, a gente via muita coisa sobre a educação. Nas tribos indígenas...nos... como que eu vou dizer... na tribo... não é africana... nas tribos... Não sei. Não estou conseguindo me lembrar. Mas eu lembro, assim, alguma coisa... muito, também, eu gravei, porque eu achava muito interessante, assim, falar de índio. Então, tinham aqueles testes pra ele chegar à fase adulta. Ele ía no formigueiro, enxame de abelhas, tinha um monte de coisa que... eu lembro vagamente. Deixa eu ver que mais que lembro.

O nome da professora de História da Educação era Maria Isméria de Paula. Se ela

tinha outro nome, não me lembro. Sei que esse aí eu tenho certeza. Maria Isméria de Paula. Ela era, assim, professora, também, da matéria Prática. Será que era só assim, Prática? Não tinha outro nome? A gente começou a dar aulas, lá. Fazia... dava aula. Tinha o Curso Primário lá, então marcava e a gente ia dar aula pra todos ficarem assistindo, era um tormento! Ai, gente! A primeira vez que eu fui dar aula, que a Maria Isméria, que era também professora de História da Arte, ela... aí eu fiquei tão nervosa! Preparei, preparei, mas, na hora, lá, foi um suplício. Mas, a Maria Isméria... o que é que eu ía falar? Ela era, também, muito exigente e ela... E todos falavam que ela era assim, porque ela sofreu um acidente e ela tinha uma perna mais curta que a outra. Ela andava, mancava bastante e ela era meia revoltada, sabe, brava, revoltada. E tinha outra irmã dela, a Neli era bonita, assim, era professora, também. Ela deu, também, aula de Prática, então a Maria Isméria ela, também, dava, assim, aula de Educação Sexual. Então fechava... Os do sexo masculino saíam da classe e fechavam as portas e dava aula de Educação Sexual, a Maria Isméria. E daí, tinha uma colega minha que se sentia mal. Não gostava de ouvir, porque ela falava umas coisas tão pesadas, que hoje não seria, né! Hoje não! Mas, naquele tempo, tinha gente que... Todas alunas se espantavam muito, ficavam assustadas. A Maria Isméria ela era, assim, muito avançada, sabe. Uma pessoa daquele tempo... ela já era.... E, no ano retrasado, ela veio no almoço da nossa... Ela está em Campinas, agora. E tá, assim, bem idosa, mas tá firme, ainda, usando roupas, assim, bem alegres, bem... é interessante a Maria Isméria... e ela veio o ano retrasado. Esse ano, eu acho que eu faltei no almoço que todos os anos o pessoal combina e faz um almoço a turma daquele tempo, sabe. Pena! Que se eu soubesse que você ía me entrevistar, eu já pegava até... pedia para as minhas amigas de lá, que tem uma turminha lá, que, às vezes, vão lembrar bastante coisa também e eu já pedia para elas gravarem, trazer para você, né, pra completar o que estou falando.

Eu acho que tive História da Educação, no segundo e no terceiro, viu. No pré não.

No pré, foram aquelas matérias... acho que dava impressão que recordava mais o Segundo Grau. Aqui isso já era o Segundo Grau e o Primeiro Grau. Então era História, eram aquelas matérias básicas, né.

E... pode me perguntar.

Aí, quando eu terminei o Curso de Aperfeiçoamento, aí eu já fui lecionar. Foi difícil, porque é o primeiro, mais ou menos como hoje, o primeiro emprego, né. Não achava nada. E aí, eu fui falar com o Delegado de Ensino. Eu era... eu estava tão desesperada para trabalhar! Eu era muito tímida, sabe mas tímida até dizer chega! Nossa! Meu tempo de escola! Gente, eu sofria que nem um cão, viu! Ainda bem que eu tinha, assim, um pouquinho de... eu me esforçava, estudava bastante em casa, conseguia alguma coisa. Mas eu tinha um ... era terrível. E aí, eu tive coragem e fui falar com o Delegado de Ensino. Aí, ele olhou, assim, pra mim.... eu nunca me esqueço! Olhou nos meus dentes, falou assim: ah! gente que tem dente separado assim é mentirosa! Você é mentirosa! Você veio procurar... você tá falando que não tá conseguindo, que você quer lecionar, mas vai ver que você só quer dar aula na cidade, igual muita gente - porque eu tinha falado que eu queria em qualquer lugar que ele me oferecesse... que ele conseguisse, eu iria. Aí, ele... achou... brincou comigo. Ele era brincalhão. Daí eu falei: não pode ser no sítio, em fazenda, bem longe. Daí ele falou: ah! então vou fazer de tudo pra conseguir, porque a maioria não queria ir pro sítio. Aí eu fui. Meu pai me levou na primeira fazenda que eu fui lecionar - chama São Joaquim, deve ainda chamar, São Joaquim Álvares de Carvalho, que é pertinho de Garça, região de Bauru. Mas era tão longe, tão longe e meu pai não queria me deixar lá. Ele me levou e depois olhava para mim e falava: vamos voltar. Ah! Mas você vai ficar aqui? Meu Deus! Aí eu falei: não, eu vou ficar. Gente! Era o fim do mundo! Uns espanhóis, o administrador com aquele facão! Nossa! Uma gente grosseira, que você não pode imaginar! Minha primeira escola... Andava a cavalo pra

chegar, pra tomar o ônibus, num outro sítio. E daí, tomava aquele ônibus e ia até Cafelândia. De Cafelândia tomava um trem pra ir para Bauru. Nossa! Nem acredito que fiz tanta coisa na vida para eu ser professora! Mas, depois, acho que eu tive compensação, porque eu fiquei lá em... nessa fazenda, fiquei numa outra lá, que a gente morava sozinha, eu e uma outra japonesa, numa casa e tinha uma empregada que ficava com a gente mais a gente sofreu bastante lá. Era terrível, também, tudo!

Daí eu consegui ir para Santa Luiza, de Presidente Alves. Uma fazenda que era modelo, sabe. Escola modelo. E o fazendeiro era, assim, muito bom. Ele ajudava muito. Pra ele, a escola era a menina dos olhos dele. Ele falava... Então, naquele tempo, as escolas não tinham merenda. Foi em 1960. Nenhuma escola. As crianças levam lanche. Mas, nessa escola, Santa Luiza, já tinha. Eu falei hoje mesmo pra Edna. As crianças, quando entravam, tomavam um copo de leite de soja. Ah, naquele tempo dava leite de soja, só. Não tinha na merenda, mas parece que já tinha leite de soja. Então, na minha escola tinha dava, quando acabava o leite de soja, tinha o da fazenda, com um comprimido de ferro. Na hora que saíam, também, tomavam mais um tanto de leite, com um comprimido de ferro. E, no recreio, era sopa, que o fazendeiro mesmo mandava fazer compra. Eu e a moça, que trabalhava na escola, a gente já fazia o pedido. E fazia sopa todos os dias pra a escola. As crianças eram... Nós tínhamos horta, que o jardineiro ia lá pra ajudar a revolver a terra, pôr esterco. Eu tenho as fotos em casa. As crianças em volta da horta...

Tinha biblioteca, tinha farmácia e as crianças colhiam verduras. Daí a gente fazia os problemas. Eles iam vender. Mas eles iam vender na colônia! Era tão engraçado! Aí, depois, eles voltavam. A gente falava: agora vamos fazer os problemas, as continhas, né. Quantos pé de alface... A multiplicação... Era tão engraçado! Quem pagou, quanto que ficou devendo. Era tão legal!

Aí o Delegado... o meu Diretor... Nossa! Ele levava o Delegado de Ensino lá! Levava pra mostrar e falava, abria as torneiras, mostrava tudo. E ele ficava encantado! Bom, mas não era um mérito só meu, porque a outra, que esteve antes de mim, também... que a escola abriu com ela, sabe. Antes de eu ir lá, acho que uns dois anos antes... E ela, também, fazia tudo isso, né, porque o fazendeiro... o mérito, acho que era do fazendeiro, que dava o maior apoio, né, pra escola. Ele gostava... é o Dr Fábio Guimarães Lima Verde. Pera lá. Ou Fábio Lima Verde Guimarães. Tem um que aparece na televisão, que falam que é o irmão dele. Ele já foi Secretário da Agricultura, se eu não me engano. O Dr Fábio faleceu não faz muito tempo, mas ele era, assim, uma pessoa muito humana! Chegava do final de ano, ele fazia festa com o pessoal... Se vocês vissem que fazenda, que maravilha! Ele dava máquina de costura pras pessoas, pras famílias! Ele fazia uma festa de final de ano, no Natal, com o pessoal. E, hoje em dia, as fazendas... Não existe mais, né. Não existe. O povo veio pra cidade, porque não tem mais, assim... o meio rural... Não tem mais! As pessoas vêm pra cidade, porque não existe mais o trabalho no meio rural, né. As fazendas de café...lá eram cafezais. Depois, na outra fazenda que eu lecionei, era plantação de algodão, de laranja... De laranja ainda, né, tem bastante.

Bom mas vamos voltar ao curso de História da Educação, senão eu vou indo por outros caminhos!

Deixe eu ver que mais que eu lembro da dona Maria Isméria, que era professora de História da Educação. De livro eu não me lembro. Ela falava: procurem na biblioteca, porque, daí, a gente ia lá e estavam em ordem, né.

Mas, quando eu fiz faculdade, eu tinha um livro de História da Educação só que eu não lembro. Você chegou a ver ele lá em casa, Edna? Parece que ainda... Será que ainda tenho aquele livro? Era novo. Eu comprei quando estava fazendo faculdade. História da Educação... era mesmo... Aí então eu me confundi, porque a Maria Isméria...

porque pode até ser... que a Maria Isméria, porque ela era professora de História da Arte, também. E ela desenhava, até eu tinha o meu caderno...e eu deixei muito tempo lá, porque como eu gosto de arte, também, a linha do tempo. A Idade Média, a Idade... mas, acho que era sobre a História da Arte. Mas... é... Era, assim, muito bem esmiuçado tudo... o que eles falavam, né. Ficavam falando, falando a aula toda. Então, os professores... naquele tempo os professores eram chamados catedráticos. Você já ouviram falar, né? Eles eram catedráticos, porque eles eram... porque não sei bem entender o significado. Não sei. Eles eram concursados, devia ser, né? Acho que é isso. E tinha, assim... Eles eram muito competentes e exigentes, né.

Tinham outras Escolas Normais, em Bauru . Aliás, acho que só mais uma, que era Guedes de Azevedo. Mas, a minha, a que eu estudei, ela era estadual. Então, era assim, muito exigente, porque todos queriam estudar lá, porque não pagava. Então... e, também, queriam porque, lá, o ensino era mais... era melhor, né. Dizia-se, aprendia mais. Então, tinha... se ficasse reprovado, dava só mais uma chance. Que, assim, reprovado duas vezes, daí saía da escola. E, na Escola Guedes de Azevedo, falavam que já não era muito exigente, não.

Nessa escola tinha, também, essa professora de Canto Orfeônico. Ela era, também, muito exigente. Naquele tempo... bom, acho que na outra deveria ser mais ou menos, também, mas como a dona Rita... Nossa! Ela era muito brava, muito exigente! Então, a gente tinha que terminar, na prova, ela sorteava os hinos pátrios. Então, tinha que solfejar: do, fá, mi, fá, sol, lá, sol, lá, si, siii, do, fá... Tinha que solfejar os quatro hinos! E tinha uma notinha, lá, quer ver, é assim: Ouviram do Ipiranga às margens plácidas... Do... Então, essa nota, muitas vezes, a gente ouve por aí nas escolas, eles dão a mais. E ela exigia, não podia, porque é vício, já, sabe. Que todo mundo canta o Hino Nacional com aquela nota meia errada. Então a gente... ela já cuidava disso! E então, outra coisa. Tinha

ditado de solfejo. Ela ía ditando e você tinha que... ou então solfejo à primeira vista... Então, olha como era difícil música! Música era difícil! Desenho, sabe como era a prova de desenho? Você ía, na lousa, desenhar pernilongo, percevejo... baratas, insetos! Minha professora Maria Isméria, também. Ela era louca! Tinha gente que morria, quase, na prova de desenho! Dava notas baixas e na prova de... e a professora de... Trabalhos Manuais... você tinha que bordar até crivos! Aquelas coisas tão... nós aprendemos a fazer tanta coisa! Tanto tipo de bordado! Aquelas coisas que... você nem pode... nossa! No dia em que a Edna for em casa, eu vou mostrar uns paninhos de amostra. Lá, de vez em quando, eu faço limpeza e fico com dó de jogar! É agora estou falando das matérias, em geral Mas é... você, também, já ouviu falar que, naquele tempo, a Escola Pública era melhor que a... É o contrário. Hoje não, né. As particulares é que são melhores, né. Mas, naquele tempo, o Instituto de Educação era mesmo... bem... todos queriam ir pra lá porque, além de não pagar ainda, né, a informação...

Nossa! Eu falei demais! Amanhã eu vou pra Bauru. Se eu, se você não tiver, assim, tão... que às vezes é logo que você precisa do meu trabalho... os nomes de alguns livros, assim, alguma coisa que eu possa completar, aí, que eu não tenha lembrado, aí eu ligo pra Edna e a Edna liga pra você.

APÊNDICE E

ENTREVISTA 4 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Amélia

Sexo: feminino

Idade: 68 anos

Ocupação: professora aposentada

Data da entrevista: 26/02/2003

Local: São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 10 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: A entrevistada consentiu em transcrever a sua fala, bem como
em manter o nome real.

Transcrição da Entrevista:

Meu nome é Amélia. Eu estudei o primeiro ano do magistério na Caetano de Campos, o segundo e o terceiro, no Alberto Conte e fiz aperfeiçoamento no Alberto Conte. Saí no ano de 1959.

Lecionei 26 anos e estou aposentada há 18 anos, mais ou menos.

Eu tive muito bons professores. Dona Neli Curtis era professora da USP e dava aula aqui, no Alberto Conte, e, com relação à educação, ela era muito precisa. Eu não me recordo, assim, os livros... O único livro, que me marcou mais, que ela mandou que eu lesse, e não era em Português, era em Francês, tinha que traduzir, foi “Cidade Antiga”, de Fustel de Coulanges, que trata da estrutura da família romana. E a nossa família é estruturada na estrutura romana. E, então, daí, desencadeava, ela desencadeava todo o estudo necessário pra gente entender um pouco dessa confusão que há na nossa época.

A coisa que mais me marcou, assim, que me marcou muito foi a apresentação do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, que ele era muito polêmico. E a gente, quando pegava o Projeto e examinava, percebia que eles queriam atacar a Educação Pública, o Ensino Público. Eles queriam enfatizar mais o ensino particular. Só que ninguém dizia. E baseado... baseada nisso, Dona Neli desencadeou uma série de atividades provando que o Projeto das bases que eles estavam, lá, implantando, ao invés de ajudar, iria prejudicar.

E, realmente, ele foi aplicado. E tá, aí, a Educação Pública que vocês todos conhecem. Uma coisa, assim, sem comentários. Bem achincalhada, né. Mas de outra forma e a parte da educação, eu tive, também, Dona Nice Pupo que foi, que dava prática e que fazia a gente trabalhar muito com a ... crianças, assim. Ela dizia que cada professor tem a classe que ele merece. E, realmente. Eu cheguei a essa conclusão.

Na minha carreira, no meu tempo de magistério, eu encontrei professores que não se impunham, mesmo, para suas classes e tinham a classe que mereciam.

E, também, a educação continuada do professor, na minha época, não era feita. Se a gente quisesse se especializar um pouquinho, aprofundar nalguma área mais um pouquinho, era por conta própria. Não tinha um controle do Estado, que fornecesse algum subsídio que pudesse ser feito. Agora estão fazendo. Você sabe que, agora, estão dando um arroxoquinho. Quem já está na rede, e que não tem, não fez faculdade, eles estão obrigando aquelas pessoas a fazer, embora de uma maneira, assim, muito, assim, sem controle. Mas quem tem vontade, vai fazer. E tem alguns dos professores, hoje, que estão na rede, mas que são, mas que sentem as suas falhas. Estes vão se corrigir, com este projeto que eles estão implantando agora.

História da Educação, não estudei, assim, muito profundamente, não. Mas aquela... quando a gente pega “Cidade Antiga”, vem aquela educação romana, que era bem rígida e tem e tinha as evoluções.

Não me recordo, assim, de um autor que eu tenha lido. Só este que eu me lembro, porque ele me marcou. Porque, no dia que... no encerramento do semestre, a Dona Nice resolveu que... eu escolhia as idéias do livro para o terceiro ano do magistério. Estavam no Aperfeiçoamento. E, lá, estava um moço chamado Décio de Almeida Prado - não sei, elas já fizeram, assim, premeditadamente - só que eu não conhecia. Não sabia. Eu vi que tinha, algumas pessoas estranhas, lá no fundo da sala. E eu fiz. Foram duas aulas e, quando eu terminei a segunda aula, terminei o comentário do livro, ele disse: o seu comentário é muito bom. E, também, tinha alguma coisa com relação ao Projeto de Diretrizes e Bases, que estava sendo implantado. Era um Projeto, ainda, e eu era contra aquele e critiquei durante o desenvolvimento do livro. Comparei, critiquei e ele disse: posso publicar a sua fala? E eu tinha uma fichinha e ele levou a fichinha e publicou. Uma

semana depois, uma revista disse, publicou um artigo, uma revista que, até hoje, ela existe, “Vozes”: Réplica ao núcleo comunista do Instituto de Educação Professor Alberto Conte. Os professores ficaram assustados, se reuniram e queriam que eu escrevesse, outra vez, e replicasse a pessoa que tava fazendo isso. Mas, o Diretor da minha escola, o Sr. Luiz Contini, chamou, na época, e disse: olha você é candidata à cadeira-prêmio do aperfeiçoamento. Se você replicar, você nunca mais ingressa, porque você vai ser fichada no DOPS, e lá vai te acontecer isso, aquilo, aquilo outro e eu não respondi. As minhas qualidades... foram por água abaixo. Eu fiquei apavorada e não respondi. E veio mais um outro artigo, dessa pessoa, que... criticando o que havia sido dito e aí morreu o assunto.

É muito tempo passado, entende. Para eu atualizar um pouquinho, mas eu fiquei muito, assim, fora de atividade, muito tempo, muito tempo. Agora que eu estou voltando. Vou começar a ler... incrível. Meu filho que trouxe. Eles têm me trazido muita coisa, mas eu tenho estado um pouco desleixada, também. Eu acho porque a vida vai te envolvendo, vai te jogando para tudo quanto é lado, né. E eu vou levando. Saí da área totalmente, a gente fica meio burrinho.

Depois desse episódio, de ser acusada de comunista e tudo, eu entrei pra a rede. Trabalhei e durante... depois de ter trabalhado nove anos, eu fui chamada para trabalhar na Secretaria da Educação Estadual, no SEROPE - Serviço de Orientação Pedagógica. E estava voltando à baila aquela... Educação Moral e Cívica. Justo aquela área, meu chefe pediu para eu tomar conta. E eu fiz uma apostila para dar um curso de quarenta horas semanais e tudo, sobre os símbolos. E... durante uma semana, a gente reuniu os professores que se inscreveram, né, reuniram os professores que se inscreveram e dávamos, assim, subsídios: como fazer... como levar a criança, a prática de... o conhecimento de... daqueles símbolos nacionais. A minha apostila teve de ser realizada. Porque eles tinham medo, porque eu tinha sido acusada de ser comunista. Terrível!

É uma coisa, é um coisa. É um absurdo, mas eles fazem isso com a gente. Eu fiquei dois anos no Serviço de Orientação Pedagógica e resolvi voltar a dar aula para crianças, que é muito menos complicado do que orientar professores. Então, terminei minha carreira com crianças. E, se tivesse que começar tudo de novo, eu começaria... dando aula, apesar que os tempos, hoje, estão tenebrosos.

APÊNDICE F

ENTREVISTA 5 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Helena

Sexo: feminino

Idade: 57 anos

Ocupação: professora de ensino superior

Data da entrevista: 11/03/2003

Local: São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 7 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: A entrevistada consentiu em transcrever a sua fala, bem como em manter o nome real.

Transcrição da entrevista:

Meu nome é Helena. Sou professora da Faculdade de Educação da USP. Estudei na Escola Normal Caetano de Campos, no Instituto de Educação Caetano de Campos, no início dos anos sessenta. Exatamente a data, eu acredito que foi entre sessenta e um, sessenta e dois a sessenta e cinco, creio eu. Não tenho muita... Enfim, depois a gente pode precisar a data. Mas seguramente foi nesse período, porque logo ingressei na Faculdade de Educação, na época, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em sessenta e cinco, eu acho. Então deve ter sido entre sessenta e dois e sessenta e quatro, um curso que era de três anos.

Minhas lembranças, em relação ao curso de História da Educação, no Normal, eu me lembro especialmente dessa disciplina. Eu creio que nós tivemos um ano letivo, talvez. Talvez tenha sido mais... Acho que foi mais. Mas, especialmente, em relação ao Rousseau, nós tivemos um curso monográfico. Basicamente, contendo como tema, o pano de fundo, a questão da bondade natural, do... trabalhada pelo Rousseau. E, me lembro muito bem, que nós tínhamos um professor, na época... naquela época o catedrático era uma figura, enfim, existente. E ele era um professor catedrático, o professor Rafael Grisi, que era, então, catedrático no Curso Normal. Já tinha um... bom naquela época é difícil avaliar! Pra gente era uma pessoa mais velha. E o curso que ele deu foi muito, assim, trabalhando essa contraposição, Rousseau e o Leviatã. Enfim, aquela... aquele período em que, basicamente, trabalhando com uma visão meio maniqueísta, eu diria, né. A dualidade entre... e as repercussões disso para o processo de educação. Então o que significaria, a partir da idéia da bondade natural, para uma concepção de educação ou o contrário.

Basicamente, assim, as minhas lembranças de Rousseau... eu não me lembro se, na época, mas é possível que a gente já tenha lido o *Emílio* e o *Discurso sobre a Origem da*

Desigualdade, talvez... E mais especialmente, agora, fazendo um esforço aqui, aquele texto que dá o prêmio ao Rousseau, que agora não estou me recordando... o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Eu acho que foi, principalmente, foi em torno desse texto que o curso girou, né. Puxando aqui pela memória, porque depois, na minha formação na Faculdade, o Rousseau foi retomado algumas vezes, né.

Então é isso. Essas são as lembranças.

Basicamente eram aulas expositivas. Eu acho que ele tinha, assim, uma espécie de manual próprio, porque ele havia sido também candidato, e isso eu fui saber depois, a catedrático no Curso de Pedagogia da USP, e não tinha sido aprovado. Quem tinha vencido esse concurso tinha sido o professor Laerte Ramos de Carvalho, que, mais tarde, viria ser o primeiro diretor, o criador e o primeiro diretor da Faculdade de Educação. Também foi meu professor, naquele período, e assim uma pessoa que me influenciou muito na formação intelectual. E então essa é uma curiosidade. Eu me lembro que, quando soube disso, eu disse bem, porque aquele curso era um curso expositivo, não trazia, assim... era mais descritivo. Então, eu entendi até porque ele não teria sido titular ou catedrático num curso universitário.

Eu acho que é uma coisa histórica. Na verdade, o papel e a influência desses professores... Enfim, eu diria, há no mínimo uma lembrança. Alguma coisa ficou. Então, como uma introdução a Rousseau, num Curso Secundário, eu não diria que foi de todo perdida, né. Mas, com o tempo, a gente vai tendo a possibilidade de fazer a análise e a crítica. De qualquer maneira, eu acho que foi uma contribuição para formação, a iniciação ao Rousseau, a partir dessa perspectiva.

APÊNDICE G

ENTREVISTA 6 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Aparecido

Sexo: masculino

Idade: 77anos

Ocupação: Vice-diretor e professor

Data da entrevista: 12/03/2003

Local: no Instituto de Educação Costa Braga, em São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 27 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: O entrevistado consentiu em transcrever a sua fala, bem como
em manter o nome real.

Transcrição da entrevista:

Meu nome é Aparecido. Fiz o Curso de Pedagogia da USP - 1954 a 1957- e fazia parte do curso a disciplina de História da Educação. Na época, eram dois anos. Se não me engano eram o segundo e terceiro.

No primeiro ano, foi meu professor o Prof. Laerte Ramos de Carvalho, que era o professor titular. E todo o estudo de História da Educação, da parte dele se resumiu na História Antiga: Grécia e Roma. No terceiro, que seria o segundo ano de História da Educação, era um assistente, se não me engano era Villalobos, José Eduardo Villalobos. E esse... fez um... eu me lembro, fez um estudo de História da Educação até a época da Revolução Francesa, mais ou menos. Eu me lembro que se estudou retidamente Rousseau, durante um semestre, pelo menos. As idéias no... Como chama o livro? Eu não lembro. Aquela experiência do Rousseau... o Emílio.

E então esse foi o conteúdo de História da Educação. Não vimos, na época, não houve, na época, preocupação com a História da Educação no Brasil.

Na década de 70, eu lecionei no Curso Normal, em Guarulhos, Administração Escolar e me pediram pra, teve um ano lá, que me pediram para fazer a História da Educação no Brasil. Eu fiz até uma apostilha da História da Educação no Brasil, a partir dos jesuítas até a Lei de 71, a Reforma de 71.

Então esse é o meu contato com a História da Educação.

O Normal eu cursei no antigo Instituto de Educação Dr Francisco Thomaz de Carvalho, de Casa Branca. E isto foi em 41, 42. Perdão, 43, 44. É que eu fiz o Normal... Dois anos. Naquele tempo o Ginásio era de cinco séries e o Normal era de duas. Aí, depois, o Ginásio baixou para quatro e o Normal passou para três. A duração total ficou a mesma.

Então, tive, também, eu lembro, História da Educação. Também não passou da Idade Média. Eu lembro que, na Faculdade, o que foi novidade para mim foi a parte da Renascença até a Revolução Francesa. Isto foi novidade pra mim e um estudo mais aprofundado da Antigüidade.

Bom, essa a experiência que eu tenho de discente de História da Educação.

O livro didático tinha... não tinha um livro propriamente que adotavam. Eu lembro que, no curso do Laerte, nós usamos várias traduções, em francês, de alguns escritos dos filósofos antigos, alguns escritos de Aristóteles, Platão, Xenofonte e alguns outros. Então, esse estudo com o Laerte foi bastante aprofundado, mas só ficou praticamente... Antigüidade, mesmo assim, ficou quase, quase que só a Grécia. Se passou para a Roma, foi pouca coisa.

E é isso aí. E, no Curso Normal, eu tive menção de Rousseau, mas muito superficialmente. Não foi como fiz na Faculdade. Era enfatizando a educação natural, a natureza pura do homem, que é deturpada pela sociedade. É isto que me lembro. Eram as idéias gerais do *Emílio*. Não havia livro didático. Na USP, sim. A gente... História da Educação... Marrou. Então a gente recorria bastante a esse autor.

E aí, pergunta mais alguma coisa.

A forma de aula era expositiva. O Laerte era muito afável, ele é o autor das reformas pombalinas da educação. Era a tese de doutoramento dele. Ele era muito afável, então, a aula era movimentada. Os alunos... ele deixava os alunos muito à vontade para perguntar, para questionar, para objetar. O Laerte. Ele era muito afável.

E eu trabalhava de dia e estudava de noite, então eu tinha pouco tempo para estudar. E tinha que fazer muita leitura! Então eu lembro que tinha prova oral, que era a última. Então, na última prova, eu tinha... praticamente eu deixei, como podia matricular com dependência de duas matérias, eu deixei Estatística e História da Educação pra

dependência. Eu negligenciei. Mas deu média pra prova oral, falamos vamos pra prova oral. Mas, realmente, estava por fora do assunto. No ano seguinte é que eu voltei. Então eu lembro que o Laerte perguntou e tal e ele viu que eu estava... Aí ele falou: professor, o senhor se incomodaria se eu deixasse o senhor pra segunda época, pra dependência? O senhor refazer a matéria? Eu disse: não, professor! Vai ser um prazer! Conviver mais um ano com o senhor. Era um estilo, assim, muito cavalheiresco. Ele era muito cavalheiresco.

Ele foi Reitor de Brasília, o primeiro Reitor da Universidade de Brasília e era uma inteligência brilhante! E... é isso aí que eu me lembro.

Sobre o professor de História da Educação do Ensino Normal, eu me lembro que ele era licenciado, eu acho que da primeira turma da PUC de Campinas. Chamava-se Tércio Epêneto Emerique. E muito afável também. Eu tive o privilégio de ter professores muito bons. Naquele tempo, o ensino era elitista. Então não havia muito Escolas Normais. Era só para as classes A e B. Não era um ensino popular, como hoje, assim, democrático. Então era natural... os professores eram muito bem preparados, o alunado, também, era um alunado como alunado das Faculdades Públicas, hoje. Era um contingente... Então, o meu Ensino Normal foi de muito alto nível. Tanto que, eu vim fazer a Faculdade, o Curso de Pedagogia, e muita coisa eu estava familiarizado. Muita coisa foi, praticamente, repetição do Curso Normal. E o curso de quatro anos, então, dá bem mais condição.

APÊNDICE H

ENTREVISTA 7 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Fábio

Sexo: masculino

Idade: 65 anos

Ocupação: Coordenador dos cursos de Educação Física e Pedagogia da

Faculdade Ítalo-Brasileira

Data da entrevista: 31/03/2003

Local: na Faculdade Ítalo-Brasileira, em São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 25 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: O entrevistado consentiu em transcrever a sua fala, bem como em manter o nome real.

Transcrição da entrevista:

Meu nome é Fábio. Eu sou normalista e formei-me em 1956, na Escola Normal Professor Nero Fortes, em Cachoeira Paulista e naquela época se fazia o colegial concomitante. Então eu completei o colegial e completei o Curso Normal. Exerci a condição de professor primário antes substituto efetivo no Colégio César depois de formado, aqui em São Paulo, no Colégio César Martinez, em Moema, fui professor de classe de emergência em Piraporinha, no Grupo Escolar em Piraporinha e depois aí enveredei para a área de ensino secundário - na verdade antes se chamava primário e secundário. E como Professor Secundário na época, eu já estava... já tinha completado o curso de Educação Física e eu comecei lecionando no Instituto de Educação da Penha, isso nos idos de sessenta e um. Dali foi um bom número de anos: uns sete ou oito anos como professor.

Depois do Penha, eu estive num Colégio Estadual da Casa Verde e depois, no interior do Estado, Alfredo Marcondes, Ginásio Estadual Alfredo Marcondes. Depois, com o concurso de remoção, vim parar em Itapequerica da Serra. De Itapequerica da Serra, eu vim parar no Colégio Alberto Levi, na Avenida Higienópolis, sempre na condição de professor de Educação Física e já no Ensino Secundário. Do Alberto Levi, eu saí para dirigir uma escola que se chama Major... não é Major Acir. Eu esqueço, me falha a memória. Mas é uma escola no Itaim, era vespertino e noturno. Lá eu fiquei durante oito meses.

Depois disso, então, eu recebi um convite da Secretária da Educação da época, era a Dra Esther de Figueiredo Ferraz, depois foi Ministro da Educação, para ser Superintendente da Escola Caetano de Campos, na Praça da República.

Então, eu cheguei na Caetano de Campos no dia dois de março de setenta. E saí de lá em meados de setenta e seis. Seis anos de trabalho naquela escola. E foi um trabalho muito profícuo, muito interessante, em que eu vim conhecer muita gente ligada ao processo educacional, muita gente com muita experiência, com muita vivência na área. E foi muito rico, muito rico realmente, muito rico mesmo. Acho que numa visão educacional bastante ampla, bastante codificada dentro de um conceito que eu tinha. Peguei uma escola que vinha vindo de algumas conturbações, na época o processo lá estava plena revolução. Havia uma pressão muito grande com relação às grandes escolas - que eram a Caetano de Campos e o Colégio de Aplicação - e então nós tivemos que fazer uma série de modificações. E fizemos. Até reparo muito bem nas palavras da doutora Ésther perguntando se eu tinha coragem de assumir a Caetano de Campos. Eu disse: coragem eu tenho. Eu estou aqui exatamente para cumprir uma missão e fui. E acho que desempenhei a contento. Depois de muitos anos encontrei “n” alunos, em São Paulo, por esse Brasil afora e sempre os encontros muito gratificantes, inclusive com meus colegas, também, professores. Então a escola é uma estrutura totalmente diferente.

Então, me reportando ao período de normalista, que logo depois de ter me formado eu exerci, acho que uma coisa muito interessante, porque o Ensino Normal, naquela época, você não tinha um estágio obrigatório. Você tinha as aulas de Prática de Ensino e eram mais que estágios. Eram obrigadas de serem feitas com a professora de estágio, diretamente na escola. E havia um nível de exigência muito grande na formação dos professores naquela época. Muito grande mesmo.

Mas, acho que a gente cumpriu com grau satisfatório todo esse período. E a diferença dessa experiência do ensino profissional, a experiência foi curta, mas foi bem interessante.

Eu cheguei em Piraporinha, por exemplo, eu e mais dois outros professores, íamos às olarias em volta do Grupo Escolar, para recrutar os alunos para formar as “classes de emergência”, porque os oleiros queriam que as crianças ficassem na olaria pisoteando o barro, que era mais importante, assim eles tiravam uma receita para a família em detrimento da formação da criança.

Então foi uma coisa muito complicada, porque até convencer oleiro por oleiro, não é muito fácil não. Mas a gente teve bastante sucesso e conseguimos desenvolver um trabalho muito satisfatório, muito bom. Eu diria até muito bom.

Depois, então, que eu fui pro Ensino Secundário e aí as coisas se modificaram radicalmente.

Bem, a respeito da disciplina de História da Educação, tive essa disciplina. Eu me lembro de Rousseau, me lembro de ter visto alguma coisa... Jean-Jacques Rousseau. Realmente se falava muito, na oportunidade, mas a memória vai me trair, evidentemente.

Eu não sei especificar a você, com detalhes, o que foi abordado. Mas as disciplinas eram: História da Educação, Sociologia, Anatomia, Biologia, Psicologia, Educação Musical, Artes Plásticas, Educação Física. Tinha alguma coisa voltada, como se fosse uma espécie de Educação Moral e Cívica; alguma coisa voltada à parte de Metodologia de Ciências, Metodologia de Português, Metodologia de Matemática. Isso nós tínhamos em disciplinas à parte. Estou tentando memorizar a figura dos professores e com isso eu vou lembrando. Mas é mais ou menos por aí. Mas eu acho que é um conteúdo bem consistente. Dava, realmente uma base, e deu uma base realmente bastante satisfatória.

Especificamente em História da Educação a gente estudou Pestalozzi, muito. Era uma corrente bem em voga, na época. Existiam livros de referência, não que havia uma acervo bibliográfico. Não existia um livro didático. As aulas eram expositivas algumas

vezes entremeadas por seminários, mas havia uma participação muito grande por parte do alunado, porque essa carência de apoio bibliográfico era um fator fundamental.

Então, alguns textos eram distribuídos pelos professores e a gente se atinha àqueles textos em discussões em grupo. Eram textos mimeografados a álcool, então não era tão rico, assim, o acervo, mas a gente conversava bastante, discutia bastante. Eu me recordo, muito favoravelmente, da minha professora de História da Educação, a professora Ada. Ela dava aula de História da Educação e de Sociologia. Por isso eu gravei muito.

E, evidentemente, além de Pestalozzi, além de Rousseau, existiam outros. Mas, a memória me trai. Não dá para relembrar assim com mais ênfase. Mas eu acho que o que a gente pôde ver, foi rico e acrescentou muito em termos da formação.

Com relação à época em que fui Diretor Superintendente da Escola Caetano de Campos, o ensino normal, na Caetano, era um caso à parte. A Caetano era uma estrutura com jardim, Jardim da Infância, não Pré. Tinham três ciclos, depois você tinha o Ensino Primário, depois o Ginásio e o Colegial, a Especialização e o Curso Normal. Isso englobava, aproximadamente, quatro mil e quinhentos alunos, em todo aquele monstro da Escola, lá na Praça da República.

O Curso Normal tinha uma característica totalmente diferenciada. Ele tinha uma Orientadora Educacional à parte, um corpo docente à parte. O corpo docente da Escola Normal não dava aulas, efetivamente, no Ginásio e no Colégio. Eles trabalhavam a nível de especialização.

Também tinha o professor de Educação Musical. Eu me lembro muito bem dele, o professor Cartolano, era um homem extraordinário. Também me lembro da professora de História da Educação - estou vendo na minha frente, ela tinha um nome diferente: Phrynea.

Mas a gente percebia que o curso, ele tinha, vamos dizer assim, um carinho todo especial da maneira como os professores cuidavam. Até era muito interessante, porque o Curso Normal ficava no segundo andar. E a Caetano tinha uma coisa assim: a criança entrava e o Jardim de Infância ficava no primeiro andar. Quando ela saía do Jardim de Infância e ia para o primeiro, para o segundo ano primário, ela passava no mesmo nível do primeiro andar, para o lado oposto. Depois, quando ela subia para o terceiro e quarto ano, ela ia para o segundo andar. Então ela ficava no terceiro e quarto ano no segundo andar, junto com o Ensino Normal. Porque cabia às alunas do Ensino Normal dar um suporte de apoio aos professores primários. E as disciplinas práticas, na sua excelência quase todos exerciam a parte prática, além da informação que era dada em sala de aula, as alunas tinham quase que um tempo “full time” dentro da escola.

É um curso diferente, sem dúvida é um curso diferente e colocava o profissional habilitado no Ensino Normal, lá na Caetano, numa condição realmente à frente, tranqüilamente, de qualquer outra escola. Por quê?, Porque você tinha um corpo docente gabaritado, capacitado, um corpo docente ativo, participativo e com uma formação acadêmica. Naquela época, alguns já tinham mestrado, alguns já tinham doutoramento. Eram coisas raras, mas a maioria já tinha algumas especializações dentro e fora do país. Então esse corpo de professores davam uma sustentação muito grande no curso. E os alunos quando chegavam no Curso Normal eram pré selecionados, não era qualquer aluno que chegava e entrava. Havia uma seleção muito rígida, no Curso Normal, como existia no Curso Colegial, como existia no Curso Ginásial, como existia no Jardim da Infância, mas no Normal era diferente. Então o curso, realmente, ganhava uma roupagem diferente, totalmente diferenciada de qualquer outro Curso Normal que existia e a gente recebia muitos professores e alunos advindos de outras Escola Normais para conhecer e saber como a coisa se desenvolvia. Porque, realmente, a Caetano era um laboratório, sem

dúvida ela era um laboratório, dentro do processo educacional. Então os professores, por exemplo, os orientadores pedagógicos, que cuidavam do primeiro e segundo ano primário, eles recrutavam dentre as normalistas de quarto ano, que trabalhassem em conjunto com eles. Então elas trabalhavam junto com o pessoal do Jardim de Infância. A Orientadora Pedagógica da Infância que era o primeiro e o segundo ano de Jardim de Infância, primeiro, segundo e terceiro ano junto com o primeiro e segundo ano primário e as normalistas participando ativamente como um veículo de transmissão de informações. Então ela era enriquecida a todo momento. Ela tinha uma sistematização, uma praticidade de trabalho delas, que jamais elas teriam em lugar algum. Então as alunas ficavam quase que tempo integral lá dentro. Todas elas, na sua maioria, com raríssimas exceções saíam. Então, da estrutura do curso em si, como era, eu sei que é essa dinâmica. Eu estou tentando me esforçar para lembrar. Aulas expositivas normalmente e as disciplinas básicas, básicas mesmo. Tinha Didática, Prática de Ensino, isso ao nível do Normal, não estou falando de Curso Superior. História da Educação, Psicologia Educacional, Psicologia Geral, Sociologia Aplicada à Educação, e umas outras, que acabei de citar.

Tinha uma biblioteca específica para o Ensino Normal. Um acervo muito rico. E as alunas trabalhavam com os professores do Curso Normal e com os professores e as crianças do Curso Primário. Então, às vezes, eram feitas aulas expositivas dentro da própria biblioteca.

Um dos fatos mais marcantes, quando adentrei à Caetano, eu fiquei nessa biblioteca. E o que aconteceu? A biblioteca funcionava no primeiro andar, a Biblioteca Paulo Bourroul, com um acervo realmente de fazer inveja a muitas faculdades neste Estado. Mas os alunos não podiam ter acesso à biblioteca, porque, numa limpeza que houve, lá na Caetano, ela foi impregnada por um produto tóxico. Então isso gerava uma

irritabilidade muito grande nos alunos e os alunos não conseguiam permanecer na biblioteca. Nem tampouco a bibliotecária, nem o auxiliar de limpeza que estava lá.

Então encontrei a biblioteca fechada, com um acervo extraordinário, a bibliotecária sentada na porta, de fora, junto com o funcionário. Então, o aluno chegava o funcionário ia lá, tirava o livro, limpava o livro e entregava para o aluno e voltava. Diante disso, eu fiz uma representação para a Secretária, que era a Doutora Esther de Figueiredo Ferraz, no sentido de tomar algumas providências.

E o meu procedimento foi o seguinte: primeiro eu criei condições de ter um local mais adequado para instalar a biblioteca. E o terceiro andar, por exemplo, tinha um recinto amplo, grande, arejado, e que, na época, ele estava inservível. Ele era um depósito de carteiras inservíveis. Carteiras essas que foram recuperadas, depois que o Departamento de Manutenção e nós, com essas carteiras, cinco prefeituras do interior, nós preenchemos cinco escolas em todo o Estado.

Bom, aí recuperamos esse ambiente e levamos o acervo para lá. Só que, antes, eu chamei o Diretor do Arquivo do Estado, conversamos com ele, nós discutimos o problema, trouxemos os técnicos do Arquivo do Estado para verificar em que estado os livros estavam. Tinham publicações de mil e setecentos, mil e oitocentos, mil e novecentos, mil oitocentos e pouco. Tinha uma quantidade de livros, e uns, realmente, de muita valia e todos voltados para a área da educação. E alguns títulos, de alta significação, em termos da história de São Paulo.

Então, nós fizemos o levantamento de todo esse acervo, fizemos uma catalogação de tudo. Os técnicos do arquivo mais os da Secretaria trabalhando com máscara e tudo, para não ser contaminado foi feito um processo depois, autorizado pelo Governador, a transferência desse arquivo para o Arquivo do Estado, com preservação do patrimônio histórico cultural do Estado. Então foi feita uma limpeza, em todo esse material, foi

enviado para o Arquivo do Estado e, depois, o Arquivo do Estado faria uma destinação à Faculdade da Educação da USP.

Isso é o que foi consignado e nós conseguimos fazer isso e mantivemos, então, só na Unidade, os tomos mais recentes, mais atuais, que tivessem, por exemplo, um contato mais direto com os alunos, que não estivessem mais impregnados desse produto químico.

Existe um processo regular feito, na época, com a anuência expressa do Governador, que era o Governador Laudo Natel, na época. E eu acredito que grande parte desse acervo, hoje, está na Faculdade de Educação e, uma parcela desse acervo, ainda permanece no Arquivo do Estado. Eu acho que é uma contribuição muito importante, em termos de você preservar todo um patrimônio.

Essa foi a primeira medida que eu tomei como Diretor Superintendente da Caetano.

:.....Itapetininga, por exemplo, que era uma célula da Caetano, o Culto à Ciência de Campinas, o Instituto de Guaratinguetá, o Instituto de Casa.Branca, estou me lembrando de alguns assim. Mas me parece que eram cerca de dez ou doze, qualquer coisa assim, do Estado todo, que tinham a mesma característica do ensino da Caetano. E os alunos do Curso Normal então reuniam seus professores e faziam uma homenagem toda especial. Mas era uma aula aquilo. Não era uma homenagem singela. Era uma participação ativa dos alunos mostrando, na prática, o que eles aprenderam e ao mesmo tempo homenageando os seus professores. Eu tive um fato muito interessante, porque existia uma Associação de Ex- normalistas e eu recebi uma vez duas senhoras, que eram ex-normalistas e vinham pedir autorização para que elas pudessem, além de fazer a festa, que era uma tradição na escola, depois fazer um café ou qualquer coisa em homenagem às antigas colegas. E elas me trouxeram a relação nominal de todos os professores daquele ano que iam ser homenageados, do Estado inteiro. Na época, eram mais ou

menos, assim, cerca de cento e cinquenta professores. E tinha uma lista e na lista de Guaratinguetá, constava o nome da minha mãe. Só que constava o nome da minha mãe como falecida. Aí elas ficaram surpresas, porque, uma das interessadas, foi colega de turma da minha mãe. Olha que coincidência! Aí levei minha mãe no dia para uma festa maravilhosa e muito interessante. Foi muito rica. E essa troca de informações era interessante, porque elas conversavam entre elas. Então havia todo qualquer processo evolutivo que houvesse na área educacional ou na área pedagógica era retransmitido para essas escolas. Eram células, eram células. E a Faculdade de Educação da USP, também, teve uma missão muito grande nesse processo. Muito grande! Porque a base estrutural do curso adveio exatamente dos professores Florestan Fernandes, o Antônio d'Ávila, Fernando de Azevedo, e por aí afora. Eram, realmente, pessoas de um nível extraordinário... O Gabriel Prestes. Então eram pessoas que tinham um nível dentro da estrutura educacional... Mário de Andrade, no movimento de vinte e dois, e que ele era na época, se não me falha a memória. Eu acho que deve ter qualquer coisa ligada à Secretaria da Cultura do Município e teve uma participação ativa dentro da estrutura da Caetano. E mesmo o doutor Caetano de Campos que era um médico e, como médico, teve uma visão, um marco em termos do processo educacional e foi um homem, realmente, que teve uma participação...

Tem um fato interessante, esse é, realmente, digno de registro. O Serviço Funerário Municipal numa determinada época, se não me falha a memória, foi nos idos de setenta e três, setenta e quatro. No Cemitério da Consolação ele desalojou alguns túmulos e colocou como inservível. E, justamente o túmulo do Caetano de Campos entrou nisto. E os restos mortais do Caetano estavam sendo despojados. Isso gerou uma reação... Você não tem idéia o que foi essa reação! Eu estava viajando, estava, até, fora de São Paulo, na oportunidade estava no Recife, tive que voltar correndo para São Paulo, de imediato, que

tal foi o clamor, dos ex-alunos, contra a atitude tomada, eu tenho certeza de que o Serviço Funerário na época não se ateve ao detalhe! Era prefeito o Figueiredo Ferraz, que até então, irmão da Secretária, que era a Doutora Ésther. Aí foi o levante do professorado antigo da escola, de gente da escola e dos alunos. Ora, os anais em termos de “Estado de São Paulo” e de “Folha de São Paulo” devem ter registrado isso com muita ênfase. Então foi um reboiço de tal monta, que a coisa foi revogada de imediato. E, assim mesmo, houve todo um descaso por parte da Autoridade Pública Municipal com os outros túmulos e criou-se toda uma política de atenção aos túmulos dos famosos no Cemitério da Consolação. Inédito o que aconteceu. Tudo porque era o Caetano de Campos, certo que mexeu com a população do Estado de São Paulo.

E outra coisa, também, que era muito comum, muito interessante, todas as grandes datas, Independência, Tiradentes, ou o Dia da Árvore, por exemplo, ou o Dia da Criança, e coisas desse tipo, datas que eram comuns no calendário escolar, eles eram comemorados com muita firmeza, com muita participação dos alunos. Eram sempre coordenados pelas normalistas esses trabalhos. Às vezes nós fazíamos tudo na parte externa do prédio e com isso nós chamávamos a atenção de toda a população que passava em frente à Praça da República naquela época. Então sempre davam o noticiário em prol da escola como avanço em termos disso e daquilo.

Um desses eventos aconteceu o seguinte: uma professora de Educação Artística tinha vivido em Nantes, na França, fez uma proposta para nós mudarmos um pouquinho algumas coisas, em termos de Educação Artística dentro da escola. De acordo com a proposta dela, é que as crianças, junto com as normalistas, fossem para frente da Praça da República, na rua ali hoje, ainda tem a rua ali em frente a praça, que transformasse aquela rua num canteiro de flores. E qual o objetivo disso? É que ela tinha visto, na França, que as crianças desenharam o mar entrando para dentro da cidade para mostrar

os perigos que pudessem advir com relação à presença do mar danificando toda a população. Então ela fez essa transferência para cá em sentido positivo educacional mostrando que a criança era sempre uma flor e que toda a flor merecia um carinho e mereceria toda atenção. Então as crianças e as normalistas pintaram essa rua em frente à Praça da República.

APÊNDICE I

ENTREVISTA 8 – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: Sidnéa

Sexo: feminino

Idade: 69 anos

Ocupação: Professora e Supervisora de Ensino, aposentada

Data da entrevista: 12/03/2003

Local: São Paulo

Quem fez a entrevista: Priscila Grigoletto Nacarato

Tempo de duração: 16 minutos

Forma de registro: gravação

Observação: A entrevistada consentiu em transcrever a sua fala, bem como em manter o nome real.

Transcrição da entrevista:

O meu nome é Sidnéa. Eu me formei no Curso Normal em Rio Claro, uma cidade do interior, e no Colégio... era Colégio Estadual e Escola Normal Prof. Joaquim Ribeiro, que posteriormente transformou-se em Instituto de Educação. Eu acho que foi um ano depois que eu me formei. Um ano ou dois, por aí. E, lá, eu fazia o Curso Normal e o Científico, ao mesmo tempo, porque na época não tinha equivalência.

Foi um curso, assim, que me valeu muito e o que me levou a gostar da carreira, realmente, talvez tenha sido o incentivo de um professor de Prática.

Como, em casa, nós tínhamos... nós éramos em vários irmãos e os irmãos menores gostavam muito de brincar de escolinha. Então eu, naquele aprendizado, né, da vida, eu descobri que, também, eu gostava de dar aula pros irmãos e pros vizinhos. E, numa das primeiras aulas de Prática, eu me lembro que o professor queria que levasse o material necessário, mas como eu não tinha quase tempo, e fui sorteada para dar aulas sobre plantas. Então eu levei, apenas, para essa aula né, eu levei um caderno de desenho dos meus irmãos e um caderninho de desenho, levei caixa de giz...E lá eu peguei... o quintal era grande, tinha muita planta. Então eu vi aquele pé de dália, pra poder lustrar a aula. E cheguei lá, assim, fiz a elaboração do plano do plano de aula, correndo, pela a falta de tempo. Mas, aí, eu me saí muito bem na aula e vieram me cumprimentar e o professor me perguntou o que eu ia fazer, esse professor de Prática. Então eu falei que eu ia fazer Odontologia. Ele, brincando, falou: que nada! Você vai ser é professora, vai dar aula que é uma coisa que você vai gostar, e muito. Não pode deixar de dar aula, né. E, assim, eu percebi que as crianças participavam, faziam desenho comigo. Eu ia de carteira em carteira. E aí, realmente, eu percebi que eu gostava... de dar aula! E, olha, eu posso dizer

para você. Eu segui, dentro da carreira no Magistério, eu dei aula, a parte administrativa... fiquei muito tempo, né. Mas, de tudo o que eu fiz, o que eu mais gostei foi de dar aula. As boas lembranças, que eu tenho, foi de dar aula. Foi muito bom!.

Eu me formei em mil novecentos e cinquenta e quatro. Porque, na época, tinha o Pré-Normal, Primeiro e Segundo Normal. Então o Pré... as matérias... não sei se você tem... Era... Matemática, Português, História... dentro da Matemática a gente aprendia Estatística, também. Anatomia... eu me lembro que tinha Anatomia, Trabalhos Manuais. Eu sei que eram nove matérias ao todo, o Pré. E nove matérias, o primeiro e segundo Normal... Sendo que o primeiro e segundo Normal abrangia Prática, Didática, Biologia... Pedagogia, tinha, História da Educação, Sociologia, Psicologia, Desenho... se bem que Desenho, a nomenclatura era Artes. E ficou faltando uma... Sociologia eu já falei. Sei que eram nove matérias ao todo. E Biologia. Acho que ficou faltando Biologia. Ao todo eram nove, eu me lembro bem.

O programa de História da Educação era, assim, bem desenvolvido, começando com os filósofos antigos, Platão, né, então com toda... Era bem desenvolvido o programa... bem desenvolvido... durante o curso.

Além dos clássicos... espera um pouquinho agora... Ah! Eu teria que fazer um esforço, aí... Pegar os meus livros, que eu ainda devo ter alguma coisa...

Olha, ele pegava, geralmente, a parte da Antiga Grécia. Aí, depois, então discorria... Mas, o que eu sentia mais... o que mais, na ocasião em que eu estudei, era mais a linha Francesa. Então eram os autores franceses... A maioria do que nós pegávamos... eu lembro... a “Educação Funcional” de Claparède, que foi um livro, assim, que marcou muito, não só pela didática, mas pela metodologia, também.

Já Kilpatrick, já era inglês, né. Era a linha inglesa. Mas era mais a parte...a linha francesa.

E aqui do Brasil, nós tínhamos, assim, grandes educadores na época, né, que era o sociólogo Fernando de Azevedo, o Lourenço Filho, que se dedicou muito, também, à educação, ajudou muito, eu acho, não só na metodologia, mas em didática, também, pela própria experiência dele. Da época, dessa época, eu me lembro que foi assim.

O livro utilizado foi o de Paul Monroe e a apostila.

Quanto à minha atuação na educação, aí eu peguei Administração, que foi quando eu escolhi direção. Depois eu fui para a Supervisão... que eu fiquei na Delegacia... Os últimos anos eu fiquei na Supervisão, inclusive coordenava a parte de Supervisão na DREN-2, que foi o final de carreira, né... é, foi o final de carreira.

Pra época, eu achei, assim, que era assim, por exemplo: eu tinha o professor... esse de Prática, teve uma ocasião, que ele dava Psicologia, também. Então, ele era muito pelo ensino correlacionado. Então ele fazia tudo com base no ensino correlacionado e na... era uma avaliação contínua. O que ele fazia era uma avaliação contínua. O que o professor de Sociologia fazia era uma avaliação contínua. Eu não sei como era, na ocasião, o planejamento pedagógico deles, né. Mas, existia, o que a gente sentia muito, é que existia um entrosamento entre os professores com relação... Inclusive a professora de Artes, ela dava tudo em função, correlacionado às matérias. Então, eu achava, assim, super importante para você introduzir depois com os alunos, né, no futuro. Eu achei que deu uma bagagem muito boa, muito boa.

E o professor de Biologia, eu me lembro, ele é vivo, ainda. Ele é vivo, uma pessoa atuante na sociedade, lá. A matéria que ele dava era, assim, além de ser ilustrada, muito bem ilustrada, ela tinha assim um componente prático, entende, para você visitar... o que existia na ocasião educandário, creche, a parte de aleitamento. Então eu lembro que foi, assim, uma atividade, assim, muito grande pela época, eu acho. Um ensino bem evoluído, pela época.

Você tinha que participar do curso. só quem não participasse... tinha que participar. Então, por isso é que eu acho que... você tinha que se dedicar, realmente. A dedicação era grande. Para a época era grande. Então para eu fazer os dois cursos, não foi fácil, não. Porque você tinha que pesquisar, você tinha que... o trabalho em grupo, né, que era feito. Eles usavam muito o trabalho em grupo... que já era, acho, que o começo, né. Não sei há quanto tempo. Mas já era bem desenvolvida essa parte. E como existia um Curso Primário, na escola, naquela época, então, a gente participava das festas, junto com os professores. Então, na realidade, você fazia, lá dentro, o estágio. Você, praticamente, fazia o estágio lá dentro da própria escola. Não precisava sair de lá pra fazer estágio. Então, era um colégio muito. Tanto é que a gente sabe que, na época, o Colégio Estadual era bem mais difícil pra você conseguir entrar, né. Aqui mesmo, em Santo Amaro, o Alberto Conte, né. Você chegou a estudar lá. A Márcia entrou lá e eu fiquei contente, no começo, quando ela entrou. Mas, depois, começaram a faltar professores, faltar. E eu fiquei com um pouco de medo e...

Mas o curso que eu fiz, eu achei que valeu a pena. Foi um curso, assim, muito bom, além de ser intensivo, no sentido da palavra de participação, né. Os professores eram bons, eram bons. Eu me lembro que todos, todos eles, acho que já eram concursados. Eu tenho impressão que já eram concursados. Pela época, acho que já eram sim. Todos. Acho que todos eles. A USP já funcionava nessa época, já funcionava.

Mas valeu a pena. O Curso Normal, pra mim, acho que valeu a pena.

ANEXOS

ANEXO A

ARQUIVO DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS

Rua Brigadeiro Machado, 175

Bras

03050-050 São Paulo

Fone 6094-5720

Atendimento: de 2ª a 6ª feira das 09h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00

Normas de Consulta do Arquivo da Escola Caetano de Campos

Para a preservação dos documentos deste acervo solicitamos atender aos seguintes cuidados:

- 1) Não ingresse no local de consulta portando alimentos e/ou líquidos (água, refrigerante, suco, etc.) e nem sombrinhas e guarda-chuvas úmidos.
- 2) Não fume.
- 3) Use luvas e máscara ao manusear os documentos.
- 4) Se necessário, utilize somente lápis ou lapiseira. É vedado o uso de canetas.
- 5) Não dobre, rasure, grampeie ou apoie os cotovelos sobre os documentos.
- 6) Não utilize objetos de nenhuma espécie como marcadores de páginas.

Em caso de dúvida, chame o atendente.

Obrigado.

ANEXO B

NORMALISTA: ATENÇÃO!

(LEIA QUE LHE INTERESSA)

- ① Você está fazendo o curso normal e encontrando dificuldades quanto à *bibliografia* dos assuntos tratados em aula?
- ② Você deseja receber orientação segura sobre todas as matérias de curso normal?
- ③ Você quer receber "os pontos do programa devidamente mimeografados" (apostilas)?
- ④ Você deseja frequentar algum CURSO DE FÉRIAS nesta capital (em julho ou no fim do ano)?
- ⑤ Você almeja vencer na vida e tornar-se independente?
- ⑥ Você precisa registrar o seu diploma de normalista?
- ⑦ Você deseja conseguir uma personalidade atraente?
- ⑧ Você quer conseguir, mais depressa, a sua cadeira no magistério primário?
- ⑨ Você quer ser professora de Trabalhos Manuais ou Desenho, no curso normal, depois de diplomada?
- ⑩ Você aspira conseguir um emprego em São Paulo?
- ⑪ Você pretende continuar os seus estudos depois de terminar o curso normal?
- ⑫ VOCÊ QUER FAZER UM CURSO GRATUITO DURANTE AS FÉRIAS?

Pois bem, escreva, sem compromisso, ao prof. dr. AQUILES ARCHÊRO JÚNIOR, professor e advogado, autor de "Lições de Sociologia Educacional", de "Lições de Pedagogia", etc. Diretor da Escola Universitária de São Paulo e criador dos célebres Cursos de Férias, ex-chefe do Ensino Secundário e Normal e ex-Assistente Geral do Departamento de Educação.

Rua Líbero Badaró, 561 - 2.º andar. Fone: 36-3735.

CONSULTAS JURÍDICAS E CONSULTAS PEDAGÓGICAS.
CÁS. REGISTRO DE DIPLOMAS SÓ PARA NORMALISTAS.
CURSOS DE FÉRIAS PARA NORMALISTAS E PROFESSORES EM GERAL.

ANEXO C

LIVROS PARA AS ESCOLAS NORMAIS

Aquiles Archêro Jr.

LICÇÕES DE SOCIOLOGIA (9.^a edição)

LICÇÕES DE SOCIOLOGIA EDUCACIONAL (5.^a edição)

LICÇÕES DE PEDAGOGIA (2.^o ano — 2.^a edição — 1957)

• LICÇÕES DE PEDAGOGIA (3.^o ano — 1.^a edição — 1957)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1.^a edição — 1957)

Rafael Rotondaro

DESENHO PEDAGÓGICO

Alberto Conte — Nelson C. Azevedo

ELEMENTOS DE PSICOLOGIA

Alberto Conte — Aquiles Archêro Jr.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA (2.^a edição)

Edições e Publicações Brasil Editora S. A.

RUA RÓCHA, 46 — CAIXA POSTAL, 1.806 — S. PAUL