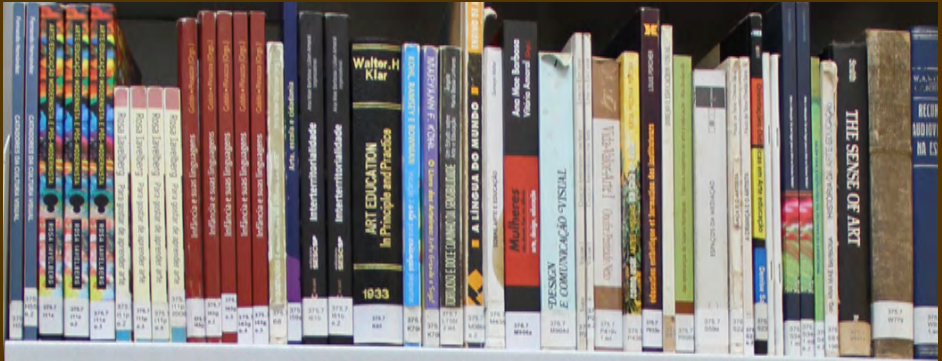




BIBLIOTECAS, LIVROS E LEITURAS SOB CLIVAGEM TRANSNACIONAL

Carlota Boto (org.)



*Para Maria Rita de Almeida Toledo,
nossa querida Maíta, com todas as
nossas saudades....*

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil - (11) 3091-2360

E-mail: spdfe@usp.br - <http://www4.fe.usp.br/>

Comunicação e Mídia da FEUSP

Projeto gráfico e diagramação - Maria Clara Bueno

capa - Lilian V. Curiel Passeri



Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

B582 Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional. / Carlota Boto (organizadora). – São Paulo: FEUSP, 2025.

339 p.

ISBN: : 978-65-87047-91-1 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047911

1. Educação. 2. História da educação. 3. História da leitura. 4. Bibliotecas. I. Boto, Carlota (org.). II. Título.

CDD 22ª ed. 37(09)

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8ª: 7532

SUMÁRIO

PREFÁCIO – 6

Diana Gonçalves Vidal

APRESENTAÇÃO – 8

Carlota Boto

CAPÍTULO 1 – 16

Uma ideia de Europa, a escola como contraponto da Revolução e a circulação dos saberes pedagógicos

Carlota Boto

CAPÍTULO 2 – 34

Do relato de viagem à viagem do relato: Victor Cousin entre cartas, livros, traduções e debates políticos

Alexandre Ribeiro e Silva

CAPÍTULO 3 – 67

Leituras de Johann F. Herbart no Brasil: modos de circulação das práticas pedagógicas

Vera Teresa Valdemarin

CAPÍTULO 4 – 91

Os mais modernos livros da linguística oitocentista na biblioteca da Escola Normal de São Paulo

Bruna Soares Polachini

CAPÍTULO 5 – 109

O patrono da Biblioteca Macedo Soares

Marcia Razzini

CAPÍTULO 6 – 168

Biblioteca Macedo Soares: memória, permanência e continuidade de um acervo doado para a Faculdade de Educação

Marcia Razzini

Carlota Boto

CAPÍTULO 7 – 198

O pensamento político e pedagógico de Sampaio Doria

Louisa Campbell Mathieson

CAPÍTULO 8 – 221

Símbolo da cultura escolar: algumas considerações sobre o ‘Primeiro Livro de Leitura’, de Felisberto de Carvalho (1911)

Tiziana Ferrero

CAPÍTULO 9 – 241

Os livros didáticos e a leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro (1940-1971)

Júlia Giardino

Carlota Boto

CAPÍTULO 10 – 261

Entre Monteiro Lobato e Malba Tahan: algumas notas sobre a história da literatura infantil brasileira

Ana Gomes Porto

Heloísa Helena Pimenta Rocha

CAPÍTULO 11 – 283

O Lugar de Raymond Williams na Coleção Cultura, Sociedade e Educação (1966-1970)

Maria Rita de Almeida Toledo

CAPÍTULO 12 – 311

Da biblioteca ao manual pedagógico: apropriação de livros estrangeiros na Escola Normal de São Paulo

Carolina Mostaro

SOBRE OS AUTORES – 336

Diana Gonçalves Vidal

Quando iniciamos o Projeto Temático FAPESP *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, no ano de 2020, tínhamos por propósito colocar em discussão o conceito de fronteiras. Na nossa leitura, fronteiras deveriam ser tomadas como geográficas, mas também epistemológicas. Por um lado, acenávamos para o debate internacional que colocava a perspectiva de uma história transnacional da educação como questão de ponta no entendimento da expansão mundial da escola obrigatória e pública que o Oitocentos viu tornar-se realidade em vários países, incluindo o Brasil. Por outro, percebíamos que não era apenas o dilatamento planetário que alterava nossa compreensão do acontecimento, mas uma profunda mudança em nossas práticas de pesquisa e de análise.

Não bastava, assim, situar o Brasil no cenário internacional de circulação de artefatos, modelos e ideias pedagógicas ou de sujeitos da educação. Era preciso rever a posição mesma que o país assumira no concerto das nações por parte de uma historiografia de matriz colonialista ou colonizada, que decifrou as relações internacionais brasileiras pelo signo da cópia, da importação e do “fora de lugar”. Era a esse desafio que nos lançamos a partir de quatro eixos de pesquisa: 1) arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura; 2) sujeitos e artefatos: movimentos e vestígios; 3) inovação e tradição: fugas e contrapontos; 4) material didático para o ensino público e formação docente.

O livro que ora chega a público apresenta os resultados da investigação levada a efeito no primeiro desses eixos, coordenado por Carlota Boto e Circe Bittencourt, e explícita de forma cabal como conceitos de apropriação e hibridismo tomaram corpo nas interpretações, da mesma forma como expõe as críticas que foram sendo tecidas à fixidez das categorias centro e periferia.

Apesar de não estar estruturado em partes, o leitor pode facilmente identificar dois conjuntos de capítulos. O primeiro nomearia genericamente de *Bibliotecas Paulo Bourroul e Macedo Soares*, ambas ligadas à história da

Escola Normal da Praça da República e atualmente pertences à Biblioteca Celso Beisiegel da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sobre o magnífico acervo da primeira coleção, que se originou de compra efetuada na França, por Paulo Bourroul, médico francês e professor e diretor interino da Escola Normal, em 1883, debruçaram-se Carlota Boto, Vera Teresa Valdemarin, Bruna Soares Polachini e Carolina Mostaro. A segunda coleção, nomeada em razão de seu maior doador nos anos 1930, foi objeto de estudo de Marcia Razzini e Carlota Boto.

A presença marcante destas duas bibliotecas no volume, representando exatamente a metade dos textos ali incluídos, tem uma explicação. Responde diretamente aos objetivos do primeiro eixo do Projeto Temático que situava como uma de suas frentes de trabalho discorrer sobre a história das bibliotecas de formação de professores por intermédio da organização e digitalização dos acervos Paulo Bourroul e Macedo Soares. Objetivo, aliás, bastante ambicioso, posto que abarca uma quantidade superior a 10 mil obras, somando-se as duas coleções, e que tem sido perseguido com o apoio da FAPESP.

Mas o segundo objetivo do Eixo 1 não era menos ambicioso: constituir-se em “vertente voltada para a discussão da história do livro e da biblioteca em escala nacional e internacional”. Aqui localizamos o segundo conjunto de capítulos que o livro apresenta e que poderia denominar-se *Livros em circulação nacional e transnacional*. Inclui os estudos de Alexandre Ribeiro e Silva, Louisa Campbell Mathieson, Tizianna Ferrero, Julia Giardino, Carlota Boto, Ana Gomes Porto, Heloisa Helena Pimenta Rocha, e Maria Rita Toledo.

O volume, portanto, expressa o compromisso dessa equipe de investigação com os propósitos do projeto original e evidencia os avanços obtidos ao longo de cinco anos de pesquisa de campo, sempre em diálogo com um referencial teórico e metodológico que problematiza interpretações assentes na arena histórico-educacional, imprimindo vigor às análises e instigando novos entendimentos sobre o passado da educação no Brasil e exterior.

Um detalhe que não escapa ao leitor atento e que denuncia a delicadeza com que a produção do livro foi conduzida consiste na dedicatória à Maria Rita de Almeida Toledo, colega recentemente falecida, pesquisadora arguta, cuja contribuição ao Projeto Temático foi inestimável. Uma justa homenagem que reconhece seu legado para a história da educação nacional e internacional e que nos recorda que a construção de um campo científico é sempre coletiva.

São Paulo, 10 de março de 2025

APRESENTAÇÃO

Carlota Boto

A presente coletânea - *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional* – é fruto do Projeto Temático da FAPESP, denominado *Saberes e práticas em fronteiras*: por uma história transnacional da educação, coordenado, entre os anos 2020 e 2025, na Faculdade de Educação da USP pela professora doutora Diana Gonçalves Vidal. Tal referência historiográfica, a noção de história transnacional, desloca o eixo das discussões centradas nas diferentes nações e em um suposto conceito de influência cultural. Efetivamente, em nossa perspectiva, trata-se de outra coisa: no contexto internacional, verificam-se conexões, interdependências e especialmente circulação de sujeitos, de artefatos, de saberes e de práticas. Entre os países, entre as regiões, entre os lugares, há, portanto, a inscrição de marcas de inovação no território daquilo que convencionamos chamar de tradições. Daí a existência de intercâmbios, partilhas e trocas de conhecimentos, que – contrariamente ao que se costuma pensar – não caminham monoliticamente de um centro para a periferia, mas caminham em um vai e vem de vertentes, que deslocam constantemente a ideia de centro e levam a que as apropriações estejam dadas por um lado e pelo outro. Esse trânsito compôs, especialmente nos países do Ocidente, os saberes e as práticas educacionais presentes ainda em nossa contemporaneidade.

O Projeto Temático – que abarca pesquisadores de diferentes instituições paulistas de ensino superior, como a USP, a UNESP, a UNICAMP e a UNIFESP – é constituído por um conjunto de quatro eixos, a saber: 1) arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura; 2) sujeitos e artefatos: movimentos e vestígios; 3) inovação e tradição: fugas e contrapontos; 4) material didático para o ensino público e formação docente. Cada um desses eixos é coordenado por dois pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e conta com a colaboração de pesquisadores

dessas e de várias outras instituições paulistas e estrangeiras. Este livro é fruto dos trabalhos desenvolvidos no eixo 1 do nosso Projeto Temático.

O **primeiro capítulo**, escrito por Carlota Boto, intitulado *Uma ideia de Europa, a escola como contraponto da Revolução e a circulação dos saberes pedagógicos*, trabalha a contradição entre a atração social pela ideia de revolução e a procura por estabilidade do tecido societário. Para tanto, a pesquisa investigou cinco livros acerca da temática pedagógica, produzidos entre os anos vinte e os anos 60 do século XIX. Tais livros integravam a compra feita por Paulo Bourroul em 1883, com o objetivo de compor a primeira biblioteca paulista de formação de professores, constituída na Escola Normal da São Paulo. São obras do campo da pedagogia, que se pretendiam como referências para leitura do magistério. Esses cinco livros, aqui selecionados pela autora, buscavam descortinar uma dada ideia de educação, expressa pela sociedade, por políticos e por professores, de maneira geral. Buscou-se, então, pelo recurso a essa pequeníssima fração das obras contidas na Biblioteca Paulo Bourroul, compreender os modos pelos quais a reflexão sobre os métodos de ensino compunha um dado imaginário sobre a escola, que compreendia a instituição como fonte de ordenamento social. A escola era, portanto, vista pela leitura dos autores estudados, neste trabalho, como o contraponto da Revolução.

O **segundo capítulo**, de autoria de Alexandre Ribeiro e Silva – intitulado *Do relato de viagem à viagem do relato: Victor Cousin entre cartas, livros, traduções e debates políticos* uma obra em circulação transnacional –, discute fundamentalmente as trocas intelectuais entre nações, abordando as ideias que circulavam entre os países na primeira metade do século XIX. Para tanto, foram estudados os casos da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos da América e do Brasil. A relação entre tais países se dá, na pesquisa referente a esse capítulo, mediante a atuação do reformador educacional francês Victor Cousin que, em 1831, escreveu um relatório sobre o estado da instrução na Alemanha daquele tempo. Cousin registrava, assim, cartas enviadas ao ministro da Instrução Pública na França, demonstrando, portanto, a transposição de ideias de um lugar para o outro. Além disso, esse relatório foi traduzido para o inglês, tendo sido, então, deslocado de seu contexto original. Alexandre trabalhou também com os prefácios, com a crítica ao ensino mútuo, que constava da obra e discutiu, ainda, a intraduzibilidade de certos termos alemães, franceses e ingleses. Para o caso brasileiro, identificou evidências da circulação da obra de Cousin a partir da sua comercialização no Rio de Janeiro, cujas pistas encontram-se em periódicos da década de 1830, e nas citações ao autor francês em relatórios do Ministério dos Negócios

do Império. Tudo isso compõe uma experiência prática de vivência na investigação de uma história transnacional.

O **terceiro capítulo**, denominado *Leituras de Johann F. Herbart no Brasil*: modos de circulação das práticas pedagógicas, de autoria de Vera Teresa Valdemarin, toma como fonte documental o acervo Paulo Bourroul, originário da Biblioteca da Escola Normal de São Paulo, como espaço simbólico do conhecimento pedagógico em circulação no estado de São Paulo entre o final do século XIX e as décadas iniciais do século XX, com o objetivo de delinear a difusão dos processos de ensino de molde herbatiano. No recenseamento das obras existentes no acervo, a autora constatou que tal difusão ocorreu mediante intérpretes norte-americanos. Na arena educacional das leituras de tais obras, os passos metodológicos de Herbart adquiriram diferentes significados, moldados por seus leitores: melhoria dos processos de ensino e aprimoramento do trabalho docente ou rigidez formalista, apego aos processos verbais e manutenção da tradição.

O **quarto capítulo**, escrito por Bruna Soares Polachini, sob o título *Os mais modernos livros da linguística oitocentista na Biblioteca da Escola Normal de São Paulo*, aborda a coleção de livros de linguística de origem europeia e, em geral, em língua francesa adquirida para a biblioteca da Escola Normal de São Paulo no final do século XIX. Esse acervo, que era destinado à formação de professores, hoje encontra-se conservado na Biblioteca Paulo Bourroul na FEUSP. Os livros de Linguística, presentes na biblioteca da escola desde a década de 1880, traziam novos estudos para o currículo, marcadamente a partir da inserção da disciplina História da Língua e Literatura Portuguesa em 1894. Estudava-se fonética e morfologia para apreender a história e as semelhanças entre as línguas. Esse universo tornou-se mais explícito quando, por exemplo, em conferência de 1884, sobre a reforma de língua materna, Antonio Silva Jardim valorizou esses estudos ao mesmo tempo que ocorria a aquisição de livros de Linguística para a biblioteca escolar. Carlos Reis, por sua vez, indicava desde 1887 a gramática de Julio Ribeiro para suas aulas, dado que essa gramática era bastante forte em trazer à tona os princípios de etimologia, a formação do léxico português e a análise morfológica. Nesse capítulo, foram analisadas, ainda, as compras de livros para a biblioteca da escola e o recurso a autores de diferentes nacionalidades. Polachini sublinha, também, a existência de algumas gramáticas de Portugal, como a de Adolfo Coelho e a de Teófilo Braga como representantes dessa nova linguística.

O *patrono da Biblioteca Macedo Soares* é o título do **quinto capítulo**, de autoria de Marcia Razzini. Trata-se, na pesquisa, de buscar o que a

autora nomeia de atuação poliédrica de José Carlos Macedo Soares, que foi presidente do Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e seguiu carreira no magistério primário, no colégio do pai, como professor de Geografia, História Universal e do Brasil. Em sua trajetória, chegou a ser lente, secretário e diretor do Ginásio Macedo Soares. Casado com Mathilde Melchert da Fonseca, filha única de família abastada e, portanto, herdeira de grande fortuna, Macedo Soares integraria em 1908 a Diretoria do Clube Athletico Paulistano, famoso centro da elite paulistana, assumindo, posteriormente, a direção dos negócios da família da esposa e consequentemente afasta-se da docência. Vinculou-se, nesse período, à Sociedade Paulista de Agricultura, Comércio e Indústria, na qual teve destacada atuação. Ao mesmo tempo, era muito bem relacionado com o diretor da Escola Americana e Mackenzie College, Horácio Lane. José Carlos Macedo Soares esteve presente na famosa visita de Rui Barbosa a São Paulo, por ocasião de sua candidatura à Presidência da República. Fez parte, ainda, da Liga Nacionalista e do Partido Democrático, à luz da sólida amizade que mantinha com Antonio de Sampaio Doria. Os itinerários dessa vida multifacetada indicam a dimensão da circulação como um elemento transversal a orientar as ações do sujeito.

A história de uma biblioteca de formação de professores é o tema do **sexto capítulo**, de autoria de Marcia Razzini e Carlota Boto, intitulado *Biblioteca Macedo Soares: memória, permanência e continuidade de um acervo doado para a Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo*. Sem analisar títulos e autores, muitos dos quais estrangeiros, o texto buscou estabelecer a história administrativa deste importante acervo, desde as primeiras menções oficiais até sua doação, em 1977. Por meio de fontes, documentos e uma infinidade de notícias de jornal, são apresentados os sujeitos envolvidos na concepção, organização, ampliação e manutenção da Biblioteca Macedo Soares, mostrando nesse caminho relações de sociabilidade, alinhamento político e convergência de ideias educacionais, entre Macedo Soares, Sampaio Doria, Lourenço Filho e Sud Menucci. O trabalho deixa entrever parte dos bastidores da administração pública de ensino, nas mudanças de mandatários, de legislação e de denominações que a biblioteca recebeu, além de expor as dificuldades de se manter um enorme acervo de livros, desafio expresso pelos vários locais que abrigaram a Biblioteca Macedo Soares, inclusive em períodos nos quais ela ficou fechada. O texto faz refletir sobre a importância dos acervos físicos, dos modos de divulgação e da digitalização como uma das formas de preservação.

Louisa Campbell Mathieson escreveu o **sétimo capítulo** da presente obra, sob o título *O pensamento político e pedagógico de Sampaio Dória*. Estudando o período compreendido entre 1914 e 1933, Mathieson procurou analisar os escritos de Antonio de Sampaio Dória, um político que ficou conhecido na história da educação brasileira, sobretudo, em virtude da Reforma que realizou na instrução pública paulista no ano de 1920. Esse capítulo averiguou a herança de concepções pedagógicas expressas nos textos escritos por Sampaio Dória. Por exemplo, seus trabalhos evidenciam claramente as ideias de evolução infantil e do estabelecimento de fases do desenvolvimento da criança como tributárias do pensamento de Herbert Spencer, que foi – como se sabe – o grande autor do chamado darwinismo social. Além das propostas de Spencer, Dória também se reporta à perspectiva das lições de coisas (de Pestalozzi), como fundamentos da educação eficaz. Seus trabalhos apontam a busca de autonomização dos métodos pedagógicos, com base nos estudos da Psicologia. Ele entendia, na esteira de Spencer, que as leis da evolução da Humanidade são repetidas na desenvolvimento do espírito infantil. Naquela época, havia grande entusiasmo com o método analítico de alfabetização, tomado por responsável pela formação dos futuros cidadãos republicanos. Titular da cadeira de Pedagogia, Psicologia e Educação Cívica da Escola Normal de São Paulo, Sampaio Dória acreditava que a divulgação de princípios cívicos era um fator que poderia remediar a ignorância política. Sua política voltada para assegurar dois anos de alfabetização para todas as crianças do estado de São Paulo constituía – como já foi sublinhado pela literatura disponível acerca do tema – uma resposta pedagógica a uma questão eminentemente pública. Tratava-se de educar o povo brasileiro, abrileirando também os filhos dos imigrantes. Havia foco político nas opções educativas. E havia sustentação teórica na construção das políticas públicas e dos escritos de Dória sobre educação.

O **oitavo capítulo**, intitulado *Símbolo da cultura escolar*: algumas considerações sobre o Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho (1911), é de autoria de Tiziana Ferrero. O objetivo desse estudo foi o de identificar elementos que possibilitassem averiguar quais valores e saberes eram transmitidos à infância durante a Primeira República brasileira, a partir da análise de um dos maiores artefatos da escolarização: o livro didático. Foi analisado, sob tal perspectiva, um impresso que teve uma expressiva circulação nas práticas pedagógicas, utilizado amplamente em escolas públicas de várias regiões do Brasil. O livro de Felisberto de Carvalho fez parte da memória escolar de muitas gerações, desde que foi publicado pela primeira vez, em 1892, pela Livraria Alves e Cia. A hipótese de Tiziana

Ferrero é de que essa obra divulgou um conjunto prescrito de valores e de saberes, que pretendiam moldar a formação das almas infantis. Ancorada por sólido aporte bibliográfico, alicerçada nos trabalhos de Escolano Benito, Circe Bittencourt, Forquin, Viñao Frago e outros, a investigação propôs-se a trabalhar do ponto de vista de um exemplo empírico, os fundamentos teórico-metodológicos da história das disciplinas escolares. Sendo assim, de alguma maneira, procurou-se validar a pertinência da análise das fontes com o objetivo de perscrutar as facetas simbólicas e pedagógicas inscritas no estudo dos manuais didáticos de maneira geral.

Julia Giardino e Carlota Boto escreveram o **nono capítulo**, sob o título *Os livros didáticos de leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro (1940-1971)*. O trabalho debruça-se sobre os livros didáticos de Português, como já enunciado no seu título. Tem por finalidade compreender como o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa perpassa a cultura escolar à luz da interpretação dos livros didáticos prescritos para uso da sala de aula. Note-se que, além das balizas do livro como referência das práticas escolares, foram mapeados registros possíveis de usos efetivos de tais obras em sala de aula, a partir da análise de prefácios e cartas aos professores. As autoras tomaram a bibliografia existente sobre a cultura escolar, definindo-a como um conjunto de normas, condutas e práticas, que estabelece, para as ações da escola, um universo de ritos que compõem as práticas da instituição. O curso secundário, à luz da Reforma Francisco Campos havia sido estendido para sete anos, com cinco anos de ciclo fundamental e mais dois anos de ciclo complementar. No período em tela no presente trabalho, iniciado em pleno Estado Novo, buscava-se o controle dos livros didáticos adotados, desde 1938, quando foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, que autorizava o uso dos livros escolares nas escolas públicas e particulares de todo o país, mediante a elaboração de novos programas e leis de ensino como balizadores. Por ser assim, os programas curriculares de língua portuguesa claramente propunham-se a habilitar o aluno a falar e a escrever corretamente, a adquirir o amor por sua língua pátria e, ao mesmo tempo, a alcançar uma consciência patriótica mediante a educação moral e intelectual.

Entre Monteiro Lobato e Malba Tahan: algumas notas sobre a história da literatura infantil brasileira é o título do **décimo capítulo**, de autoria de Ana Gomes Porto e Heloísa Helena Pimenta Rocha. Trata-se de um estudo sobre a produção de dois autores da literatura infantil brasileira: José Bento Monteiro Lobato e Júlio César de Mello e Souza (Malba Tahan). O trabalho aborda uma questão central para a compreensão da história da literatura infantil brasileira, ao estabelecer os contrapontos que fizeram com que Monteiro Lobato se

transformasse em escritor canônico e Mello e Souza não fosse incluído nesse cânone, apesar da sua ampla repercussão na época em que produziu sua ficção e *a posteriori*. O estudo das obras desses dois escritores evidencia que Mello e Souza pretende abarcar um Oriente, tendo como personagem central de suas narrativas a figura do “árabe”; contrariamente à produção de Lobato, não idealiza uma nação mistificada composta por negros, brancos e indígenas. Mello e Souza insere, assim, nas suas obras, um indivíduo *Outro* e, dentro desta perspectiva, pode-se dizer que há um caráter transnacional em sua ficção. O texto propõe uma reflexão, portanto, sobre um autor que escreveu obras “nacionalizantes” (Monteiro Lobato) e um autor que se voltou, em suas narrativas, para a valorização de uma paisagem que extrapolava as fronteiras nacionais (Mello e Souza).

A saudosa Maria Rita de Almeida Toledo é autora do **décimo primeiro capítulo** do presente livro. Seu texto tem por título *O lugar de Raymond Williams na Coleção Cultura, Sociedade e Educação (1966-1970)*. Tal coleção foi criada e dirigida por Anísio Teixeira na Companhia Editora Nacional, entre 1966 e 1971, quando Teixeira viria a falecer. Trata-se de um período tenso, de resistência cultural à ditadura militar. Havia uma cultura de tradução, expressa pela tentativa de ressignificação de consideradas grandes obras da área da educação e as editoras, nessa tarefa de circulação transnacional de autores e de livros, atuavam, desde seus catálogos, como locais de poder. Anísio Teixeira foi nesse período autor, tradutor, editor e consultor na seleção e publicação de textos educacionais. Entre 1951 e 1964, ele coordenou a CAPES, foi diretor do INEP e idealizador dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, além de ter sido também integrante do Conselho Federal de Educação. Maria Rita de Almeida Toledo, especialista no estudo de coleções e da história do livro no Brasil, oferece registros, não apenas do conteúdo das obras traduzidas por iniciativa de Teixeira – a saber, Jerome Bruner, John Dewey, Marshall McLuhan, dentre outros –, mas debate também a materialidade de tais livros, analisando, por exemplo, suas capas. Nessa empreitada de tradução cultural, havia a programação de inserção de novos autores e de construção de um novo público, o que levava ao aumento da expectativa de venda. À luz de tal contextualização, o objeto da pesquisa buscou responder sobre os porquês da clássica obra de Raymond Willian, traduzida como *Cultura e sociedade*, não ter tido no Brasil qualquer tipo de êxito editorial naquela ocasião.

O último e **décimo segundo capítulo**, sob o título *Da biblioteca ao manual pedagógico: apropriação de livros estrangeiros na Escola Normal de São Paulo*, de autoria de Carolina Mostaro, investiga os indícios de leitura e apropriação de livros estrangeiros na Escola Normal de São Paulo, mediante

a abordagem do manual *Pedagogia e Methodologia*, publicado em 1887, por Camillo Passalacqua, professor da instituição. Passalacqua mobilizou autores de valores e princípios divergentes, compilou outros cujas escolhas ideológicas eram, em alguns aspectos, contrárias às suas, produzindo um manual atravessado pelo ecletismo das referências. Oferecia-se ao leitor, naquela altura, preferencialmente um futuro professor, uma composição original do cânone pedagógico em circulação naquele fim de século, composto sobretudo por autores da Europa e dos Estados Unidos. Nota-se, aqui, como em todos os capítulos deste livro, a busca de articular a reflexão sobre o Brasil com referências estrangeiras, que podem ser compreendidas à luz das noções de circulação e tradução cultural. Sendo assim, compreende-se esse processo como uma via de mão dupla, mediante a qual o centro se torna embaçado, posto que as ideias circulam e são ressignificadas no trânsito de um lugar para outro...

Uma ideia de Europa, a escola como contraponto da Revolução e a circulação dos saberes pedagógicos

Carlota Boto

Introdução

A ideia de revolução é socialmente pautada pelo signo da desestabilização. Sob tal perspectiva, pensar a revolução é problematizar a própria acepção do ordenamento social. A escola, por sua vez, é a instituição voltada para se constituir como o alicerce que cimenta o equilíbrio e a harmonia da sociedade. A revolução desestabiliza o cenário societário; ao passo que a escola confere estabilidade à ordem social. Aparentemente, portanto, educação e revolução seriam conceitos opostos um ao outro. Veremos que não é assim. A educação, e especificamente a educação escolar, pode ser pensada como a continuidade pacífica da revolução. No caso francês, por exemplo, se a Revolução foi feita para construir uma nação, a escola também se estrutura com o mesmo intuito: como se a escola fosse uma alternativa à revolução.

O presente capítulo tenciona investigar cinco livros, escritos entre os anos vinte e os anos sessenta do século XIX, a propósito da educação. São tratados de educação, dirigidos à sociedade, a políticos e a educadores, voltados para debater a própria acepção de escola, bem como o lugar social que a instituição ocupa. Além disso, são obras que refletem tanto acerca da transmissão de conhecimentos quanto no tocante aos valores. Tais livros

indicam que a escola tem três funções na vida das crianças: a primeira delas é a de se colocar como instância intermediária entre a família e a vida social. É como se a escola preparasse a criança para seu ingresso no mundo público. As outras duas são decorrentes dessa. Naquelas sociedades da fronteira do século, o acesso à cultura letrada tornava-se um requisito. E a escola é a instituição voltada para ensinar a criança a lidar com os códigos da cultura escrita. Essa é a segunda função da escola. E, finalmente, a terceira tarefa da escolarização é a de um aprendizado de valores e de códigos de comportamento considerados adequados e condizentes com o que a sociedade entende ser importante. A escola, então, suporia um aprendizado da ética e da civilidade. Este estudo teve, portanto, o objetivo de descortinar os saberes pedagógicos inscritos em alguns tratados pedagógicos presentes na Biblioteca Paulo Bourroul – mediante a consulta à pequena fração dessas obras. Nesse sentido, a proposta foi a de identificar o repertório prescrito em termos de métodos de ensino e de procedimentos didáticos indicados. Foram, assim, vistoriadas meia dezena de obras, escritas entre 1829 e 1865, quatro delas francesas e uma portuguesa – todas elas compondo a lista dos livros de educação que foram comprados por Paulo Bourroul na primeira leva de suas aquisições na França. A respeito desse conjunto de obras vistoriadas é que discorreremos nesta oportunidade.

Metodologicamente, a investigação procedeu mediante a leitura, análise e interpretação do discurso impresso em textos de tratados pedagógicos que circulavam na França e que chegaram ao Brasil naquele final do século XIX. A biblioteca Paulo Bourroul contempla um conjunto bastante significativo de livros dirigidos à formação de professores, escritos ao longo do século XIX. O referido acervo originalmente foi a primeira biblioteca de formação de professores, constituída na Escola Normal de São Paulo em 1883. Possui um estoque de obras no campo da pedagogia, tido por fundamental para pensar como liam e o que liam os que se formavam professores e os que formavam esses professores, entre o final do século XIX e o princípio do século XX. Finalmente, à luz dessa reconstituição histórica dos saberes pedagógicos prescritos para a formação de professores, pudemos estabelecer as confluências de tais representações simbólicas com seu tempo; e os seus deslocamentos em relação ao tempo que se lhes seguiu.

Como assinala Marina Gugliotti Pestana, “a viagem do professor Paulo Bourroul se deu no contexto político de restauração da Terceira República francesa e da criação da escola primária, concretizada em 1882” (Pestana, 2011, p. 72). Naquele momento, eram instituídas na França a laicidade do ensino, bem como sua obrigatoriedade. Os tratados de educação, no período

em tela, datados de 1829 a 1865, eram sobretudo obras voltadas para projetar as políticas educacionais. Não se aventava ainda falar de método; mas dever-se-ia justificar a própria razão de ser – a existência da escola. Incorporada a um discurso que chegou ao Brasil anos depois, essa veia política do debate pedagógico foi talvez acentuada exatamente pela precariedade da situação das escolas brasileiras naquele final de Império, no ocaso do século XIX. Havia um ideal de progresso, de modernidade e de desenvolvimento que era aglutinado no discurso sobre a escolarização (Céfalo, 2020, p. 30). Nos termos de Pestana, temos o que segue:

A adoção de livros escolares franceses faz parte de um projeto de expansão do mercado editorial e livreiro, mas também de universalização de uma cultura escolar identificada com a modernidade. Compreendendo assim a viagem das ideias pedagógicas, das práticas educativas e escolares, inserida em padrões consistentes da modernidade e da modernização almejadas pela sociedade brasileira. [...] A compreensão, largamente partilhada no pensamento científico da época, da trajetória humana como evolutiva referendava a observação dos países europeus em seu caráter modelar e de seu papel na disseminação de padrões educacionais sob dois aspectos: da internacionalização de conhecimentos e do exemplo na aplicação dos mesmos (Pestana, 2011, p. 73).

Como bem expõe Marta Maria Chagas de Carvalho,

é a partilha de um conjunto determinado de códigos culturais que distingue práticas diferenciadas de apropriação, definindo comunidades distintas de usuários e conformando os usos que cada uma delas faz dos objetos e dos modelos que lhes são impostos (Carvalho, 2001, p. 137).

Não se pode averiguar com precisão o uso dos impressos sobre os quais nos debruçaremos. Há sempre – continua a autora – “o hiato entre os usos prescritos e os usos efetivos”. Esse hiato possibilita a ideia de circulação, inclusive transnacional dos modelos de educação. Claramente, em todos os textos a seguir analisados, a pedagogia é tomada como uma alternativa à ação revolucionária. Com isso, vai-se constituindo um tipo de discurso pedagógico, que compreende a escola pública como artefato da nação. Os cidadãos e cidadãs da nação serão lá formados. E isso não é pouca coisa. Tal representação, que perpassa o discurso veiculado pelos textos analisados, dá a ver a pedagogia como um sistema de regras: “regras que constituem o campo, os objetos e os objetivos da intervenção escolar, incidindo também

sobre os processos de produção, difusão e apropriação da multiplicidade de impressos de destinação pedagógica” (Carvalho, 2001, p. 138).

Esse caráter prescritivo do discurso pedagógico confunde-se com sua orientação política, nos casos ora analisados.

As regras inscritas nos sistemas de pedagogia que regulam as práticas de representação das práticas escolas e sua normatização regulam, também, a pluralidade dos dispositivos materiais de produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos. Assim, na materialidade do impresso posto em circulação, é o próprio campo dos saberes pedagógicos que é diferencialmente constituído (Carvalho, 2001, p. 138).

Os discursos pedagógicos que são, então, pelos livros produzidos, geram – como se viu – um sistema de regras, as quais são determinantes para a constituição do campo educacional (Carvalho, 2006, p. 146). Tais discursos, que apontam a via nacional como o grande objeto da escolarização, expõem a ação educativa escolar como um projeto civilizador. Sob tal enfoque, procuramos abordar como se instituem os discursos produzidos nos impressos estudados sob a lógica daquilo que poderia ser chamado de civilização escolar (Boto, 2010).

O desenvolvimento das faculdades humanas na educação escolar

O primeiro livro a ser destacado é de Th. H. Barrau, intitulado *De l'éducation dans la famille et au collège*, publicado em Paris, pela Librairie de L. Hachette, em 1852. Trata-se de uma obra que busca justificar para as famílias as razões da necessidade de enviar as crianças e os adolescentes para o colégio. A perspectiva da formação colegial é tida como imprescindível para situar o sujeito em uma ordem social, na qual não será em virtude do seu local de nascimento que se determinará as rédeas de seu futuro. Os colégios deverão, sob tal perspectiva, preparar o futuro das novas gerações. A educação é definida pelo autor como uma “obra de transmissão”: transmissão de saberes, transmissão de valores, transmissão de atitudes. Os colégios são, pois, necessários em virtude de, na família, haver um excesso de bondade e de indulgência para com as faltas das crianças. É como se as famílias se deixassem levar pelas vontades dos seus filhos, tornando-se a criança o mestre da casa. E os pais não se fazem capazes, na grande maioria das vezes, de enxergar a mentira, a dissimulação, ou o erro (Barrau, 1852, p. 31). Especialmente o adolescente necessitaria, em contrapartida, uma educação forte e sábia:

Uma educação bem disposta não se limita a corrigir a mentira, a indocilidade, a preguiça, a dissimulação, o orgulho, os hábitos viciosos e as desordens que produz o despertar dos sentidos combinados com os sonhos de uma má imaginação: ela previne esses males e todos aqueles que, alterando na juventude o sentido moral, comprometem a felicidade e a dignidade da vida (Barrau, 1852, p. 71-72).

O segredo de uma boa educação residiria no par autoridade e obediência, sendo que a segunda decorre necessariamente da primeira. O autor reconhece que, para alguns, a condução da juventude deveria dar-se pelo sentimento. Mas ele defende a ideia de que uma educação racional é aquela pautada por um sentido pleno de autoridade. Trata-se de uma perspectiva voltada exatamente para justificar a necessidade social dos colégios, os quais são, institucionalmente, e, portanto, por definição, estruturas pautadas pela vontade da autoridade.

Essa autoridade sempre vigilante, eu não tenho o direito de não a exercer: essa completa obediência, eu não tenho o direito de não a exigir. Se eu falto a esse dever, seja por convicção ou por fraqueza, pouco importa, eu não me exponho menos a ser ou homicida de sua virtude ou homicida de sua vida (Barrau, 1852, p. 80).

A autoridade deve ser estabelecida desde o primeiro dia. O autor é bastante crítico dos pais que querem ser amigos de seus filhos.

Seu amigo! Que inversão das relações naturais! A amizade não pode existir sem igualdade; e entre vocês e ele, a igualdade é possível? A amizade exige uma troca recíproca de todos os pensamentos; seu filho, tornado um homem jovem, deverá confiar a você todos os pensamentos dele? Não, isso não acontecerá. A natureza, que permite que você concentre sobre a criança todas as suas afeições, não deseja que ela concentre em você todas as suas afeições. Mantenha-se em seu lugar e deixe-a no seu. Seu amor não deve ter nada de egoísta; deverá ser suficiente que seu filho seja terno, dócil, confiante e que não dependência filial não degenere jamais em uma dependência servil (Barrau, 1852, p. 87-88).

Partindo do pressuposto de que a vontade da criança é má, a docilidade e a obediência seriam, por decorrência, uma prova de firmeza de caráter (Barrau, 1852, p. 96). A questão é que a autoridade deveria ser acompanhada da vigilância em todos os instantes. Aí é que entra a proposta de enviar a criança ao colégio, considerado este a única instituição capaz de proceder à constante tarefa de vigiar a criança de modo ininterrupto. As faltas das crianças nunca devem ser vistas como algo irreparável, nem como defeitos

incorrigíveis. A educação permite o desabrochar de disposições que serão os fatores de correção desses vícios. E, sim, os colégios preveniriam os vícios e favoreceriam as virtudes. O colégio é posto, portanto, como um agente de educação, o qual, embora menos importante do que a família, é, como essa, um fator imprescindível para a formação de uma criança efetivamente bem-educada.

Outro aspecto que Barrau comenta é a questão das punições e das repreensões. Muitas vezes – continua o autor – a voz de um pai ou de um professor, apresentando-se em tom severo, pode produzir um suficiente efeito, que prescinda da punição. Ao punir, entretanto, caberá atentar para que haja sangue-frio na reprimenda; até

porque o bom senso nos adverte sempre para não levar um castigo excessivamente longe; e nos assegura também contra o exagero das admoestações, as quais, muitas vezes, como flechas lançadas, penetram mais profundamente do que nós gostaríamos (Barrau, 1852, p. 135).

Quais seriam, entretanto, os atributos necessários ao mestre de escola? Para Barrau, toda a ciência da educação seria resumida em suas palavras: “amar seu dever e ter bom senso. Tudo deriva disso: o amor ao dever oferece as virtudes da profissão e o bom senso lhe ilumina o exercício” (Barrau, 1852, p. 214). O segredo do ofício bem realizado no domínio do magistério seria agir com firmeza e falar com amenidade. Os professores não devem estar permanentemente em luta contra os estudantes. É necessário que a autoridade se imponha.

A juventude ama ser fortemente regrada e ela estima a energia de seus mestres. Mas essa energia não é incompatível com maneiras doces e afetuosas, as quais, no momento em que a ordem é perfeitamente estabelecida, será fácil manter sem barulho, sem explosões, quase sem punições e como único efeito da vigilância (Barrau, 1852, p. 225).

A vigilância incessante é que possibilitaria imprimir nas almas as ideias e os sentimentos bem direcionados. Daí a justificativa que o autor desenvolve para defender o ensino coletivo, o ensino dos colégios, que, institucionalmente, constituem uma delegação da responsabilidade educativa da família.

Mle. J. Marchef Girard, em livro intitulado *Des facultés humaines et de leur développement par l'éducation*, publicado pela Guillaumin et Companhia, em Paris, no ano de 1865, volta-se para trabalhar as faculdades que são mobilizadas no ato de aprender e na ação educativa. Dividido em cinco partes, o livro principia com uma reflexão filosófica sobre a educabilidade do homem e da mulher, bem como da procura daquilo que é apresentado

como um método natural de educação. A segunda parte trabalha a educação física, a terceira volta-se para os instintos, a quarta desenvolve reflexão sobre a inteligência e a quinta e última parte discute o senso moral.

A autora discorre sobre a tarefa da pedagogia– entendida como a arte de conduzir as crianças. O indivíduo é tomado como tão mais educável quanto mais tenras forem as suas faculdades. Mas o desenvolvimento do conjunto das faculdades individuais leva tempo...

A juventude, sendo um período de desenvolvimento intelectual e moral, o homem só atingindo sua idade viril no momento em que todas as suas faculdades físicas, intelectuais, morais tenha terminado sua evolução e crescimento, ele torna-se, então, sujeito em plena posse de si mesmo. Ora, a evolução das faculdades físicas precedendo a evolução das faculdades intelectuais e essas a evolução das faculdades morais, o ser humano se completa bem tarde. Pode-se dizer em geral que a infância é um estado relativo e que a palavra criança designa simplesmente a relação do indivíduo educável para com o indivíduo educador. No momento em que os hábitos são criados, e as faculdades são fixadas, para o bem e para o mal, o indivíduo não é mais educável e a infância terminou (Girard, 1865, p. 8).

Girard parte da perspectiva iluminista de uma perfectibilidade em movimento no trajeto histórico, que leva a que o presente seja melhor do que o passado e que o futuro tenda a ser aprimorado em relação ao presente. Sob tal ponto de vista, a autora, entretanto, argumenta que a Humanidade pode deter sua marcha em direção a tal aperfeiçoamento em virtude de três erros capitais: “o primeiro desses erros condena as classes nobres ao ócio; o segundo condena as classes laboriosas à ignorância; o terceiro condena as mulheres à impotência intelectual e à indiferença social” (Girard, 1865, p. 61). Haveria, pelo contrário, no ser humano, de maneira geral, um instinto de saber, “essa inquietação particular que leva o homem a buscar para si o aprendizado de qualquer coisa desconhecida” (Girard, 1865, p. 245). Assim, sob argumentos científicos, o texto sugere um processo de democratização do acesso à escola e das oportunidades de aprender. Mesmo assim, muito antes do surgimento do movimento da Escola Nova, os métodos que inscreviam a pedagogia escolar são bastante criticados; e sobre a Educação Infantil são claramente dadas sugestões que vão na direção das observações de Pestalozzi e de Froebel:

Ao invés de fechar as crianças em salas tristes e nuas, ao invés de as estupidificar por um ensino monótono, ao invés de fatigar com gestos sem nenhum sentido e marchas sem nenhum objeto, ao invés

de empregar para lhes ensinar a ler o método abstrato do alfabeto, que nós lhes ofereçamos divertimento, que nós possamos atingir pura e simplesmente o desabrochar de suas faculdades nascentes e sobretudo, sua insaciável curiosidade; que nós possamos fazer interagir o jogo com o estudo, de tal forma que todo ensino torne-se um jogo e que todo jogo se converta em ensino; elas aprenderão o que é condizente com sua idade e, aos sete anos, eles possuirão essas primeiras noções indispensáveis, base da instrução propriamente dita (Girard, 1865, p. 285).

Mesmo assim, há toda uma defesa da memória como indelével recurso educativo. A memória é apresentada como primeira faculdade intelectual e necessitará ser fortificada no processo da educação. A faculdade de abstração, tal como é concebida, derivaria dessa faculdade da memória, a qual, por sua vez, precisaria ser desenvolvida e acessada no ato da educação. Nesse sentido, o que estava em foco era a justificativa científica daquilo que hoje a Didática chama de ensino tradicional. Mas tudo isso teria uma razão filosófica, a qual trazia como pressuposto a crença em que o avanço da civilização é efetivado mediante a melhoria progressiva das instituições. Tal ideia enuncia, em alguma medida, uma aceção de Europa que é desenvolvida no livro comentado a seguir.

A educação popular e a formação de professores na escola

O livro *De l'éducation populaire et des écoles normales primaires*, escrito por M. Prosper Dumont e publicado em Paris pela Dezobry, E. Magdeleine et Cie. em 1841, trazia muito uma percepção francesa sobre o fenômeno da escolarização. Compreendendo, mediante uma visão cristã de matriz católica, que os alunos são servidores de Deus e da civilização, seria o sentimento do bem e da justiça que faria avançar o estado social. Assinala o autor que a Europa tem um destacado papel de progresso moral, colocando a ciência a serviço dos mais numerosos.

Assim, a Europa é civilizada porque, de acordo conosco, as diversas partes que a compõem tendem a se aproximar pelos elos cada vez mais íntimos, sob inspiração dos sentimentos mais elevados da natureza humana; porque a união de suas diversas partes é operada diariamente sem violência, sem dominação abusiva de uma nação sobre as outras, pela ajuda de um admirável progresso moral; porque em meio a uma variedade de usos, de interesses políticos e de línguas, os espíritos mais sérios e mais elevados podem já dizer

hoje, com uma grande razão, e falando dela: a *confederação europeia*; porque a justiça e a caridade exercem nela a cada dia uma influência muito grande sobre o governo dos homens (Dumont, 1841, p. 13-14).

As ideias enciclopedistas seriam as responsáveis, em larga medida, pelo avanço da Europa sobre as demais regiões do globo. Com tais ideias filosóficas, um conjunto de disposições mentais teria sido desenvolvido no continente europeu: liberdade, igualdade civil, tolerância e caridade, aspectos que impregnariam as instituições públicas, fazendo com que a ciência saísse de seu isolamento “para se colocar a serviço do maior número” (Dumont, 1841, p. 22). A educação, por sua vez, é tomada como um poder social destinado a restabelecer a ordem moral na sociedade. Era como se as revoluções profundas do mundo pudessem ser evitadas pela ação educativa comandada pelos professores primários. Esses são, antes de tudo, funcionários públicos, encarregados de formar a criança não para a sua família, mas para tornar-se cidadão do Estado. Tudo o que faz o professor primário será, portanto, convertido em bem para a pátria. Eles teriam, para com tal missão, um dever moral. Por meio de tais funcionários públicos, os professores primários, é que o Estado seria apresentado às crianças, bem como o dever moral de respeitá-lo. Caberia ao professor primário imprimir nas crianças o espírito da racionalidade enciclopedista, com o fito de formar o futuro sujeito do Ocidente, da Europa e da França. A criança bem-educada seria aquela capaz de firmar os “princípios da moral e da razão, sem os quais a ordem social fica em perigo” (Dumont, 1841, p. 123). Tal empreendimento requeria do mestre o plantio de sementes de virtude e de honra. O sentimento de França e o sentimento de Europa deveriam ser impressos nos pequenos corações infantis, ao mesmo tempo que os professores se esforçariam para que as crianças aprendessem o ler, o escrever e o contar.

Se nós não estamos enganados, o professor primário, saindo da Escola Normal, tal como nós a concebemos, se encontrará pronto para todas as rudes tarefas que lhe deverão ser impostas. Ele será sempre o homem do povo, destinado a viver e a trabalhar entre os homens do povo; todavia nenhuma das ideias que fazem a vida moral lhe serão estrangeiras. Devotado, inteligente e forte, por sua própria humildade; preparado para todas as necessidades do mundo atual, mas pertencendo por seu coração a Humanidade aperfeiçoada, ele descerá com confiança para o meio dessa turba que os homens de elite deixam hoje em dia lamentavelmente atrás deles; e ele aceitará a missão de apóstolo de uma civilização melhor regrada, mais pacificamente ordenada (Dumont, 1841, p. 346-347).

A ideia de agir ao lado do povo corresponderia à missão de difundir as luzes da civilização por meio dos pobres e dos ignorantes. Isso anunciaria a grandeza do destino moral daqueles filhos da França, identificados com o que de melhor o mundo da cultura teria podido produzir. Compreender a importância da educação era, à época, de acordo com o autor, o grande desafio das camadas populares, que ainda viam vantagem em encaminhar o filho para a colheita nos campos ou para os *ateliers*, desde que ele pudesse ganhar um mísero salário (Dumont, 1841, p. 349). Nesse sentido, conclui o texto: a escola é um projeto europeu, de luzes e de civilização.

Jules Simon vai na mesma direção em seu livro *L'école*, publicado em 1865, pela Librairie Internationale de Paris. A instrução – no parecer do autor – é necessária para a causa da igualdade social; igualdade essa que estaria fundada no reconhecimento do direito à instrução. A instrução seria, para o autor, necessária em virtude do progresso da civilização, do avanço da indústria e do sufrágio universal. O pressuposto é o de que, em uma sociedade avançada, a pessoa deve saber o que quer, ter a autonomia para poder esclarecer a si própria. Do ponto de vista do progresso social, a instrução pública seria matéria imprescindível, posto que amplia a capacidade profissional. Mas a instrução pública seria também a alternativa à revolução política. Ela integra o que Simon compreende por revolução social

O propósito de uma revolução política é a soberania; o propósito de uma revolução social é o bem-estar. Supondo, o que não é verdade, que 1789 fez tudo o que poderia e deveria fazer, o resultado obtido teria sido esse: o povo emancipado possuiria, por um lado, a soberania, presente, efetiva: reforma política; por outro lado, os meios de adquirir o bem-estar pela instrução e pelo trabalho: reforma social (Simon, 1865, p. 13).

Simon recorre à história da educação, recorda as capitulares de Carlos Magno que indicavam a reforma dos estudos, os cuidados com as traduções, a recomendação de unificação linguística e a necessidade de fundação de escolas no Império Carolíngio. Diz que, nas sociedades regidas por uma aristocracia,

[...] todo homem bem-nascido, como se dizia então, recebia uma educação séria, forte, sólida. Estudava-se por estudar, mais do que para se fazer uma carreira e, conseqüentemente, se despendia um tempo voltado para o aprofundamento dos estudos (Simon, 1865, p. 21).

Contudo, essa antiga ordem social já não era condizente com o avanço dos povos; já não era condizente com uma sociedade democrática. Na verdade, o Antigo Regime era intolerável e contrário à civilização. Esta estaria

voltada para a retirada do povo da ignorância. Para tanto, seria fundamental a boa formação de professores, em Escolas Normais, bem organizadas para tal finalidade. Mas a instrução ministrada deveria ser atribuição obrigatória do Estado e das famílias. Diz o texto sobre o tema:

Há uma solidariedade que não se pode negar entre o direito de ensinar atribuído ao Estado, a obrigação de fundar escolas imposta às cidades e a obrigação de tornar instruídos seus filhos imposta aos pais de família. Poder-se-ia dizer, de maneira vã, que a obrigação de abrir uma escola e aquela de nela entrar são duas coisas diferentes. Diferentes sim; mas análogas, fundadas sobre o mesmo princípio, aceitáveis e necessárias na mesma proporção, e conciliáveis no mesmo sentido e na mesma medida com a liberdade de ensino. Antes de tudo, é preciso se fazer da questão uma ideia bem precisa. Primeiramente, não é verdade que nós obriguemos qualquer pessoa a se instruir; nós obrigamos os pais a tornar seus filhos instruídos. Não se trata de uma limitação exercida contra os cidadãos, mas trata-se de uma proteção dirigida aos menores. A lei, que zela sobre todos os outros interesses dos menores, zela também sobre esse. Há alguma coisa mais simples do que isso? Ela, além do mais, possui um interesse geral a salvaguardar; porque uma criança ignorante hoje será amanhã um homem útil a menos e um artesão da desordem a mais (Simon, 1865, p. 243).

A respeito do lugar social e público da escolarização, Jules Simon procura responder à possível crítica segundo a qual iria ser feita “política dentro das escolas primárias” (Simon, 1865, p. 260). O autor argumenta que a educação recebida na escola é bastante poderosa “e deixa traços perenes; mas ela não é uma matéria política” (Simon, 1865, p. 260). Simon reconhece que poderia haver um uso político da ação escolar. Mesmo assim, para ele, expandir as escolas constituiria dever de civilização. A propósito do assunto, o texto diferencia claramente ensino público de ensino de Estado. A sociedade democrática também deveria dar lugar àquilo que o autor qualifica por ensino livre, “fundado por corporações de ensino, independentes do Estado” (Simon, 1865, p. 327). Como exemplo de ensino livre, o texto cita os colégios jesuíticos. Jules Simon demonstra alguma preocupação com o caráter de liberdade de cátedra que deveria presidir qualquer modelo de ensino – estatal ou livre. Se o sistema de ensino não assegurar que os professores possam ensinar com completa serenidade, ele de certeza atestará “uma civilização incompleta, fictícia, uma sociedade fundada sobre convenções e não sobre a natureza” (Simon, 1865, p. 336).

A escolarização como projeto civilizador

João Baptista da Silva Leitão – que, aos 19 anos acrescentou a seu nome Almeida Garrett (1799-1854) – foi um poeta, pensador e dramaturgo português, considerado introdutor do romantismo em Portugal. De fato, como argumenta Catroga, o romantismo torna-se em Portugal um projeto de refundar a nação, dando voz à alma nacional, mediante o que se compreendia ser a nacionalização da cultura. As referências culturais da nova literatura e da nova sociedade estariam pautadas pelo que Garrett supunha ser o grande livro nacional. Os romances de Garrett privilegiavam “o papel educativo e formativo que era conferido ao passado” (Catroga, 1993, p. 547). Ser romântico significava, portanto, “querer que os portugueses voltem a uma literatura sua e que amem a pátria mesmo em poesia” (Catroga, 1993, p. 546). Pode-se dizer que, nesse esquadro, havia uma dada dimensão pedagógica para o romantismo de Garrett falar de pátria e da exemplaridade típica do povo português.

Almeida Garrett personifica – como dizem Catroga e Carvalho – o intelectual romântico, no qual “a criação literária se articula com uma intensa vida política e com a experiência do exílio” (Catroga; Carvalho, 1996, p. 45). Ele foi deputado, ministro dos Negócios Estrangeiros, “passando por relator das reformas do teatro nacional, pelas reformas pedagógicas e por cônsul-geral na Bélgica (1834-1836), por cronista-mor (1837), acabando por aceitar a nobilitação com o título de visconde de Garrett” (Catroga; Carvalho, 1996, p. 45). Viveu o exílio, banido por D. Miguel, quando ainda trabalhava no Ministério do Reino, órgão responsável pelos assuntos da instrução pública. Talvez tenha sido por decorrência de sua atuação no Ministério do Reino o interesse de Garrett pela reflexão acerca da temática da educação e dos sistemas de ensino. A propósito disso, “além da redação do tratado *Da Educação*, Garrett discorrera acerca da política escolar quando apresenta ao já então D. Pedro IV o projeto de reforma da instrução resultante dos trabalhos desenvolvidos por comissão nomeada pelo próprio rei” (Boto, 2012, p. 38). Político liberal, Garrett vivenciou todas as vicissitudes da política portuguesa de sua época. Nos termos de Catroga e Carvalho, temos o que segue:

São conhecidas as dificuldades para caracterizar o romantismo, no seu todo, enquanto coerente e unívoco movimento cultural, embora se saiba como os intelectuais romântico e, em primeiro lugar, os combatentes pela liberdade, propuseram uma efetiva leitura ideológica do discurso literário. A estigmatização da decadência nacional fizera surgir o propósito regenerador – os próprios vintistas

entenderam a revolução como uma regeneração –, e esta exigia a consumação de uma autêntica revolução cultural, diversificada, embora, nos meios a que se teria de recorrer para a concretizar, apesar de existir uma quase unanimidade entre os intelectuais acerca do papel decisivo da educação (1996, p. 48).

Garrett aborda o tema da educação, convencido da necessidade de um regime constitucional. Foi pensando na futura rainha, D. Maria da Glória, que foi publicado na Inglaterra, em 1829, ainda durante o período do exílio de Garrett em Londres, o tratado *Da Educação*. Garrett, contudo, assegurava que seu livro não constituía um tratado de educação de príncipes, mas tratava-se de um compêndio de educação voltado para todos, inclusive para os príncipes. Aliás, versando sobre a instrução daquela que seria a futura rainha, cuidava-se de eliminar a condição do feminino, posto que a rainha não poderia ser educada de modo diferente do homem: “mais do que ninguém, ela deve ser educada e preparada para esse seu ofício eminentemente masculino” (Boto, 2012, p. 44). Seja como for, o rascunho de uma educação como contraponto da ação política é aqui desenhado. A proposta pedagógica é então posta explicitamente como uma deliberada alternativa ao ato revolucionário:

Estava traçado o roteiro doutrinário da pedagogia romântica e liberal que, de certo modo, dava continuidade às intenções da Revolução Francesa: a educação deveria ser, em última análise, cívica, isto é, destinada a fabricar eticamente o *cidadão*, a conscientizá-lo das suas obrigações e dos seus direitos constitucionalmente definidos, a solidarizá-lo com os caminhos da *res publica* (Catroga; Carvalho, 1996, p. 49).

A infância é tomada pelo signo da menoridade. E ao menor, caberá “se converter num aprendiz das virtudes cívicas e morais consubstanciadas no ideal de justiça” (Catroga; Carvalho, 1996, p. 50). A escola desempenharia um papel importante para desenvolver – como dizem Catroga e Carvalho – a consciência societária da criança, na condição de cidadão em potência. Garrett propunha-se a alçar Portugal à altura dos considerados povos civilizados da Europa, naquele que se supunha ser o século do progresso. Tratava-se de, pela educação, demarcar uma dada identidade nacional, marcada por um tom civilizatório; o que faz pensar que foi o desejo de tornar Portugal um país competitivo no mundo que produziu seu discurso sobre a escolarização.

O impulso civilizador teria, sob tal enfoque, duas vias de acesso: a reforma institucional mediante a instrução do povo, capaz de capacitá-lo no sentido de seu aprimoramento subjetivo, ou a revolução, que, aí sim, derrocara impiedosamente as balizas do antigo regime, para construir, sobre as ruínas, os pilares do que se acreditava

ser o inteiramente outro. Ao provocar temor e encantamento, a referência da Revolução Francesa é constantemente evocada pela marca da ruptura que esta supostamente traria consigo; mais do que isso, tratava-se de um exemplo, fosse para ser acatado, fosse para ser negado. A Revolução em França era o exemplo da ideia de nação levada a seu extremo: por um lado a libertação e por outro a inscrição da violência que fizera sangrar algumas das premissas éticas e políticas do movimento. É, portanto – como vimos –, com olhar mesclado entre a curiosidade e o medo, que o século XIX português observa os efeitos e a referência do fenômeno francês (Boto, 2012, p. 39).

Da Educação: cartas dirigidas a uma senhora ilustre, encarregada da instituição de uma jovem princesa – publicado em 1829, mas cuja terceira edição consultada para este trabalho foi editada em Lisboa, pela Empresa da História de Portugal em 1899 – inicia com uma crítica direta à constatação de que os tratados de educação utilizados em terras portuguesas seriam aqueles produzidos em outros países. Garrett, entretanto, considera que “nenhuma educação pode ser boa se não for eminentemente nacional. Nem o próprio ‘cidadão de Genebra’ era capaz de educar bem um cidadão estrangeiro” (Garrett, 1899, p. XVI). Considera o autor que as referências estrangeiras precisam, sim, ser conhecidas. Os livros estrangeiros deveriam ser, pois, conhecidos, mas confrontados com uma literatura nacional. A tradução era apresentada como tarefa necessária, mas não suficiente; posto que seria imprescindível apropriar tais livros “a nossos costumes e circunstâncias” (Garrett, 1899, p. XVI). O critério de escala segundo o qual haveria graus distintos de civilização é, no texto, explicitamente firmado:

Devemos examinar as escolas, estudar os sistemas de educação dos países mais civilizados, não para mandar a elas nossos filhos – que os não queremos para franceses, ingleses ou alemães, senão para portugueses –, mas para melhorarmos e aperfeiçoarmos nossas escolas por essas. De tantos centos de mancebos que de Portugal vieram educar a França e Inglaterra, quantos grandes varões têm saído? De tantos homens que têm ilustrado a nação portuguesa, quantos foram educados fora do reino? As viagens fazem parte da boa e nobre educação, mas só no fim e complemento dela: os rudimentos, as bases hão de ser nacionais (Garrett, 1899, p. XVI).

Assim Garrett justifica o fato de não se ter proposto a traduzir nenhum tratado estrangeiro de educação; mas antes,

apesar da íntima convicção em que estou de que meu trabalho há de sempre ficar muito aquém de todos esses, decidi-me a fazê-lo

próprio. Estudei, aprendi, extraí tudo o que me pareceu bom nesses outros; mas procurei digeri-lo e convertê-lo em substância minha (1899, p. XVII).

Ele dizia ter feito suas próprias observações das leituras que realizara, ter também estudado os sistemas de ensino dos melhores colégios da França e da Inglaterra, juntou tudo e “arranjei-o à portuguesa e para portugueses” (Garrett, 1899, p. XVII).

A educação deveria formar homens de hoje, embora necessariamente vá valer-se de exemplos de outros tempos e outros costumes. O objeto do livro seria construído a partir da história do povo português e da história dos povos com os quais Portugal tinha contato, aqueles “cuja instituições se parecem com as nossas” (Garrett, 1899, p. 113). O livro é apresentado como destinado a meditar sobre a educação dos meninos portugueses; pretendendo por isso ser o mais nacional possível, “preferindo os exemplos domésticos aos alheios” (Garrett, 1899, p. 113). Referenciado explicitamente no *Emílio* de Rousseau, Garrett argumenta que a educação e a escola seriam os antídotos de todas as revoluções políticas.

Vimos nós em tempos de vermos cumprir à letra a profecia de Rousseau; vimos as vítimas da Revolução Francesa, pessoas do mais nobre sangue, príncipes nascidos nos degraus do trono, ganhando com o suor de seu rosto o pão de cada dia. Vítimas de outras revoluções, não menos ilustres vítimas, já pela mesma causa da lealdade, já pela do patriotismo que não é somenos em nobreza, por aí os vemos exules, foragidos, um sem número de indivíduos, de famílias, que, por nascimentos ou riquezas ou talentos; ou por todas essas qualidades, ocupavam em sua pátria as eminências sociais (1899, p. 165-166).

Com isso, compreendia-se como fundamental ministrar uma educação adequada para preparar os futuros cidadãos da pátria e também para formar os indivíduos para o trabalho: “não há homem que não deva ter uma profissão; mas de nenhum se pode inferir que indispensavelmente haja de ser mecânica” (Garrett, 1899, p. 166). Daí a recomendação de que a escolarização pudesse ser o veículo para formar para profissões mais nobres. A educação teria, pois, uma missão de prosperidade coletiva; mas contribuiria também para o desenvolvimento pessoal do sujeito.

Garrett, como os autores anteriores, possui claramente uma ideia de Europa na cabeça. Tratava-se, porém, de adequar o estado da civilização portuguesa para que ela pudesse integrar a acepção de Europa que presidia suas representações simbólicas. Para tanto, porém, havia de se ter dois

movimentos: o primeiro deles seria o reconhecimento do que se passava lá fora; e o segundo movimento implicaria a capacidade de Portugal se diferenciar, em suas fronteiras, criando uma especificidade sua, que viesse a dar o tom da nacionalidade e a marca da alma nacional. Daí ser imprescindível a obtenção de uma literatura própria e de um sistema educativo capaz de compor e integrar as referências particularmente portuguesas às matrizes europeias e universais da cultura.

Considerações finais

A vida escolar constitui, por si própria, um processo civilizador. A civilização escolar se estrutura a partir de práticas, mas também à luz de representações simbólicas, expressas por meio de uma literatura à qual pertencem as obras anteriormente estudadas. A ideia de escola nacional, com a naturalização da própria acepção de nação, é apresentada no discurso pedagógico atrelada à função civilizadora da própria escolarização. A escola pública será um templo de edificação dos valores nacionais. Mais do que isso, ela prepara os sujeitos da pátria para sua autonomia, para que eles sejam capazes de dar normas a si mesmos. A civilização escolar codifica, portanto, os saberes à luz dos critérios de civilidade, de cultura e de humanidade (Wolff, 2004, p. 23-24). Trata-se de formar a vida civil, de preparar a convivência na cidade, uma convivência pacífica, na qual os conflitos sejam resolvidos pela dimensão da palavra; sendo que esta deverá se fazer capaz de aparar as asperezas sociais. Se a revolução institui a desordem, a cidadania serena da escola possibilitaria uma transformação polida. Essa seria a acepção de cidadania expressa nos gestos de sociabilidade (Cohn, 2004, p. 82). Essa escola precisará apresentar seus conteúdos como consensuais e universalizadores; como se eles fossem as normas culturais que cada um recebe da herança acumulada do passado para legar aos que vierem depois. Essa aparência de uniformidade é, afinal, a marca dessa veia civilizatória da escola. Pode-se dizer, entretanto, que há outros aspectos a serem considerados:

[...] a escola racionaliza. Ao mesmo tempo que distribui as pessoas, faz também com que elas circulem, mediante uma encadeada estrutura ritual. Vale-se do pensamento conceitual; mas age também por ações cifradas pelo hábito e pela tradição (Boto, 2010, p. 42).

O processo civilizador tem uma marca transnacional e os discursos então elaborados são pensados para além das próprias fronteiras do país no qual foram produzidos. A proposta de uma democratização do ensino, expressa

no vigor com que são defendidas as sugestões de expansão das escolas, vem ao encontro de uma perspectiva que é antes política do que pedagógica. Não se trata, contudo, de pensar na redução da pedagogia ao discurso político. Mas considerando-se o conjunto das obras que podemos analisar, nota-se o cariz político das orientações prescritas. Pensar a pedagogia, naquela época de meados do século XIX, era projetar uma dimensão civilizadora alternativa à revolução. Tal projeto institui, do ponto de vista da esfera pública, aquilo que nomeamos civilização escolar.

Bibliografia

BARRAU, Th. H. **De l'éducation dans la famille et au collège**. Paris: Librairie de L. Hachette, 1852.

BOTO, Carlota. **A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação. Instituto de Educação**, v. 23. n. 2, p. 35-70, 2010. ISSN: 0871-9187.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia. **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 137-167.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim; CARVALHO, Marta Maria Chagas; FREITAS, Marcos Cesar; MOGARRO, Maria João (org.). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. p. 141-173.

CATROGA, Fernando. Romantismo, literatura e história. In: MATTOSO, José (org.). **História de Portugal**. v. 5. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993. p.545-561.

CATROGA, Fernando; CARVALHO, Paulo A. M. Archer. **Sociedade e cultura portuguesas II**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.

CÉFALO, Matheus Luiz de Souza. **O ensino de física e química na formação docente da Escola Normal de São Paulo (1880-1930)**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

COHN, Gabriel. Indiferença, nova forma da barbárie. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 81-89.

DUMONT, M. Prosper. **De l'éducation populaire et des écoles normales primaires**. Paris: Dezobry: Magdeleine, 1841.

GARRETT, Visconde de Almeida. **Da educação**: cartas dirigidas a uma senhora ilustre, encarregada da instituição de uma jovem princesa. 3. ed. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, 1899.

GIRARD, Mlle. J. Marchef. **De facultés humaines et de leur développement par l'éducation**. Paris: Guillaumin: Cie Librairies, 1865.

PESTANA, Marina Gugliotti. **Colecionando livros, formando mestres**: a biblioteca pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883). 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SIMON, Jules. **L'école**. Paris: Librairie Internationale, 1865.

WOLFF, Francis. Quem é bárbaro? *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 19-43.

Do relato de viagem à viagem do relato: Victor Cousin entre cartas, livros, traduções e debates políticos

Alexandre Ribeiro e Silva

Introdução

Viagens pedagógicas, também chamadas de viagens de educadores, constituíram um fenômeno essencial no desenvolvimento dos sistemas de escolarização modernos e nos estudos de educação comparada realizados a partir do século XIX. Pelo interesse que consequentemente tem suscitado, representam um tema já bem consolidado na historiografia educacional brasileira, cujo estudo permite compreender aspectos fundamentais da circulação internacional de ideias, modelos e políticas de educação, na configuração de intercâmbios cada vez mais intensos entre países.

O deslocamento de sujeitos de um contexto nacional de educação a outro é apresentado por Mignot e Gondra (2007) como uma das estratégias acionadas para o estabelecimento de contato com políticas e práticas educacionais consideradas inovadoras em determinados momentos históricos. De caráter oficial ou não, e podendo acontecer por diferentes motivos e em modalidades distintas, como analisa Viñao Frago (2007), esse tipo de atividade geralmente deixa vestígios, que são os relatos de viagem, a serem transformados em fontes históricas, e que se apresentam sob formas variadas em torno de um objetivo em comum:

[...] cartas, cartões-postais, diários, agendas, relatórios oficiais, registros autobiográficos, artigos publicados na imprensa e em livros. São relatos de espanto, admiração, respeito e esperança. Olhares de familiaridade e estranhamento que tentam inspirar e legitimar mudanças nas realidades educacionais (Mignot; Gondra, 2007, p. 9).

Porém, o que acontece quando o relato produzido a partir da viagem passa, ele próprio, a viajar? Essa é a questão que se pretende explorar neste texto a partir do caso da obra *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*, publicada em 1832 pelo filósofo, político, professor e reformador educacional francês Victor Cousin (1792-1867). Com isso, desloca-se a discussão do conteúdo do relato para as transformações a que este é submetido quando, retirado de seu contexto original, circula por outros espaços, permitindo indagar sobre como suas ideias foram apropriadas por leitores baseados em outros países nos momentos em que lidavam com seus próprios desafios e demandas político-sociais – consequentemente, educacionais.

Foram observados dois percursos quase paralelos: por um lado, a circulação europeia do *Rapport...*, cujo destaque é a tradução ao inglês realizada por Sarah Austin e com primeira edição em Londres no ano de 1834; e, por outro, as viagens transatlânticas, quando a versão em inglês foi publicada nos Estados Unidos da América em 1835, prefaciada por John Orville Taylor, que no ano seguinte confeccionaria um resumo do livro. O deslocamento para o outro lado do oceano prossegue com o Brasil, onde já em meados da década de 1830 encontram-se citações à obra de Victor Cousin em relatórios administrativos como os do Ministério dos Negócios do Império e anúncios de venda em livrarias.

Um dos aspectos que foram discutidos é o das fórmulas editoriais, pois trata-se de uma problemática, a nosso ver, que acompanha a viagem do *Rapport...* antes mesmo dela se iniciar, ou seja, ainda em sua produção. Isso porque a obra foi produzida a partir das cartas que Cousin enviava gradativamente, à medida que avançava pelos territórios alemães no curto período entre o final de maio e meados de julho de 1831, ao ministro da Instrução Pública francês, o conde de Montalivet, que lhe havia incumbido da missão pedagógica. No prefácio, afirmou que os testemunhos foram escritos “[...] de alguma forma sobre o ditado mesmo dos fatos, no movimento e na precipitação da viagem” (Cousin, 1832, s./p.). Assegurava ainda ao leitor que haviam sido impressas “[...] quase como foram escritas e enviadas imediatamente ao Ministro” (Cousin, 1832, s/p).

Entretanto, as cartas foram publicadas antes mesmo da edição do *Rapport...*, ainda em 1831, no periódico *Revue de Paris*, cujo volume 29 estampava, sem nenhum tipo de prólogo ou nota explicativa, as de número um, dois e três, incluídas na seção *Littérature Moderne* sob o título *Lettres à M. le comte de Montalivet, ministre de l'instruction publique et des cultes, sur l'état de l'instruction publique en Allemagne*. Uma comparação entre os originais manuscritos, os textos publicados no periódico e o conjunto enfim apresentado como livro, atentando-se para os processos editoriais implicados nesse percurso, apresenta-se como possibilidade instigante de pesquisa na linha da história do livro e das edições.

Contudo, não sendo possível no momento levar a cabo tal empreendimento, o texto seguirá para o percurso da obra de Victor Cousin em territórios para além da França, onde produziram-se nela transformações variadas e leituras que, se eram particulares e geradas em contextos específicos, também se conectam em torno da problemática comum que era a instrução pública primária, capturada em seus momentos iniciais de institucionalização.

1. Sarah Austin: redes, tradução e interpretação entre nações

Sarah Austin (1793-1867) foi uma tradutora de grande reconhecimento em sua época (Goodman, 2002; Goodman; Martin, 2004). Construindo autoria própria, ela utilizou habilidades literárias e editoriais para inserir-se na arena intelectual e política da Inglaterra de seu tempo. Suas atividades fizeram dela uma mediadora cultural que contribuiu para facilitar trocas e colaborações intelectuais por meio da tradução de textos filosóficos, históricos e literários de autores alemães e franceses, dando forma transnacional ao debate inglês (Capancioni, 2022).

Tendo recebido já em casa uma educação incomumente vasta – por iniciativa de sua mãe, Susanah Taylor, o que advinha da base unitarianista de sua família –, incluindo o estudo de diversos idiomas, Sarah Austin aprofundou suas leituras após o casamento com o jurista John Austin. O casal fazia parte de um importante círculo intelectual, em que figuravam nomes como John Stuart Mill, Jeremy Bentham, Thomas Carlyle, François Guizot, Barthélemy Saint Hilaire, entre outros, o que propiciou a formação de redes valiosas. Para isso também contribuíram suas temporadas na Alemanha e na França (Goodman, 2002), aspecto que, como se verá adiante, foi decisivo na tradução do *Rapport...*

Devido às dificuldades financeiras vivenciadas por ela e o marido, Sarah Austin começou a usar seus conhecimentos para obtenção de renda. De início, realizou traduções publicadas anonimamente na década de 1820 e, nos anos 1830, dedicou-se a verter ao inglês grandes trabalhos acadêmicos, além de escrever *reviews* e artigos de natureza literária e educacional. Consolidava, assim, sua carreira como tradutora eminente de intelectuais alemães e franceses, e tornava-se o pilar financeiro da família (Goodman, 2002; Capancioni, 2022).

É nesse contexto que ocorre a publicação do *Report on the state of public instruction in Prussia*, cuja primeira edição saiu a lume no ano de 1834 em Londres. Sua tradução do *Rapport...*, publicado por Victor Cousin dois anos antes, foi resultado de um movimento começado anteriormente, durante a estadia de John e Sarah Austin em Bonn. Ali, de acordo com Goodman (2002), ambos desenvolveram sua visão política e filosófica, bem como nutriram uma admiração pela estrutura administrativa alemã. Chamou-lhes atenção, também, o vínculo das pessoas com o governo, característica que atribuíram ao sistema nacional de educação ali organizado.

Esse foi também o momento do encontro entre Sarah Austin e Victor Cousin, que ali estava de passagem, dando início a uma amizade cuja manutenção é evidenciada pela troca posterior de correspondências entre os dois. Quando o *Rapport...* começou a circular na Inglaterra, Sarah Austin fez questão de escrever ao autor francês relatando o *lobby* que fazia para influenciar pessoas em sua rede de contatos, exprimindo o desejo de que a obra fosse mais largamente conhecida e apreciada (Goodman, 2002).

De fato, o *Rapport...* teve uma boa recepção em seu tempo, tendo sido resenhado em periódicos ingleses e norte-americanos, além, evidentemente, de ter suscitado opiniões em uma parte de escritores alemães (Brewer, 1971). Como ressalta Goodman (2002), a Inglaterra vivia um momento de controvérsias sobre a atuação do Estado na educação popular, concepção ainda em vias de ser edificada e difundida na sociedade. O debate político sobre a educação nacional figurava, portanto, na ordem do dia. É nessas circunstâncias que Sarah Austin decide ir em busca de um editor para uma versão em inglês que, na sua concepção, alargaria ainda mais o impacto das ideias defendidas por Cousin acerca da instrução pública.

Assim, é possível dizer que a publicação do *Report...* na Inglaterra comunga a vivência de Sarah Austin em território alemão, que a fez conceber certa representação positiva sobre a organização de um sistema educacional; a relação pessoal com Victor Cousin e, portanto, a admiração e proximidade a um só tempo com o sujeito e as ideias por ele expostas; e a sua própria

agência ao inserir-se no debate inglês, posicionando-se a favor da construção de um sistema educativo nacional para as classes populares de seu país.

Como indicam Goodman (2002) e Capancioni (2022), as habilidades de tradutora empregadas por Sarah Austin expressavam qualidades em práticas tanto linguísticas quanto editoriais. Quanto a esse aspecto, deve-se ressaltar a importância dos paratextos, mais precisamente, dos prefácios, que funcionavam como introduções às traduções, nos quais se pode observar a amplitude de seu trabalho:

Na segunda metade da década de 1830, Austin era uma aclamada tradutora cujo nome aparecia no frontispício e que assinava longos e informativos prefácios com suas iniciais. [...] Os prefácios de Austin são evidências textuais significativas da sua perspicácia em entender o mercado de publicações vitoriano e de sua identidade autoral, na medida em que ela se dirige os leitores ingleses como a produtora do livro que estão prestes a ler¹ (Capancioni, 2022, p. 37).

Esses paratextos, continua a autora, serviam para que Sarah Austin expusesse a concepção de suas traduções como textos selecionados visando uma determinada linguagem, aquela de seu público-alvo. Dessa forma, nada era por acaso, e seus passos linguísticos e editoriais eram explicitados ao leitor, e ela podia estabelecer sua autoridade como tradutora habilidosa e acadêmica. Por meio de suas escolhas, manipulando os originais, Austin encarava o trabalho de traduzir como “[...] uma forma de promover suas visões políticas publicamente ao enfatizar aqueles elementos do texto original que sustentam sua avaliação das condições sociais e política britânica”² (Capancioni, 2022, p. 39).

Para Capancioni (2022), dois prefácios escritos por ocasião de marcos na carreira de Sarah Austin demonstram sua agência na manipulação dos textos-fonte para produzir um novo texto que fosse ao encontro da sensibilidade e interesse de seu público-leitor alvo: o que abre *Tour in England, Ireland, and France in the Years 1828 e 1829*, de 1832; e o que foi escrito para a publicação de *Characteristics of Goethe*, de 1833. A título de exemplo, é interessante observar o que a autora diz sobre o segundo caso:

1 Todas as traduções efetuadas são de minha responsabilidade. No original: “By the second half of the 1830s, Austin was an acclaimed translator whose name appeared on the title page and who signed long, informative prefaces with her initials. [...] Austin’s prefaces are significant textual evidence of her acumen in understanding the Victorian publishing market and of her authorial identity, for she addresses the English readers as the producer of the book they are about to read.”

2 No original: “[...] a means to promote her political views publicly by emphasizing those elements of the original texts that sustain her assessment of British politics and social conditions”.

Com mais de 40 páginas, esse prefácio é sua afirmação como mediadora cultural, que faz escolhas estratégicas em determinar quais autores e ideias devem ser tornadas acessíveis ao público leitor britânico, e como interpretá-los³ (Capancioni, 2022, p. 38).

Com isso, é possível afirmar que, ao traduzir o *Rapport...* de Cousin e escrever o prefácio em 1834, Sarah Austin já havia tido oportunidades de desenvolver plenamente suas habilidades como tradutora que se colocava também como mediadora cultural, cuja identidade autoral franqueava-lhe a possibilidade de produzir novos textos a partir de operações de seleção, sinopse e interpretação (Goodman, 2022).

Essa estratégia, como indica Goodman (2022), aparece no resultado final apresentado no *Report...* e foi anunciada no *Translator's preface*, que ao todo contém 20 páginas e leva suas iniciais ao final. Um dos parágrafos iniciais de certa forma enuncia sinteticamente seus intentos, escolhas e dificuldades ao traduzir a obra de Cousin:

Traduzi este livro na esperança de que, ao colocá-lo ao alcance daqueles para quem não apenas o idioma, mas o tamanho e o preço do original talvez se mostrem obstáculos, ele possa excitar a atenção das classes mais profundamente interessadas em sua difusão. Com essa esperança, trabalhei para fazê-lo o mais simples que pude; e, embora como uma tradução não possa ter outro mérito, não fingirei que, quanto a isso, estou bastante desejosa de achar que tive sucesso. Se não, devo alegar em minha própria defesa que nada é mais difícil que encontrar, no idioma de um país, palavras que expressem as leis, instituições e hábitos de outro⁴ (Austin, 1834, p. 6).

Ao mencionar a dimensão e o preço do volume original – sem contar a questão do idioma –, Sarah Austin demonstra sua preocupação com os aspectos editoriais na produção do livro, ou seja, sua feitura como objeto físico, e a capacidade financeira do público-leitor presumido. Contudo, a

3 No original: "More than 40 pages long, this preface is her statement as a cultural mediator, who makes strategic choices in determining which authors and ideas to be made accessible to the Britain readership, and how to interpret them".

4 No original: "I have translated this book in the hope that by placing it within the reach of those to whom not only the language, but the size and price of the original, might prove obstacles, it might excite the notice of the classes most deeply interested in its diffusion. With that hope I have laboured to make it as plain as I could; and though as a translation it can have no other merit, I will not disguise that, on this head, I am most anxious to find I have succeed. If not, I must plead in my own defence that nothing is so difficult as to find, in the language of one country, words expressing the laws, institutions, and usages of another."

premente diminuição na quantidade de páginas combinou-se com outra decisão tomada pela tradutora, atenta à natureza de seu conteúdo.

Originalmente, Cousin dividiu o seu *Rapport...* em duas partes, das quais a primeira descreve seu trajeto por pequenos territórios alemães, onde observou instituições de ensino primário, secundário e superior, enquanto a segunda parte dedica-se unicamente à instrução primária na Prússia. Com isso, formava-se, de fato, um extenso volume. Assim, como já apontado por Goodman (2002) e Capancioni (2022), Austin, que considerava o incentivo à escolarização primária como a grande necessidade imposta à Inglaterra naquele momento, decidiu traduzir apenas a segunda parte do *Rapport...* A explicação foi dada ao leitor nos seguintes termos:

As razões que me levaram (com a anuência do autor) a omitir o relatório sobre a Saxônia, que forma quase metade do volume original, são principalmente duas: primeiro, a consideração, mencionada acima, de que era apenas produzindo um volume pequeno e barato que conseguiria realizar o meu objetivo principal; segundo, a parte omitida abarca a instrução secundária, ou a educação dada no Gymnasia (isto é, *learned* ou *grammar schools*) da Saxônia, e também a ainda mais elevada seção das Universidades⁵ (Austin, 1834, p. 7).

Não é incidental o fato de Austin assinalar a anuência do autor francês quanto à sua decisão que, por fim, é apresentada como conjunta, na medida em que ambos concordavam sobre o que deveria ser apresentado ao público-leitor inglês:

O Sr. Cousin achou que seria bom não desviar nenhuma porção da atenção do público do tema da Instrução Primária, isto é, a educação que é absolutamente necessária para o bem estar moral e intelectual da massa do povo⁶ (Austin, 1834, p. 7).

A autoridade do autor original, nesse caso, soma-se à autoridade da tradutora. Há outros aspectos que merecem ser explorados no prefácio do *Report...* na medida em que demonstram as apropriações que Sarah Austin

5 No original: "The reasons that have influenced me (with the author's concurrence) to omit the Report on Royal and Ducal Saxony, which forms nearly half of the original volume, are mainly two: First, the consideration mentioned above, that it was only by making a small and cheap volume that I could accomplish the end I chiefly aimed at; secondly, that the part I have omitted embraces Secondary Instruction, or the education given in the Gymnasia (i. e. learned or grammar schools) of Saxony, and also the still higher department of Universities."

6 No original: "M. Cousin was of opinion that it would well not to divert any portion of public attention from the subject of Primary Instruction, i.e. that education which is absolutely necessary to the moral and intellectual well-being of the mass of the people."

fez em sua tradução. Não apenas explicando suas decisões, ela também se preocupava em dar diretrizes ao leitor, no sentido de indicar a melhor maneira pela qual a obra que tinha em mãos deveria ser lida e, sobretudo, compreendida, dada a imponência de seu conteúdo. Embora afirmasse ter tentado produzir um texto tão simples quanto possível, alertava também de que não oferecia um livro de diversão:

Ofereço-o a ninguém como um livro de divertimento; e mesmo que eu tenha dito que espero tê-lo tornado simples, refiro-me somente ao leitor paciente que o atravessará/percorrerá/analizará. Há tal coerência das partes, tanto na estrutura que descreve quanto na descrição, que ninguém poderá entendê-lo completamente se não puder suportar o trabalho de seguir o autor passo a passo. Podem-se selecionar partes que mostrem o belo espírito se infiltrando no todo, e que deve, penso, tocar qualquer coração humano; mas seu mérito como uma peça de legislação – como um sistema vivo e em funcionamento – só pode ser apreciado quando estudado integralmente e em detalhe⁷ (Austin, 1834, p. 7).

Dessa maneira, a obra demandava um leitor paciente que percorreria todo o seu conjunto. Na sua visão, o texto espelhava a realidade que pretendeu descrever, e, assim, Austin expressa sua dupla admiração, de um lado, pelo sistema educacional prussiano e a atributo de ser uma totalidade coordenada em suas partes integrantes, e, por outro, pela obra de Cousin, também marcada pela coerência em sua construção.

O jogo totalidade-parte também foi invocado na decisão de focar apenas nas instituições de ensino primário. Austin sugere que, a depender da recepção daquela obra, trabalharia em um volume dedicado à instrução secundária, incluindo o que Cousin já havia publicado sobre o tema e o que ele estaria trabalhando naquele momento.⁸ A um só tempo, Austin procura criar uma demanda futura no mercado leitor inglês – o interesse

7 No original: "I offer it to no one as an amusing book; and even while I say I hope I have made it plain, I mean only to the patient reader who will go through it. There is such a coherency of parts, both in the fabric it describes and in the description, that no one will fully understand it who cannot bear the toil of following the author step by step. Portions may be selected which show the beautiful spirit pervading the whole, and which must, I should think, touch any human heart; but its merit as a piece of legislation – as a system living and working – can only be appreciated when studied connectedly and in detail."

8 Em 1833, Cousin já publicara *De l'état de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831*, provavelmente a obra à qual Austin se refere. Após isso, o francês publicaria também *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, em 1837 (Brewer, 1971).

pela educação secundária alemã – e expõe sua admiração pela educação na Prússia enquanto guia seu leitor:

Seja isso feito ou não, rogo ao leitor que nunca perca de vista o fato de que o que é posto diante dele, embora tenha em relação ao seu objeto especial uma plenitude substancial, é ainda somente uma parte de um todo, e que é *como um todo* que a educação nacional da Prússia é tão peculiarmente digna de admiração e de estudo⁹ (Austin, 1834, p. 7-8).

Como já foi dito, Austin articulava no prefácio sua inserção no debate sobre educação pública na Inglaterra e, portanto, expressar sua admiração pelo conteúdo da obra que ora traduzia, bem como por seu autor, fazia parte de um esforço de convencimento – convencer o público leitor inglês de que era necessária a organização de um sistema de instrução pública. De fato, em sua visão, a necessidade em si já não era tão discutível, mas sim uma verdade imposta pelas transformações sociais: “A sociedade não mais é uma calma corrente, mas um mar agitado. Reverência pela tradição, pela autoridade, se foi. Em tal estado de coisas, quem pode negar a necessidade absoluta de educação nacional?”¹⁰ (Austin, 1832, p. 9).

No entanto, continua, mesmo que todos concordassem, ainda restariam questões difíceis a serem resolvidas; mais precisamente, objeções a determinadas ideias, as quais ela passa a examinar, o que lhe dá oportunidade para desenvolver aspectos de seu pensamento educacional. O primeiro ponto escolhido foi a obrigatoriedade escolar. Austin inicia sua argumentação afirmando que a medida consistia, sem dúvida, em um infringimento da liberdade; por outro lado, seria possível afirmar seguramente que, no caso das crianças – principais sujeitos implicados no assunto –, nenhuma isenção seria aconselhável. A questão, portanto, seria analisar se a obrigação era salutar ou pernicioso. Evidentemente, Austin se posiciona a favor, afirmando

9 No original: “Whether it be done or not, I entreat the reader never to lose sight of the fact, that what is here laid before him, although having in relation to its special object a substantive completeness, is still only a part of a whole, and that it is *as a whole* that the national education of Prussia is so peculiarly worthy of admiration and of study.”

10 No original: “Society is no longer a calm current, but a tossing sea. Reverence for tradition, for authority, is gone. In such a state of things, who can deny the absolute necessity for national education?”.

que a medida tenderia a assegurar às crianças “[...] as bençãos da saúde física, moral e intelectual”¹¹ (Austin, 1834, p. 9).

Austin evoca também a interferência que o governo inglês já vinha exercendo nas crianças da classe trabalhadora manufatureira, o que mostrava o princípio da intervenção legal sobre o direito dos pais em relação aos filhos no intuito de evitar que estes sofressem algum mal. No campo educacional, asseverava: “É irracional esperar que pessoas que não tiveram as vantagens da educação possam formar alguma expectativa da natureza e da extensão daquelas vantagens”¹² (Austin, 1834, p. 11). Portanto, as autoridades políticas não deveriam permitir que a ignorância fosse transmitida de geração para geração, o que passaria necessariamente por obrigar legalmente as famílias a garantirem a instrução de seus filhos, com punições para aqueles que descumprissem a medida.

Outro erro de concepção por parte do público inglês detectado por Austin seria de que a obra de Cousin apresentava uma proposta educacional demasiado – e mesmo tiranamente – homogênea:

Outro equívoco que me parece comum neste país é que o sistema nacional de educação delineado pelo Sr. Cousin seja algum novo plano ou modo de ensino. Tenho visto objeções feitas na imprensa sobre o resultado de compelir pais a educarem as crianças nesse ou naquele “método” aprovado pelo governo¹³ (Austin, 1834, p. 14).

Para responder a isso, e evitar que seu leitor fosse enganado pelas críticas, Austin destaca elementos descritos na própria obra, na qual poderia ser constatado, por exemplo, que mesmo as escolas mantidas pelo governo prussiano não estavam obrigadas ao uso de nenhum livro particular, nem modos de ensino. Austin enumera, ainda, outras medidas tendendo a demonstrar que a instrução pública prussiana não era autoritária como insinuavam os críticos.

11 No original: “[...] the blessings of physical, moral, and intellectual health”. Oportunamente, Austin se valia de outras vozes além da sua própria para convencer o leitor. Nesse ponto, cita um “escritor de um excelente artigo na *Foreign Quarterly Review*” que distingue a educação das crianças enquanto *vontade e dever*, repousando na segunda o fato de não poder ser negligenciável.

12 No original: “It is irrational to expect that persons who have not had the advantages of education, can form any estimate of the nature and extent of those advantages.”

13 No original: “Another misconception which appears to me common in this country is, that the system of national education delineated by M. Cousin, is some new plan or mode of teaching. I have even seen objections made to it in print, on the score of the tyranny of compelling parents to educate children on this or that ‘method’ approved by government.”

Outra alegada injustiça que Austin buscou corrigir dizia respeito à relação entre educação e religião:

Tem sido afirmado por algumas pessoas, com uma ignorância que, se for sincera, é tão vergonhosa que quase merece ser confundida com desonestidade, que a tendência do Sistema recomendado pelo Sr. Cousin é antirreligiosa. A isso, cada página do livro é uma resposta¹⁴ (Austin, 1834, p. 14).

Mesmo reputando a resposta ao próprio texto de Cousin, Austin não se furtou a desenvolver seu raciocínio sobre o tema, afirmando que, ao contrário, a obra seria demasiado religiosa para o seu país.

Em sua perspectiva, a religião na Inglaterra estava desarticulada tanto dos trabalhos quanto das alegrias diárias. Para exemplificar o quanto o sentimento religioso estaria presente no sistema educacional descrito por Cousin, a autora faz remissão a um ponto específico da obra, mais uma vez guiando o público leitor:

Como o mais tácito e, devo dizer, sublime exemplo desse espírito, remeto meus leitores [...] à descrição das pequenas escolas para formação de mestres-escolas pobres em tais hábitos e com tais sentimentos que os adequarão a ser os professores úteis e disputados das mais humildes cabanas das mais miseráveis vilas (ver p. 171, 177)¹⁵ (Austin, 1834, p. 15-16).

Sua forma de pensar coloca lado a lado, de maneira imbricada, pobreza, formação de professores primários e religião, o que certamente atrelava-se a um princípio de moralização das classes mais baixas. Nesse ponto, Austin aproveita para expor sua concepção sobre como deveria ser a educação do povo. Afirmando existir uma inconsistência quanto às finalidades da educação, ela posiciona-se contra aqueles que faziam o povo acreditar na instrução como um meio de avanço ou melhoramento de si mesmo; ora, se isso gerava o temor de, como resultado, formarem-se pessoas desgostosas com o trabalho, ambiciosas e insatisfeitas, o mais apropriado seria parar de nutrir expectativas que jamais poderiam ser supridas, e “[...] oferecer aos

14 No original: “It has been asserted by some persons, with an ignorance which, if it be sincere, is so shameless that it almost deserves to be confounded with dishonesty, that the tendency of the system recommended by M. Cousin is anti-religious. To this, every page of the book is an answer.”

15 No original: “As the most affecting, and, I must say, sublime example of this spirit, I refer my readers [...] to the description of the little schools for training poor schoolmasters in such habits and with such feelings as shall fit them to be the useful and contented teachers of the humblest cottagers of the most miserable villages (See p. 171, 177).”

nossos amigos mais humildes os apropriados e alcançáveis, ou, mesmo, infalíveis fins de uma *boa* educação [...]”¹⁶ (Austin, 1834, p. 17).

Por fim, Austin passar por alguns assuntos merecedores de especial atenção de seus leitores. Mais uma vez, a tradutora-autora demonstra interesse em guiar o leitor, apresentando-lhe, antes mesmo que iniciasse a leitura, aquilo que era mais importante a ser retido. O primeiro ponto era a absoluta necessidade de assegurar para as escolas primárias a oferta constante de professores bem formados. Na esteira do apontamento, vinha a crítica ao ensino mútuo, método caracterizado como uma ilusão, àquela altura, já removida pelo tempo e pela experiência. A figura do professor, mente madura responsável por educar a imatura criança, seria insubstituível. O sistema prussiano, a aprovação de Cousin e sua própria experiência são evocados: “Há muito tempo, a observação convenceu-me da verdade total da máxima estabelecida pelo governo prussiano, e aprovada pelo Sr. Cousin, de que ‘a escola é o mestre’”¹⁷ (Austin, 1834, p. 18).

Em sua visão, nenhum sistema educacional poderia prescindir de um firme fornecimento de bons professores, e a questão não poderia ser deixada para o livre mercado, que ela afirma ser uma moda aplicada a tudo. O público não poderia escolher mestres adequados da mesma forma que pães ou sapatos, diz Austin; os prejuízos da criança ao receber uma má instrução seriam irreparáveis. Daí, sua defesa dos estabelecimentos, ou seminários, que garantiriam a formação adequada de professores primários.¹⁸

O segundo tópico para o qual é chamada a atenção do leitor era na verdade mais uma objeção à obra, evidenciando-se um embaraço: “É quase humilhante ter que notar outra objeção a esse esquema de educação nacional, a saber, que seja estrangeiro: uma objeção que, se levada adiante

16 No original: “[...] to hold out to our humbler friends the appropriate and attainable, nay, unfailing, ends of a good education [...]”

17 No original: “Observation long ago convinced me of the entire truth of the maxim laid down by the Prussian government, and approved by M. Cousin, that, ‘As is the master, so is the school’”

18 Para reforçar sua opinião, Austin cita um artigo com a temática da educação nacional, saído na revista *Edinburgh Review*, cujo autor, aponta, teria sido o primeiro a chamar atenção na Inglaterra para o *Rapport...* de Cousin. No longo trecho reproduzido, são apresentados alguns aspectos históricos dos seminários para professores.

constantemente, tornaria o intercuro entre nações civilizadas absolutamente estéril”¹⁹ (Austin, 1834, p. 24).

Com isso, Austin se colocava na posição de acreditar e incentivar a possibilidade de trocas intelectuais entre as nações. Estas poderiam, e, mesmo, deveriam aprender umas com as outras, uma ideia que está na base da Educação Comparada como uma área de conhecimento, embora em alguns momentos tenha sido criticada, como demonstra Beech (2006). Essa é uma visão da qual o próprio Cousin partilhava e que está evidente tanto no *Rapport...* quanto na tradução de Austin. Não por acaso, é nesse sentido que Goodman (2002) buscou reabilitar a relevância de Sarah Austin entre os quadros pioneiros da Educação Comparada no século XIX, majoritariamente dominada pelas figuras de “pais fundadores”.

No parágrafo final do *Translator's preface*, Austin se remete novamente às dificuldades intrínsecas ao ato de traduzir: “A dificuldade de transmitir uma ideia exata de várias coisas para as quais não temos equivalente, na realidade o uma denominação, sugeriu-me a conveniência de anexar algumas notas explicativas”²⁰ (Austin, 1834, p. 24). Tem início logo em seguida o conjunto das *Explanatory notes*, segundo paratexto inserido no *Report...* Como sugerido por sua explicação, tais notas tentavam dar conta da intraduzibilidade, fosse factual ou linguística, de certas noções quando se atravessava as culturas alemã, francesa e inglesa.

A primeira nota é bastante representativa da complexidade das operações realizadas por Austin. Nela, a tradutora explica o motivo de ter utilizado o termo *public instruction*:

Página 1. – Instrução Pública, (Instruction Publique). – Tenho consciência de que Educação Nacional é a expressão inglesa mais comum, e, portanto, preferível. Também se pode contestar que público quando aplicado a escolas tem entre nós um sentido totalmente diferente do pretendido aqui, a saber, instrução provida para a totalidade do público pelo Estado. Mas as palavras em francês são precisamente uma tradução do alemão, Oeffentlicher Unterricht. O equivalente exato de educação é Erziehung, quer dizer, educar: o uso constante dessa palavra quando se quer dizer instrução leva a grande confusão e a erros muito relevantes. Além disso, como escolas fundadas sobre

19 No original: “It is almost humiliating to have to notice another objection to this scheme of national education, - viz. that it is foreign: an objection which, if carried through and acted upon consistently, would render the intercourse between civilized nations absolutely barren.”

20 No original: “The difficulty of conveying an accurate idea of a number of things for which we have no equivalent, in fact or in name, suggested to me the expediency of annexing a few explanatory notes.”

um plano peculiarmente exclusivo tinham de alguma forma tomado o nome de Nacional, a expressão Educação Nacional poderia ter levado a alguma confusão²¹ (Austin, 1834, p. 25).

As notas explicativas ilustram a maneira como Goodman (2002) sintetiza a visão que Austin tinha da tradução, quer dizer, um trabalho que a impulsionava para além de apenas buscar termos corretos – o que já não era simples –, posto que envolvia a compreensão de especificidades pertencentes a sistemas políticos e filosóficos distintos, ao mesmo tempo que explicitava suas diferenças em relação aos equivalentes ingleses.

Na nota seguinte, ao explicar a aparição do termo *gymnasium* nas páginas 2 e 57, dá a seguinte definição: “Um *Gymnasium* é quase equivalente à nossa escola secundária, exceto que o programa de instrução é mais extenso, e igualmente em muitos aspectos mais profundo”²² (Austin, 1834, p. 25). Tal nota demonstra o esforço de encontrar equivalências, por mais aproximativas que fossem, entre instituições educacionais secundárias prussianas e inglesas, possibilitando melhor compreensão por parte do leitor sem que este perdesse de vista as especificidades de cada situação.²³

2. A tradução em viagem transatlântica: John Orville Taylor, a edição americana e o *Digest*

Como já assinalado, o *Rapport...* teve boa recepção entre o público inglês mesmo antes da tradução de Sarah Austin que, em seu prefácio, cita o artigo publicado na *Edinburgh Review*. Brewer (1971), ao tratar brevemente das críticas contemporâneas feitas ao relatório de Cousin sobre a instrução pública

21 No original: “Page 1. – *Public Instruction*, (Instruction Publique). – I am aware that National Education is the more common English expression, and therefore preferable. It may also be objected that public as applied to schools, has with us a totally different sense from that intended here, viz. *instruction provided for the whole public by the State*. But the French words are precisely a translation of the German, *Oeffentlicher Unterricht*. The exact equivalent of *education* is *Erziehung*, i. e. bringing up: the constant use of this word, when *instruction* is meant, leads to great confusion and to very important errors. Besides, as schools founded upon a peculiarly exclusive plan had somehow got the name of National, the expression National Education, might have led to some confusion.”

22 No original: “A *Gymnasium* is about equivalent to our *Grammar-school*, only the course of instruction is more extensive, as well as in many respects more profound”.

23 Nessa nota, Austin também tenta manter a curiosidade do leitor aguçada, e novamente apela para uma possível publicação futura: “Se a este volume deva-se um dia seguir um sobre o ensino secundário e superior, a natureza de um ginásio será vista em detalhe” (Austin, 1834, p. 25). No original: “If this volume should ever be followed by one on secondary and higher education, the nature of a gymnasium will be seen in detail.”

alemã, menciona o mesmo texto e indica que ele foi publicado também nos Estados Unidos da América, em forma de panfleto. Seu editor, anônimo, não apenas reproduziu o texto, mas ainda fez comentários próprios sobre o valor do exemplo do sistema educacional prussiano para o desenvolvimento da educação em seu país.

Assim como o trabalho de Cousin, a tradução de Sarah Austin tornou-se bastante prestigiada e, conseqüentemente, teve sua própria circulação, sendo publicada nos Estados Unidos em 1835 pela Wiley & Long, de Nova York. Portanto, a diferença entre a edição americana e a primeira da tradução inglesa foi de apenas um ano. Aqui, mais um paratexto entra em cena no jogo de circulações e apropriações: o prefácio à edição americana, assinado por John Orville Taylor, responsável por apresentar a tradução ao público-leitor dos Estados Unidos.

De acordo com Travers (1969), John Orville Taylor foi um dos mais proeminentes educadores das décadas de 1830 e 1840, tendo trabalhado continuamente em prol do apoio à educação popular nos Estados Unidos. Nascido em Charlton, Nova York, em 1807, graduou-se pelo Union College em 1830, entrando em seguida para o Princeton Seminary, o qual deixaria em breve para ensinar na Philadelphia por dois anos. Em 1837, Taylor tornou-se professor de educação popular na New York University; além das atividades docentes, viajou durante quinze anos pelo país dando palestras sobre o melhoramento das *common schools*. Em 1852, retirou-se da arena educacional para se dedicar a esforços comerciais na cidade de Nova York.

Na esfera da escrita, Travers (1969) destaca a publicação de *District Schools or National Education* em 1835, bem recebido tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra. Foi nesse mesmo ano que produziu o prefácio para a tradução de Sarah Austin; no ano seguinte, tornou-se editor de um periódico mensal, o *Common-School Assistant*, dedicado à melhoria da educação popular no país; não por acaso, certamente, foi nesse ano que escreveu o *Digest of M. Cousin's report on the state of public instruction in Prussia*, uma versão condensada da publicação de Sarah Austin.

Trata-se, evidentemente, de um período bastante fértil na produção de Taylor, a ponto de Travers (1969) classificá-lo como o ápice de sua escrita profissional, sendo nesse momento em que é operada a apropriação da obra de Victor Cousin a partir da mediação de Sarah Austin. Taylor posiciona-se, ele próprio, como mais um mediador, numa espécie de continuidade daquele movimento transnacional, na medida em que se responsabiliza por introduzir aos leitores de seu país as ideias contidas na obra, a princípio, com o prefácio à tradução de Austin.

O prefácio de Taylor contém, ao todo, 13 páginas. De início, exalta a obra, destacando sua boa recepção tanto na Inglaterra quanto na própria França, e ao mesmo tempo seu “nobre autor”:

O fato de que o Sr. Cousin, o acadêmico, o filósofo e o legislador, tenha examinado e reportado, por designação do governo francês, os mecanismos daquele admirável sistema de instrução adotado pela Prússia e Alemanha, é uma garantia suficiente para tornar este volume bem-vindo por todo cidadão americano²⁴ (Taylor, 1835, p. 5).

Três aspectos, portanto, serviam como base para a qualidade da obra: a figura do próprio autor, o fato de ter sido uma missão oficial, e o sistema educacional analisado. Sobre o terceiro, entretanto, Taylor sugere ter algumas ressalvas:

Muitas partes deste sistema de instrução pública não estão adaptadas ao espírito e aos sentimentos do povo americano, nem à sua forma de governo civil. No entanto, dos resultados deste grande experimento em dar à toda população o tipo e grau de instrução que eles precisam, algumas das mais úteis e práticas lições podem ser obtidas²⁵ (Taylor, 1834, p. 6).

Suas reservas quanto ao sistema educacional prussiano não chegariam a ser de fato explicitadas. Certa ideia de espírito e sentimento nacionais parece ser evocada, porém, sem mais detalhamentos. É importante lembrar que a Prússia seguia um modelo de governo militarizado, daí o contraponto oferecido pela forma civil adotada nos Estados Unidos.

Talvez mesmo pelo desejo de que as ideias contidas no livro pudessem inspirar as próprias escolas de seu país, Taylor decidiu pôr em evidência os aspectos que considerava positivos, que seriam convertidos em lições a serem aprendidas por um público bem delineado:

A edição americana deste trabalho fornecerá a nossos legisladores, comitês escolares e mestres, informação, não somente da autoridade mais alta, mas também da fonte mais iluminada. A circulação geral deste relatório, na minha opinião, melhorará consideravelmente

24 No original: “The fact, that M. Cousin, the scholar, the philosopher, and the legislator, has examined and reported, by an appointment of the French government, the workings of that admirable system of instruction adopted by Prussia and Germany, is a sufficient guarantee to make this volume welcomed by every American citizen.”

25 No original: “Many parts of this system of public instruction are not adapted to the spirit and feelings of the American people, nor to their form of civil government. Yet from the results of this great experiment in giving the whole people the kind and degree of instruction which they need, some of the most useful and practical lessons may be obtained.”

nossos sistemas organizados de instrução pública, e fornecerá algumas das dicas mais úteis e práticas aos guardiães e mestres de nossas escolas²⁶ (Taylor, 1835, p. 7).

Assim como fizera Sarah Austin, Taylor utiliza seu prefácio para discutir aspectos relacionados à instrução pública de seu país, em um esforço de guiar a leitura da obra e, ao mesmo tempo, dar sua opinião e expor suas convicções. Seu diagnóstico de partida era o de que, no conjunto dos sistemas educacionais implementados pelos diferentes estados da união, apenas quatro ou cinco poderiam talvez ser considerados como exceções, enquanto todos os outros eram “miseravelmente deficientes e defectivos”.

O primeiro ponto era o controverso financiamento das escolas:

Em muitos estados o “Fundo Escolar” é amplo, porém não igualmente ou judiciosamente distribuído. Em alguns outros estados, novamente, esses fundos são de natureza tal, ou são investidos de tal forma, que o rendimento anual é muito pequeno, enquanto que em muitos outros estados esses fundos são tão pequenos que proporcional somente pouca ou nenhuma vantagem para as escolas²⁷ (Taylor, 1835, p. 7-8).

De acordo com Taylor, a dimensão do financiamento escolar apresentava dificuldade, sendo uma matéria em torno da qual legisladores e “cidadãos inteligentes” emitiam opiniões bem diferentes. Assim, anuncia: “Após ter algumas oportunidades de observar a influência de amplos e pequenos fundos escolares, tomarei esta oportunidade para expressar minhas convicções sobre este ponto controverso”²⁸ (Taylor, 1835, p. 8). Um dos aspectos relevantes a serem retidos é que Taylor não apenas exprime sua opinião em torno do assunto, mas também assume o estado de Nova York como comprovação e, portanto, modelo a ser seguido pelos outros sistemas de ensino no país. Essa não seria a última vez que o escritor se remeteria ao seu estado natal.

26 No original: “The American edition of this work will furnish our legislators, school committees, and school teachers with instruction, not only from the highest authority, but also from the most enlightened source. The general circulation of this report, will, in my opinion, greatly improve our organized systems of public instruction, and furnish some of the most useful and practical hints to the guardians and teachers of our schools.”

27 No original: “In several of the states the ‘School Fund’ is large, but not equally or judiciously distributed. In some of the states, again, these funds are of such a nature, or are so invested, that the annual income is but very small, while in many of the states these funds is so insignificant that it affords but little or no advantage to the schools.”

28 No original: “After having some opportunities for observing the influence of large and small school funds, I will take this opportunity to express my convictions on this disputed point.”

O segundo aspecto tratado é a formação de professores primários. De acordo com Travers (1969), àquela altura os Estados Unidos ainda não haviam tido uma escola normal pública comparável àquelas já bem estabelecidas na Prússia – e descritas por Cousin em seu *Rapport...* Na visão de Taylor (1835, p. 9), a problemática era capital:

A grande dificuldade é educar e *assegurar os serviços* de um número adequado de mestres capazes e qualificados. Não sei de nada em que este governo seja tão deficiente quanto em mestres competentes para suas escolas elementares.²⁹

Às suas assertivas, o autor adiciona um dado estatístico, afirmando que seu país empregava anualmente cerca de oitenta mil professores primários, dos quais poucos teriam feito alguma preparação para o ofício. A maioria, na avaliação de Taylor, assumia o posto de maneira acidental e temporária. Nesse cenário, as instituições prussianas figuravam como o exemplo a ser seguido:

Agora, as escolas serão como seus mestres. Logo, a necessidade de preparar bem os mestres para o seu árduo e responsável ofício. Na Prússia eles são preparados nas escolas normais. *Instituições similares a essas devem ser estabelecidas e mantidas entre nós pelo governo*³⁰ (Taylor, 1835, p. 11, grifo no original).

É evidente que John Taylor, assim como Sarah Austin, ecoava as ideias de Victor Cousin acerca da formação de professores para as escolas elementares, e não era a primeira vez. De acordo com Travers (1969), no já mencionado *District Schools*, que também é de 1835, Taylor havia se baseado largamente na teoria e prática educacional prussiana como vista pelos olhos de Cousin. Ali, como no prefácio à tradução, o educador norte-americano abordou diversos tópicos: responsabilidades educacionais dos pais, ensino como profissão, conteúdo do currículo elementar, organização das escolas e arquitetura e administração escolar – elementos abordados por Cousin em seu *Rapport...* Travers (1969, p. 59) chega mesmo a afirmar que as referências a Cousin perfaziam três quartos do conteúdo.

O prefácio é, nesse sentido, uma continuidade das apropriações de Taylor. Há nele, inclusive, uma longa citação de seu próprio *District School*,

29 No original: "The great difficulty is to educate and *secure the services* of a suitable number of able, qualified teachers. I know of nothing in which this government is so deficient as it is in competent teachers for her elementary schools."

30 No original: "Now, the schools will be like their teachers. Hence the necessity of having the teachers well prepared for their arduous responsible office. In Prussia they are prepared in the normal schools. *Similar institutions to these should be established and supported with us by the state government.*"

com a qual arremata o trecho destinado à discussão sobre formação de mestres primários. As referências à Prússia e, portanto, ao olhar de Cousin, o acompanhariam também nas palestras que daria ao longo dos anos, publicadas provavelmente entre 1837 e 1852 (Travers, 1969).

Na sequência, foi abordada a burocracia educacional e, mais uma vez, a exemplaridade prussiana entra em cena:

Todo estado precisa de um funcionário específico da instrução pública. O ministro da instrução pública na Prússia dá sua inteira atenção à escola e ao estado da educação. Mas em nosso estado o superintendente geral das *common schools* é, igualmente, secretário de estado. Isso é demais para um só funcionário³¹ (Taylor, 1835, p. 11-12).

O trecho evidencia as dificuldades enfrentadas pela instrução pública para se tornar um ramo independente do serviço público. Para Taylor (1835), isso passava por não dividir a atenção do ministro encarregado de lidar com a administração da educação do povo. Passava, ainda por uma questão de *status*: “O funcionário público deve, também, assumir a mais alta posição. Na Prússia e na França o ministro da instrução é classificado entre os mais altos funcionários do estado”³² (Taylor, 1835, p. 12). Nos Estados Unidos, ao contrário, muitos estados sequer possuíam cargo de semelhante natureza, alegava Taylor.

O papel da leitura na formação do povo também era um ponto importante na agenda educacional concebida por Taylor a partir da leitura de Cousin. Sua preocupação recaía mais sobre os habitantes do campo, para quem a oferta de livros seria demasiado exígua, porém, promissora, se aumentada. Cada distrito deveria possuir uma biblioteca, uma vez que não bastava ensinar as pessoas a ler, mas sim também fornecer livros para incitar a criação do hábito. A leitura seria uma espécie de poder a ser exercido para além da vida escolar:

As escolas distritais no Estado de Nova-Iorque ensinam a maioria das crianças do estado a ler. No entanto, poucas fazem algum uso desse poder na vida posterior; a maior parte, pouco tempo depois de

31 No original: “Every state needs a separate officer of public instruction. The minister of public instruction in Prussia gives his whole attention to the school and state of education. But in our state the general superintendent of common schools is, likewise, secretary of state. This is too much for one officer.”

32 No original: “The public officer should, also, take the highest rank. In Prussia and in France the minister of instruction ranks with the highest officers of state.”

seus dias de escola terminarem, perdem inteiramente o poder, ou, ao menos, o suficiente para ter vergonha de usá-lo³³ (Taylor, 1836, p. 13).

As leituras dirigidas para o povo não eram sua única preocupação. Em *District School*, Taylor já havia manifestado a ideia de que os professores, ao lerem mais periódicos profissionais, poderiam alcançar um nível mais elevado de profissionalismo (Travers, 1969). A concepção aparece novamente no prefácio, em forma de sugestão: assim como na Prússia e na França, os governos estaduais deveriam publicar, semanal e mensalmente, jornais e revistas, enviando-os para todas as escolas de seus respectivos estados. Taylor idealizava um programa ambicioso para o conteúdo dessas publicações, que envolveriam a divulgação de aspectos educacionais tanto de outros países, quanto dos Estados Unidos; ali, o periódico deveria abordar o estado intelectual e moral do país, do qual as escolas seriam o reflexo, em termos de quantidade de escolas existentes e da qualidade do trabalho docente nelas desenvolvido.

Portanto, tratava-se de um programa amplo a ser divulgado entre os professores. Em 1836, como assinalado anteriormente, Taylor assumiria o papel de editor em uma publicação mensal, a *Common-School Assistant*, dedicada ao desenvolvimento da educação primária. O empreendimento se tornaria um dos primeiros periódicos educacionais surgidos nos Estados Unidos antes de 1840 (Travers, 1969). É possível supor que, no curto ciclo de existência da revista – sua publicação parou logo em 1840 –, Taylor tenha buscado seguir o programa delineado no prefácio.

Taylor termina seu prefácio com uma série de reivindicações em nome das *common schools*. O parágrafo final consiste, na verdade, em mais uma citação de seu *District School*, caracterizando uma vez mais o emaranhamento de discursos do autor que, combinando peças diferentes, não se desviava do intento de promover a escolarização primária – fio que conferia homogeneidade e conduzia sua reflexão.

Contudo, o prefácio à primeira edição americana da tradução de Austin não foi a única estratégia de apropriação elaborada pelo educador de Nova York. Em 1836, o próprio John Taylor publicou o *Digest of M. Cousin's Report*, ou seja, uma espécie de resumo da tradução de Austin. Consideravelmente mais curto, com apenas 47 páginas, a nova publicação conservava

33 No original: "The district schools in the State of New-York teach the most of the children in the state how to read. Yet but very few in after life make any use of this power; a great part, in a short time after their school days are ended, entirely lose the power, or, at least, so far as to be ashamed to use it."

apenas as páginas iniciais do prefácio escrito por Taylor para apresentar a tradução inglesa.

Isso talvez se deva ao fato de que o *Digest* tenha ganhado seu próprio prefácio, assinado também por John Taylor, que o abriu nos seguintes termos:

Todos que ouviram falar do Relatório sobre a Instrução Pública na Prússia do Sr. Cousin expressam um forte desejo de obter sua valiosa informação. Contudo, a maioria dos leitores, por conta de seu tamanho considerável, aspecto maçante e aparência complicada, são dissuadidos de uma leitura atenta. Os amigos da educação, conseqüentemente, têm constantemente me solicitado a publicação de um breve e compreensível Digesto de seu Relatório, acreditando que as escolas de nosso país não poderiam receber serviço mais importante³⁴ (Taylor, 1836, p. 7).

Assim, a nova publicação seria uma resposta editorial à demanda do público leitor, o que também atestaria a boa recepção da obra ali sintetizada. Em termos de apropriação, contudo, o anúncio mais interessante vem logo a seguir: “Ao fazer isso, tomei a liberdade de adicionar algumas reflexões que o leitor, caso se sinta disposto, pode encontrar nas Notas”³⁵ (Taylor, 1836, p. 7). Isso significa que, além de ser uma síntese – o que implica já de antemão um jogo de decisões acerca dos extratos mais importantes a serem mantidos – o *Digest* ganhou uma série de notas de rodapé, cujo conteúdo reflexivo evidenciam as maneiras como John Taylor se apropriava do texto e também, sem dúvida, buscava guiar o leitor.

Em seu conjunto, as notas de rodapé formam um paratexto contínuo, à semelhança mesmo de um prefácio; e, ao mesmo tempo, podem ser vistas como pequenos paratextos independentes, alguns curtos, contando apenas com duas ou três linhas, enquanto outros avançam por mais de uma página.

Em suas notas de rodapé reflexivas no *Digest*, Taylor, como fizera no prefácio, esforça-se por demonstrar o valor das lições que ali poderiam ser aprendidas para melhoria das escolas primárias nos Estados Unidos. Logo nas primeiras páginas se encontra um dos tópicos que deu origem a uma

34 No original: “All who have heard of M. Cousin’s Report on Public Instruction in Prussia, express a strong desire to obtain its valuable information. Yet the most of readers, from its large size, tedious detail and complicated appearance, are deterred from an attentive perusal. The friends of education, consequently, have often requested me to publish a brief, perspicuous *Digest of this Report*; believing that the schools of our country could not receive a more important service.”

35 No original: “While doing this, I have taken the liberty of adding some reflections which the reader, if he feels disposed, may find in the Notes.”

das notas mais extensas: a obrigatoriedade escolar, cuja provisão legal previa punição aos pais que deixassem de enviar os filhos à escola (a não ser que provassem o oferecimento de instrução adequada a eles em casa). Taylor, que via a medida com bons olhos, discorreu sobre o tema:

Para o povo americano, esta lei pode parecer ter algum sabor de tirania; mas eu sinceramente penso que não há lei mais paternal. Simplesmente, onde há uma obrigação, há um direito, e o governo tem o poder inerente de elaborar e impor tais leis na medida em que garantirão o direito. Que pais sejam obrigados a preparar seus filhos para obter ou manter sua liberdade civil não será contestado; e é igualmente certo que não há outra preparação além de uma boa educação – uma educação que prepara e cultiva os sentimentos morais e religiosos, e que fortalece e ilumina o intelecto. A lei é paternal, pois demanda apenas o melhor e maior bem de todas as matérias. Portanto, não há nada nesta lei escolar da Prússia de despótico, nem tirano³⁶ (Taylor, 1836, p. 17-18).

Essa não foi a primeira vez que Taylor apelou para uma ideia de singularidade dos Estados Unidos, que já havia sido evocada no prefácio de 1835. A estratégia remete à mesma utilizada por Sarah Austin, ao discutir o mesmo tópico da obrigatoriedade escolar no prefácio à sua tradução. Ambos concluem que era insustentável acreditar em um contraponto entre a natureza da medida e a liberdade, pois não haveria tirania por parte do Estado quando se tratava de garantir a escolarização, necessária para o progresso da sociedade.

Em alguns momentos, Taylor lançava notas para se queixar de situações específicas envolvendo as escolas primárias dos Estados Unidos, como o mobiliário e a própria estrutura: “Quão deficientes são as casas para escolas neste país quanto a seu aparato necessário! E quão inadequadas são suas localizações e estrutura!!”³⁷ (Taylor, 1836, p. 21). Em outro momento, é

36 No original: “To the American people this law may seem to savor something of tyranny; but I sincerely think that there is no law more paternal. It is just, for where there is an obligation there is a right, and government has the inherent power to make and enforce such laws as will secure it rights. That parents are obligated to prepare their children for achieving or maintaining their civil liberty will not be disputed; and it is likewise as certain that there is no other preparation than a good education – an education that trains and cultivates the moral and religious feelings, and strengthens and enlightens the intellect. The law is paternal, for it demands nothing but the best and greatest good of the subjects. There is nothing then in this school law of Prussia either despotic or tyrannic.”

37 No original: “How deficient are the school-houses of this country in the necessary apparatus!! And how unsuitable are their locations and structure!!”.

denunciada a falta de cuidado na escolha dos livros didáticos: “Neste país, nem a legislatura, nem o superintendente dá muita atenção aos livros que são usados nas escolas”³⁸ (Taylor, 1836, p. 26).

Ao final do *Digest*, Taylor apresenta uma última nota em que explica um pouco mais sobre como o texto foi construído, bem como sobre suas intenções:

Os trechos são integrais, de modo que o leitor não apenas tenha as partes mais importantes do volume diante dele, mas também que a comparação possa ser feita entre nosso sistema escolar e o sistema escolar da Prússia. Dicas práticas importantes, tanto para legisladores quanto para mestres, foram sugeridas, da mesma forma que o patriótico Cousin, que belamente apontou: “É sobre a Prússia que escrevo, mas na França que penso”. Desejei fazer justiça ao Relatório, mas, ao mesmo tempo, era no bem das nossas escolas e sistemas escolares que pensava³⁹ (Taylor, 1836, p. 47).

É evidente a centralidade do argumento comparativo no pensamento de Taylor, que expressa a crença em uma possível transferência educacional entre Prússia e Estados Unidos, a ser mediada pela leitura de seu *Digest*. Assim, John Taylor buscava se posicionar na mesma linha de Victor Cousin, citado tanto diretamente quanto parafraseado. Inclusive, a mencionada frase do filósofo francês – originalmente escrita no final do prefácio do *Rapport...* – se tornaria exemplar do procedimento por ele acionado como comparatista educacional, sendo citada em diversos manuais e textos que, em maior ou menor grau, procuram reconstituir a história da Educação Comparada como campo de conhecimentos, a exemplo de Holmes (1981).

38 No original: “In this country neither the legislature nor the superintendent gives much attention to the books which are used in the schools.”

39 No original: “The extracts have been full, that the reader may not only have the most important parts of the volume before him, but also, that a comparison might be made between our own school system, and the school system of Prussia. Important practical hints, both to legislators and teachers, have been suggested, for like the patriotic Cousin, who beautifully remarked, ‘it is of Prussia I write, but of France I think.’” “I have wished to do justice to the Report, but at the same time it was of the good of our schools and school systems that I thought.”

3. Indícios da presença de Victor Cousin no debate político sobre instrução pública no Brasil Império

Nesta última seção, apresentamos parcialmente algumas questões que vêm sendo trabalhado na pesquisa em andamento. Há alguns conjuntos de fontes que permitem entrever a circulação internacional de ideias no campo político-educacional brasileiro do século XIX, seja no âmbito do Poder Executivo, seja do Legislativo ou, ainda, na escrita de determinados sujeitos na imprensa (geral ou pedagógica). Em todos os casos, tais produções mostram, a partir de suas materialidades e lógicas próprias, a mobilização das referências estrangeiras e o recurso às comparações internacionais, o que permite mobilizar instâncias analíticas propostas por Saunier (2008) e Damasci (2015).

A imprensa é uma fonte importante para o rastreamento de figuras estrangeiras mobilizadas no debate nacional encetado em múltiplas áreas do conhecimento ao longo do século XIX. Assim sendo, uma rápida busca pelo nome de Victor Cousin na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional pode contribuir para a difusão de seus livros e ideias nos diversos periódicos brasileiros então produzidos; para fins de exploração inicial do tema, apresentamos alguns resultados para a Província e cidade do Rio de Janeiro. Como estamos lidando especificamente com a circulação de uma obra, o *Rapport...*, o foco será a presença de obras do filósofo francês na imprensa fluminense.

Na década de 1830, uma das primeiras menções a Victor Cousin encontra-se no *Jornal do Commercio*. Na edição de número 126, publicada em 1832, há um anúncio de livros à venda no “Novo armazem de livros Francezes, e de papeis pintados”, localizado na rua dos Ourives, número 91. O texto oferecia livros “novamente encadernados”, formando uma grande quantidade em que os clientes encontrariam obras de medicina, jurisprudência, economia política, história contemporânea, escritos pelos “primeiros autores”. Alguns são mencionados, dentre eles, Cousin, integrando o “completo sortimento” que era oferecido (*Jornal do Commercio*, 1832, p. 2). Nenhum título específico foi estampado na propaganda.

No mesmo ano, a edição 194 trazia outro anúncio do mesmo local, dessa vez discriminando alguns títulos em francês, incluindo detalhes como quantidade de volumes e o preço. No conjunto, destacamos a presença de “Oeuvres de Descartes, Revues par Cousin 11 vol. 8. 36\$000” (*Jornal do Commercio*, 1832, p. 1). Em 1837, encontramos novamente a comercialização de uma obra de Cousin, quando o número 70 exibiu o seguinte anúncio: “J.

Villeneuve e C. acabam de receber as seguintes obras: [...] MANUEL de l'histoire de la Philosophie, traduit de l'allemand de Tennemann, par V. Cousin, 2 vols. 5\$000 (Jornal do Commercio, 1837, p. 3).

No ano seguinte, a edição 171 anunciou que na livraria de E. Mongie, localizada na rua do Ouvidor n. 87, estava à venda o livro *Cours de philosophie*, em três volumes, de Cousin (Jornal do Commercio, 1838, p. 4). Aparentemente, havia interesse por parte de livreiros em divulgar as obras filosóficas do francês, pelas quais, sem dúvida, este ficaria bastante conhecido nessa e nas décadas seguintes.

Paralelamente, o *Diário do Rio de Janeiro* igualmente publicava propagandas de livros à venda, muitas vezes também provenientes da França. Na edição 18, de 1834, lê-se o anúncio da chegada de obras francesas em uma loja de livros e papéis pintados localizada na rua dos Ourives, n. 81; dentre os autores citados, estava Cousin (*Diário do Rio de Janeiro*, 1834, p. 2). Em 1835, encontramos o primeiro anúncio de venda em que o livro de Cousin sobre a instrução pública na Alemanha é mencionado pelo título, ou seja, três anos após sua publicação no país de origem. O anúncio era da livraria de Souza e Comp., onde, junto a uma dezena de outros títulos, oferecia-se o "Rapport sur l'instruction publique en Allemagne et particulièrement en Prusse, par Cousin 1 vol." (*Diário do Rio de Janeiro*, 1835, p. 2).

Em 1841, a obra apareceria também no já mencionado *Jornal do Commercio*, que, em seu número 32 daquele ano, estampou o anúncio da loja de F. Mongie no qual se divisa entre os títulos vendidos: "[...] Cousin, instruction publique en Prusse, 2 vols.; [...]" (Jornal do Commercio, 1841, p. 4). Note-se que se trata de uma edição distinta da que havia sido comercializada alguns anos antes na livraria Souza e Comp., com um título ligeiramente diferente e composta em dois volumes. Vale ressaltar que, no ano anterior, o mesmo livreiro já havia trazido de Cousin o título simplesmente descrito como *Philosophie*, de acordo com anúncio também no *Jornal do Commercio* (1840, p. 4).

Essas breves considerações, feitas a partir de evidências reunidas em uma primeira exploração da circulação de livros na imprensa brasileira oitocentista, permitem levar em conta que as obras de Victor Cousin relativas à problemática da instrução pública circularam no Rio de Janeiro em paralelo aos seus livros de filosofia. No caso do relatório fruto da viagem à Alemanha/ Prússia, vê-se que o texto já circulava em livrarias na cidade do Rio de Janeiro ao menos três anos após publicação na França. Agora, passaremos a indícios de como o relato em viagem foi lido em determinados momentos no meio político da Corte do Brasil Imperial.

3.1 Relatórios do Ministério dos Negócios do Império

O primeiro deles se encontra na primeira das três categorias mencionadas anteriormente, ou seja, o Poder Executivo. Nesse caso, representado em sua esfera central/nacional, o Ministério dos Negócios do Império, pasta responsável pela administração da instrução pública primária e secundária no Município da Corte, a cidade do Rio de Janeiro. Esse tipo de fonte já é largamente utilizado na historiografia da educação brasileira, e consiste nos relatórios apresentados pelo ministro – escolhido pelo imperador – no momento da abertura anual das sessões da Assembleia Geral Legislativa, quando esses sujeitos prestavam contas de sua gestão aos deputados e, ao mesmo tempo, lançavam seus programas de propostas para as áreas sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, esses relatórios, que eram impressos, podem ser vistos como evidências daquilo que esses políticos julgavam como mais urgente no campo da instrução pública ou, ao menos, daquilo que eles buscavam convencer de que era importante a ser feito. No domínio da política educativa, eram recorrentes as reclamações relativas à necessidade de novas reformas, novos regulamentos para sanar os supostos males insistentemente apontados, sempre na busca pelos ideais de uniformidade e homogeneidade.

A referência às experiências estrangeiras consistia em estratégia recorrente e que era mobilizada na abordagem a diferentes temáticas educativas. Por exemplo, no que dizia respeito à instrução primária, para criticar o ensino mútuo, ou para atacar ou defender a ideia de criação de uma universidade, no campo do ensino superior, em discussões na Câmara dos Deputados.

A primeira citação a Victor Cousin conjunto documental foi encontrada no relatório do ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, importante figura política do Império, em 1838. O quadro era de análise da situação do ensino primário na cidade do Rio de Janeiro, e de crítica ao ensino mútuo:

Passarei agora a tratar da instrução primaria. Todas as Cadeiras achão-se providas no Municipio da Corte, e os Professores, geralmente fallando, são habéis, assíduos, e zelosos. Todavia os resultados do Systema Lencasteriano não correspondem á expectação publica, que no tempo, quer na perfeição. E não he só no nosso paiz que isto se observa: na Europa, onde ha abundancia de Professores muito habilitados, e facilidade de se encontrar todos os requisitos á rigorosa execução deste Systema, acontece o mesmo, como se vê das recentes publicações de Mr. Cousin, que examinou os Estabelecimentos de instrução na Prussia, e na Hollanda (Vasconcelos, 1838, p. 18).

Há, primeiro, uma menção generalizada à “Europa” e, em seguida, o recurso específico à Victor Cousin; as publicações evocadas por Bernardo Pereira de Vasconcelos são o *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*, com primeira edição em 1832, e *De l'instruction publique en Hollande*, resultado de uma segunda viagem pedagógica, cujo relato havia sido publicado em 1837.

Outro exemplo pôde ser encontrado alguns anos mais tarde no relatório, elaborado por José Carlos Pereira de Almeida Torres, relativo ao ano de 1847. Da mesma forma, localizamos referências ao continente europeu e a determinados países, especificamente Holanda e França. Primeiro, na atenção à problemática da formação de professores primários, cuja falta de qualidade seria sanada pela organização de escolas normais análogas às desses países. É provável que consista em uma referência aos escritos de Cousin, embora o nome não tenha sido explicitado.

No entanto, a figura do filósofo francês é nomeada logo em seguida e, novamente, em um contexto de crítica ao ensino mútuo:

Releva acrescentar que além do inconveniente apontado, todo peculiar ao nosso país, pela natureza das Leis que regulam a instrução pública, outros apresenta este método que tem feito perder aos grandes homens da Alemanha, da Holanda, e até da França o entusiasmo com que o iam adotando. Mr. Cousin, na sua Obra sobre a instrução pública da Holanda, dá como um dos maiores inconvenientes a nenhuma educação que este método fornece aos meninos, ponderando que além da instrução limitadíssima e superficial, não se transmite pelo exemplo do Mestre nenhuma luz de educação, vindo assim a grande vantagem d'alta economia de ensinar hum só homem grande número de discípulos a ser nulificada pelo grande contrassenso de um ensino de Mestres crianças, ou de monitores que jamais poderão como convém educar ensinando a religião. Fora ocioso transcrever aqui a opinião de célebres pedagogos, porque todos conheceis a Obra, que acabo de citar, onde vereis o juízo emitido por alguns dos sábios instituidores da Holanda sobre as desvantagens deste método comparado com o simultâneo (Torres, 1848, p. 9).

Há alguns detalhes particularmente interessantes nesse trecho do discurso. Em primeiro lugar, a noção de que a legislação escolar brasileira apresentaria peculiaridades em relação a de outros países, o que contribuiria para o fracasso da implantação do ensino mútuo. Isso aponta, ao mesmo tempo, para a importância atribuída às leis e para o argumento da relação intrínseca entre o país e características específicas da ordenação legal no

campo educativo. Em segundo lugar, evidentemente, a presença de Cousin e, por fim, na esteira disso, o argumento de que sua obra – nesse caso, sobre a Holanda – tratava-se de leitura corrente entre os ali presentes; relembremos, o ministro dirigia-se ao corpo legislativo central do Império.

3.2 Arquivos parlamentares: debates na Assembleia Geral Legislativa

Passamos agora ao segundo conjunto de fontes, que consiste nos discursos e debates na Assembleia Geral Legislativa durante sessões em que os deputados entravam em conflito sobre questões de política educacional. Trata-se de uma massa documental bem mais vasta, na qual as referências estrangeiras são ainda mais esparsas que nos relatórios ministeriais mencionados anteriormente, e imbricam-se a uma variedade maior de temas, embora sob o mesmo fundo de se buscar aprender lições fora do âmbito doméstico. Vejamos uma pequena amostra do debate, divisada no exato início da segunda metade do século XIX.

Na sessão parlamentar de 8 de março de 1850, os deputados Bernardo Augusto Nascentes de Azambuja e Justiniano José da Rocha apresentaram um projeto autorizando o governo a mandar à Europa uma pessoa considerada “habilitada”, cujo objetivo seria estudar o sistema e a organização do ensino público primário e secundário (Rio de Janeiro, 1879, p. 92).⁴⁰ Contudo, a proposta teria sua primeira discussão realizada somente em 29 de abril. Nessa ocasião, o primeiro deputado a se manifestar foi Paula Candido, que se opunha à aprovação (segundo ele mesmo, com muito pesar). Para ele, a proposta não tinha utilidade.

De início, o deputado questiona a escolha da pessoa. Quem seria o sujeito mais adequado para enviar a tal missão? As referências francesas aparecem quase de imediato, quando ele pergunta a seus colegas de câmara: “Senhores, temos nós aqui algum Cousin, algum Guizot que se possa encarregar da magnitude deste objeto?” (Rio de Janeiro, 1879, p. 529). Em seguida, reconhece que o Império tinha, sim, algumas pessoas com habilidades suficientes, porém, isso não garantiria o sucesso da empreitada. Paula Candido usa a ironia para criticar casos de brasileiros que foram estudar na Europa:

A história do país tem provado que esses enviados à Europa, com poucas exceções, de nada têm nos servido (*apoiados*), não estudam os objetos a que foram destinados! Vem alguns sabendo perfeitamente

40 O ano constante na citação é o da publicação posterior dos anais legislativos.

pentear-se, ar elegante, trajam bonitas roupas, apresentam-se com elegância nos bailes, mas transportar as ciências que vão estudar à Europa não tem sido o seu forte: terão eles sido de grande utilidade para o império? A história do meu país diz que não (*Apoiados*) (Rio de Janeiro, 1879, p. 529).

É importante destacar dois aspectos no discurso desse deputado. Como se pode perceber, os franceses Victor Cousin e François Guizot aparecem como autoridades em instrução pública. Especialmente, no que diz respeito à capacidade de estudar o fenômeno educativo – ou sistemas de instrução pública, para retomar a expressão contemporânea. É possível afirmar que isso se deve à circulação dos escritos desses sujeitos, o que aponta para a necessidade de investigar mais profundamente como ocorria tal processo de circulação. Além disso, vemos o posicionamento irônico do deputado ao criticar a superficialidade com que esse tipo de missão teria sido desempenhado pelos enviados. Evidentemente, críticas em discursos políticos devem sempre ser vistas com prudência, já que pode haver, digamos, exageros retóricos acionados no seio de conflitos partidários ou mesmo pessoais.

Ainda assim, as críticas do deputado Paula Candido fornecem uma pista de uma das maneiras como legisladores do Império brasileiro encaravam a relação com os modelos estrangeiros – notadamente, a Europa – no campo da política educacional. Em determinado momento de seu discurso, o deputado afirma que não fazia sentido procurar aprender sobre os sistemas de educação europeus quando, na verdade, a própria situação nacional não seria bem conhecida. Nesse raciocínio, o conhecimento das necessidades do país deveriam ser o ponto de partida, e não o estudo do estrangeiro.

A observação da experiência estrangeira seria ainda necessária, de acordo com Paula Candido, em virtude da existência do que ele chamou de “princípios gerais” da instrução pública, quer dizer, esses que seriam aplicáveis tanto na Europa quanto no Brasil. No entanto, ele julgava que tais princípios já estariam disseminados por meio das leituras:

Com efeito, não posso desconhecer que certos princípios gerais de instrução se acham em aplicação tanto na Europa como aqui, porque eles são princípios gerais, inalienáveis da educação pública; mas estes princípios, por ventura, já não estão disseminados entre nós? Não temos nós lido esses relatórios de *Cousin*, esses discursos de *Guizot*, de lord *Broughan*, de *Girardin*, de *Lamartine*, de *Aimé Martin* etc., e de outros que se tem ocupado deste importantíssimo ramo? (Rio de Janeiro, 1879, p. 530, grifos no original).

Portanto, a circulação dessas publicações – relatórios e discursos, notadamente – aparece como caminho para a aprendizagem com as lições vindas do exterior, proporcionando oportunidades de consulta e compondo um regime circulatório (Saunier, 2008). Note-se que, dessa vez, além dos já citados Victor Cousin e François Guizot, aparecem outros nomes, apontando para a possibilidade de outros caminhos a serem explorados. Contudo, é preciso deixar claro o procedimento sugerido pelo deputado: primeiro, o estudo interno, ou seja, da situação educacional do Império e, em seguida, a observação do repertório europeu para, então, proporem-se reformas.

Considerações finais

Este texto apresentou como objetivo investigar a circulação transnacional de uma obra do campo da Educação Comparada em seus primórdios, sendo ela própria fruto do deslocamento de seu autor, Victor Cousin, em direção ao exterior na busca por lições a serem aprendidas. Para tal fim, o que pode ser chamado de circuito anglófono⁴¹ demonstra os primeiros passos dados pela obra tanto no contexto intra-europeu, quanto transatlântico, para os casos da Inglaterra e dos Estados Unidos da América, respectivamente. No percurso, identificam-se especificidades criadas via tradução ou síntese da tradução, passando pela elaboração complexos paratextos e anexação de publicações. Para o caso brasileiro, deve-se ressaltar a existências de pistas que indicam a chegada do livro ao Brasil, mais especificamente, à cidade do Rio de Janeiro, sendo ali comercializado já a partir da década de 1830, junto com a produção filosófica de Cousin.

Há um nítido entrecruzamento de autorias, de vozes autorizadas em seus tempos e ambiências. Cada voz apresenta uma leitura própria, uma apropriação de ideias, manipulando-as de diferentes formas. Como pano de fundo, a preocupação comum de promover, na primeira metade do século XIX, a ainda incipiente escolarização primária. Saltam aos olhos também aspectos específicos, na medida em que se apela para supostos sentimentos

41 As situações aqui apontadas, evidentemente, não buscaram esgotar as possibilidades de investigação sobre as apropriações da obra de Victor Cousin em questão. Mesmo no circuito anglófono, há outras possibilidades que não puderam ser incluídas neste trabalho. Por exemplo, Brewer (1971), sobre a recepção do *Rapport...* em sua época, destaca que a *North American Review*, nos Estados Unidos, em artigo de 1835, recomendou a tradução de Sarah Austin para todos os estados, além de transcrever longos extratos sobre escolas normais.

ou características próprias de um determinado povo, representações também em vias de se construírem. Nos casos trabalhados, é possível ver como a circulação da obra estrangeira em território nacional torna-se momento de operar apropriações de seu conteúdo, traduzindo-a para um debate próprio. É possível testemunhar Victor Cousin sendo lido em diferentes contextos sociais, políticos e educacionais, em um movimento constante de decomposição e recomposição textual de acordo com interesses, disputas, necessidades e contingências locais.

Fontes primárias

AUSTIN, Sarah. Explanatory notes. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. London: Effingham Wilson, 1834. p. 25-32.

AUSTIN, Sarah. Translator's preface. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. London: Effingham Wilson, 1834. p. 5-24.

COUSIN, Victor. **Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse**. Paris: Imprimerie Royal, 1832.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, n. 18, 24 jan. 1834. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pesq=&pagfis=15457. Acesso em: 8 abr. 2024.

DIÁRIODORIODEJANEIRO, Riode Janeiro, n. 14, 18 fev. 1835. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pagfis=16778. Acesso em: 8 abr. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, v. 6, n. 132, 15 fev. 1832. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_02&pasta=ano%20183&hf=memoria.bn.br&pagfis=2522. Acesso em: 6 abr. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, v. 7, n. 194, 4 maio. 1832. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_02&pasta=ano%20183&hf=memoria.bn.br&pagfis=2790. Acesso em: 6 abr. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, v. 11, n. 69, 28 mar. 1837. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_02&pasta=ano%20183&hf=memoria.bn.br&pagfis=8751. Acesso em: 6 abr. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, v. 13, n. 171, 3 ago. 1838. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_02&pasta=ano%20183&hf=memoria.bn.br&pagfis=10335. Acesso em: 6 abr. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, v. 15, n. 11, 15 jan. 1840. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_03&pasta=ano%20184&pesq=&pagfis=41. Acesso em: 6 abr. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, v. 16, n. 32, 5 fev. 1841. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_03&pasta=ano%20184&pesq=&pagfis=1495. Acesso em: 6 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Annaes do Parlamento Brasileiro**: Câmara dos Srs. Deputados. Tomo 2. Rio de Janeiro: Typographia H. J. Pinto, 1879.

TAYLOR, John Orville. A digest of M. **Victor Cousin's report on the state of public instruction in Prussia**: also the organization and administration of the school system of the State of New-York, taken from the report of the Superintendent of common schools of 1836. Albany: Packard and Van Benthuysen, 1836.

TAYLOR, John Orville. Preface. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. New York: Wiley & Long, 1835. p. 5-16.

TORRES, José Carlos Pereira de Almeida. **Ministério do Império**: relatório do ano 1847 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1848. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1848.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira. **Ministério do Império**: relatório do ano 1837 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1838. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838.

Bibliografia

BEECH, Jason. The theme of educational transfer in Comparative Education: a view over time. **Research in comparative and international education**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 2-13, 2006.

BREWER, Walter. **Victor Cousin as a comparative educator**. New York: Teachers College Press, 1971.

CAPANIONI, Claudia. Three Generations of British Women Translators: Sarah Austin's Legacy in the Long Nineteenth Century. *In*: FEDERICI, Elenora; SANTAEMILIA, José (eds.). **New perspectives on gender and translation**: new voices for transnational dialogues. New York: Routledge, 2022. p. 33-47.

DAMASCI, Damiano. **L'école républicaine et l'étranger**: une histoire internationale des reformes scolaires (1870-1914). Lyon: ENS, 2015.

GOODMAN, Joyce. A historiography of founding fathers? Sarah Austin (1793-1867) and English Comparative Education. **History of Education**, London, v. 31, n. 5, p. 425-435, 2002.

HOLMES, Brian. **Comparative education**: some considerations of method. London: George Allen and Unwin, 1981.

MARTIN, Jane; GOODMAN, Joyce. **Woman and education, 1800-1980**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

MIGNOT; Ana Christina; GONDRA, José. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. *In*: MIGNOT; Ana Christina; GONDRA, José (orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-14.

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021.

SAUNIER, Pierre-Yves. Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940: projets et ingénierie de la convergence et de la différence. **Genèses**, n. 71, p. 4-25, jun. 2008.

SILVA, Alexandre Ribeiro e. O julgamento de si no outro: a viagem de Victor Cousin da França a países alemães e suas implicações pedagógicas. **Cadernos do Arquivo Municipal**, Lisboa, n. 18, p. 1-12, jul./dez. 2022.

TRAVERS, Paul D. John Orville Taylor: a forgotten educator. **History of Education Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 57-63, spring 1969.

Leituras de Johann F. Herbart no Brasil: modos de circulação das práticas pedagógicas

Vera Teresa Valdemarin

Introdução

A presente análise toma como fonte documental o acervo Paulo Bourroul, originário da Biblioteca da Escola Normal de São Paulo, como espaço simbólico do conhecimento pedagógico em circulação no estado de São Paulo entre o final do século XIX e as décadas iniciais do século XX, com o objetivo de delinear a difusão dos processos de ensino de molde herbartiano. No recenseamento das obras existentes no acervo, foi possível constatar que tal difusão se deu por meio de intérpretes norte-americanos. Na arena educacional das leituras dessas obras, os passos metodológicos herbartianos adquiriram diferentes significados, moldados por seus leitores: melhoria dos processos de ensino e aprimoramento do trabalho docente ou rigidez formalista, apego aos processos verbais e manutenção da tradição.

Das críticas que Lourenço Filho apresenta no Inquérito elaborado por Fernando de Azevedo para o jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1926, é possível extrair uma caracterização pouco lisonjeira das práticas então vigentes na escola paulista. Os métodos em uso seriam dominados por um intelectualismo herbartiano, excessivamente mecânicos, presos à forma, e resultariam numa cultura verbalista que não servia ao povo. Em suma, uma escola de tipo tradicional, na qual os meios tomaram o lugar dos fins da educação (Azevedo, 1960).

Em 1930, ao publicar *Introdução ao estudo da Escola Nova*, referências menos ácidas de Lourenço Filho a Johann Friedrich Herbart (1776-1841) situam-no como um grande sistematizador dos processos didáticos, destacam sua contribuição para o desenvolvimento pedagógico na Europa e nos Estados Unidos e mencionam seus principais divulgadores norte-americanos: Francis Parker, Charles McMurry e Charles de Garmo.¹ Entre as contribuições do pedagogo alemão estariam a noção de interesse que, limitada aos aspectos intelectuais, foi reformulada por John Dewey, que estabeleceu suas vinculações com a atividade infantil e ampliou suas possibilidades educacionais.

No entanto, a qualificação de que o intelectualismo que emperrava a escola era de cunho herbartiano é *provocativa*. Lourenço Filho, com essa referenciação, identificava no Brasil um movimento pedagógico semelhante àquele ocorrido nos Estados Unidos e já superado pelo aprendizado ativo? Estaria apenas afirmando-se como conhecedor de uma cultura pedagógica que, no mesmo Inquérito, acusava a Diretoria da Instrução de ignorar?

Na impossibilidade de responder objetivamente a tais perguntas, a presente investigação acerca-se delas estabelecendo o acervo Paulo Bourroul, originário da Biblioteca da Escola Normal de São Paulo, como repositório representativo (Chartier, 1991, 1998) do conjunto de saberes pedagógicos postos em circulação no estado de São Paulo (Silva, 2022; Carvalho, 2007), a fim de apreender indícios sobre a difusão dos processos de ensino de molde herbartiano nas décadas iniciais do século XX.

Diferentemente da difusão das ideias pestalozzianas ou escolanovistas, nas quais um grupo de intelectuais brasileiros engajou-se na produção de impressos, na formulação de legislação e elegeu instituições para sua irradiação, a adesão às *proposições pedagógicas* de Herbart foi mais sutil e mais dispersa, tornando-a um interessante problema de pesquisa.² Metodologicamente, trata-se de recensar as obras existentes no acervo delimitado, identificar possíveis leitores e os diferentes modos pelos quais os textos foram lidos, com o objetivo de discutir questões relativas à *dinâmica*

1 Na edição consultada (Lourenço Filho, 1978, p. 149, grifos no original) pode-se ler: "Vários didatas americanos, como *Francis Parker*, *Charles Mac Murraye* e os irmãos *De Garmo*, viajaram à Alemanha para conhecê-las [as ideias de Herbart], e, de volta ao seu país, as difundiram e aperfeiçoaram." Provavelmente, referia-se aos irmãos McMurry, Charles e Frank, e de Charles De Garmo, que os precedeu nos estudos na Alemanha.

2 Trata-se de resultados parciais do projeto temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-....), associado ao eixo Arquivos Digitais e Bibliotecas: história do livro e da leitura (Processo FAPESP 2018/26699-4).

da circulação e dos usos das referências estrangeiras no cenário pedagógico paulista nas décadas iniciais do século XX.

Herbart e herbartianos no acervo Paulo Bourroul

No acervo Paulo Bourroul, originário da biblioteca da Escola Normal de São Paulo/Escola Caetano de Campos, foram localizadas duas obras de Johann F. Herbart: *A text-book in Psychology, s/d*, e *Herbart's ABC of sense-perception and minor pedagogical work*, de 1896, ambas publicadas pela editora Appleton, de Nova York.³ Constatam também obras sobre a teoria e as proposições desse autor: *An introduction to Herbart's science and practice of education*, de Henry Felkin, de 1895, e *Apperception. A monograph on psychology and pedagogy*, de autoria de Karl Lange, diretor do *Higher Burgher-School*, da Alemanha, traduzida por um grupo de professores membros do *Herbart Club* (entre eles, Charles de Garmo, Charles McMurry e Frank McMurry), de 1896, publicadas por editora sediada em Boston.

Integram ainda a biblioteca Paulo Bourroul onze obras de Charles McMurry,⁴ um dos principais integrantes do movimento herbartiano nos Estados Unidos, tornando-o o autor com maior recorrência na delimitação aqui estabelecida. Trata-se, na verdade, de uma coleção de manuais destinados aos professores contendo explicações dos princípios e conceitos que estruturam a teoria educacional de Herbart e orientações, planos de aulas e modelos de lições para o ensino dos diferentes componentes curriculares da escola primária, listados a seguir.

3 Essas são as duas únicas obras do autor presentes no catálogo. Fazem parte de uma coleção denominada *International Education Series*, organizada por William T. Harris (que ocupava no período o mais importante posto da hierarquia educacional dos Estados Unidos), para apresentar aos professores leituras formativas. A primeira obra mencionada foi traduzida por Margareth Smith, professora da Escola Normal de Oswego/NY e, a segunda, por William J. Eckoff, professor universitário. Além da tradução, as obras trazem prefácio do editor e dos tradutores, extensas análises e explicações sobre o autor e a teoria proposta.

4 Análise da produção bibliográfica de Charles McMurry, bem como de sua atuação profissional, incluindo a liderança do movimento herbartiano norte-americano, pode ser encontrada em Valdemarin, 2022.

Quadro 1 – obras de Charles McMurry na biblioteca Paulo Bourroul

Título da obra	Ano de publicação	Editora
The elements of general method based on the principles of Herbart	1895	Public School
Special method in Geography for third and fourth grades	1895	Public School
Special method in Natural Science for the first four grades of the common School	s.d.	Public School
Course of study in the eight grades	1905	MacMillan/ Company
The elements of general method based on the principles of Herbart	1910	MacMillan Company
Special method in Arithmetic	1910	MacMillan Company
Special method in elementary science for the Common School	1910	MacMillan Company
Special method in Geography	1910	MacMillan Company
Special method in History	1910	MacMillan Company
Special method in Language in the eight grades	1910	MacMillan Company
Special method in reading in the grades	1909	MacMillan Company

Fonte: Acervo Paulo Bourroul; elaboração da autora.

As três primeiras obras, das quais não foram encontrados, até o momento, dados sobre sua inserção no acervo da Escola Normal, foram publicadas pela *Public School*, pequena editora sediada na cidade de Bloomington/IL, onde também estava localizada a *Illinois State Normal School*, que se tornou o

centro institucional da difusão do herbartianismo nos Estados Unidos. Nela estudaram e atuaram Charles de Garmo e os irmãos Frank e Charles McMurry, que complementaram sua formação acadêmica no Seminário Pedagógico e na Escola Prática vinculados à Universidade de Jena, na Alemanha, e, ao retornar, implementaram práticas pedagógicas, introduziram inovações curriculares, traduziram e produziram obras voltadas para os professores (Marshall, 1956).⁵

A difusão dessas ideias expandiu-se com a criação do *National Herbart Club*, transformado, em 1895, na *National Herbart Society*, cujas reuniões aconteciam nos encontros anuais da *National Education Association*, a mais importante associação dos profissionais da educação dos Estados Unidos (Kliebard, 2004; Dunkel, 1970; Randels, 1909).

A aceitação das obras de Charles McMurry entre o público leitor norte-americano foi duradoura⁶ e, para isso, provavelmente, contribuíram suas relações com outras instituições formadoras e com associações acadêmicas e profissionais dedicadas à discussão de questões educacionais, bem como a decisão da editora Macmillan de investir em livros para uso escolar e desenvolver estratégias para colocá-los ao alcance dos leitores.⁷ No estudo que fez sobre as editoras de livros didáticos norte-americanos entre os séculos XIX e XX, Warde (2011) estabeleceu nexos entre o incremento das técnicas de impressão, a expansão da escolarização pública, o crescimento dos

5 A presença de estudantes estrangeiros na Universidade de Jena era numerosa no final do século XIX. Lawn (2014), por exemplo, analisa o impacto desses intercâmbios na Escócia.

6 A primeira edição localizada do livro *The elements of general method based on the principles of Herbart* é de 1893, pela *Public School*. A quinta edição é de 1907 e, nela, a editora Macmillan informa que a edição revisada da obra foi publicada em 1903, e que entre 1903 e 1907 houve três reimpressões. Foram localizadas também edições de 1910, 1911, 1913, 1914 e 1915.

7 A editora Macmillan, estabelecida em Londres, publicava nomes consagrados da literatura e obras vinculadas à Universidade de Oxford. Seu plano de expansão internacional priorizou países com grande densidade demográfica, tais como a Índia e os Estados Unidos da América. Em 1869, foi aberto um escritório em Nova York, que não obteve o sucesso pretendido com a publicação de romances. O redirecionamento do catálogo para os livros escolares transformou-a, em 1905, numa das quatro grandes editoras norte-americanas do setor, com escritórios em Chicago, Boston, Atlanta, São Francisco e Nova York (Foster, 1891; James, 2002). Nesse período de expansão da indústria editorial, diferentes estratégias foram utilizadas para implementar as vendas: inserir, nas páginas iniciais ou finais dos livros, listas das publicações sobre a mesma temática; participar de catálogos anuais temáticos que reuniam a produção de várias editoras; organizar feiras anuais de livros e exposições e abertura de livrarias.

impressos a ela destinados e a reordenação federativa ocorrida após a Guerra Civil para explicar o papel decisivo que esse ramo produtivo desempenhou na construção nacional; Elson (1964) descreve, por sua vez, o papel dos livros escolares na persuasão da infância, contribuindo também para dimensionar a importância da produção de impressos educacionais nesse período.

A presença das obras de Charles McMurry na biblioteca da Escola Normal de São Paulo não era extemporânea, uma vez que a coleção de livros de origem norte-americana era significativa, embora menor do que aquela em língua francesa (Valdemarin, 2022). Mesmo antes da Proclamação da República, *é possível identificar* o deslocamento que Warde (2000, p. 37) denominou de troca de espelhos: a sinalização de que, sem abandonar as referências à cultura europeia, “os Estados Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida” para a qual os objetivos de mudança no estado de São Paulo deveriam ser dirigidos.

A historiografia nacional e a paulista, principalmente, são pródigas em análises particularizadas sobre o deslocamento educacional em direção ao modelo norte-americano nas décadas iniciais do período republicano. Já foram estudados, entre outros aspectos, as estruturas organizacionais para as escolas primárias, infantis e de formação de professores (Souza, 1998; Schelbauer, 2012), a contratação de professoras conhecedoras da prática pedagógica fundamentada no método de ensino intuitivo, a tradução de obras e a adoção de materiais utilizados no jardim da infância (Arce-Hai; Rochner, 2018). As publicações organizadas pela Diretoria Geral da Instrução, notadamente os Anuários do Ensino, a partir de 1907, reafirmam, ano após ano, a necessidade de organizar viagens de estudo para que os professores conhecessem “a didática americana, sem dúvida a mais adiantada do mundo” (São Paulo, 1908, p. 6), dados os bons resultados que as visitas já realizadas apresentaram.

No entanto, são raros os indícios materiais sobre a integração desses livros ao acervo da biblioteca Paulo Bourroul. Entre as obras listadas no Quadro 1, apenas *The elements of general method based on the principles of Herbart*, em edição de 1910, tem sua origem registrada (Figura 1). Como todos os volumes publicados pela editora Macmillan têm os mesmos padrões de encadernação e *design* gráfico, *é provável* que a dedicatória se refira ao conjunto dos livros de Charles McMurry.

Figura 1 – Dedicatória no livro *The elements of general method based on the principles of Herbart*, Ed. Macmillan, 1910, folha de rosto.

À seu querido e generoso
Dr. Oscar Thomp.
Amigo
meu,
de quem recatam os
melhores ensinamentos
e a quem devo exclu-
sivamente o que é no
magisterio de seu ter-
ceiro,
aff. este modo
de lembranças
e
Theodor & Sohn
S. Carlos, 24 / out. 1912

Fonte: Acervo Paulo Bourroul, FE/USP.

Oscar Thompson,⁸ apresentado com os livros, havia retornado nesse ano à direção da Escola Normal de São Paulo, cargo que ocupara desde 1902, e era professor da cadeira de *Métodos e Processos de Ensino* (São Paulo, 1913, p. 15). Outras informações atestam seu interesse pelo tema da coleção de Charles McMurry. Na Diretoria Geral da Instrução Pública orientou a elaboração de programas e métodos para a escola primária, bem como a criação de impressos para a divulgação desses recursos entre os professores, a fim de minimizar a falta de instituições formadoras necessárias para o atendimento da demanda escolar. Contribuiu decisivamente para a implantação do modelo escolar republicano paulista propondo legislação, normativas e materiais, além de encaminhar traduções de obras, isto é, dispositivos que pretendiam transformar em prática processos cujos fundamentos e modelos estavam vinculados, em sua maioria, à educação norte-americana. Pela centralidade dos postos que ocupou e pelas ações que desencadeou no ensino paulista até os anos de 1920, Oscar Thompson foi ator central no já mencionado processo de “troca de espelhos”.

8 Oscar Thompson diplomou-se na Escola Normal de São Paulo em 1891 e começou a atuar como professor na Escola do Carmo, anexa à Escola Normal, sob a direção de Miss Marcia Browne, sucedendo-a nesse cargo, a partir de 1893. Entre 1902 e 1920 ocupou o cargo de diretor da Escola Normal e, entre 1909 e 1911 e 1917 e 1920, desempenhou a função de diretor geral da Instrução Pública. Organizou (com A. Alves Pereira e Benedicto Tolosa) os programas das matérias do curso preliminar, criou e foi um dos editores da revista *A Escola Publica*, que tinha o objetivo de divulgar os métodos e processos adotados nas escolas modelo; em 1904 visitou a Exposição de Saint Louis nos Estados Unidos, de lá trazendo, entre outros livros, a cartilha de Arnold, de Sarah Louise Arnold, que adotava o método analítico, que mandou traduzir para a língua portuguesa. Para informações detalhadas sobre a trajetória profissional de Oscar Thompson, ver Gonçalves, 2002.

Apenas o primeiro nome do professor é legível na “modesta lembrança” oferecida a Oscar Thompson é legível e, assim, *não foi possível confirmar* sua identidade, restando hipóteses a serem investigadas.⁹

No entanto, o local e a data da dedicatória permitem estabelecer algumas conexões e a identificação de um leitor paulista de Charles McMurry, o professor João Toledo, que atuava na Escola Normal Secundária de São Carlos, criada em 1910.¹⁰ Embora não seja egresso da Escola Normal de São Paulo, João Toledo fez carreira no ensino público e exerceu o magistério em escolas primárias, normais e superiores; foi também inspetor-geral do ensino, assistente técnico e diretor do Ensino do Estado de São Paulo por um breve período, como informa a extensa pesquisa de Pinheiro (2009). Em 1912 era professor da cadeira de Pedagogia no curso de formação de professores da Escola Normal Secundária de São Carlos, cujo programa voltava-se para o estudo dos métodos e processos de ensino.

Entre 1916 e 1922 João Toledo publicou 12 artigos na *Revista da Escola Normal de São Carlos* e, neles, o tema central era a formação de professores perspectivada pelos aspectos práticos do ensino. Em dois artigos publicados no ano de 1919 – “Aprendizado Ativo” (I e II) –, João Toledo criticou a instrução oferecida nas escolas públicas argumentando que sua melhoria não se limitava à abertura de mais vagas, mas deveria incidir também sobre a qualidade do ensino, cuja consecução não dependeria apenas da simplificação dos

9 A hipótese que os livros foram dados a Oscar Thompson pelo professor Theodoro de Moraes é plausível, mas, infelizmente, não pode ser comprovada. Como informam as minuciosas pesquisas desenvolvidas por Mortatti (2000) e Pereira (2013) sobre esse autor e sobre sua importância para a renovação dos métodos de ensino no estado de São Paulo, a afinidade entre os dois professores era sólida e abrangia formação acadêmica, designação para cargos nas escolas estaduais e empenho para a implementação de métodos renovados para o ensino da leitura. Theodoro de Moraes atuou como professor e diretor de escolas primárias, como inspetor escolar e como autor de livros escolares. Pode-se dizer que, se as intenções de Thompson nesse elemento do ensino se manifestavam no plano da gestão geral da instrução, o envolvimento de Theodoro de Moraes se materializava tanto na produção de material para uso em sala de aula – coleção de cartilhas e série graduada de leitura para crianças e adultos, livros de leitura e cadernos de Caligrafia – como nas orientações aos professores – inspeção escolar, palestras, textos próprios ou traduções em periódicos. Na produção de Theodoro de Moraes, no entanto, não foram encontradas referências ao método herbartiano ou à leitura das obras de Charles McMurry.

10 Por um curto período, entre 1912 e 1914, João Toledo e Theodoro de Moraes foram colegas nessa instituição. A informação de que, em 1912, Theodoro de Moraes atuou na Escola Normal Secundária de São Carlos encontra-se em Pereira (2013) e na *Revista da Escola Normal de São Carlos*.

programas ou da ampliação dos anos de escolaridade, questões candentes nos debates do período e nas propostas de reforma que tomavam corpo.

Na segunda parte desse artigo, João Toledo focaliza especificamente o método de ensino, que define como “o ponto de convergência de todos os estudos pedagógicos”, pois, “o modo de apresentar uma lição a criança, bem como o tempo apropriado ao estudo da mesma são questões essenciais de pedagogia” (Toledo, 1919, p. 30). Entre outros autores, menciona o professor McMurry as contribuições científicas de Herbart sobre o desenvolvimento infantil e sobre as finalidades educacionais. Tais diretrizes são, a seguir, objetivadas na sequência que deveria presidir o trabalho do professor (ensino) e a aquisição de conhecimento pelo aluno (aprendizagem): preparação e apresentação do novo conteúdo, comparação entre o já sabido e o conhecimento novo, generalização para outros fatos e aplicação do que foi aprendido a novas questões. O autor lança mão de um neologismo para explicitar sua adesão ao método dos passos formais criado por Herbart, e afirma que os leitores

[...] notam logo que também eu *herbartizo* largamente, como o faz todo o mundo pedagógico contemporâneo. O egrégio mestre já dominou os países mais avançados em civilização e invade agora as nossas escolas, abrindo aos professores uma vereda nova e convertendo em prazer para os alunos o que outr’ora lhes foi pesado encargo (Toledo, 1919, p. 43, grifo do autor).

Em 1921, João Toledo foi nomeado professor de Prática Pedagógica na Escola Normal de Campinas, exercendo também a direção da Escola, e em 1925 foi designado para o cargo de inspetor de ensino. Sua produção, certamente, contribuiu para angariar “uma certa capacidade de ressonância e de amplificação” (Sirinelli, 1998, p. 261), aliada à ascensão funcional que, entre outras atribuições, previa a fiscalização do trabalho realizado por diretores e professores, a verificação dos recursos materiais e pedagógicos existentes nas escolas, a participação na elaboração dos programas e na escolha de livros didáticos, a exposição de aulas-modelo, palestras e conferências. Nesse contexto de trabalho, João Toledo publicou o livro *Escola Brasileira* (a primeira edição é de 1925, a segunda de 1929 e, a terceira, de 1932, conforme detalhamento de Pinheiro, 2009). Nessa obra, indicada para uso na disciplina Pedagogia dos Cursos Normais, há exposição de questões doutrinárias, mas também explicações sobre a marcha do aprendizado e capítulos dedicados aos processos indutivos e dedutivos a serem utilizados no ensino.

Na abordagem das atividades práticas, o autor menciona Herbart e seus “modernos discípulos”, nomeando De Garmo e McMurry, para descrever os

passos a serem adotados nas lições indutivas – “preparação, apresentação, comparação, generalização, aplicação” (Toledo, 1925, p. 256), acompanhados de exemplos de planos de lições a serem utilizados pelos professores, nos quais ressoam a leitura dos manuais de Charles McMurry com a adaptação dos temas ao conteúdo da escola primária paulista (sem, no entanto, creditar obras específicas, prática comum no período).

Apesar da adesão aos passos formais de Herbart nos processos de ensino, João Toledo não lhes concedia exclusividade; leitor atento de diferentes vertentes, crivava a literatura de acordo com seu potencial para provocar mudanças nas práticas pedagógicas por meio das quais acreditava melhorar a qualidade do ensino. As diferenças existentes entre as concepções teóricas adquiriam pouca relevância na síntese por ele produzida. As referências herbartianas juntava menções a Claparède e John Dewey, por exemplo, em interpretações destinadas a justificar os planos de lições que oferecia como exemplo aos professores.¹¹

Conforme descreve Pinheiro (2009), o livro *Escola Brasileira* foi objeto de análise crítica de Fernando de Azevedo que, em 1929, apontava o caráter fragmentário dos estudos do autor, provavelmente, resultante do grande volume de referências nas quais se amparava; questionava ainda a ausência de ideias que poderiam insuflar a renovação das práticas escolares e o apego a regras metodológicas como vetores da melhoria educacional.

As críticas de Fernando de Azevedo e de Lourenço Filho, anteriormente mencionadas, não deixam dúvidas sobre o sentido que os renovadores atribuíram ao oferecimento de modelos e regras para a condução da prática pedagógica, entre os quais figuravam os passos formais herbartianos. Tais elementos representariam, na visão desses autores, a cultura pedagógica que deveria ser substituída pela adoção de novos fundamentos científicos, procedimentos e materiais, a fim de atender as demandas sociais que se apresentavam.

No entanto, o mencionado enraizamento da cultura verbalista e a predominância dos métodos mecânicos e do intelectualismo nas escolas primárias paulistas não parecem ser tributários exclusivamente da circulação das proposições herbartianas, que foi bastante limitada mesmo considerando as sucessivas edições das obras de João Toledo, as funções por ele exercidas na hierarquia educacional e o entusiasmo que o levavam a *herbartizar*. Parece ser possível argumentar que as práticas pedagógicas paulistas, dadas as

11 Esse modo de apropriação da literatura pedagógica estrangeira não era exclusivo de João Toledo. Ver, por exemplo, Silva (2023).

condições escolares então existentes, encontraram nos passos formais uma descrição e uma designação.

Para examinar essa possibilidade é necessário caracterizar o método de ensino herbartiano – os passos formais – recorrendo, assim como João Toledo, aos irmãos McMurry.

Como conduzir a lição

O manual *The method of the recitation*,¹² integra o conjunto de obras que introduziu os conceitos e as orientações para a prática da teoria herbartiana aos professores da educação elementar norte-americana. Charles Alexander McMurry obteve seu doutorado em 1887 na Universidade de Jena, Alemanha e, retornando aos Estados Unidos, atuava como professor de Métodos Educacionais e Prática na *State Normal School*, em Winona, Minnesota. Em 1890, publicou um livreto denominado *How to conduct the recitation and the principles underlying Methods of Teaching in Classes*¹³ (McMurry, 1890), contendo uma breve exposição das ideias herbartianas, seguida da sistematização de um plano de ensino desenvolvido de acordo com as práticas da *Herbart School* da Alemanha e de um Apêndice com a tradução de um texto de William Rein, diretor do Seminário de Jena e sistematizador dos passos formais para o ensino.

Dois anos depois, em 1892, atuando como professor da *State Normal University*, em Bloomfield, Illinois, McMurry produziu o manual *The elements of general method based on the principles of Herbart*, obra de maior fôlego, na qual explicava a teoria pedagógica herbartiana e, com muitos exemplos,

12 A palavra *recitation*, tal como utilizada pelos autores, tem a conotação de aula, lição ou explicação (cf. Dicionário Collins, “a period of classroom instruction”). Essa acepção também foi adotada na tradução de obras de John Dewey para a língua portuguesa. A terceira edição brasileira de *Como pensamos*, publicada em 1959, se baseou na segunda edição norte-americana, revisada e acrescida de capítulos (Toledo, 2013). Um desses capítulos é “A lição e o treino do pensamento” (*The recitation and the training of thought*), e a tradutora Haydée Camargo Campos esclarece em nota de rodapé: “No original, *recitation* que, além de significar, como em português, *declamação* ou *recitação*, significaria o ato de *dar lição* e corresponderia à *sabatina*. *To recite é dar lição*. Convém ter em mente esse sentido para compreender as referências feitas por Dewey” (Dewey, 1959, p. 257, grifos no original).

13 Trata-se do volume 13 de uma coleção denominada *Teachers Manuals*. O livro é composto por apenas 74 páginas, das quais 30 são dedicadas à divulgação das obras publicadas pela editora E. L. Kellogg & Co.

argumentava a favor de sua pertinência às escolas norte-americanas. A obra, dividida em oito capítulos, elencava bibliografia sobre a vertente e abordava um conjunto de princípios mutuamente relacionados – Interesse, Concentração, Indução e Apercepção – dos quais eram derivadas as orientações práticas. Na segunda edição (McMurry, 1893), o autor anunciava que o capítulo sobre a utilização dos passos formais na formulação dos planos de ensino fora suprimido, pois seria publicado posteriormente como obra específica, o que aconteceu em 1897.

Ampliado, esse capítulo deu origem ao manual *The method of the recitation*,¹⁴ obra conjunta dos irmãos Charles e Frank McMurry: o primeiro, nomeado como diretor da *Training School* da *State Normal University*, de Illinois, e o segundo, como professor de Pedagogia e diretor do *Teachers' College*, da Universidade de Buffalo, Nova York. A autoria de cada um dos capítulos é identificada no Prefácio e verifica-se que Frank McMurry ocupou-se mais dos aspectos teóricos do método e Charles McMurry das prescrições para a prática. A obra reafirma a teoria geral de Herbart e aborda, especificamente, as questões referentes ao método de ensino por meio da ampliação dos exemplos práticos e do desenvolvimento de unidades de lições para diferentes conteúdos previstos no currículo da escola elementar. O manual é composto por 319 páginas e 15 capítulos e, afirmam os autores, apesar de inspirado em trabalhos alemães, os princípios para o ensino nele advogados são amplamente reconhecidos e as atividades e sugestões

14 A presente análise tomou como fonte a edição de 1900, publicada pela editora Public-School, embora tenham sido localizados exemplares publicados em 1897, 1900 e 1916 do manual *The method of recitation*. Nesse último ano, informa-se que, detentora dos direitos de publicação desde 1903, a editora MacMillan reimprimiu a obra anualmente até 1916, o que atesta o interesse do público leitor e de uma grande editora. Contribuem também para a compreensão desse interesse as informações sobre as vinculações institucionais dos autores: em 1916, Charles McMurry era diretor do Departamento de Prática da *Northern Illinois Normal School*, em De Kalb, Illinois, e Frank McMurry era professor de Teoria e Prática do Ensino no *Teachers' College* da Universidade Columbia, em Nova York.

práticas resultaram do trabalho desenvolvido em escolas primárias norte-americanas.¹⁵

Após examinar diferentes livros didáticos utilizados nas escolas, os autores concluem que todos expressam variações do processo indutivo-dedutivo para a aquisição do conhecimento, e que tal uniformidade estaria ligada ao objetivo do ensino escolar, que é conduzir o pensamento dos alunos à formulação de princípios gerais. A pertinência desse processo seria validada cientificamente pela Psicologia por meio da explicação de que os perceptos e os conceitos (as noções particulares e as noções gerais) traduzem-se em modos de pensar (o movimento de indução e dedução). Ao uso consolidado na prática escolar e às *leis universais* estabelecidas pelo conhecimento científico se juntaria a Pedagogia, que intenta desenvolver noções gerais e conceituais e, assim, provocar a compreensão. Segundo essa proposição, o método para ensinar é estabelecido na confluência desses três elementos e funciona como guia, bússola, modelo ou ideal a ser adotado pelos professores.

A eficácia do método de ensino dependeria da ordem adotada na apresentação das noções individuais e das noções gerais no processo de instrução, uma vez que elas são distintas, mas não desconectadas. As primeiras são adquiridas pelos sentidos, pelas palavras e pelas leituras e *são individuais*; já as noções gerais referem-se a uma classe de objetos e envolvem definições, regras e princípios que não podem ser obtidos concretamente porque se aplicam às qualidades essenciais e não apenas às acidentais.

Privilegiar uma das etapas do processo, segundo os autores, ocasionaria dois tipos de dificuldades para a instrução: a primeira, foi percebida na obra de Pestalozzi e de seus seguidores que falharam na aplicação do método porque, apesar de aceitarem que o objetivo da instrução eram as noções lógicas, seu desenvolvimento detinha-se na aquisição dos dados concretos que *são* a base do conhecimento, mas *não esgotam* o processo para sua obtenção. A segunda, foi identificada na prática escolar que priorizava o ensino das

15 “The Method of recitation is based upon the principles of teaching which were expounded and illustrated in the work of Herbart, Rein, and Ziller. At the same time, the authors hope to have shown in the body of the work that we have to do here with principles recognized by teachers in every land, and that there is no thoughtless imitation of foreign methods and devices. While our debt to German thinkers for an organization of fundamental ideas is great, the entire discussion, as here presented, springs out of American conditions; its illustrative materials are drawn exclusively from lesson commonly taught in our schools. In fact, the whole book, while strongly influenced by Herbart’s principles, is the outgrowth of several years’ continuous work with classes of children in all the grades of the common school” (McMurry; McMurry, 1900, p. 4).

noções abstratas sem dar a devida atenção às operações concretas. Ambos seriam movimentos *lógicos* igualmente necessários: a generalização amplia o pensamento para abarcar outras ideias, mas depende da organização sólida das bases do pensamento que não deve ser negligenciada na instrução escolar.

Assim, a eficácia dos métodos residiria no modo de obtenção das generalizações que deveria obedecer a seguinte sequência: aquisição de noções individuais, de noções gerais e a aplicação destas últimas, sem privilegiar qualquer uma das etapas.

O capítulo destinado a expor como as noções individuais devem ser adquiridas ocupa o maior número de páginas do manual dos irmãos McMurry, provavelmente, pela necessidade de marcar as diferenças com o método de ensino intuitivo de formulação pestalozziana que também preconiza o raciocínio indutivo.

Explicam os autores que, na concepção herbartiana, as noções individuais são idênticas às noções concretas e, até o ingresso na escola, a criança já adquiriu muitas delas em contato com objetos e coisas. Este processo continua ao longo da vida, mas não há garantias de que, aleatoriamente, tais noções seriam adequadamente obtidas. Para estender a capacidade de observação e torná-la mais acurada, a escolarização deve começar na infância, garantindo, assim, uma base sólida para a generalização.

Na definição das ideias concretas ficam estabelecidas diferenças importantes entre os dois métodos:

A instrução deve depender grandemente das palavras para construir novas imagens mentais. Os objetos e eventos a serem discutidos podem não estar presentes aos sentidos, consequentemente eles devem ser apresentados à mente por meio de palavras ou símbolos (McMurry; McMurry, 1900, p. 68).¹⁶

Como se depreende dessa afirmação, os objetos podem ser substituídos por palavras para a obtenção das noções individuais, procedimento pouco recomendado no método pestalozziano, que prescreve a formação das ideias com base na relação entre os sentidos e os objetos. Assim, na prescrição dos herbartianos norte-americanos, a regra de avançar do conhecido ao desconhecido pode, inclusive, dispensar a observação de objetos concretos.

16 "Instruction must depend largely upon words to build up these new mental images. The objects and events to be discussed cannot usually be present to the senses, consequently they must be presented to the mind through words or symbols" (McMurry; McMurry, 1900, p. 68).

Amparando-se em exemplos, os autores concluem que o ajustamento das ideias e conteúdos novos aos já existentes determina a efetividade da instrução, o que exige do professor conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre o conhecimento anterior dos alunos. Lembram também que as palavras são símbolos e instrumentos para a aquisição do conhecimento, mas se apenas as palavras forem fixadas, obtém-se memorização e *não aprendizagem*. Assim, a atenção da criança deve ser dirigida ao passado, mas, como a mente exerce papel ativo nessa escolha, as relações entre o que se sabe e o que se ignora devem ser criteriosamente escolhidas pelo professor.

No manual em análise, os passos formais do ensino constituem diretrizes para conduzir a lição ou as unidades de lições de modo a atender os movimentos cognitivos explicitados. Deles decorrem dois passos distintos que devem ser postos em prática sequencialmente para a obtenção das noções individuais: o primeiro consiste na preparação da mente infantil para a recepção dos novos conhecimentos e, o segundo, na apresentação destes aos alunos.

A execução do primeiro passo, também denominado de análise ou passo preparatório, consistiria em despertar o interesse dos alunos sobre o assunto a ser estudado e, com tal objetivo, o professor deve coletar e arranjar, pacientemente, o conhecimento prévio dos alunos fazendo uso das experiências familiares, da ocupação dos pais, de jogos e relatos de viagem. Recomenda-se a evocação de tantas ideias quanto for possível, especialmente aquelas estreitamente ligadas à personalidade da criança, que são as noções mais fortes da percepção e, por isso, podem ser relacionadas ao objeto a ser estudado. O conhecimento presente nos livros e as palavras memorizadas surtiriam pouco efeito nessa etapa e a conversação é o procedimento indicado; para que ela transcorra de modo a preparar o entendimento dos alunos, o objetivo de cada lição deve ser enunciado em termos claros, específicos, simples e atrativos, tais como: onde Chicago busca sua água? Onde as folhas se desenvolvem? Por que as folhas caem? Como as folhas ajudam as árvores? Para a enunciação dos objetivos da lição é *preciso* que o professor compreenda claramente o que vai ensinar e que saiba distinguir os fatos essenciais sobre o tema daqueles triviais, a fim de dirigir a atenção para a ideia central, objetivamente formulada.

A passagem do primeiro ao segundo passo consiste na junção dos novos conhecimentos àqueles já existentes. Como Pestalozzi propunha, sempre que possível, os objetos devem ser vistos, manipulados e oferecidos à criança por meio de ilustrações, excursões, questões provocativas e materiais que permitam a expressão física do pensamento. No entanto, quando esse

contato não for possível, as experiências passadas relacionadas ao tema devem ser evocadas com abundância e com materiais cuidadosamente selecionados - modelos, mapas, fotografias, jornais e revistas – que podem enriquecer os detalhes e contribuir para a criação de impressões vívidas.

As orientações não deixam dúvidas que a evocação, dirigida pelo professor, prepondera sobre a observação:

Um objeto é oferecido a eles [aos alunos] de modo que uma vívida imagem seja produzida e um profundo interesse seja despertado. Essa exigência de vivacidade deve sempre ser despertada pelo professor. As crianças devem praticamente *ver* Minneapolis com suas cachoeiras e moinhos de farinha, com seus campos de trigo a oeste e todos os produtos da fazenda indo e vindo. [...] Assim como os diferentes estágios da vida de certos insetos devem ser retratados com precisão (McMurry; McMurry, 1900, p. 149, grifo no original).¹⁷

E reafirmam que:

Com cuidadosa atenção a esses fatores é possível apresentar fatos de tal modo que o aluno capte seu espírito de forma a parecer experimentá-los ele mesmo; ele então se sente entre eles, ou no meio deles; ou, em outras palavras, está interessado (McMurry; McMurry, 1900, p. 159).¹⁸

Fixadas e explicadas as regras para o ensino das noções individuais, os autores alertam para o erro comum de considerar essa aquisição como etapa suficiente para a instrução e indicam a necessidade de separar as ideias dos fatos que lhes deram origem, a fim de tornar possível seu uso, isto é, transformar as noções individuais em noções gerais e abstratas.

O terceiro passo assenta-se na comparação e tem por objetivo estabelecer um resumo ou revisão do conhecimento adquirido nos dois primeiros. O procedimento indicado é rememorar poucos fatos já trabalhados, selecionados mediante seu potencial para representar e caracterizar toda uma classe de fenômenos, com o propósito de separar as características

17 "One object is to offer them in such a manner that a vivid picture will be produced and a deep interest be aroused. This demand for vividness should ever be borne in mind by the teacher. Children should practically *see* Minneapolis with its waterfall and flour mills, with its wheat-fields to the west, and its farm products of all kinds coming and going. [...] so the different stages in the lives of certain insects should be accurately pictured" (McMurry; McMurry, 1900, p. 149).

18 "By careful attention to these factors it is possible to present facts in such a manner that the pupil enters into their spirit so as to seem to experience them himself; he then feels himself among, or in the midst of them; or, in other words, is interested" (McMurry; McMurry, 1900, p. 159).

essenciais das acidentais. Os autores exemplificam o desenvolvimento dessa etapa com o estudo dos centros comerciais. Nos passos anteriores, o estudo do tema consistiu em caracterizar cada um deles em detalhes para a formação de uma ideia vívida de seu funcionamento e, assim, possibilitar a comparação *entre* centros comerciais voltados à produção de farinha, à extração de madeira, à colheita de grãos e à extração de carvão, bem como os meios de transporte específicos.

O quarto passo reside em expressar com clareza e acuidade, por meio de palavras, o que foi aprendido, isto é, elaborar definições, regras e conceitos. Formular conclusões é, segundo os autores, um estágio avançado do processo de conhecimento, desde que tal formulação seja proveniente da própria criança e não da memorização de afirmações contidas em livros ou expressas pelo professor. O manejo das palavras deve estar associado aos fatos e dados obtidos nos passos anteriores.

O quinto e último passo – apresentado em capítulo específico – consiste na aplicação dos conhecimentos já adquiridos a novos problemas, exercitando-se a liberdade e a versatilidade, dadas as recombinações que eles permitem. O movimento, que era indutivo nos quatro primeiros passos, torna-se dedutivo com o uso dos conceitos para a compreensão de diferentes classes de objetos e fatos. Retomando exemplo anteriormente apresentado, afirma-se que a aplicação do conceito de centros comerciais possibilita ampliar e variar os objetos abarcados pela mesma ideia.

Esta etapa, dizem os autores, refere-se à relação entre a teoria e a prática, questão que permeia as atividades educacionais: “A pergunta que prevalece na escola é o que você sabe? E a pergunta da vida é o que você consegue fazer? É obrigação da escola produzir a habilidade de fazer como parte do conhecimento” (McMurry; McMurry, 1900, p. 192).¹⁹ De acordo com a exposição, o quinto passo permitiria demonstrar a operacionalização dos princípios centrais da teoria herbartiana, que propõe a instrução como processo voltado à formação do caráter que, por sua vez, é expresso em condutas objetivadas na incorporação do conhecimento pelo hábito.

Dois capítulos do manual são dedicados a argumentar sobre a existência de leis universais que presidiriam a atividade de ensinar, independente do conteúdo a ser ensinado. Nesta perspectiva, os passos formais seriam a metodização própria dos movimentos da mente humana, e dessa conformidade decorreria sua validade. Com o mesmo intuito, o método

19 “The prevailing question in school is, What do you know? But life insistently demands, What can you do? And since school prepares for life it should meet this demand (McMurry; McMurry, 1900, p. 192).

socrático, em descrição de Xenofonte, é reproduzido no manual para validar a eficiência da conversação e dos diálogos sobre as experiências anteriores daquele que está em processo de aprendizagem. Tais digressões permitem aos autores concluir que:

Herbart advogou o método de desenvolvimento e que Pestalozzi e Froebel dificilmente pensaram em empregar nenhum outro; portanto os três educadores nos quais a “Nova Educação” encontra sua fonte, aqueles que de fato controlam o pensamento educacional moderno, privilegiaram o mesmo método (McMurry; McMurry, 1900, 232).²⁰

Vale acrescentar que o primeiro capítulo do livro *Herbart and the Herbartians*, de Charles de Garmo, publicado em 1895, tinha o sugestivo título de “O que Pestalozzi deixou para Herbart fazer”.

De acordo com as explicações dos autores, os passos formais estruturam um roteiro do funcionamento da mente na aprendizagem, que vai da obtenção e comparação das informações até a compreensão de uma noção geral abstrata; os modelos de lições ou ilustrações desse roteiro, criteriosamente escolhidos, são representativos do processo indutivo e garantiriam, simultaneamente, as bases científicas do método e a estrutura para a organização das lições.

As prescrições, no entanto, revelam características do método nem sempre explicitadas no plano teórico. Nos modelos de lições, é possível perceber que o apelo à memória dos alunos constitui a base sobre a qual atua a indução, uma vez que a conversação incide sobre grande variedade de dados que não são apresentados aos sentidos dos alunos. As orientações para a adoção dos passos formais herbartianos, na interpretação de Charles McMurry, privilegiavam a formação intelectual dos estudantes, destinavam ao professor a posição central e ativa na condução do ensino e valorizavam a exposição verbal como principal recurso didático.

Considerações finais

Apesar dos esforços explicativos encetados na obra dos herbartianos norte-americanos, o método de ensino prescrito nos passos formais é

20 It is worthy of note that Herbart advocated the developing method and that Pestalozzi and Froebel scarcely thought of employing any other; thus the three educators in whom the “New Education” finds its source, who in fact control modern educational thought, favored the same method (McMurry; McMurry, 1900, p. 232).

muito semelhante *àquele* de molde pestalozziano, uma vez que ambos se fundamentam nos mesmos movimentos cognitivos, isto é, a indução e a dedução para a construção das ideias: a progressão do conhecimento simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, dos fatos para as ideias, do particular para o geral. A diferença entre eles fica restrita à prescrição de objetos que mobilizariam os sentidos dos alunos no método intuitivo e no apelo *às palavras para* mobilizar o intelecto nos passos formais. Não lições de coisas, mas lições de palavras, diferenças que são reveladas no âmbito das prescrições práticas.

Tais semelhanças parecem ter sido detectadas tanto por João Toledo quanto pelos renovadores. O primeiro produz uma síntese que, sem condenar os processos pestalozzianos largamente aceitos na Instrução Pública paulista desde as reformas republicanas, acrescenta-lhes novas referências que prescindem dos objetos e materiais didáticos que as limitações financeiras pouco ofereciam aos professores. Na perspectiva dos renovadores, os processos indutivos, independente do autor de referência, deveriam ser substituídos por processos experimentais livres dos modelos de prescrição rígida. Rosa Souza assim descreve os dilemas que se apresentavam nas escolas paulistas nos anos 1920:

No território da sala de aula, o sopro da renovação se insinua lentamente. [...] A prescrição de novas práticas se impõe insistentemente. Mas há tantas dificuldades a debelar! As poucas imagens de salas de aula (universo raramente fotografado talvez porque entretecido continuamente nas tramas do cotidiano) não destacam as atividades inovadoras, ao contrário, perenizam os aspectos mais simbólicos constitutivos da vida escolar (Souza, 2006, p. 201).

No entanto, pode-se afirmar que os impressos localizados no acervo Paulo Bourroul constituíram pontos de circulação do conhecimento pedagógico internacional, espaço material e imaginativo que molda as ideias e as práticas (Lawn, 2014). No espaço físico e simbólico do conhecimento – a biblioteca da Escola Normal de São Paulo – e dos objetos materiais que levam esse conhecimento de um lugar para outro – os livros – foram construídos os diferentes significados da leitura (Livingstone, 2003).

A respeito das rotas dos livros que tratavam das concepções ou das práticas herbartianas aportados no acervo analisado restaram poucos indícios. Os vestígios são mais consistentes sobre o significado adquirido pelas obras no encontro com leitores brasileiros, ainda que não tenha sido aqui possível identificar e caracterizar uma rede de leitores herbartianos no Brasil.

Esse encontro, no entanto, ocorreu por meio de mediadores culturais, como Charles McMurry e o professor que ofereceu a coleção a Oscar Thompson, fazendo da Biblioteca da Escola Normal um dos múltiplos canais de circulação de ideias que alimentavam a corrida pela renovação pedagógica nas décadas iniciais do século XX. Na arena que moldava as leituras, os passos metodológicos herbartianos poderiam significar melhoria dos processos de ensino e aprimoramento do trabalho docente ou rigidez formalista, apego aos processos verbais e manutenção da tradição, a depender dos objetivos do leitor. E não se tratava de designação arbitrária, mas autorizada por elementos que lhe eram *intrínsecos*.

Referências

ARCE-HAI, Alessandra; PROCHNER, L. Aproximando-se da caixa preta da escolarização: uma análise da revista do Jardim da Infância (1896-1897). *In*: NERY, Ana Clara B.; GONDRA, José. (orgs.). **Imprensa pedagógica na Ibero-América**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 421-454.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

CARVALHO, Marta M. C. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882). *In*: BENCOSTTA, Marcus L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 17-40.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DUNKEL, Harold B. **Herbart and herbartianism: an educational ghost story**. Chicago: The University Chicago Press, 1970.

ELSON, Ruth Miller. Guardians of a tradition. **American Schoolbooks of the nineteenth century**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1964.

FOSTER, James. **A bibliographical catalogue of Macmillan and co's publications from 1843 to 1889**. London; New York: Macmillan, 1891.

GONÇALVES, Gisele N. **A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a Instrução Pública em São Paulo (1889-1920)**. 2002. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

JAMES, Elizabeth (ed.). **Macmillan: a publishing tradition**. Nova York: Palgrave, 2002.

KLIEBARD, Herbert M. **The struggle for the American curriculum, 1893-1958**. 3. ed. Nova York: Routledge Falmer, 2004.

LAWN, Martin; RABELO, Rafaela S. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1 (34), p. 127-144, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38866/pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LIVINGSTONE, David N. **Putting science in its place: geographies of scientific knowledge**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. A resposta de Lourenço Filho. *In*: AZEVEDO, Fernando. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramento, 1960. p. 28-50.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MARSHALL, Helen E. **Grandest of enterprises**: Illinois State University (1857-1957). Illinois: Normal, 1956.

MCMURRY, Charles A.; MCMURRY, Frank. **The method of the recitation**. Bloomington: Public-School Publishing, 1900.

MCMURRY, Charles. **How to conduct the recitation and the principles underlying Methods of Teaching in Classes**. New York; Chicago: E. L. Kellogg, 1890.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo, 1876-1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

PEREIRA, Bárbara C. **Theodoro de Moraes na história da alfabetização no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2013.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. **Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939)**: a permanência dos modelos de lição. 2009. 329 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RANDELS, George Basil. **The doctrines of Herbart in the United States**. 1909. Thesis (Ph.D) – University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1909.

SÃO PAULO. Anuario do ensino do estado de São Paulo. **Inspectoria Geral do Ensino**. São Paulo: Typografia Siqueira, Sales e C., 1908-1909.

SÃO PAULO. Anuario do ensino do estado de São Paulo. **Directoria Geral da Instrução Publica**. São Paulo: Typografia Siqueira, 1913.

SCHELBAUER, Analete R. Trabalho didático e escolarização primária: fontes para a história da educação no final do Império. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 220-229, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639625>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, Carolina M. N. A biblioteca da Escola Normal de São Paulo: organização do acervo e do espaço. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-31, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/113976>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Carolina M. N. Apropriações da pedagogia moderna na Escola Normal de São Paulo: convergências e divergências entre Silva Jardim e Camillo Passalacqua (1884 a 1887). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 22, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-189>. Acesso em: jan. 2024.

SIRINELI, Jean F. As elites culturais. In RIOUX, Jean P.; SIRINELLI, Jean F. (ed.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 14-32.

SOUZA, Rosa Fatima de. **Alicerces da pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TOLEDO, João. Aprendizado Ativo (II). **Revista da Escola Normal de São Carlos**, n. 7, p. 30-48, 1919.

TOLEDO, João. **Escola brasileira**: desenvolvimento do Programma de Pedagogia em vigor nas Escolas Normaes. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925.

TOLEDO, Maria R. A. Traduções culturais do livro Como pensamos, da coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1981). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 57-78, jan./abr., 2013. Disponível em scielo.br/j/heduc/a/t73SrvJS9hTrfDJsCjLf3jn/?format=html&lang=pt#. Acesso em: 18 dez. 2023.

VALDEMARIN, Vera T. A circulação das ideias de Johann Friedrich Herbart em manuais didáticos norte-americanos (1893-1920). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244750, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244750por>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VALDEMARIN, Vera T. **História dos métodos e dos materiais de ensino**: a Escola Nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDEMARIN, Vera T. Uma biblioteca para os professores: a pedagogia prática e científica de origem norte-americana na Escola Normal de São Paulo, na década de 1880. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e833321, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.83321>. Acesso em: 22 dez. 2023.

WARDE, Mirian J. A industrialização das editoras e dos livros didáticos nos Estados Unidos (do século XIX ao começo do século XX). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 121-135, jan./mar. 2011.

WARDE, Mirian J. Americanismo e educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 14, p. 37-43, 2000.

Os mais modernos livros da linguística oitocentista na biblioteca da Escola Normal de São Paulo

Bruna Soares Polachini

Introdução

Este capítulo trata da coleção de livros relativos aos estudos linguísticos mais modernos do século XIX presentes na biblioteca da Escola Normal de São Paulo nas últimas duas décadas do século. Embora nenhum deles tenha sido comprado na viagem de Paulo Bourroul à França, em 1883, essa coleção chama a atenção pela grande quantidade de livros que tratavam da problemática linguística contemporânea, isto é, o método histórico-comparativo, seja de maneira geral, seja ao tratar de línguas específicas, sobretudo o francês e o português. Os agentes da compra ou da doação de livros são uma incógnita, mas certamente a aquisição dessas obras tem múltiplas causas, como a mudança por que passaram os estudos linguísticos europeus no século XIX e sua chegada ao Brasil na década de 1880 com a *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro, publicada em São Paulo, e a evolução do currículo da Escola Normal de São Paulo, que pouco a pouco apropria-se dessa nova linguística – algo que também é feito no Colégio Pedro II. Para esta pesquisa, foram utilizadas como fontes primárias a documentação da Escola Normal de São Paulo, os livros do Acervo Paulo Bourroul na FEUSP e alguns jornais da época.

A história da biblioteca da Escola Normal de São Paulo já foi objeto de estudo de diversos trabalhos por diferentes perspectivas. Carvalho (2007)

e Pestana (2011) apresentaram e analisaram os livros comprados por Paulo Bourroul em 1882 e incorporados à biblioteca no ano seguinte com atenção especial àqueles destinados à formação de professores. A tese de Pereira (2013) abordou a documentação de compra de livros nas décadas de 1870 e 1880. Silva (2022) esclareceu o contexto de formação e desenvolvimento da biblioteca nas últimas décadas do século XIX com base em documentos e jornais da época. Valdemarin (2022) contemplou as obras pedagógicas oitocentistas em língua inglesa da biblioteca, enquanto Polachini (2023) analisou a coleção de gramáticas oitocentistas de língua portuguesa desse mesmo acervo.

O acervo Paulo Bourroul – resultante da doação, em 1976, da biblioteca da antiga Escola Normal de São Paulo à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – é objeto de estudo dos pesquisadores do eixo 1 *Arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura*, coordenado por Carlota Boto e Circe Bittencourt, do Projeto Temático FAPESP (processo n. 2018/26699-4) *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, por sua vez, coordenado por Diana Vidal e Carlota Boto. Além dos supracitados trabalhos históricos sobre a biblioteca, o acervo Paulo Bourroul tem sido importante fonte de investigações sobre a história do ensino em São Paulo nos últimos anos, como atestam Bittencourt, Silva e Boto (2021).

Neste texto, acrescentei a esses estudos um novo objeto: os livros de Linguística do século XIX. Isso porque nas décadas finais do século em São Paulo e no Rio de Janeiro – e também em outras partes do país – os estudos linguísticos estavam em transição, o que gerava um enorme interesse nos livros mais modernos sobre o tema. Vale ressaltar que, paulatinamente, os novos estudos passaram a fazer parte do currículo da Escola Normal, sobretudo após 1894, com a inserção da disciplina História da Língua e da Literatura Portuguesa no terceiro ano do curso. Mas muito antes disso, em 1884 e 1885, já havia uma coleção relevante desses livros na biblioteca, os quais amiúde eram estrangeiros, e, se não franceses, com tradução francesa.

Neste artigo procurei tratar, brevemente, do contexto dos estudos linguísticos brasileiros, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, no final do século XIX. Em seguida, descrevi resumidamente a trajetória do ensino de língua portuguesa na Escola Normal de São Paulo no último quartel dos Oitocentos. Para, enfim, discorrer sobre a coleção de livros de Linguística na biblioteca da Escola Normal.

1. A produção dos estudos linguísticos no Brasil oitocentista

Tal foi a ruptura que houve nos estudos linguísticos nos Oitocentos no Ocidente que alguns consideram que a ciência Linguística surgiu nesse século. Uma visão empírica – e menos filosófica – da história das línguas foi crucial para a criação de um método. A percepção das similaridades entre o sânscrito, latim, grego e as línguas germânicas levou os estudiosos de então a hipotetizar uma protolíngua e criar métodos para compreendê-la. O livro pioneiro nesse sentido é a Gramática comparada das línguas indo-europeias de Franz Bopp, publicada pela primeira vez em 1816. O método disseminado pelas universidades alemãs, de preconizar estudo da fonética e da morfologia a fim de estabelecer semelhanças entre as línguas e, assim, chegar ao indo-europeu, a protolíngua comum, continuou a ser seguido e aperfeiçoado por muitos estudiosos, sobretudo europeus. Vale dizer, porém, que, embora utilizassem a mesma metodologia de análise linguística, suas visões interpretativas sobre a língua variavam, pendendo para a concepção da língua como um organismo vivo ou como um elemento eminentemente social (Davies, 2014).

Os filólogos brasileiros passaram a incorporar em suas gramáticas esse método e as visões desses teóricos europeus a partir do final da década de 1870 e início de 1880. Antes disso, as gramáticas brasileiras faziam parte dos paradigmas da gramática latina estendida ou da gramática filosófica.¹ A obra considerada pioneira² do método histórico-comparativo no Brasil é a *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro, publicada pela primeira vez em 1881 e reeditada, com muitas correções, em 1885. O autor dedicou a obra a importantes filólogos europeus e norte-americanos da época que eram

1 A gramática latina estendida consistia em utilizar categorias próprias da língua latina – como as declinações e casos, verbo passivo etc. – para a descrição de outras línguas. Foi uma prática comum no início da gramatização das línguas vernáculas, que paulatinamente foi substituída pela gramática geral. Esta última, tendo como marco inicial da *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port-Royal (1660) foi desenvolvida de meados do século XVII a meados do século XIX, sobretudo na França. Partia do princípio que a língua era uma expressão do pensamento, sendo este o principal objeto de análise e, por isso, poder-se-ia alcançar uma gramática geral, para além das particularidades das línguas (Auroux, 2009).

2 Vale ressaltar, porém, que hoje o pioneirismo da obra de Ribeiro seja discutível, ainda que naquele período ele tenha sido assim considerado. Pacheco da Silva Júnior já havia publicado uma gramática histórica em 1878, por exemplo. Vale dizer também que em 1880, o próprio Júlio Ribeiro já havia publicado o livro *Traços gerais de Linguística*, no qual já aborda o método histórico-comparativo (Aquino, 2018).

responsáveis pelos novos ventos linguísticos, como Friedrich Diez, Émile Littré, William Dwight Whitney, Max Müller, August Brachet, Gaston Paris, Michel Bréal, Teófilo Braga e Adolfo Coelho. Além disso, sua descrição do português já envolvia a metalinguagem e a metodologia desses autores.

Pouco a pouco, os centros educacionais brasileiros se adaptaram a esses novos estudos linguísticos, como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Em 1887, Fausto Barreto, então professor de português desse colégio, assinou o *Programa de Português para os Exames Gerais de Preparatórios* com 46 pontos adequados a essa nova visão linguística – veja-se, por exemplo “Morfologia: estrutura da palavra; raiz; termas; terminação; afixos” e “Etimologia das formas verbais; comparação da conjugação latina com a portuguesa” (Barreto, 1887 *apud* Ribeiro, 2007). Nesse mesmo ano, alguns professores de português e estudiosos publicaram gramáticas adequando-as a esses pontos, como Pacheco e Lameira, Maximino Maciel, João Ribeiro e Alfredo Gomes (Polachini, 2018; Cavaliere, 2022). Ter o aval desse colégio, único que formava bacharéis em Letras no país, era um ponto importante de virada. Polachini (2018) notou, por exemplo, que na década de 1890 já não eram produzidas ou reeditadas obras com a visão da gramática filosófica. A Escola Normal de São Paulo, evidentemente, também seguiu essa tendência, seja pelo acervo de sua biblioteca, seja pelos programas de ensino de língua portuguesa.

2. O ensino de língua portuguesa na Escola Normal de São Paulo

No Regulamento da Escola Normal de São Paulo de 1874 (Diário de S. Paulo, 12 maio 1874), o ensino de língua portuguesa ocorria na 1ª cadeira, na qual também eram ensinadas língua francesa, caligrafia, doutrina cristã, aritmética, sistema métrico e metodologia pedagógica. Todo seu ensino era concentrado no primeiro ano da escola, já que o segundo ano cabia à 2ª cadeira. O currículo do ensino de português era voltado para gramática geral e particular e análise lógica de trechos clássicos. O professor interino Paulo Antônio do Valle seguia, dessa forma, um programa próprio da gramática filosófica, anterior aos ventos cientificistas que bateram à porta da escola em meados da década seguinte. Mesmo as mudanças ocorridas nos anos posteriores, com a transição de professores e o novo regulamento de 1877, não alteraram esse aspecto do ensino de português.

Com o fechamento da escola em maio de 1878 e a reabertura em 1880, um novo regulamento definia a 1ª cadeira como relativa somente à “Gramática e língua portuguesa: estudos práticos de estilo e declamação”. Ministrada nos

dois primeiros anos do curso, nela se ensinava a gramática, com análise de textos clássicos, além de experiências de declamação e recitação. As obras utilizadas para esse ensino indicadas pelo professor Vicente Mamede de Freitas eram ainda voltadas para a gramática filosófica (Ata, 3 ago. 1880). Com a saída de Freitas da escola, entende-se que os professores interinos tenham mantido seu programa de ensino.

O professor Antônio da Silva Jardim, que já ministrava aulas na escola anexa à Escola Normal de São Paulo, foi aprovado em 1º lugar no concurso para professor da 1ª cadeira, passando a dar aulas a partir de abril de 1883 (Ata, 27 abr. 1883). Seu estilo pedagógico pode ser compreendido na publicação resultante de sua conferência pedagógica, proferida na escola em 1884, cuja transcrição foi publicada no mesmo ano, *Reforma do ensino da língua materna*. Nela, o autor ressalta que, no ensino primário, o ensino da escrita e da leitura era primário, em detrimento do ensino de gramática. Os alunos da Escola Normal de São Paulo, por outro lado, deveriam aprender gramática, conforme o programa anexo à conferência. Nele, há ainda elementos da gramática geral, como “grammatica geral applicada á lingua portugueza” (Jardim, 1884, p. 29), reunidos com a metalinguagem do método histórico-comparativo, como fonologia e morfologia, além de prever um estudo de história da língua portuguesa no terceiro ano do curso. Jardim preferia, porém, não usar compêndios, e, portanto, não adotou em suas aulas recém-publicada a gramática de Ribeiro ou qualquer outra (Silva; Polachini, 2023). Havia, por outro lado, um movimento de aquisição de livros de Linguística para a biblioteca da escola (ver item 3).

Com a entrada de Júlio Ribeiro como professor interino da 1ª cadeira, após a exoneração de Jardim em junho de 1886, sua gramática passou a ser o compêndio das aulas dessa cadeira e o ensino dessa nova Linguística se estabeleceu (Ata, 31 maio 1886). Nesse ínterim, em janeiro de 1887, foi criado um projeto de regulamento para a escola, no qual a Congregação defendia a necessidade de um terceiro ano para o ensino de português, projetando que nos dois primeiros anos ensinar-se-ia, na 1ª cadeira, gramática e língua nacional, já no terceiro, além de uma recapitulação, haveria também um curso resumido de história da literatura e elementos de Filologia (Projeto, 1887). Muito provavelmente, esses apontamentos são de Ribeiro, em seu curto período como professor da escola. O regulamento, porém, publicado no final daquele mesmo mês, não contemplava o ensino de língua portuguesa sugerido para o terceiro ano do curso, pois o currículo previa o ensino da 1ª cadeira apenas no primeiro e no segundo anos (Correio Paulistano, 28 jan. 1887).

Carlos Reis tornou-se, por meio de concurso, professor vitalício da escola em maio do mesmo ano, 1887. Nos quase onze anos em que foi professor da escola (até fevereiro de 1898), Reis indicou a gramática de Júlio Ribeiro para suas aulas de gramática. Seu programa de 1888 para o 2º ano já contemplava elementos próprios da gramática histórico-comparativa, como princípios da etimologia,³ leis que presidiram a formação do léxico português e análise morfológica. Além disso, seus demais programas utilizavam a metalinguagem da gramática de Ribeiro – incomuns em gramáticas anteriores –, com termos como fonologia, morfologia e campenomia (Programa, 1888; Ata, 1 mar. 1889, 16 nov. 1889).

Os acontecimentos políticos brasileiros, com a transição do Império para a República, tiveram grande impacto na Escola Normal de São Paulo, que na década de 1880 debatia-se entre os conservadores católicos e os positivistas republicanos (Tanuri, 1979; Monarcha, 1999; Silva; Polachini, 2023). Houve uma grande reformulação da instituição e, conseqüentemente, um novo regulamento em 1890. Nele, aumentava-se o quadro docente, levando algumas cadeiras a serem divididas em duas, como foi o caso da 1ª cadeira, de língua portuguesa, que se dividiu em 1ª e 2ª cadeiras da escola. Ao lado de Reis, responsável pelo ensino de português do 2º ano, João Vieira de Almeida passou a dar aulas ao 1º ano (A Província, 16 mar. 1890; Correio Paulistano, 15 jun. 1890).

Apesar do ensino de língua portuguesa continuar restrito aos dois primeiros anos do curso no regulamento de 1890, os programas de 1891 e 1892, paulatinamente, adotaram a história da língua portuguesa, ao tratar de tópicos a esse respeito (Ata, 30 nov. 1891, 14 mar. 1892). O programa do curso de 1893, de acordo com o relatório do diretor, já contemplava uma seção inteiramente voltada para a história da língua e sua literatura, a qual era lecionada pelos professores das duas cadeiras de língua portuguesa na segunda série do 2º ano do curso (Prestes, 1893).

Em 1894, momento em que a escola mudou de endereço para o suntuoso edifício construído na praça da República, o curso passou a ter quatro anos, por iniciativa do diretor Gabriel Prestes. Nessa configuração, que se manteria até o final do século, ensinava-se português nos dois primeiros anos, para no terceiro lecionar a história da língua portuguesa. É nesse ano também que Vieira, já exonerado, é substituído pelo professor vitalício Carlos Lentz de Araújo, na 2ª cadeira de língua portuguesa, o qual era responsável pelas aulas de história da língua no 3º ano (Prestes, 1894). Em 1898, Carlos Reis

3 Nesse momento, “etimologia” já significava história da palavra. Anteriormente, na gramática filosófica, o termo se referia ao estudo das classes de palavras.

exonera-se da escola e, dada a dificuldade para realizar um concurso até pelo menos 1900, é substituído temporariamente por Manoel Cyridião Buarque, que já era professor vitalício de Pedagogia e Direção de Escolas na instituição (A Província, 24 fev. 1898).

No caderno do aluno Norberto de Almeida, que cursava o 3º ano do curso normal paulista em 1902, podemos conhecer em detalhe o programa das aulas para o estudo de história da língua ministradas pelo professor Carlos Lentz. Na primeira aula, em 20 de março, o aluno anota o compêndio da disciplina: *Língua Portuguesa*, de Adolfo Coelho; e os livros indicados para consulta: *Questões da Língua Portuguesa*, de Adolfo Coelho, *Manual de Literatura Portuguesa*, de Teófilo Braga, *Curso de Literatura Portuguesa*, de Simões Dias, e *História da Portugal*, de Alexandre Herculano. A recomendação é de livros portugueses, e não do norte da Europa, franceses ou anglo-saxões, mas Coelho e Braga baseiam suas análises da língua e da literatura em teóricos cuja obra a biblioteca abriga⁴ (Almeida, 1902).

Em suma, vemos que o ensino de português passou por diversas fases na Escola Normal de São Paulo, as quais eram determinadas por múltiplos fatores. As condições da escola – as quais melhoraram significativamente na última década do século, com o advento da República e o crescimento econômico de São Paulo – eram determinantes para a qualidade de seu currículo. Também tinha certa relevância a individualidade dos professores e suas escolhas curriculares. E, certamente, a consolidação do pensamento linguístico no Brasil do final do século XIX, principalmente após 1890 foi um fator relevante de mudança. A biblioteca, porém, parece ter funcionado de forma independente e absorveu livros importantes da Linguística de então muito antes das mudanças no currículo.

3. Uma biblioteca moderna para o estudo da Linguística

Embora tenha funcionado anteriormente, de 1846 a 1867, é somente após sua reabertura em 1874 que a Escola Normal passa a prever, em seu regulamento, uma biblioteca e a realizar compras para seu acervo (Diário de S. Paulo, 12 maio 1874). Em 1875, Paulo Antônio do Valle, professor interino da 1ª cadeira da escola, indicou a compra de livros. Há nessas compras, certamente, livros voltados para a descrição do português, mas ainda não

4 Adolfo Coelho era leitor de alemão e cita as obras de Bopp e Diez, por exemplo, do original. Braga, que se inspira em Coelho e Brachet, tem também como fontes de sua obra Diez.

havia a aquisição de livros de Linguística nesse momento, até porque a própria gramática brasileira ainda não os abordava (Polachini, 2023).

Após ser fechada em 1878, a escola é reaberta em 1880, com um novo regulamento e quadro docente. O interesse pela formação e organização da biblioteca tornou-se ainda mais sólido. Em 1883, Paulo Bourroul, professor da 5ª cadeira – de Francês, Física e Química –, foi à França, seu país de origem, onde adquiriu 122 livros para a biblioteca da escola. A maior parte deles era voltada para a Pedagogia e também para o ensino de Física e Química, sem, porém, qualquer compra para a 1ª cadeira de Gramática e Língua Nacional (Pestana, 2010). Também não foram comprados livros de Linguística e Filologia na seção chamada “Obras gerais”, e os livros comprados para o ensino de francês não estavam dentro do escopo dos novos estudos linguísticos.⁵

Houve, entretanto, outros empreendimentos para a aquisição de diversas obras linguísticas. No relatório do diretor interino Sá e Benevides de 1884, havia um catálogo da biblioteca com 413 obras em 728 volumes. Entre elas, 38 livros para o ensino de língua portuguesa, 23 de língua francesa e outros seis de Linguística na seção “obras varias”. Chama a atenção a seleção dessas últimas seis:

Obras varias:

284 – Bopp – Grammaire comparée des langues indo-europeennes 5 vol. [...]

288 – Diez – Grammaire des langues romaines 4 vol. [...]

303 – Jovy – Philologia comparada 1 vol. [...]

306 – Lefèvre – Linguistique 1 vol. [...]

312 – Max-Müller – La science du langage 1 vol. [...]

318 – Reinach – Philologia 1 vol. (Benevides, 1884, p. 35-45)

A gramática comparada de Franz Bopp (1791-1867), natural da Alemanha e professor da Universidade de Berlim, é considerada uma obra pioneira no método histórico-comparativo, embora ainda carregasse alguns poucos elementos da gramática filosófica em sua análise. Publicada inicialmente em 1816, ela foi aumentada em edições posteriores conforme os estudos do autor. Foi traduzida para o francês por Michel Bréal (1832-1915), aluno de Bopp e professor de gramática comparada no Collège de France, em 1866. A edição presente na biblioteca da Escola Normal de São Paulo, preservada até

5 *Histoire de la littérature française*, de Jacques Demongeot, e *Grammaire de la langue française*, de Pierre Auguste Lemaire.

os dias de hoje no Acervo Paulo Bourroul, é a segunda (em francês) de 1878 e tem cinco volumes.

Outro pioneiro é Friedrich Diez (1794-1876), também alemão e professor na Universidade de Bonn, visto que é considerado o fundador da Filologia românica graças à publicação de sua *Gramática das Línguas Românicas* (1836-1844). Os três volumes da edição em língua francesa presente no Acervo Paulo Bourroul foram publicados entre 1874 e 1876 e traduzidos por Auguste Brachet e Gaston Paris, importantes filólogos franceses. Em razão de seus estudos sobre as línguas românicas, o que, evidentemente, incluía o português, Diez é um autor frequentemente citado em gramáticas portuguesas e brasileiras. A importância do seu estudo está, sobretudo, em usar o método histórico-comparativo para rastrear a origem das línguas neolatinas no latim vulgar em vez do latim clássico (Cavaliere, 2000).

A escolha por esses livros demonstra o conhecimento da história dessa nova vertente por quem os doou ou comprou para a biblioteca da escola. Além disso, temos a tradução francesa do livro *Comparative Philology* (1874) do inglês Archibald Henry Sayce (1846-1933) – *Principes de philologie comparée* – por Ernest Jovy (1859-1933) – o qual aparece como autor no catálogo de Benevides, mas é tradutor da obra. Sayce, embora fosse um estudioso das línguas e civilizações orientais, escreveu esse livro como os fundamentos da nova ciência Linguística que se desenvolvia então. Está também no catálogo o livro resultante da transcrição das aulas de Max Müller sobre a ciência da linguagem. De origem alemã e ex-aluno de Bopp, Müller era colega de Sayce na Universidade de Oxford, na Inglaterra. Seu livro foi traduzido do inglês para o francês por Georges Harris e Georges Perrot. A edição da biblioteca é a terceira de 1875. Com um ponto de vista voltado para o naturalismo linguístico, popularizou a Linguística no final do século XIX, alcançando grande sucesso. Este livro, por exemplo, em sua versão original em inglês estava em sua décima quinta edição em 1891 (Cavaliere, 2000).

Finalmente, os livros sobre Linguística e Filologia dos franceses André Lefèvre (1834-1904), arquivista, historiador e antropólogo, e Salomon Reinach (1858-1932), historiador e arqueólogo, faziam parte da biblioteca em 1884. O estudo de Lefèvre teve especial impacto sobre a gramática de Ribeiro, que o cita muitas vezes, além de ter escrito em 1882 um parecer sobre o livro do gramático brasileiro, o qual foi publicado com a obra a partir da segunda edição, de 1885.

Além dessas obras mais gerais de Linguística, encontramos na seção relativa à 6ª cadeira, de Língua Francesa,⁶ a *Grammaire comparée*, do suíço Cyprien Ayer (1825-1884), e a *Grammaire Historique*, do francês August Brachet (1845-1898). Textos mais específicos, sobre a língua francesa, que utilizavam o método histórico-comparativo em sua descrição linguística. Além disso, Ayer é citado por Ribeiro (1881, 1885) para justificar a divisão da gramática em dois capítulos em vez dos quatro tradicionais, uma mudança relevante que afetou as gramáticas brasileiras posteriores. Brachet, também citado por Ribeiro, organizava em sua obra leis para a evolução do latim para o francês.

Há ainda gramáticas portuguesas, entre as quais estão dois livros de Adolfo Coelho (1847-1919), talvez o mais importante filólogo português do século XIX, professor do curso superior de Letras de Lisboa e influência para muitos gramáticos brasileiros, incluindo Ribeiro. A gramática elementar do português Teófilo Braga (1843-1924), que seria uma adaptação dos conhecimentos de Coelho e da didática do supracitado Brachet para o ensino de língua portuguesa no secundário. Também as gramáticas históricas dos brasileiros Manuel Pacheco da Silva Júnior (1842-1899), de 1878, e Antônio Estevão da Costa e Cunha (1839-1912), de 1883, e, evidentemente, a Gramática Portuguesa de Júlio Ribeiro – única obra do tipo da qual se tinha dois exemplares. Os três são considerados pioneiros na gramaticografia brasileira em sua apropriação do método histórico comparativo (Cavaliere, 2022).

A presença desses livros na biblioteca pouco depois da compra realizada por Bourroul, que não incluiu nenhum deles, esclarece que havia outros interesses além do pedagógico ou daquele voltado para as ciências naturais na formação da biblioteca da escola. Os responsáveis por essas aquisições são, entretanto, uma incógnita – diferentemente de Paulo Bourroul, conhecido por todos. Vê-se, dessa forma, que havia um significativo investimento para incrementar a biblioteca e que a compra realizada por Bourroul era apenas parte desse empreendimento no início da década de 1880.

No ano seguinte, em 1885, são comprados mais 152 livros na Casa Garraux, a maior parte deles de origem francesa, para a biblioteca da escola. Desses, seis são livros de Linguística:

Renan – *Langues sémitiques* 1 vol.

Bastin – *Études philologiques* 1 vol.

6 Em abril de 1884, com a exoneração de Paulo Bourroul, a 5ª cadeira foi desmembrada em duas, sendo a 6ª exclusiva para o ensino Língua e Gramática Francesa (Céfalo, 2021).

Reinach – Manuel de Philologie 2 vol.

G. Duvivier – Grammaire des Grammaires 2 vol.

Meyer – Les organes de la parole 1. vol

Zaborowsky – Orig du lang. 1 vol. (Garraux, 1885).

Nessa compra estão obras menos pioneiras e menos conhecidas ou citadas nas gramáticas brasileiras. Há uma nova edição do manual de Salomon Reinach, já presente no catálogo do relatório de Benevides (1884), com dois volumes. Uma comparação de línguas semíticas publicada inicialmente em 1855 por Ernest Renan (1823-1892), teólogo, filósofo e filólogo francês, que, tendo uma visão naturalista da língua, fez muitos estudos sobre as línguas orientais, com destaque para o hebraico. O estudo *Étude philologique de la langue française ou grammaire comparé et basée sur le latin* de Jean Bastin (1827-1909), que lecionou por muitos anos em São Petersburgo, na Rússia, foi citado algumas vezes na gramática de Júlio Ribeiro (Prete, 2020). Além disso, estavam nessa lista o livro de Sigismon Zaborowski-Moindron, antropólogo francês de origem polonesa, e a obra do anatomista alemão Georg Hermann von Meyer sobre os órgãos da fala, as quais parecem estar mais próximas de outras áreas que não a Linguística. Por fim, surpreende a compra da *Grammaire des Grammaires* de Girault-Duvivier, publicada inicialmente em 1811, cuja edição presente na biblioteca é de 1879. Isso porque era considerada uma gramática filosófica, não adaptada ao novo método histórico-comparativo, como as demais. A obra é citada algumas vezes na gramática de Júlio Ribeiro para destacar sua imprecisão na descrição linguística (Prete, 2020).

O pouco que sabemos sobre a aquisição de livros após 1885 são menções mais gerais em relatórios do diretor da escola na década de 1890. O mais detalhado deles, de Gabriel Prestes, em 1893, lista as obras compradas naquele ano, sem que haja qualquer gramática ou obra linguística. No relatório de 1894, também do diretor Prestes, apresenta-se o número de livros de diferentes temáticas e seu idioma. Há, por exemplo, 19 gramáticas de língua portuguesa, divididas em, também, 19 volumes e todas estão em português. Na seção denominada somente como “Gramática” – que parece não se referir a obras sobre o francês ou inglês, visto que essas teriam seções próprias –, são encontradas 15 obras, em 22 volumes, das quais cinco estão em língua portuguesa, enquanto dez são escritas em francês.

Quando observamos o Acervo Paulo Bourroul na Biblioteca do Livro Didático da FEUSP, encontramos um número ainda maior de livros de Linguística publicados no final do século XIX. Embora não possamos dizer

com certeza que essas obras foram adquiridas no final do século XIX, há grandes chances de isso ter ocorrido dado o interesse que havia nesse tipo de obra naquele momento. Há, por exemplo, a tradução francesa *La vie du langage* (1877) do norte-americano William Dwight Whitney (1827-1894), que via a língua como uma instituição social e foi importante influência na gramática de Júlio Ribeiro – vale mencionar que Whitney também teve influência relevante no *Curso de Linguística Geral* (1816) do suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), responsável pela mudança de rumos da Linguística no século XX. Além da obra de importantes filólogos e linguistas, como o *Cours de grammaire historique de la langue française* do francês Arsène Darmesteter (1846-1888), *La linguistique* (1887) de Abel Hovelacque (1843-1896) – fundador de importante revista de Linguística e Filologia Comparada na França –, e a tradução francesa da *Grammaire des langues romanes* (1895), escrita originalmente em alemão pelo filólogo românico suíço de Wilhelm Meyer-Lübke (1861-1936), entre outros. Como exceção, vale ressaltar a presença da edição de 1810 da *Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal*, cuja primeira edição é de 1660, no Acervo Paulo Bourroul, como um documento histórico da primeira gramática da tradição filosófica, anterior à Filologia dos outros muitos livros citados anteriormente.

Quanto à circulação transnacional dos livros (Vera; Fuchs, 2021), como já observado Silva (2022) quanto aos livros pedagógicos, a biblioteca da Escola Normal de São Paulo era fundamentalmente francesa. No caso dos livros de Linguística, como vimos, eles têm origens diversas na Europa, sobretudo, mas a tradução que chega à biblioteca é quase sempre francesa. Isso era de se esperar, dada a influência da cultura francesa nesse período em São Paulo, em que a língua do conhecimento era o francês. Para além da viagem de Paulo Bourroul, sabemos pela compra feita em 1885 que parte dos livros chegava pela Casa Garraux, livraria de Anatole Louis Garraux, de origem francesa, estabelecida em São Paulo, cujo estoque era considerado um dos mais tentadores e atualizados do país (Hallewell, 2012; Daecto, 2008, 2019). Em suma, a circulação desses textos era, frequentemente, intermediada pelo mercado livreiro, fortemente relacionado com os editores franceses.

Considerações finais

Este trabalho, para além de tratar das obras linguísticas da biblioteca, levanta a questão acerca dos livros que Paulo Bourroul não trouxe da França, mas que foram incorporados ao acervo no início da década de 1880,

chamando a atenção para outras compras ou doações que foram realizadas no período. Esse é, certamente, um ponto de vista novo e interessante para se observar a formação da biblioteca da Escola Normal e a circulação de seus livros, muitas vezes estrangeiros.

Quanto à presença de obras de Linguística Moderna na biblioteca da Escola Normal de São Paulo, vale dizer que ela desafia o padrão estabelecido pela sistematização das bibliotecas de escolas normais francesas no *Catalogue des Bibliothèques des Écoles Normales* de 1887 (Ministère, 1987). Nele há poucos livros de Linguística Moderna, em geral relacionados ao ensino de francês, como as obras supracitadas de Brachet e Ayer. Apesar da forte influência que a biblioteca tinha do mundo francês – seja pela seleção de livros de Pedagogia dessa lista (Silva, 2023), seja por optar por livros escritos ou traduzidos em língua francesa –, a Escola Normal de São Paulo deu um passo além ao abrigar os livros mais modernos da Linguística. Tal escolha talvez se dê por essa escola ser, naquele momento, uma das mais importantes instituições de ensino da capital paulista. Isso porque, diferentemente de outros locais como Lisboa e Paris, São Paulo não possuía ainda cursos superiores voltados para a Filologia.

Coube, assim, à Escola Normal de São Paulo incorporar os estudos linguísticos mais recentes – seja por seu currículo ou, mais ainda, por sua biblioteca. Posteriormente, o currículo das escolas secundárias paulistas também contariam com o ensino de história da língua. Vê-se, assim, que, para além do ensino pedagógico, a escola normal paulista foi também um centro de estudos linguísticos relevante no período. Sua biblioteca, preservada atualmente no Acervo Paulo Bourroul, detém importantes clássicos da Linguística oitocentistas, os quais não são facilmente acessíveis em outras bibliotecas da atualidade.

Referências

Fontes primárias

ACERVO PAULO BOURROUL. **Listagem original**. São Paulo: Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SBD-FEUSP), 1976. 2 v.

- ALMEIDA, Norberto. **Caderno do 3º ano da Escola Normal de São Paulo**. São Paulo: [s. n.], 1902.
- A PROVÍNCIA, 16 mar. 1890.
- A PROVÍNCIA, 24 fev. 1898.
- ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Grammaire Générale et Raisonné de Port-Royal**. Paris: [s. n.], 1810.
- ATA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, São Paulo, 3 ago. 1880.
- ATA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, São Paulo, 24 abr. 1883.
- ATA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO São Paulo, 31 maio 1886.
- ATA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, São Paulo, 16 nov. 1888.
- ATA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, São Paulo, 1 mar. 1889.
- ATA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, São Paulo, 30 nov. 1891.
- ATA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, São Paulo, 14 mar. 1892.
- AYER, C. *Grammaires comparés de la langue française*. Bale: [s. n.], 1885-86.
- BARRETO, Fausto. "Programa de Português para os Exames Gerais de Preparatórios" *apud* RIBEIRO, Julio. **Cartas Sertanejas – Procellarias**, São Paulo: Fundap, 2007[1887]. pp. 85-94.
- BENEVIDES, José Estácio Correia de Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da Província José Luiz de Almeida Couto**. São Paulo: Jorge Seckler, 1884.
- BOPP, Franz. **Grammaire comparée des langues indo-européennes**. 2. ed. Paris: Imprimerie Nationale, 1878. 5 v.
- BRAGA, Teófilo. **Grammatica portugueza elementar fundada sobre o methodo historico-comparativo**. Porto: Livraria Portuguesa e Estrangeira, 1876.
- COELHO, Adolfo. **A Língua portuguesa**: noções de glottologia gereal e especial portuguesa. Porto: Magalhães e Moniz, 1881.
- COELHO, Adolfo. **Theoria da conjugação**: estudos de grammatica comparativa. Lisboa: [s. n.], 1870.
- CORREIO PAULISTANO, 15 jun. 1890.

- DARMESTER, Arsène. **Cours de grammaire historique de la langue française**. 4. ed. Paris: Delagrave, s.d. 4 v.
- DIEZ, Frédéric. **Grammaire des Langues Romanes**. Paris: Albert Harold, 1874-6. 4 v.
- GARRAUX. **Lista de livros da Escola Normal de S. Paulo**, São Paulo, 15 maio 1885.
- GIRAULT-DUVIVIER, Charles-Pierre. **Grammaire des grammaires**: ou analyses raisonnées des meilleurs traités sur la Langue Française. Paris: A. Cotelle, 1879. 2 v.
- HOVELACQUE, Abel. **La linguistique**. 4. ed. Paris: Reinwald, 1887.
- JARDIM, Silva. **Reforma do ensino da lingua materna**. São Paulo: Typ. Jorge Seckler, 1884.
- LEFÈVRE, André Paul Émile. **Études de linguistique et de philologie**. Paris: Ernest Laroux, 1877.
- MEYER, Georg Hermann Von. **Les organes de la Parole et leur emploi pour la formation des sons du langage**. Paris: Félix Alcan, 1885.
- MEYER-LÜBKE, Wilhelm. **Grammaire des langues romaines**. Paris, 1895. 2 v.
- MINISTÈRE de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts. **Catalogue des bibliothèques des écoles normales**. [S. l.: s. n.], 1887. Disponível em: <http://bibnumbu.univ-artois.fr/items/show/493>. Acesso: 5 fev. 2023.
- MULLER, Max. **La science du langage**. 3. ed. Paris: Lauriel, 1875.
- PRESTES, Gabriel. **Relatório do diretor da Escola Normal de São Paulo, 1893**. São Paulo: [s. n.], 1893.
- PRESTES, Gabriel. **Relatório do diretor da Escola Normal de São Paulo, 1894**. São Paulo: [s. n.], 1894.
- PROJETO DE REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, São Paulo, 3 jan. 1887.
- REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE S. PAULO. **Diário de S. Paulo**, São Paulo, 12 maio 1874.
- REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE S. PAULO, São Paulo, 1880.
- REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE S. PAULO. **Correio Paulistano**, 28 jan. 1887.
- REINACH, Salomon. **Manual de Philologie Classique**. Paris: Hachette, 1883.

REINACH, Salomon. **Manual de Philologie Classique d'après le Triennium Philologium de W. Freund.** Paris: Hachette, 1880.

REIS, Carlos. **Programma do curso de Grammatica e Lingua Portugueza (1ª Cadeira) no anno de 1888.** Para alumnos do 2º anno. [S. l.; s. n.], 1888.

RIBEIRO. Júlio. **Grammatica Portugueza.** São Paulo: Typ. de Jorge Seckler, 1881.

RIBEIRO. Júlio. **Grammatica Portugueza.** 2. ed. refundida e muito augmentada. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1885.

WHITNEY, William Dwight. **La vie du langage.** 2. ed. Paris: J. B. Ballière, 1877.

ZABOROWSKI-MOINDRON, Sigismond. **L'origine du langage.** 2. ed. Paris: J. B. Ballière, s.d.

Fontes secundárias

AQUINO, José Edicarlos. A primeira obra de Linguística produzida no Brasil: Traços Geraes de Linguistica (1880) de Júlio Ribeiro. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 1, jan./mar. 2018.

AUROUX, Sylvain. **Revolução tecnológica da grammatização.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 2009.

BITTENCOURT, Circe; SILVA, Carolina Mostaro Neves; BOTO, Carlota. A Faculdade de Educação pela clivagem dos livros: Biblioteca do Livro Didático e Biblioteca Paulo Bourroul. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 7, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20888/ridpher.v7i00.16060>. Acesso em: 8 fev. 2024.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882). In: BENCOSTTA, Marcus L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.

CAVALIERE, Ricardo. **Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira.** Niterói: UFF, 2000.

CAVALIERE, Ricardo. **História da gramática no Brasil: séculos XVI a XIX.** Petrópolis: Vozes, 2022.

CÉFALO, Matheus. **O ensino de física e química na formação docente da Escola Normal de São Paulo (1880-1918).** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação:

História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAVIES, Anna Mopurgo. **History of linguistics: Nineteenth-Century Linguística**. v. 4. Nova York: Routledge, 2014.

ELIA, Sílvio. “Os estudos filológicos no Brasil” *In*: ELIA, Sílvio. **Ensaio de Filologia e Linguística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1975. p. 117-176.

MACIEL, Maximino de Araújo. Breve retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa. *In*: MACIEL, Maximino. **Grammatica descriptiva**: baseada nas doutrinas modernas. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914. p. 442-450.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.

NASCENTES, Antenor. A Filologia portuguesa no Brasil: esboço histórico. *In*: NASCENTES, Antenor. **Estudos Filológicos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939. p. 21-45.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo**: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889). 2013, Tese (Doutorado) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

PESTANA, Marina Gugliotti. **Colecionando livros, formando mestres**: a Biblioteca Pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

POLACHINI, Bruna Soares. A coleção de gramáticas oitocentistas da Escola Normal de São Paulo. **Revista Confluência**, no prelo.

POLACHINI, Bruna Soares. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PRETE, Mairus. **O perfil teórico-metodológico da Grammatiza portuguesa de Júlio Ribeiro**. 2020. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RAZZINI, Márcia. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1970). 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária)

– Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. A biblioteca da Escola Normal de São Paulo: organização do acervo e do espaço. **Revista História da Educação**, v. 26, p. 1-31, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113976>. Acesso em: 8 set. 2022.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da; POLACHINI, Bruna Soares. Apropriações da pedagogia moderna na Escola Normal de São Paulo: convergências e divergências em Silva Jardim e Camillo Passalacqua (1884 a 1887). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-18, e189, 2023.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo, 1890-1930**. São Paulo: Comgraf, 1979.

VALDEMARIN, Vera. Uma biblioteca para os professores: a pedagogia prática e científica de origem norte-americana na Escola Normal de São Paulo, na década de 1880. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.83321>

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; BOTO, Carlota. **Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)**. São Paulo: Feusp, 2018. Projeto Temático Fapesp, 2018. Processo n.2018/26699-4.

O patrono da Biblioteca Macedo Soares¹

Marcia Razzini

Introdução

Em 1944, a então “Biblioteca Pedagógica Central”, da Secretaria de Estado da Educação e Saúde de São Paulo, foi denominada “Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares”, em homenagem a seu maior benfeitor.²

A “atuação poliédrica” de Macedo Soares³ (Guimarães, 2008, p. 7) constituiu um nível a mais de dificuldade, por causa do imenso volume documental espalhado por entidades tão díspares, quanto os locais em que ele atuou como educador, advogado, jurista, empresário, político, administrador público,

1 Este capítulo é resultado de pesquisa inserida no Projeto Temático da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo-FAPESP 2018/26699-4) “Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”, em seu primeiro “Eixo”, denominado “Arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura”, na vertente dos “estudos sobre história das bibliotecas de formação de professores por intermédio da organização e digitalização dos acervos Paulo Bourroul e Macedo Soares”. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/103918/saberes-e-praticas-em-fronteiras-por-uma-historia-transnacional-da-educacao-1810-/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

2 Sobre a história da Biblioteca Macedo Soares, ver capítulo de Razzini e Boto.

3 Seguimos a norma de indicar o nome completo, mas para não pesar o texto preferimos usar Macedo Soares, e pouco, José Carlos, como é de praxe nos estudos sobre Machado de Assis. Corroborar esta escolha a denominação corrente da “Biblioteca Macedo Soares”, que originou esta pesquisa sobre seu patrono.

embaixador, ministro, governador-interventor, presidente da Associação Comercial de São Paulo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Academia Brasileira de Letras, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Sociedade Brasileira de Geografia, além de suas atividades intelectuais como historiador e bibliófilo e de sua movimentação filantrópica.

Some-se a isso o formidável volume de dados encontrado nos jornais e impressos da época, acessado graças às atuais ferramentas digitais de busca na internet, disponibilizadas nos sites da Hemeroteca Digital Brasileira,⁴ da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; do jornal *O Estado de S. Paulo*;⁵ e do *Diário Oficial do Estado de São Paulo*,⁶ entre outros.

Ainda que tais mecanismos de busca apresentem falhas e deixem de fora muitos resultados, exigindo do investigador mais perspicácia, decantação e filtragem do conhecimento histórico, a pesquisa em jornais e impressos antigos na internet, por termos, possibilita confrontar dados, conferir datas, detalhar eventos, estabelecer ligações entre sujeitos, traçar um panorama mais amplo e diversificado do contexto histórico e revisar informações cristalizadas pela historiografia. Portanto, com a pesquisa historiográfica, mantendo a ida aos arquivos físicos e na posse de tais condições tecnológicas, que jamais puderam ser conjecturadas antes, acreditamos que nossa geração e as vindouras têm a incumbência de incluir e explorar tais fontes digitalizadas, ponderando seu viés específico, aceitando o encargo de alargar sobremaneira as referências, enfrentando os riscos de organizá-las de forma compreensível em um texto e acolhendo os erros para corrigi-los.⁷

Os liames familiares e sociais foi outro veio de pesquisa explorado, na medida em que puderam esclarecer fatos e ações históricas, acrescentando a genealogia ao cabedal da investigação. Por outro lado, sem pretender abarcar toda a enorme massa de dados ou fazer um ensaio biográfico que destacasse a proeminência política do patrono da Biblioteca Macedo Soares, este capítulo privilegia aspectos de seu itinerário concernentes à história da educação paulista, seja porque se trata de um importante acervo concebido para a área de Educação, localizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação, 1977), seja porque esta

4 Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

5 Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

6 Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

7 Os jornais e revistas citados neste trabalho foram investigados nos sites referidos nas notas anteriores, acessados entre setembro de 2021 e abril de 2023. Como resultaram centenas de referências, por falta de espaço, optamos por citá-las apenas no corpo do texto, sem a indicação do link em rodapé.

abordagem é praticamente inédita nos estudos acadêmicos, o que a torna mais necessária.

À vista disso, a trajetória educacional do patrono da Biblioteca Macedo Soares vem acompanhada de muitas vinculações com o contexto e com personalidades com as quais ele conviveu e interagiu, principalmente aquelas ligadas ao ensino. Por isso, muitas vezes quando puxamos um fio de elo familiar, de um tema educacional em voga, ou da atuação de Macedo Soares, topamos com novelos a desembaraçar e compreender, porque só podem adquirir sentido à luz de um panorama ampliado, obrigando-nos a fazer digressões e desvios do assunto principal. A respeito das conexões familiares e sociais colocamos especial atenção e desenvolvimento, por se tratar de aspecto crucial e introdutório da formação profissional de José Carlos de Macedo Soares.

A profusão de nomes e datas resultante deste manejo incomum de farta documentação pode perturbar a leitura e emprestar um tom cartorial ao texto, risco que decidimos correr, diante da possibilidade de deslindar relações desconhecidas entre sujeitos, desfazer imprecisões e até corrigir alguns enganos assentados pela historiografia, de modo a contribuir com os estudos da área.

Os Macedo Soares e a mudança para São Paulo

José Carlos, o sexto de uma família de 11 filhos, nasceu em São Paulo, em 6 de outubro de 1883 (Soares, 1947, p. 277). Seu pai, **José Eduardo de Macedo Soares (1852-1918)**⁸, e sua mãe, Candida Rosa Álvares de Azevedo Sodré de Macedo Soares (1857-1942), descendiam de troncos familiares da região de Maricá e Itaboraí, influentes no Rio de Janeiro e São Paulo (Soares, 1947, p. 142-147, p. 222-223).

Ao analisar a intrincada árvore genealógica dessas famílias da elite, nota-se que, além da prole numerosa, que acarretava expressiva diferença de idade entre os primeiros filhos e os últimos, era comum mais de uma união (em razão da viuvez) e o consórcio entre parentes sanguíneos em linha colateral de terceiro e quarto grau (acima de tudo, entre primos e entre tio e sobrinha), pois, como observou Jeffrey Needell, sobre a “sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século” do XIX para o XX, o casamento

8 Optamos por grafar em negrito o nome das pessoas importantes nesta trajetória educacional de José Carlos de Macedo Soares.

“servia para unir fortuna e poder, para mantê-los e aumentá-los”, de forma que “as alianças matrimoniais indicam uma busca constante de acesso a um terreno econômico e politicamente favorável ao reforço e garantia da posição da família” na sociedade (Needell, 1993, p. 145-146).

A proeminência dos Macedo Soares pode ser medida não apenas pelas terras que possuíam e pelas alianças com outras famílias da elite fluminense, mas, igualmente, pelos cargos ocupados nos vários ramos da administração pública, na política, no comércio, no ensino e nas associações culturais, do Império e da República. Alguns dos parentes de José Carlos foram militares, outros seguiram a magistratura ou as carreiras da medicina, muitos exerceram cargos públicos, alguns foram políticos influentes, vários fizeram parte de associações de classe, de benemerência e culturais, como ligas religiosas, sociedades maçônicas, institutos históricos e academias de letras.

Entre os parentes mais ilustres e distantes estão Joaquim José Rodrigues Torres (1802-1872), visconde de Itaboraí⁹ e Paulino José Soares de Souza (1807-1866), visconde de Uruguai.¹⁰ Esses antepassados de José Carlos, por parte de mãe e de pai, também tinham parentesco entre si.¹¹

9 Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/79-producao/70-biografias/621-joaquim-jose-rodrigues-torres-visconde-de-itaborai>. Acesso em: 15 mar. 2022.

10 Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes2/70-biografias/557-paulino-jose-soares-de-souza-visconde-do-uruguai>. Acesso em: 15 mar. 2022.

11 A mãe de José Eduardo de Macedo Soares (avó de José Carlos), Maria Thereza de Macedo Freire de Azeredo Coutinho (1818-1895), era meia-irmã (por parte de pai) de Maria de Macedo Freire de Azeredo Coutinho (17??-1862), casada com o primo, João Alvares de Azevedo, por sua vez, irmão do major Domingos Alvares de Azevedo, bisavô paterno de Candida Rosa, esposa de José Eduardo. Duas filhas de Maria de Macedo e João Alvares (primas de José Eduardo) consorciaram-se com moços que se tornariam políticos importantes no Império. Maria Alvares de Azevedo casou-se com o lente de Matemática da Academia Militar, Joaquim José Rodrigues Torres, visconde de Itaboraí, secretário da Marinha, Guerra, Fazenda e Império, presidente da província do Rio de Janeiro, presidente do Banco do Brasil (Soares, 1947, p. 60-66). Ana Maria Alvares de Azevedo, com treze anos, casou-se em 1833 com o bacharel em direito Paulino José Soares de Souza, deputado, presidente da província do Rio de Janeiro, senador, ministro, visconde de Uruguai (Soares, 1947, p. 63; Carvalho, 2002, p. 14). A ligação com esse ramo influente da família teve depois continuidade com o irmão de José Eduardo, o conselheiro Antonio Joaquim de Macedo Soares, que se casou, em 1862, com Theodora Alvares de Azevedo (1846-1915), neta de Maria de Macedo e João Alvares (Soares, 1947, p. 82-83, p. 119-139).

Destacam-se, ainda, dois ministros do Supremo Tribunal Federal, Antonio Augusto Ribeiro de Almeida (1838-1919),¹² tio-avô de José Carlos, por parte de mãe, e o já citado conselheiro Antonio Joaquim de Macedo Soares (1838-1905), seu tio paterno (Soares, 1947, p. 119-139); o avô materno, capitão José Paulo de Azevedo Sodré, que era primo do poeta romântico Manuel Antônio Álvares de Azevedo (1831-1852), e o tio materno, Antônio Augusto de Azevedo Sodré, que era médico e presidiu a Associação Nacional de Medicina (1905-1907), foi prefeito do Rio de Janeiro, entre 1916-1917.¹³

Para compreender a mudança da família Macedo Soares do Rio de Janeiro para São Paulo, é preciso seguir o trajeto do pai de José Carlos.

José Eduardo de Macedo Soares nasceu em Maricá, Rio de Janeiro (Soares, 1947, p. 35). Fez os preparatórios na Escola da Marinha (Dezesseis de julho, RJ, p. 2, 11 fev. 1870; Jornal do Commercio, RJ, p. 2, 3 fev 1871; A Reforma, RJ, p. 2, 4 fev. 1871), porém não seguiu carreira militar. Concluiu o curso de Farmácia, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1874 (O Globo, RJ, p. 3, 21 dez. 1874; Brasil, 1875, p. 83) e, no ano seguinte se estabeleceu “com pharmacia na freguezia de Cordeiros”, pertencente a Niterói, onde se filiou ao Partido Conservador local (Almanak Administrativo, Provincia, 1875, p. 67). Casou-se em 1876 com Candida Rosa e a ida do casal para São Paulo se deu entre 1881 e 1882, quando José Eduardo de Macedo Soares adquiriu a Farmácia Popular (Correio Paulistano, SP, p. 4, 8 out.1882).

Em 1888, José Eduardo de Macedo Soares foi nomeado pelo presidente da província, Pedro Vicente de Azevedo, para reger “interinamente” a 5ª Cadeira de Física e Química, da Escola Normal, desempenhando “satisfatoriamente” sua função, conforme relatório oficial (São Paulo, 1889, p. 74). Talvez com a anuência do conselheiro Antonio da Silva Prado (A Provincia de São Paulo, SP, p. 2, 7 maio 1889), no ano seguinte, foi nomeado “Professor de physica e chimica” da Escola Normal de São Paulo (A Provincia de São Paulo, SP, p. 1, 2 maio 1889; Diario de Noticias, RJ, p. 2, 2 maio 1889), nomeação que ocorreu em conjunto com a de Joaquim José de Azevedo Soares (1852-1938), seu primo (Soares, 1947, p. 110-112, p. 149-152), para a “2ª Cadeira” de Aritmética e Geometria, se bem que ambos não ficaram em primeiro lugar nos dois concursos, o que gerou críticas de “apadrinhamento”, publicadas no jornal *A Província de São Paulo* (Cardoso, 2019, p. 51-52).

12 Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ALMEIDA,%20Antonio%20Augusto%20Ribeiro%20de.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

13 Disponível em: <https://www.anm.org.br/antonio-augusto-de-azevedo-sodre/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

Não conseguimos localizar a “indignação” dos redatores da folha por ambas as nomeações (Cardoso, 2019, p. 52). Por outro lado, encontramos o artigo de opinião, intitulado “Escola Normal”, reproduzido “Da Gazeta do Povo” (A Província de São Paulo, SP, p. 2, 7 maio 1889). Nele o autor defendia os vencedores do concurso para a 2ª e a 5ª cadeira, Constante Affonso Coelho e Pedro Barreto Galvão, respectivamente, reprovava a escolha dos que ficaram em segundo lugar (Joaquim José de Azevedo Soares e José Eduardo de Macedo Soares) e colocava a nomeação de ambos os primos na conta da ambição do “sr. conselheiro Antonio Prado”, chamando-o de “politico marombista”, que procurava “pôr-se às boas com o sr. Paulino, com o terrível sr. Paulino do *Novidades*”, mandando-lhe de presente as duas nomeações dos parentes (A Província de São Paulo, SP, p. 2, 7 maio 1889).

Com efeito, Antonio da Silva Prado (1840-1929) teve ascensão política notável no Rio de Janeiro, durante os dois governos conservadores, o de João Maurício Wanderley (barão de Cotegipe) e o de João Alfredo Correia de Oliveira, entre 1885 e 1889. Logo no início do governo Cotegipe, Silva Prado foi nomeado “Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas”, depois foi escolhido senador, por D. Pedro II, por isso recebeu o título de conselheiro.¹⁴

Antonio da Silva Prado, assim como seu irmão, Martinho Prado, ou Martinico, formaram-se na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1861, na mesma turma de Antonio Joaquim de Macedo Soares, irmão de José Eduardo de Macedo Soares, podendo haver algum laço de amizade entre eles.¹⁵ Quanto ao aludido “sr. Paulino do *Novidades*”, tratava-se de Paulino José Soares de Souza (1834-1901), filho do homônimo visconde de Uruguai (1807-1866), senador influente no Rio de Janeiro, parente dos Macedo Soares, cuja publicação: “*Novidades* foi um jornal diário lançado em 25 de janeiro de 1887 no Rio de Janeiro (RJ), por iniciativa de ricos fazendeiros escravistas, que o financiavam”.¹⁶ Ademais, o neto do visconde de Uruguai, Paulino José Soares de Souza Júnior, e Oscar de Macedo Soares (1863-1911), filho de Antonio Joaquim de Macedo Soares, formaram-se na Faculdade

14 Verbete “PRADO, Antonio”. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PRADO,%20Ant%C3%B4nio.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023. Ver também seu perfil no site da Câmara Municipal de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/apartes-antiores/revista-apartes/numero-24-mar-jun2017/no-24-perf-antonio-prado/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

15 A busca pelos nomes de alunos antigos e turmas da Faculdade de Direito foi feita no link: <https://arcadas.org.br/antigos-alunos/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

16 Jornal *Novidades*. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/novidades/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

de Direito de São Paulo na turma de 1886, sendo que ambos escreveram na *Revista Academica* (A Provincia de São Paulo, SP, p. 3, 4 set. 1885) e na *Ordem*, do “Club Conservador Academico” (Almanach Provincia de S. Paulo, 1886, p. 162). Oscar de Macedo Soares serviria por dois anos como secretário de governo de Alagoas e do Ceará, entre 1887 e 1889, quando o irmão do conselheiro Antonio Prado, Antonio Caio da Silva Prado (1853-1889), foi nomeado presidente daqueles dois estados (Almanack Litterario Alagoano das Senhoras, p. 32-33, 1888; Soares, 1947, p. 153-154). Antonio Joaquim de Macedo Soares escreveu a Oscar de Macedo Soares algumas “Instruções a meu filho, nomeado Secretario do Governo da provincia das Alagôas” (Soares, 1947, p. 154-155). De volta ao Rio de Janeiro, “Oscar abriu escritório de advocacia junto com os Doutores Miguel Joaquim Ribeiro de Carvalho, Manuel Henriques da Fonseca Portella e Paulino José Soares de Souza Junior” (Soares, 1947, p. 155-156). Do mesmo modo que o contato entre as famílias Macedo Soares e Silva Prado beneficiou José Eduardo de Macedo Soares e seu primo Joaquim José de Azevedo Soares, nomeados professores da Escola Normal, muitos anos depois, abriria portas para José Carlos, como veremos adiante.

José Eduardo de Macedo Soares foi obrigado a escolher entre sua carreira de farmacêutico e a de professor da Escola Normal, optando por essa última. Apesar disso, a partir de 1890, paralelamente à carreira do magistério, José Eduardo de Macedo Soares participou de grandes empreendimentos comerciais e industriais. Sua pertença à Maçonaria explica, ao menos em parte, seu contato e participação nos negócios com personalidades influentes da cena paulista, sobretudo depois de 1892, quando seu irmão Antonio Joaquim de Macedo Soares, já empossado “Ministro do Supremo Tribunal Federal”, foi eleito em agosto de 1892 como grão-mestre do Grande Oriente do Brasil, o mais alto cargo da Maçonaria no país, ao lado do senador Francisco Rangel Pestana, “Grão Mestre adjunto”(Boletim do Grande Oriente, p. 215, 1892).

Em 1894, ele foi um dos fundadores e eleito primeiro presidente da “Sociedade Pharmaceutica de São Paulo”, a qual lançou a *Revista Pharmaceutica*, apresentada como “uma utilíssima publicação em folhetos de 36 páginas” (Don Quixote, RJ, p. 6, n. 17, 1895). No entanto, o maior empreendimento de José Eduardo de Macedo Soares foi ter participado da criação da Escola Livre de Farmácia, em 1898, inclusive ajudando a organizar o seu “regimento interno” e “retocar os Estatutos”, com os médicos “drs.

Amancio de Carvalho e Odilon Goulart”¹⁷ (Correio Paulistano, SP, p. 1, 23 nov. 1898; A Nação, SP, p. 2, 23 nov. 1898), onde regeria a cadeira de Física até falecer, em 1918.

Por volta de 1896,¹⁸ José Eduardo de Macedo Soares fundou um “modesto curso de preparatórios” [...] “no porão da casa de sua residencia, á rua General Jardim” (Soares, 1947, p. 144). Ao ver “seu pequeno núcleo de alunos de humanidades rapidamente crescendo”, em 1905, transferiu “o curso para um prédio maior, á rua do Arouche e anexando-lhe um internato” (O Imparcial, RJ, p. 5, 27 fev. 1918). O “Externato Macedo Soares” à “Rua do Arouche, 28” oferecia “matricula para os seguintes cursos”:

1º SUFFICIENCIA PARA A MATRICULA NO PRIMEIRO ANNO DA ESCOLA NORMAL, a cargo dos professores Macedo Soares, João Borges, Carlos Cardim e René Barreto;

2º GERAL DE PREPARATORIOS (parcellados ou madureza) dirigido por hábeis professores;

3º PRIMARIO, sob a direcção de distinctas professoras diplomadas pela Escola Normal desta capital. (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 27 jan. 1905)

Interessante notar no anúncio que a preparação de candidatos para a entrada no primeiro ano do Curso Normal fosse ministrada por professores da própria Escola Normal da capital, então referência desse nível de ensino: José Eduardo de Macedo Soares, João Borges, Carlos Alberto Gomes Cardim e René Barreto (Basei, 2020). Obviamente isso não era vedado aos professores das escolas públicas e a maior parte dos lentes de instituições oficiais de ensino usava seus cargos como um selo de qualidade, atuando em mais de uma escola e, às vezes, em diferentes níveis de ensino (público e privado), como no caso de José Eduardo de Macedo Soares. A necessidade de preparar candidatos das escolas normais aponta o crescimento de demanda por matrículas nesse nível de ensino, tornando necessário algum exame de acesso. O sucesso do modelo do “Grupo Escolar” no ambiente urbano

17 José Eduardo de Macedo Soares e Odilon Goulart eram colegas na Escola Normal antes de fundarem a Escola de Farmácia e Odontologia. O dr. Odilon Goulart era “professor da cadeira de anatomia e physiologia da Escola Normal da capital” (Diario Official, SP, p. 6275, 12 abr. 1893, p. 13001, 13 mar. 1895).

18 O ano de 1896, como data de fundação desse curso de preparatórios, consta da “ata de lançamento” da pedra fundamental do novo prédio do Ginásio Macedo Soares, reproduzida na notícia do Correio Paulistano, SP, p. 4, 14 jun. 1909 e de *O Commercio de São Paulo*, SP, p. 2, 14 jun. 1909. Já no livro de Antonio Joaquim de Macedo Soares, *Nobiliarquia Fluminense*, consta que o curso foi aberto em 1901.

do estado de São Paulo (Razzini, 2010) criava cada vez mais demanda por professores primários, preparados nas escolas normais. E era natural que a Escola Normal da Capital, modelo desse novo sistema de ensino acumulasse maior validação social e maior procura do que oferta de vagas.

Em 1906, José Eduardo de Macedo Soares solicitou ao governo federal a “equiparação” de seu colégio ao Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II), o que equivalia ao reconhecimento de seu curso ginásial e exames para a entrada nas faculdades e escolas superiores, em todo o país, sem ter que enfrentar as bancas de exames preparatórios.¹⁹ Para isso, o governo federal nomeou Djalma Forjaz, como “delegado fiscal” (Brasil, 1907, p. 121), para referendar o processo que duraria dois anos. Forjaz formou-se em direito em 1905, na mesma turma de José Carlos de Macedo Soares (O Paiz, RJ, p. 2, 25 dez. 1905). A equiparação foi reconhecida em 1908, por meio do Decreto nº 6.918, de 9 abril de 1908, assinado pelo presidente Afonso Penna (Diário Oficial, RJ, p. 2553, 11 abr. 1908; O Commercio de São Paulo, SP, p. 1, 10 abr. 1908; Gazeta de Notícias, RJ, p. 4, 15 abr. 1908). Animado com a equiparação e com o aumento das matrículas, José Eduardo de Macedo Soares mandou construir o prédio da rua Vergueiro 300, onde instalou o internato, numa ampla chácara adaptada para essa finalidade. Em virtude do “elevado numero de alumnos matriculados”, em 1910, o ministro do Interior “determinou o desdobramento” do Ginásio Macedo Soares em “Internato e Externato”, quando também ficou dividida a direção entre pai e filho: José Eduardo de Macedo Soares, diretor do internato, localizado na rua Vergueiro, e José Carlos de Macedo Soares diretor do externato, estabelecido na rua do Arouche 28 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 25 jan. 1910).

Interessante notar que no “Fundo José Carlos de Macedo Soares”, guardado pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo, encontramos um “Prospecto” impresso e ilustrado com muitas fotografias, apresentado materialmente como álbum fotográfico de luxo, em cuja página de rosto está gravada a informação “Equiparado ao Gymnasio Nacional/ D. Pedro II, Pelo Decreto / N. 6918 de 9 de abril de 1908” (Gymnasio Macedo Soares, 1912, p. 1). A inserção do nome do imperador após o nome republicano do colégio, juntos na mesma expressão, “Gymnasio Nacional D. Pedro II”, chega a ser

19 Importante notar que, durante o Império e no começo da República, a conclusão do curso secundário não era exigida para a entrada nas faculdades. O acesso aos cursos superiores era feito por meio dos “exames preparatorios”, realizados pelas próprias escolas superiores, “avulsos” e “parcelados”, isto é, por matéria, e tinham validade em todas as academias e cursos do país (Haidar, 1972; Razzini, 2000).

risível ao modo machadiano,²⁰ particularmente quando se considera que em 1911 a instituição voltara a se chamar “Collegio Pedro II”. A expressão prolixa deveu-se às várias denominações que essa instituição modelo e fiadora da qualidade do ensino secundário sofrera em curto período, entre 1908 e 1911 (Razzini, 2000, p. 58-67), o que podia de fato confundir a todos, inclusive o público-alvo do “Prospecto” de 1912.

No início de 1918, “por motivo de sua precária saúde”, José Eduardo de Macedo Soares se viu “obrigado a declarar fechada” sua escola (Soares, 1947, p. 144), vindo a falecer em 25 de fevereiro de 1918. Inúmeras autoridades públicas, pessoas ilustres da sociedade local, amigos, professores e alunos compareceram ao seu velório e enterro (O Imparcial, RJ, p. 5, 27 fev. 1918; A Cigarra, SP, n. 87, p. 10, 13 mar. 1918; A Vida Moderna, SP, n. 331, p. 10, 14 mar. 1918). Foi homenageado na Escola Normal e na “Escola de Pharmacia e Odontologia”. As “esplendidas construções” da “Chácara Conceição”, onde funcionou o “Gymnasio Macedo Soares”, foram ocupadas logo em seguida, pelo “Gymnasio Anglo-Brasileiro” (Correio Paulistano, SP, p. 8, 13 jun. 1918).

A formação de José Carlos de Macedo Soares

É, portanto, nessa longa estrada pavimentada por seu pai, isto é, nesse amplo contexto familiar, educacional, sociocultural, político e comercial que Macedo Soares cresceu, estudou e se formou. Coursou o primário “na Escola Modelo Caetano de Campos”, anexa à Escola Normal (Melo, 1954, p. 607-608; Menezes, 1978, p. 648), onde seu pai era professor de Física e Química. Depois, representou como aluno o “Gymnasio do Estado de S. Paulo nas festas do quarto centenário” do descobrimento do Brasil, no Rio de Janeiro (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 3 maio 1900). Foi aluno aplicado no Ginásio da capital, onde concluiu o curso, recebendo:

[...] o grau de bacharel em sciencias e letras, em collação simples, o sr. José Carlos de Macedo Soares. Presidiu o acto o director do Gymnasio, sr. dr. Augusto Freire da Silva, que entregou ao novo bacharel um belíssimo premio pelas suas provas de talento e applicação durante o curso (Correio Paulistano, SP, p. 1, 16 fev. 1902).

20 Machado de Assis, no romance *Esau e Jacó*, trata da troca de regime político com o “caso da *Tabuleta Nova* do personagem Custódio, dono de uma confeitaria, que se viu aflito com a recém-pintada tabuleta *Confeitaria do Império*, em pleno” 15 de novembro de 1889, dia da Proclamação da República. E, ao pedir ajuda ao conselheiro Aires, surgindo vários nomes na conversa, este conclui que “Custódio deveria adotar seu próprio nome no negócio” (Razzini, 2000, p. 58).

Entre os formandos do Ginásio (Correio Paulistano, SP, p. 2, 3 out. 1901; O Estado de S. Paulo, SP, p. 2, 8 jan. 1902), chama a atenção três colegas de turma de Macedo Soares que depois seriam professores do ginásio de seu pai: Rodolpho von Ihering, professor de “história natural”; Paulino Cesar Otto Barreire, de “alemão” e Pedro Soares de Sampaio Doria (Almanak Laemmert, n. 68-B, p. 4349, 1911),²¹ identificado apenas como docente, em 1907 (Correio Paulistano, SP, p. 1-2, 30 maio 1907; O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 9 jul. 1908).

Reafirmando sua excelência nos estudos e, provavelmente, usando seu capital familiar, Macedo Soares ingressou “diretamente no 2º Ano”, em 1902, após aprovação nos exames do primeiro ano do curso de Direito, da Faculdade do Largo São Francisco (Amaral, 1983, p. 15-16). Na pasta de documentos pessoais, do Fundo Macedo Soares, no Arquivo Público do Estado de São Paulo, localizamos xerocópia do requerimento datado de 28 de fevereiro daquele ano,²² quando ele solicitou ao então diretor da Faculdade de Direito, o barão de Ramalho (maçom, Venerável da Loja Piratininga), sua inscrição “nos exames de segunda epoca do 1º Anno”. Tivemos em mãos outra xerocópia, de 23 de abril de 1902, em que Macedo Soares, “tendo sido aprovado nas materias do primeiro anno”, solicitava a matrícula no segundo ano, o que lhe foi concedido (Fundo MS 0502, C 1 D 4 e D 5).

Nesse começo de curso, o novato fez parte do “CIRCULO JURIDICO ACADEMICO”, fundado em 1901, por alunos do primeiro ano, cujo número de estreia de sua “folha”, *A Epoca*, de 1902, informava que eram seus “DIRECTORES: José de Paula Rodrigues Alves, Antonio Carlos de Salles Junior e Pedro Odilon do Nascimento” (*A Epoca*, SP, n. 1, p. 1, 11 jun. 1902). Importante notar que os dois primeiros diretores do periódico, colegas de Macedo Soares no segundo ano, faziam parte das famílias que dirigiam o país naquele momento. José de Paula Rodrigues Alves (1883-1944) era filho do governador de São Paulo (1900-1902), Francisco de Paula Rodrigues Alves (1848-1919), eleito presidente da República em 1902 (Correio Paulistano, SP, p. 1, 2 mar. 1902). Já Antonio Carlos de Salles Junior (1884-1953) era sobrinho

21 A coleção do *Almanak Laemmert* no site da Biblioteca Nacional Digital, do Rio de Janeiro, é bem extensa. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/almanak-laemmert/313394>. Acesso em: 23 nov. 2021. A coleção de Almanques da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin está disponível on-line, no site: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/748/>. Acesso em: 24 nov. 2021. Todas as referências aos almanques aqui registradas foram encontradas nestes dois sites.

22 “Vida Familiar”. Disponível em: <http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/jose-carlos-de-macedo-soares-2;isad>. Acesso em: 18 dez. 2022.

do então presidente da República, Manoel Ferraz de Campos Salles (1841-1913), que governou o país no período de 1898 a 1902.²³

Logo, o esforço de Macedo Soares para entrar direto no 2º ano do curso da Faculdade de Direito pode indicar a tentativa de aproximação das famílias pertencentes ao mais alto círculo da política nacional, além de marcar a sua entrada para a “Bürschenschaft” ou “Bucha”, sociedade secreta fundada nesta instituição de Ensino Superior, na década de 1830, por Julio Frank, alemão que fora professor de história do Curso Anexo. Entre os membros da Bucha estão, por exemplo, os presidentes Rodrigues Alves e Campos Salles, que conjugavam esse pertencimento com a Maçonaria.²⁴

É certo que famílias brigam e se separam politicamente, mas este não parece ter sido o caso de José Carlos de Macedo Soares. Pelo contrário, ungido pela aquiescência familiar e pela Maçonaria, representada por seu pai e por seu tio, Antonio Joaquim de Macedo Soares (Boletim do Grande Oriente do Brasil, 1896), ele se habilitava, a partir de então, como membro do restrito círculo da Bucha.

Assim, em 20 de setembro de 1902, Macedo Soares foi eleito “redactor” de *A Epoca*, com Raphael Escobar e Pedro Odilon Nascimento, justo no pleito que escolheu a nova Diretoria do Círculo Jurídico Acadêmico, sendo presidente José Joaquim Cardoso de Mello Neto (1883-1965), que seguia os passos do pai e do avô, homônimos, formados na Faculdade de Direito de São Paulo, respectivamente em 1858 e 1880 (*A Epoca*, SP, n. 4, p. 4, 22 set.

23 José de Paula Rodrigues Alves. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/alves-jose-de-paula-rodrigues>. Acesso em: 20 mar. 2022; Francisco de Paula Rodrigues Alves. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/rodrigues-alves>. Acesso em: 20 mar. 2022; Antonio Carlos de Salles Junior, filho do advogado Antonio Carlos de Salles (1851-1910), irmão do então presidente da República, Manoel Ferraz de Campos Salles. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/campos-salles>. Acesso em: 20 mar. 2022; Pedro Odilon do Nascimento era natural do Rio Grande do Norte, onde foi “promotor público do Caicó”, em 1911 (apud Azevedo; Santos, 2018); deputado estadual, em 1915 (O Poti, Natal-RN, p. 6, 18 mar. 1979) e promotor público, em 1918 (Almanak Laemmert, N. 74-C, p. 3.606, 1918).

24 *Arcadas*, 2006. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/a7dcba6d5d56_07.pdf. Acesso em: 1o abr. 2023. Tanto Rodrigues Alves como Campos Salles (e José Carlos de Macedo Soares) eram “bucheiros” e maçons, conforme Simões Neto, 1983, p. 250-251; e Almeida Filho, 2005, p. 51. Almeida Filho, inclusive, faz uma interessante tabela na qual elenca os bacharéis em Direito pertencentes às duas sociedades secretas, Maçonaria e Bucha (Almeida Filho, 2005, p. 52-57).

1902).²⁵ Esta folha informava ainda em nota lacônica que Antonio Carlos de Salles Junior deixara “de fazer parte do Circulo Juridico Academico” (A Epoca, SP, n. 4, p. 4, 22 set. 1902).

De qualquer maneira, nem o Círculo Jurídico Acadêmico nem o seu folheto *A Epoca* perdurariam por muito tempo diante da criação do “Centro Academico 11 de Agosto”, em 1903 (Correio Paulistano, SP, p. 3, 30 jul. 1903), que, ao contrário das agremiações anteriores, propunha reunir alunos de todos os anos do curso de Direito, concentrando mais influência. Macedo Soares atuou nas reuniões prévias do novo grêmio, como “relator” da comissão que redigiu os estatutos do Centro Acadêmico Onze de Agosto²⁶ (O Estado de S. Paulo, SP, p. 2, 28 abr. 1903; Correio Paulistano, SP, p. 3, 21 maio 1903; O Commercio de São Paulo, SP, p. 2, 30 jul. 1903), embora não tenha sido eleito para a primeira Diretoria, composta por:

Presidente, **bacharelando Pedro Doria**; vice-presidente, bacharelando Marcello Silva; 1º secretário, Fausto Camargo; 2º secretário, Amadeu Gomes de Souza; 1º orador, Rodrigues Alves; **2º orador, Pedro Soares**; tesoureiro, Fernando Chaves; procurador, Eliezer Arouche de Toledo.

Para a comissão da redacção do *Onze de Agosto*, foram eleitos os acadêmicos: Monteiro Lobato, Paulo Galvão Sampaio, Armando Rodrigues e Lino Moreira.

Para a comissão de sindicancia, foram eleitos os estudantes: Guilherme Rubião, Pio de Almeida Prado e Polycarpo Viotti. (O Commercio de São Paulo, SP, p. 2, 30 jul. 1903, grifo nosso).

Quanto ao primeiro presidente do Centro Acadêmico Onze de Agosto, “bacharelando Pedro Doria”, formado em 1903, uma digressão se faz necessária para desfazer a enorme confusão biográfica gerada por homônimos entre parentes e diferenciar Pedro Doria de seu primo, Pedro Soares de Sampaio Doria, este, como vimos, formado no Ginásio da Capital na turma de Macedo Soares, e que igualmente fez parte da diretoria do

25 Sobre os Cardoso de Mello, consultar: Leme. v. 2. 1903-1905. p. 299-302. Disponível em: http://www.arvore.net.br/Paulistana/Lemes_3.htm. Acesso em: 20 mar. 2022. A pesquisa de alunos antigos da Faculdade de Direito de São Paulo pode ser feita no site Arcadas. Disponível em: <https://arcadas.org.br/antigos-alunos/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

26 Mantivemos a grafia da época para o “Centro Academico Onze de Agosto”. Hoje, é denominado “Centro Acadêmico XI de Agosto”. Disponível em: <https://www.xideagosto.org/>. Acesso em 25 abr. 2023.

estreante Centro Acadêmico Onze de Agosto, apresentado como “2º orador, Pedro Soares”, egresso do curso de Direito em 1906.²⁷

Ao conferirmos os formandos da Faculdade de Direito de São Paulo, encontramos “Pedro Doria, turma 72, 1903”; José Carlos de Macedo Soares, “turma 74, 1905” e “Pedro Soares de Sampaio Doria, turma 75, 1906”.²⁸

Vale acrescentar que o primeiro presidente do grêmio “Onze de Agosto”, **Pedro Doria (1877-1964)**, nascido em “Bello Monte”, Alagoas, era filho de Candido Soares de Mello Doria e Christina Leite Sampaio Doria e, portanto, era o “irmão mais velho” de Antonio de Sampaio Doria (O Estado de S. Paulo, SP, p. 25, ²⁹ mar. 1964; Leme, 1965, p. 69). Mudando-se com a família para São Paulo, em 1890, Pedro Doria fez o “curso secundário na cidade de Jundiá, no Colegio Feitosa” (Diário Oficial, SP, caderno suplemento executivo, p. 18, 2 abr. 1964). Foi “amanuense” da Secretaria de Agricultura paulista, entre 1901 e 1906, quando foi nomeado “delegado de policia de Monte Alto”, comarca de Jaboticabal, cidade do interior de São Paulo (Diário Oficial, SP, p. 2121, 22 ago. 1901; Correio Paulistano, SP, p. 2, 3 out. 1906; O Estado de S. Paulo, SP, p. 9, 23 set. 1952).

Em 1910, em razão do desdobramento do colégio em “Internato e Externato”, José Carlos anunciara no encontro da congregação de professores

27 A pesquisa sobre os Pedros Dorias foi especialmente difícil e demorada, porque existiram na mesma época dois advogados formados pela Faculdade de Direito de São Paulo, com nome e sobrenome iguais, além de outros homônimos encontrados nestes dois troncos da família Sampaio Doria, com ramificações em Sergipe, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo.

28 Disponível em: <https://arcadas.org.br/antigos-alunos/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

29 O motivo da mudança da família Sampaio Doria, por volta de 1890, de Alagoas para São Paulo, nunca ficou esclarecido. Candido Soares de Mello Doria pode ter emigrado atrás de seu parente, José Soares de Mello, que aparece como eleitor de Monte Alto de Jaboticabal (O Estado de S. Paulo, SP, p. 2, 4 ago. 1893), onde se tornou juiz de paz, próspero fazendeiro e negociante de café (Correio Paulistano, SP, p. 2, 02 jun. 1919), cidade onde Pedro Doria se estabeleceria. Candido Doria se tornaria produtor de café, na região paulista de Ourinhos, divisa com o estado do Paraná e faleceu em São Paulo, em 1935 (Correio Paulistano, SP, p. 4, 7 jun. 1935). Outra hipótese, contígua ou não à primeira, é que Candido Doria pode ter sido orientado a ir para São Paulo por Antonio Caio da Silva Prado, presidente da província de Alagoas, em 1888-1889, ou por seu secretário de Governo, Oscar de Macedo Soares. Uma terceira possibilidade teria sido o contato da família de Candido Doria com a de Manuel Joaquim de Albuquerque Lins (1852-1926), nascido em São Miguel dos Campos, interior de Alagoas. “Aliado pelo casamento à tradicional e rica família Sousa Queirós”, Lins entrou na política paulista em 1888. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LINS,%20Manuel%20de%20Albuquerque.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

a nomeação do “dr. Pedro Doria”, como lente de Lógica do Ginásio Macedo Soares, ocasião em que foi informada também a saída do dr. Joaquim Marra, professor de Lógica e Latim (Correio Paulistano, SP, p. 3, 16 abr. 1910). No fim desse ano, Pedro Doria assumiria mais o cargo de “vice-director do Internato”, onde permaneceu por alguns anos (Correio Paulistano, SP, p. 4, 12 nov. 1910; Gymnasio Macedo Soares, 1912, p. 24; Correio Paulistano, SP, p. 4, 7 mar. 1912; Correio Paulistano, SP, p. 4, 27 nov. 1914). Em 1913, Pedro Doria entrou para a família Macedo Soares, ao se casar no Rio de Janeiro com Guiomar de Azevedo Sodré (O Paiz, RJ, p. 5, 30 dez. 1913; Soares, 1947, p. 244). O pai de Guiomar de Azevedo Sodré, coronel José Paulo de Azevedo Sodré, era irmão de Candida Rosa (mãe de José Carlos), e a mãe de Guiomar de Azevedo Sodré, Isabel de Macedo Soares Alves, era sobrinha de José Eduardo de Macedo Soares (pai de José Carlos). Logo, José Carlos era igualmente primo de Guiomar de Azevedo Sodré, por parte de mãe, e primo de Isabel de Macedo Soares, por parte de pai.

As notícias acusam a presença constante de Pedro Doria nas reuniões da congregação e festas de colação de grau do Ginásio Macedo Soares (Correio Paulistano, SP, p. 3, 15 maio 1911; O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 28 dez. 1911; Correio Paulistano, SP, p. 4, 7 mar. 1912; Almanak Laemmert, Ano 69-B, v. 2, p. 4425, 1913; Correio Paulistano, SP, p. 4, 27 nov. 1914); em eventos sociais em que ele representou a escola (Correio Paulistano, SP, p. 4, 30 out. 1912; Correio Paulistano, SP, p. 5, 29 jun. 1913); e em cerimônias da família da esposa (Correio Paulistano, SP, p. 3, 21 maio 1915; Correio Paulistano, SP, p. 2, 30 maio 1916). Apesar da menção de que ele tenha voltado para Jaboticabal, em 1914 (Diário Oficial, SP, caderno suplemento executivo, p. 18, 2 abr. 1964), Pedro Doria pode ter permanecido como vice-diretor no Ginásio Macedo Soares até 1916 (Almanak Laemmert, N. 70-C, p. 4730-15, 1914, N. 71-C, p. 4671, 1915, N. 72-C, p. 4574, 1916), ou 1918, quando o colégio fechou. Depois disso, notícias sobre o “dr. Pedro Doria” passaram a vir somente de Jaboticabal (Correio Paulistano, SP, p. 2, 8 jul. 1918, p. 4, 11 set. 1918), cidade que o elegeria “vereador e inspetor municipal” (Correio Paulistano, SP, p. 6, 12 jan. 1919), onde ele exerceu a advocacia durante décadas e veio a falecer, em 1964 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 25, 29 mar. 1964).

Já o primo homônimo do primeiro presidente do Centro Acadêmico Onze de Agosto, identificado na citação anterior como “2o orador, Pedro Soares”, era Pedro Soares de Sampaio Doria (1882-1958), filho de Antonio Soares de Mello Doria e Maria da Gloria Leite Sampaio (Diário Oficial,³⁰ SP, p. 4813,

30 *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

26 nov. 1912; O Estado de S. Paulo, SP, p. 2, 17 dez. 1948, p. 11, 4 set. 1958). Pela coincidência de sobrenomes dos genitores, parece se tratar de arranjo comum na época, em que dois irmãos, nesse caso, Candido Soares de Mello Doria e Antonio Soares de Mello Doria, casaram-se com duas irmãs, Christina Leite Sampaio Doria e Maria da Gloria Leite Sampaio Doria. Daí ser idêntico o sobrenome dos primos-irmãos.³¹

Quanto à carreira de Pedro Soares, ainda no primeiro ano da faculdade de Direito, foi nomeado “3o escriptuario” da Secretaria da Justiça e “Thesouro do Estado”, em “19-11-1902”, cargo que continuou a exercer após a formatura (1906), até “05-10-1910”, quando foi promovido a “2o escriptuario” (São Paulo, p. 92, p. 94, 1911; Correio Paulistano, SP, p. 1, 30 ago. 1911). Em 1907, apareceu como representante docente do Ginásio Macedo Soares, na notícia sobre o novo prédio da Escola de Comércio de São Paulo (Correio Paulistano, SP, p. 1-2, 30 maio 1907), contudo não foi possível saber por quanto tempo permaneceu no colégio. No começo de 1913, licenciou-se do emprego público por alguns meses para resolver problemas pessoais (Correio Paulistano, SP, p. 1, 9 jan. 1913; Correio Paulistano, SP, p. 5, 5 maio 1913), entretanto não retornou. Estabeleceu-se na cidade paulista de Santa Cruz do Rio Pardo, onde exerceu a advocacia. No início dos anos 1920, casou-se com Ada Pollastrini, cuja primeira filha nasceu em 1924 (Correio Paulistano, SP, p. 4, 1o jun. 1924). Em Santa Cruz do Rio Pardo: foi eleito vereador, foi presidente da Câmara (Correio Paulistano, SP, p. 3, 28 out. 1923); tornou-se fazendeiro e “capitalista”, presidente da “Companhia Luz e Força ‘Santa Cruz’” (Correio Paulistano, SP, p. 4, 15 jun. 1927, p. 4, 20 fev. 1949; O Estado de S. Paulo, SP, p. 1, 20 ago. 1932).

Retomando a trajetória educacional de José Carlos de Macedo Soares no *Centro Acadêmico Onze de Agosto*, vimos que em 1903 foi escolhido, com José Joaquim Cardoso de Mello Neto e Luiz Pereira de Campos Vergueiro, para a “comissão de recepção de convidados” da “sessão solenne” com que “se inaugurou o Centro Academico Onze de Agosto e commemorou-se o anniversario da fundação dos cursos juridicos no Brasil” (A Epoca, SP, N 8, p. 4, 11 ago. 1903; Correio Paulistano, SP, p. 3, 12 ago. 1903).

31 Maria da Gloria Leite Sampaio foi casada duas vezes. Em “primeiras núpcias”, com Antonio Soares de Mello Doria, com quem teve três filhos: “dr. Antonio Soares, dr. Pedro Soares de Sampaio Doria” e Guilhermina Soares de Sampaio Doria, depois “Guilhermina Doria Gonzaga”, casada com o professor Aprígio de Almeida Gonzaga, diretor da Escola Profissional Masculina, em São Paulo. Do seu segundo casamento, com o “escrivão interino do primeiro officio de appellações civeis”, Felix Soares de Mello, Maria da Gloria teve mais quatro filhos, que receberam o sobrenome Sampaio Mello (O Estado de S. Paulo, SP, p. 4, 28 mar. 1916, p. 11, 22 fev. 1917, p. 2, 17 dez. 1948, p. 11, 4 set. 1958).

Além disso, na mesma reunião prévia do Centro Acadêmico, de julho de 1903, Macedo Soares fora eleito membro da comissão que iria “dirigir as solenidades em homenagem á memoria do venerando barão de Ramalho”, finado em 15 de agosto de 1902, “por ocasião do primeiro anniversario” de sua morte (O Commercio de São Paulo, SP, p. 2, 30 jul. 1903; Correio Paulistano, SP, p. 3, 30 jul. 1903). Joaquim Inácio Ramalho, um dos chefes da Maçonaria paulista, “Veneravel da ARLS Piratininga”, foi lente (desde 1834) e diretor da Faculdade de Direito de São Paulo, de 1891 a 1902.³² Naquele momento, o fato de ser sobrinho de Antonio Joaquim de Macedo Soares, que foi grão-mestre do Grande Oriente do Brasil, órgão máximo da Maçonaria no país (de 1892 a 1900) e ministro do Supremo Tribunal Federal (até sua morte, em 1905), pode ter beneficiado José Carlos nessa incumbência. Sobre a seleção dos membros, a folha em que ele era redator informava que:

Em reuniões parciaes os differentes annos da Faculdade elegeram a comissão encarregada de dirigir as pompas funebres e que ficou composta dos academicos: Pedro Doria, pelo 5º anno; Luiz Vergueiro, pelo 4º; Jose Carlos de Macedo Soares, pelo 3º; Polycarpo Viotti, pelo 2º e Fernando Chaves, pelo 1º” (A Epoca, SP, N 8, p. 4, 11 ago. 1903).

O representante do 4º ano, Luiz Pereira de Campos Vergueiro (1882-1953) formou-se em 1904, quando também foi presidente do Centro Acadêmico Onze de Agosto (Correio Paulistano, SP, p. 4, 25 maio 1904). “Macedo Soares” aparece entre os convidados da “festa intima”, oferecida pelo médico Nicolau de Campos Vergueiro, “em regosijo pela formatura” do filho (Correio Paulistano, SP, p. 3, 27 dez. 1904).³³

Como se vê, desde a primeira diretoria, a Presidência do Centro Acadêmico Onze de Agosto era exercida durante um ano por um aluno em final de curso.

32 Diretores da Faculdade de Direito de São Paulo. Disponível em: <https://direito.usp.br/diretor/174ce312a56f-joaquim-ignacio-ramalho>. Acesso em: 20 mar. 2022. A Associação Beneficente da Loja maçônica Piratininga exhibe uma nota biográfica do barão de Ramalho. Disponível em: <http://www.baraoderamalho.org.br/2013/07/31/destaque-4/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

33 Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (1851-1924) foi para a Alemanha ainda criança e lá estudou e se formou em medicina, na Universidade de Berlin, em 1874. Revalidou seu diploma na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ao defender tese. Estabeleceu-se em São Paulo, onde se casou com Messia Lopes de Souza Freire e onde nasceram seus 10 filhos. Nicolau Vergueiro “passou a figurar como um dos cirurgiões mais reconhecidos do corpo clínico da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo”, juntamente com Carlos José Botelho e Luiz Pereira Barreto. Disponível em: <https://www.academiamedicinaaopaulo.org.br/biografias/193/BIOGRAFIA-NICOLAU-PEREIRA-DE-CAMPOS-VERGUEIRO.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Deste modo, no seu último ano de Direito, José Carlos de Macedo Soares “foi eleito presidente do Centro Acadêmico 11 de Agosto”, tendo Pio de Almeida Prado, como vice-presidente (Correio Paulistano, SP, p. 3, 9 maio 1905), gestão em que foi iniciada a “execução da idéia de se colocar no Jardim Publico da Luz o busto em bronze do poeta Alvares de Azevedo” (O Commercio de São Paulo, SP, p. 1, 22 set. 1905), antepassado ilustre de Macedo Soares, por linha materna.

Ao se bacharelar, no fim de 1905, Macedo Soares deixou a Presidência do “Centro Acadêmico Onze de Agosto”, assumindo seu sucessor “o academico Pedro Soares de Sampaio Doria” (O Commercio de São Paulo, SP, p. 2, 30 dez. 1905), que terminaria o curso de Direito em 1906. A convivência entre Macedo Soares e Pedro Soares de Sampaio Doria, que começara no Ginásio da capital e continuou na Faculdade de Direito, estendeu-se aos primos, Pedro Doria e Antonio de Sampaio Doria, os quais acrescentariam a essa convivência na Faculdade de Direito camadas de amizade, trabalho, associação e parentesco.

José Carlos de Macedo Soares se formou na Faculdade de Direito de São Paulo “com chave de ouro e distinção nas quatro cadeiras do 5º anno” (O Commercio de São Paulo, SP, p. 2, 10 dez. 1905). Enquanto *O Pharol*, de Juiz de Fora, dava a lista completa dos “Bacharelandos de 1905”, divididos por estado da federação (O Pharol, MG, p. 2, 28 out. 1905), *O Paiz* da capital federal exhibia alguns nomes de famílias importantes, inclusive a de José Carlos de Macedo Soares, e destacava a importância da “collação de grao”, cuja solenidade, além do “paraninpho da turma o lente substituto de direito commercial Dr. Frederico Vergueiro Steidel”, seria presidida pelo “Sr ministro do Interior, Dr. J. J. Seabra” (Correio Paulistano, SP, p. 1-2, 25 dez. 1905; O Paiz, RJ, p. 2, 25 dez. 1905), que viajara do Rio de Janeiro a São Paulo, em visita que movimentou autoridades locais e preencheu páginas dos jornais (Correio Paulistano, SP, p. 1-2, 25 dez. 1905, p. 1, 27 dez. 1905, p. 1). Enquanto presidente do grêmio estudantil, Macedo Soares recebeu o ministro da Justiça e Negócios Interiores, José Joaquim Seabra, na Faculdade de Direito e o cumprimentou em nome do “Centro Onze de Agosto” (Correio Paulistano, SP, p. 1, 27 dez. 1905). Fizeram parte da comitiva de Seabra os filhos do presidente da República, Francisco de Paula Rodrigues Alves Filho e o formando José de Paula Rodrigues Alves, com quem Macedo Soares e mais dois colegas de turma dividiram o ato de “Benzimento de Aneis”, após a “missa de acção de graça” que “os bacharelandos de direito fizeram celebrar”, na igreja de Santa Cecília (Correio Paulistano, SP, p. 5, 28 dez. 1905).

Embora advogado, José Carlos de Macedo Soares optou por seguir a carreira do magistério no colégio de seu pai, como professor de “geografia,

historia universal e do Brasil” (Almanak Laemmert, N. 68-B, p. 1880, 1911), além de exercer ali cargos administrativos. Inicialmente, as propagandas e notícias sobre a escola referiam-se a ele como “distincto lente e secretario do Gymnasio Macedo Soares” (Correio Paulistano, SP, p. 3, 6 out. 1907). Em 1908, quando acompanhou os alunos e Rodolpho von Ihering, “lente de Historia Natural” do Ginásio Macedo Soares, numa “excursão scientifica” ao Museu do Ipiranga, José Carlos foi mencionado como “vice-director” (Correio Paulistano, SP, p. 3, 21 jul. 1908), igualmente como foi reconhecido na notícia sobre o “lançamento da pedra fundamental para a construção do edificio destinado ao internato do gymnasio Macedo Soares”, ao lado do diretor, seu pai (O Commercio de São Paulo, SP, p. 1, 21 abr. 1909, p. 2, 14 jun. 1909; Correio Paulistano, SP, p. 4, 14 jun. 1909). Em 1910, quando o ministro do Interior Esmeraldino Bandeira determinou o desdobramento do Ginásio Macedo Soares, em virtude do “elevado numero de alumnos matriculados”, ele foi citado como “director do Externato” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 25 jan. 1910). E pouco depois, quando “contractou casamento com a gentil senhorita Mathilde Melchert da Fonseca”, rica herdeira das famílias Melchert, Fonseca e Almeida Prado, José Carlos de Macedo Soares foi apresentado como “director do gymnasio Macedo Soares, desta capital” (Correio Paulistano, SP, p. 3, 24 maio 1910).

De todo modo, ele era o que se podia chamar de bom moço, bem formado e bem relacionado, de família tradicional e influente no Rio de Janeiro, pertencente à Bucha e à Maçonaria (Almeida Filho, 2005, p. 55), cujo pai, protegido pela Maçonaria, desfrutava de boa posição na sociedade paulista: professor da Escola Normal, dono de colégio equiparado ao Ginásio Nacional e, acima de tudo, lente da Escola de Farmácia. Porém, a família Macedo Soares não possuía patrimônio expressivo, particularmente se considerarmos os 11 filhos. Portanto, a posição de José Carlos após a formatura na Faculdade de Direito e o trabalho no colégio de seu pai não explicam como ele pôde pleitear a mão de Mathilde Fonseca, filha única e herdeira de grande fortuna.

Ocorre que nesse período, entre o último ano na Faculdade de Direito como presidente do Centro Acadêmico (dezembro de 1905) e o seu casamento com Mathilde Fonseca (dezembro de 1910), nota-se a progressiva inserção de Macedo Soares no cenário da elite social e política paulista. Ele ainda estava ligado ao colégio da família e aos amigos da Faculdade de Direito, mas amplificaria sobremaneira o círculo de relações consolidadas por seu pai.

Em novembro de 1905, Macedo Soares aparece entre o seleto grupo de participantes do “sumptuoso baile”, na *Rotisserie Sportsman* da capital,

“oferecido pela comissão de festejos á briosa officialidade da canhoneira *Patria*”, um navio português que atracou no Rio de Janeiro e em Santos “em homenagem á colônia portuguesa” residente no Brasil, visita que encheu páginas e páginas dos jornais daqui. Em São Paulo, os oficiais foram saudados em Santos, Campinas, Piracicaba e na capital (O Commercio de São Paulo, SP, p. 1, 12 nov. 1904, p. 2, 5 nov. 1905; Correio Paulistano, SP, p. 1, 5 nov. 1905). Dias antes, Macedo Soares tinha liderado a comissão do Centro Acadêmico Onze de Agosto encarregada de “agradecer á officialidade portugueza a visita feita á Academia” de Direito, “sendo gentilmente recebida pelo comandante e demais oficiais”, na *Rotisserie Sportsman*, onde estavam hospedados, congratulando-se com discurso e brindes de champanhe (Correio Paulistano, SP, p. 1, 31 out. 1905).

Sua ligação com o Centro Acadêmico e com a família Vergueiro iria se estender após a formatura. Em 1906, sob a presidência interina de Cesar Lacerda de Vergueiro (1886-1957), primo de Luiz Pereira de Campos Vergueiro, o Centro Acadêmico Onze de Agosto concedeu a José Carlos de Macedo Soares o título de “presidente honorário” (Correio Paulistano, SP, p. 4, 29 jul. 1906).³⁴

Nesse mesmo ano, ele voltara a conviver com seu colega de turma da Faculdade de Direito, **Djalma Forjaz (1883-1962)**, “nomeado fiscal do governo federal junto ao Externato Macedo Soares, equiparado ao Gymnasio Nacional” (Correio Paulistano, SP, p. 1, 28 mar. 1906), indicação que foi introduzida nos anúncios do colégio, logo abaixo do nome do diretor, José Eduardo de Macedo Soares, e do secretário, José Carlos de Macedo Soares (Revista Nova, SP, N. 5, p. 18, mar. 1907), e após sua

34 Cesar de Lacerda Vergueiro era “filho de Afonso de Vergueiro [irmão do médico Nicolau Pereira de Campos Vergueiro] e de Manuela Lacerda de Vergueiro. Seus avós foram o comendador Luís Vergueiro e o barão de Araras. Era bisneto do senador Vergueiro, regente do Império e iniciador da imigração no Brasil, do barão de Antonina, grande sertanista, e do alferes Franco, fundador de várias cidades paulistas”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/vergueiro-cesar-lacerda-de>. Acesso em: 20 mar. 2022. A mãe de Cesar, Manuela de Lacerda Franco Vergueiro, pertencia a uma família muito influente. Eram seus irmãos: Maria Dalmacia de Lacerda Guimarães, casada com o tio, barão de Arari; o senador Antonio de Lacerda Franco, capitalista, banqueiro, empresário, diretor da Escola de Comércio Álvares Penteado; e Anna Paulina de Lacerda Franco, condessa de Álvares Penteado, casada com Antonio Álvares Leite Penteado, que iria apoiar a criação e financiar a sede da Escola Livre de Comércio, depois nomeada Escola de Comercio Álvares Penteado, atual FECAP – Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado. Disponível em: <https://www.fecap.br/2022/05/30/fecap-completa-120-anos-de-historia/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

oficialização pelo governo federal passou a constar dos impressos da escola (Gymnasio Macedo Soares, 1909, p. 7).

Natural de Minas Gerais, filho do médico Garcia Neves de Macedo Forjaz (1855-1902), Djalma Forjaz “morou com a família de um primo, José Joaquim Cardoso de Mello Neto” (Forjaz, 2004, p. 14), durante o curso de Direito, quando ambos foram colegas de turma de Macedo Soares. Forjaz não exerceu a advocacia, fez carreira no serviço público. Em janeiro de 1906, apareceu como “oficial de gabinete da Chefia de Polícia” (Correio Paulistano, p. 1, 2 jan. 1906). Em março, foi nomeado fiscal do governo federal no Ginásio Macedo Soares e, em outubro, acumulou com a nomeação de “Ajudante” do “Gabinete de queixas, reclamações e de objectos achados”, da Secretaria de Justiça e Segurança Pública do Estado de São Paulo (Diário Oficial, SP, p. 2535, 26 out. 1906). Em abril de 1906, Djalma Forjaz casou-se com “Lucia Freire de Vergueiro”, irmã de Luiz Pereira de Campos Vergueiro, filhos do médico Nicolau de Campos Vergueiro, já citados. Em 20 de janeiro de 1909, Djalma Forjaz foi a Guaratinguetá, para participar da grande festa de casamento de seu primo, José Joaquim Cardoso de Mello Neto, com Celina Rodrigues Alves, filha do presidente Rodrigues Alves (O Paiz, RJ, p. 3, 23 jan. 1909). Pouco depois de ser exonerado do “logar de delegado do governo junto ao Gymnasio Macedo Soares” (Gazeta de Notícias, p. 6, 5 fev. 1911), “por motivos políticos (hermismo)” (Forjaz, 2004, p. 14), Djalma Forjaz foi designado “vice-diretor” do externato do Ginásio Macedo Soares, onde assumiu as aulas de “Psycologia e historia do Brasil”, trabalhando ao lado do amigo. Nessa reunião, foi anunciada também “a contratação de Ruy de Paula Souza, professor da Escola Politécnica” (Gymnasio Macedo Soares, 1912, p. 24; Correio Paulistano, SP, p. 4, 7 mar. 1912; Almanak Laemmert, N. 69-B, p. 4425, 1913, N. 70-C, p. 4730-15, 1914). Em 1931, Macedo Soares, Djalma Forjaz, Sampaio Doria, Pedro Voss, as irmãs Paula Souza e outros fundaram a Cerâmica Porto Ferreira, no município paulista de Porto Ferreira, onde Djalma Forjaz se fixou (Forjaz, 2004, p. 22).³⁵

Retomando o caminho de José Carlos de Macedo Soares, em 1907, ele fez parte da comissão do Centro Acadêmico Onze de Agosto (ao lado de Luiz Pereira de Campos Vergueiro, Cesar Lacerda de Vergueiro e Mario Cardim, entre outros), encarregada de receber os convidados do baile “em benefício da herma de Alvares de Azevedo”, realizado na prestigiada *Rotisserie*

35 Sobre a ligação entre Djalma Forjaz, a família Vergueiro e José Carlos de Macedo Soares, consultar Forjaz, 2004.

Sportsman (Correio Paulistano, SP, p. 5, 1º jan. 1907), festa que arrecadou mais de quatro contos de réis (Correio Paulistano, SP, p. 4, 14 mar. 1907). O busto de Álvares de Azevedo, colocado em grande pedestal de mármore, na praça da República, conforme autorização municipal (Lei nº 1.026, de 1º de agosto de 1907), foi feito pelo “estatuario” Amadeo Zani (que tinha sido discípulo de Rodolpho Bernardelli, no Rio de Janeiro); peça fundida em bronze nas oficinas do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (Correio Paulistano, SP, p. 1, 7 out. 1907). Sua inauguração ocorreu em outubro de 1907, pelo ilustre barão do Rio Branco, quando esteve em concorrida visita a São Paulo (Correio Paulistano, SP, p. 1-2, 5 out. 1907). Contudo, os jornais não mencionam a família Macedo Soares nesse evento.³⁶

Além do excelente aproveitamento demonstrado nos estudos e da experiência docente e administrativa no ginásio de seu pai, o contato de Macedo Soares com Djalma Forjaz e com a família Vergueiro, inclusive a convivência com seu professor de Direito Comercial, **Frederico Vergueiro Steidel (1867-1926)**,³⁷ nomeado lente da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1902, e primo de Luiz Pereira de Campos Vergueiro e Cesar Lacerda de Vergueiro, ambos presidentes do Centro Acadêmico Onze de Agosto. Tais amizades e bom relacionamento com João Pedro da Veiga Filho, um parente distante, podem ter contribuído para a nomeação de José Carlos de Macedo Soares como professor de “economia política” da Escola de Comércio de São Paulo, no fim de 1907 (Correio Paulistano, SP, p. 1, 24 nov. 1907).

A “Escola Pratica de Commercio de S. Paulo” foi criada em 1902, em “sessão solemne de inauguração” (O Commercio de São Paulo, SP, p. 3, 1º jun. 1902). Em 1907, foi denominada “Escola de Commercio ‘Álvares Penteado’”, quando foi lançada a pedra fundamental (Correio Paulistano, SP, p. 1, 30 maio 1907) para a construção de seu “sumptuoso edificio”,

³⁶ O busto de Álvares de Azevedo, inaugurado em outubro de 1907, na praça da República, foi levado para o largo São Francisco, em 2006, e colocado em frente à Faculdade de Direito. Disponível em: <https://gazetaarcadas.com/2020/07/23/estatua-de-alvares-de-azeve/>. Acesso em: 21 mar. 2022. Imagem disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Monumento_de_%C3%81lvares_de_Azevedo. Acesso em: 20 mar. 2022.

³⁷ Para a biografia do professor Frederico Vergueiro Steidel, consultar Costa, 1968. Nosso estudo da árvore genealógica da família Vergueiro aponta que Frederico Vergueiro Steidel era filho do banqueiro alemão, falido em São Paulo, Ernest Konrad Steidel e de Balbina de Campos Vergueiro, irmã de Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, já mencionado, e Afonso de Campos Vergueiro, este casado com Manuela de Lacerda Franco, por sua vez, irmã do senador Antonio de Lacerda Franco, famílias influentes, ligadas ao Conde Alvares Penteado e aos Silva Prado (Antonio e Martinho Filho).

inaugurado em 1908, em “espaçosa área” no largo de São Francisco, perto da Academia de Direito, cujos “terreno e construção” foram doados pelo “conde Antonio Alvares Penteado”. Na longa reportagem sobre a inauguração do prédio, presidida pelo senador Antonio de Lacerda Franco, João Pedro da Veiga Filho e Horacio Berlinck (respectivamente, diretor, vice-diretor e diretor-secretário da escola), consta que Macedo Soares era professor da “1.a cadeira – Noções de economia politica, sciencia das finanças e contabilidade do Estado”, do “Segundo anno”, do “Curso Superior” (Correio Paulistano, SP, p. 1-3, 12 dez. 1908), cadeira que, provavelmente, ocupou até 1912 (Correio Paulistano, SP, p. 1, 2 mar. 1912). Para se ter ideia da importância dessa instituição, a revista carioca *Brasil Magazine* dedicou dez páginas à “Escola de Commercio Alvares Penteado”, incluindo várias fotografias (Brasil Magazine, RJ, N. 35-36, p. 60-69, 1910). Quanto ao ambiente e possíveis relacionamentos que podem ter ficado ao alcance de Macedo Soares, vejamos a seguir algumas informações sobre seus dirigentes.

O estudo da árvore genealógica do diretor da Escola de Comércio apontou que **Antonio de Lacerda Franco (1853-1936)** era cunhado do conde Alvares Penteado. O senador era irmão de Anna Paulina de Lacerda Franco, segunda esposa do conde Antonio Alvares Leite Penteado (1852-1912), com quem teve cinco filhos. Três filhas do casal uniram fortuna com os Silva Prado: Antonietta, casou-se com Caio da Silva Prado, filho do dr. Martinho da Silva Prado Junior; a segunda filha, Eglantina, casou-se com Antonio da Silva Prado Junior, filho do conselheiro Antonio da Silva Prado, prefeito de São Paulo de 1899 a 1910; e a terceira filha, Estella, casou-se com Martinho Prado Netto, filho de Martinho da Silva Prado Junior.³⁸

Senador estadual, entre 1892 e 1918, pelo Partido Republicano Paulista (PRP), Antonio de Lacerda Franco foi ainda diretor do Conservatório Dramático e Musical (Correio Paulistano, SP, p. 1, 12 abr. 1911), presidente do Banco União de S. Paulo e dirigiu o jornal *Correio Paulistano*, órgão do PRP (Correio Paulistano, SP, p. 3, 13 jun. 1915), além de ter sido diretor-

38 Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/memoria/especial/conselheiro-antonio-da-silva-prado/>. Acesso em: 20 mar. 2022. Para informações complementares sobre as famílias Penteado e Silva Prado, consultar o Arquivo Histórico de São Paulo. Disponível em: <http://www.arquiamicos.org.br/info/info35/i-noticias.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

proprietário do jornal *O Comercio de S. Paulo*. Por isso, nesses jornais há ampla cobertura das notícias de interesse do partido e das famílias ligadas a Lacerda Franco, principalmente daqueles envolvidos em toda a cadeia de produção e comercialização do café.³⁹

Com a morte prematura de João Pedro Veiga Filho, em 1911, para o lugar de vice-diretor da Escola de Comercio Alvares Penteado, “por proposta do senador Lacerda Franco, foi eleito por unanimidade de votos”, Frederico Vergueiro Steidel, o já mencionado professor da Faculdade de Direito, sobrinho de Afonso Vergueiro, cunhado do senador Lacerda Franco (Correio Paulistano, SP, p. 6, 7 abr. 1911), e concunhado do conde Alvares Penteado. Já o “director-secretario” da Escola de Comércio, Horácio Berlinck, entre 1890 e 1909, assinava como contador os balancetes do Banco União de S. Paulo, abaixo do presidente Antonio de Lacerda Franco (O Mercantil, SP, p. 2, 18 set. 1890; Correio Paulistano, SP, p. 2, 08 dez. 1893, p. 3, 9 mar. 1899, p. 3, 09 fev. 1900, p. 4, 23 mar. 1904, p. 3, 15 abr. 1906). Em 1918, Berlinck se tornaria diretor da Escola de Comercio Alvares Penteado (Correio Paulistano, SP, p. 3, 22 set. 1918).

Outros laços familiares, sociais e profissionais podem ter contribuído igualmente para que Macedo Soares fosse nomeado professor da Escola de Comercio de São Paulo. Em novembro de 1907, José Carlos de Macedo Soares esteve na cidade de Itu, para o casamento de Durvalina de Escobar Novaes, “filha do capitão Manuel Constantino da Silva Novaes, abastado capitalista”, com o dr. Joaquim Marra (1870-1934), advogado (O Commercio de São Paulo, SP, p. 4, 6 nov. 1907), amigo de José Eduardo de Macedo Soares, desde o tempo em que lecionavam no Ginásio Paulistano (A Nação, SP, p. 2, 7 mar. 3 1898; Lavoura e Commercio, SP, p. 2, 26 maio 1898, p. 3, 30 jul. 1898). Marra foi professor de “latim e logica” do Ginásio Macedo Soares, de onde se desligou em 1910 (Correio Paulistano, SP, p. 1, 14 fev. 1908, p. 3, 16 abr. 1910; O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 29 dez. 1908; Almanak Laemmert, 68-B, p. 1880, 1911). Foram padrinhos do noivo o vereador e empresário Francisco

39 Para a árvore genealógica dos Silva Prado, consultar Leme. v. 7. 1903-1905. p. 39-42. Disponível em: http://www.arvore.net.br/Paulistana/Moraes_1.htm. Acesso em: 20 mar. 2022. Para conferir as legislaturas em que foi senador estadual Antonio de Lacerda Franco, consultar o site da Assembleia Legislativa de São Paulo. Disponível em: <https://app.al.sp.gov.br/acervohistorico/base-de-dados/republica-velha/deputados/>. Outros dados biográficos de Lacerda Franco disponíveis em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FRANCO,%20Lacerda.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022. Todavia estes precisam ser conferidos com outras fontes, sobretudo fontes primárias.

Nicolau Baruel⁴⁰ e o advogado Agenor de Azevedo Soares, este parente de José Carlos. Foram padrinhos da noiva o coronel Lourenço Xavier de Almeida Bueno e o “barão de Itahim”.

Agenor de Azevedo Soares (1873-?) era filho de Luiz Manuel de Azevedo Soares Junior, primo de José Eduardo de Macedo Soares e, portanto, primo de segundo grau de José Carlos. Agenor Soares formou-se na Faculdade de Direito, em 1897, quando passou a advogar em escritório com o parente de sua esposa, o dr. João Pedro da Veiga Filho (Correio Paulistano, SP, p. 3, 19 dez. 1897), como vimos, vice-diretor da Escola de Comercio. Nosso estudo da árvore genealógica das famílias Macedo Soares, Veiga e Penteado, confrontado com a pesquisa nos jornais da época, apontou que a primeira esposa de Agenor de Azevedo Soares, Rosa Antonia de Aguiar Barros, era irmã de Francisca de Aguiar Barros da Veiga, casada com o médico Evaristo Ferreira da Veiga (1863-1935), irmão de João Pedro da Veiga Filho. Alfredo Penteado, sobrinho do conde Alvares Penteado, logo se juntaria a Veiga Filho e Agenor Soares, no escritório de advocacia (Correio Paulistano, SP, p. 2, 8 jan. 1900).⁴¹ Depois de ficar viúvo, Agenor Soares se casou em 1917 com Judith de Azevedo Soares, filha de Joaquim José de Azevedo Soares, mencionado anteriormente, dono do Colégio Azevedo Soares, professor da Escola Normal e primo de José Eduardo de Macedo Soares (Correio Paulistano, SP, p. 3, 11 abr. 1917; Soares, 1947, p. 314, p. 316).

O dr. **João Pedro da Veiga Filho (1862-1911)**, parente distante de Macedo Soares, nasceu em Campanha (MG) e faleceu em São Paulo (A Tribuna, SP, p. 1, 10 mar. 1911). Formou-se advogado em São Paulo, na turma 54, de 1885⁴² (A Provincia de Minas, MG, p. 1, 4 mar. 1886). Foi lente substituto (1893) e depois “lente cathedratico” (1897) da Faculdade de Direito do Largo São Francisco (Correio Paulistano, SP, p. 1, 21 out. 1893; A Consolidação, MG, p. 3, 15 maio 1897). Assim como seus tios de Minas Gerais,

40 Francisco Nicolau Baruel e Joaquim Marra foram vereadores em São Paulo, Baruel de 1886 a 1908 e Marra de 1908 a 1920. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/biblioteca/arquivo-vereadores/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

41 Alfredo Penteado era filho do coronel “João Carlos Leite Penteado, fazendeiro com cultura de café” (irmão do conde Alvares Penteado) e de Anna Mathilde Nogueira de Almeida, filha “de Joaquim Teixeira Nogueira de Almeida”. Disponível em: http://www.arvore.net.br/Paulistana/Penteados_2.htm. Acesso em: 20 maio 2022. Formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1894. Disponível em: http://arcadas.org.br/antigos_alunos.php?q=nome&qvalue=alfredo+penteado&grad=#result_busca. Acesso em: 20 maio 2022.

42 Consultar lista de antigos alunos da Faculdade de Direito de São Paulo. Disponível em: <https://arcadas.org.br/antigos-alunos/>. Acesso em: 24 mar. /2023.

Veiga Filho atuou no jornalismo.⁴³ Uniu-se a capitalistas de São Paulo, como Antonio Dino da Costa Bueno, e com familiares (o tio Bernardo Saturnino e o irmão Saturnino da Veiga) para fundarem a Companhia das Águas Minerais de São Lourenço, após concessão do governo mineiro (O Mercantil, SP, p. 4, 25 dez. 1890; O Pharol, MG, p. 2, 30 abr. 1891; A Ordem, MG, p. 3, 8 maio 1891; Minas Geraes, MG, p. 1, 09 abr. 1895), empresa em que Agenor de Azevedo Soares aparece como acionista (Correio Paulistano, SP, p. 2, 28 ago. 1895). Na mesma época, João Pedro participou da Diretoria e foi acionista da Companhia Ypiranga de Tramways e Construções (O Mercantil, SP, p. 4, 14 dez. 1890), bem como atuou como advogado dessa empresa, até ser desligado, em 1892, por não concordar com a nova Diretoria, alegando problemas financeiros na empresa (Correio Paulistano, p. 2, 8 jan. 1892, p. 2, 9 jan. 1892). Propugnador do ensino comercial, desde 1891 (O Pharol, MG, p. 1, 1º fev. 1891), participou da criação da Escola de Comercio de São Paulo, ao lado de Horácio Berlinck. Foi vereador no fim do século XIX e deputado estadual, em São Paulo, por várias legislaturas, entre 1902 e 1911. No começo do mandato de deputado, Veiga Filho teve seu perfil publicado no jornal (Correio Paulistano, SP, p. 1, 5 maio 1902).⁴⁴

Quanto aos padrinhos de Durvalina Novaes, noiva do dr. Joaquim Marra, trata-se de dois grandes produtores de café, o coronel Lourenço Xavier de Almeida Bueno, vereador e presidente da Câmara de Itu (A Cidade de Ytu, SP, p. 2-3, 3 ago. 1902), com fazenda também em Jaú; e o capitão Bento Dias de Almeida Prado, barão de Itaim, primo e cunhado de Thereza de Almeida

43 A *Provincia de Minas* era de “propriedade do redactor Jose Pedro Xavier da Veiga” (A Provincia de Minas, MG, p. 1, 27 nov. 1884), ao qual se juntou o redator Francisco Luiz da Veiga (A Provincia de Minas, MG, p. 1, 20 maio 1889), tios de João Pedro da Veiga Filho. Ambos foram redatores do jornal de Ouro Preto, denominado *A Ordem* (A Ordem, MG, p. 1, 11 dez. 1889, p. 1, 2 abr. 1890). Ainda estudante de Direito, João Pedro foi “colaborador de diversos jornais” mineiros (Arauto de Minas, MG, p. 2, 6 dez. 1885) e “redactor-chefe” do jornal “*A Ordem*, órgão do Club Conservador Academico de S. Paulo” (O Baependyano, MG, p. 4, 25 out. 1885). Depois de formado, João Pedro da Veiga Filho tornou-se “redactor principal” do “novo jornal” paulistano “*O Diario do Commercio*” (A Ordem, MG, p. 1, 2 abr. 1890; O Pharol, MG, p. 1, 12 abr. 1890) e foi colaborador do jornal Lavoura e Commercio (Lavoura e Commercio, SP, p. 1, 24 nov. 1898).

44 Para a genealogia da família Macedo Soares, inclusive Agenor de Azevedo Soares, ver Soares, 1947; para a família de João Pedro da Veiga Filho, consultar Leme, 1903-1905, v. 5, p. 469-479. Disponível em: http://www.arvore.net.br/Paulistana/TolPizas_1.htm. Acesso em: 20 mar. 2022. Para deputados do estado de São Paulo no período da “República Velha”. Disponível em: <https://app.al.sp.gov.br/acervohistorico/base-de-dados/república-velha/deputados/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Prado Fonseca, avó paterna de Mathilde Melchert da Fonseca, com quem Macedo Soares se casaria, em 1910.

De fato, percebe-se que Macedo Soares estava intensificando seu relacionamento com a família Prado, para além do contato que tivera com Pio de Almeida Prado, em 1905, quando ambos ocuparam a Presidência e Vice-Presidência do Centro Acadêmico Onze de Agosto. Logo após o casamento do dr. Marra, em Itu, Macedo Soares aparece entre os convidados do casamento de Cassio da Silva Prado, filho de Martinho Prado Júnior, com Amelia de Miranda Barcellos, sobrinha do deputado federal Rodolpho Miranda (Correio Paulistano, SP, p. 4, 23 nov. 1907).

Em janeiro de 1908, Macedo Soares passou a integrar a Diretoria de *Foot-Ball* do “Club Athletico Paulistano”, clube da alta sociedade da capital, com seu irmão, José Fernando Macedo Soares, que era atleta desse esporte, e o dr. Mario Sergio Cardim, atleta, autor de um “Guia do Foot-Ball” (1903), jornalista de *O Estado de S. Paulo*, professor de inglês do Ginásio Macedo Soares e, a partir de 1914, entusiasta do escotismo, com Macedo Soares (Correio Paulistano, SP, p. 4, 26 jun. 1903, p. 3, 16 abr. 1908, p. 3, 27 nov. 1915; Almanak Laemmert, N. 68-B, p. 1880, 1911; *O Estado de S. Paulo*, SP, p. 6, 29 dez. 1908, p. 4, 21 ago. 1915). Desta maneira, José Carlos de Macedo Soares ia se aproximando do filho do prefeito de São Paulo, conselheiro Antonio da Silva Prado, e de outras famílias influentes, inclusive dos Melchert:

Na ultima assembléa geral, foi eleita a seguinte directoria para o anno de 1908: Antonio Prado Junior, presidente; Jorge Miranda, vice-presidente; dr. J. C. Macedo Soares, secretario; Firmo de Lacerda Vergueiro, segundo secretario; Armando Pederneiras, primeiro thesoureiro; J. F. de Macedo Soares, segundo thesoureiro. Para o *ground-committe* foram eleitos: dr. Mario Cardim, W. Jeffery, A. Melchert, Eurico Vergueiro, Colatino Fagundes e Pelayo Arruda (Correio Paulistano, SP, p. 3, 8 jan. 1908).

A facilidade de Macedo Soares no trato e na organização de eventos sociais aparece como um dos traços de sua personalidade. Em 1909, foi ele quem dirigiu a grande festa, *Soirée Blanche*, realizada no “Palacete Prates”, “em homenagem aos estudantes francezes que vieram representar as escolas superiores de seu paiz”, no Congresso Brasileiro de Estudantes, realizado em São Paulo, de 14 a 26 de julho de 1909 (*O Commercio de S. Paulo*, SP, p.2, 14 jul. 1909, p. 2, 23 jul. 1909; Correio Paulistano, SP, p. 4, 14 jul. 1909, p. 2-3, 23 jul. 1909, p. 2, 27 jul. 1909). Causou sensação e encheu as páginas dos jornais a participação nesse congresso da delegação de estudantes franceses, do Groupement des Universités et Grands Ecoles de France (Correio Paulistano,

SP, p. 3, 17 jun. 1909, p. 2, 17 jul. 1909). Os “distintos alumnos das universidades da França” foram apresentados por Georges Dumas, “professor da Sorbonne” e então “illustre colaborador” do jornal *Correio Paulistano* (Correio Paulistano, SP, p. 3, 10 jul. 1909), estudioso de psicologia, que mais tarde daria conferências em São Paulo e no Rio de Janeiro sobre essa especialidade.⁴⁵ Houve sessões parciais do Congresso dos Estudantes na Faculdade de Direito, na Escola Polytechnica, na Escola de Pharmacia e na Escola de Commercio Alvares Penteado. Desse contato entre estudantes brasileiros e franceses, estendido aos professores das escolas superiores de São Paulo e da França, nasceu a União Escolar Franco Paulista, da qual Macedo Soares fazia parte da Diretoria:

Reuniu-se na capital, a directoria da “União Escolar Franco Paulista”, comparecendo os srs.: dr. Bettencourt Rodrigues, presidente, e dr. Alfredo Pujol; dr. Frederico Steidel e dr. Reynaldo Porchat, pela Faculdade de Direito; dr. Ramos de Azevedo e dr. Victor Freire, pela Escola Polytechnica; dr. José Carlos de Macedo Soares, pela Escola de Commercio; dr. Ruy de Paula Sousa, pela Escola Normal; e dr. Frederico Borba, pela Escola de Pharmacia (A Tribuna, SP, p. 2, 4 dez. 1909).

A proximidade de José Eduardo e José Carlos de Macedo Soares das altas esferas do poder ficou patente quando o presidente da República Afonso Penna visitou São Paulo. Hospedado no palacete do conde Prates, o presidente Penna ali recebeu “as pessoas que o foram cumprimentar” e, entre as várias autoridades e figuras proeminentes da sociedade local, pai e filho estavam nesse grupo seletivo que foi recebido pelo chefe da nação (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 2, 15 fev. 1908). Como se sabe, logo em seguida, Afonso Penna assinou o decreto que equiparou o “Gymnasio Macedo Soares” ao “Gymnasio Nacional”, em abril de 1908, o que levanta a hipótese de que o desfecho desse processo, que durava já dois anos, foi mencionado nesse encontro com o presidente Penna (Decreto nº 6.918, 9 abr. 1908; Diário Official da União, RJ, p. 2553, 11 abr. 1908).⁴⁶

Podemos inferir que as relações ameadhadas até aqui introduziram José Carlos de Macedo Soares na Sociedade Paulista de Agricultura, Comércio e Indústria, o mais importante círculo econômico e político do estado de São

45 Para a atuação de Georges Dumas e a circulação de intelectuais franceses no Brasil, consultar Consolim 2017 e 2021.

46 É possível que João Pedro da Veiga Filho tenha aproximado os Macedo Soares de seu primo, Edmundo da Veiga (1869-1946), que se casara em 1895 com Maria da Conceição Penna, filha de Affonso Augusto Moreira Penna, presidente da República de 1906 a 1909. Edmundo da Veiga ocupou a Secretaria da Presidência da República, de 8/12/1906 a 14/6/1909. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/affonso-penna/equipe-de-governo/orgaos-da-pr>. Acesso em: 20 maio 2022.

Paulo, mesmo sem ter interesse direto na agricultura, ala mais forte e ativa dessa associação, representada pelos produtores e exportadores de café. Por outro lado, Macedo Soares representava a nova geração, ligada ao comércio e ao ensino particular, voltado para a preparação fundamental da elite no acesso aos cursos superiores e aos postos da administração pública. Junte-se a isso o fato de Macedo Soares atuar na formação dos empregados do comércio, na Escola Pratica de Comercio de São Paulo, como professor da “1.a cadeira – Noções de economia politica, sciencia das finanças e contabilidade do Estado”, tema dos mais relevantes na época e fator de convergência das três áreas da economia paulista: agricultura, comércio e indústria.

Desta forma, levado, talvez, por Veiga Filho e Lacerda Franco, da Escola de Comércio, Macedo Soares estava presente na reunião da Sociedade Paulista de Agricultura, em novembro de 1907, quando foram escolhidas as “comissões seccionaes” encarregadas da “Exposição Preparatoria do Estado de S. Paulo”, para a participação do estado na “Exposição Nacional de 1908”, no Rio de Janeiro (Correio Paulistano, SP, p. 1, 20 nov. 1907, p. 3, 4 dez. 1907; O Commercio de S. Paulo, SP, p. 6, 1º dez. 1907). O objetivo da comissão organizadora era demonstrar “por modo eloquente” nessa exibição nacional o “grau de prosperidade” de São Paulo e os “poderosos recursos de suas riquezas naturaes” (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 6, 1º dez. 1907).⁴⁷

Em março de 1908, Macedo Soares foi eleito membro do “Conselho Fiscal” da “Sociedade Paulista de Agricultura”, ocasião em que foi reeleita a “antiga directoria composta dos seguintes srs.”:

Dr. Manuel Pessoa de Siqueira Campos, presidente; dr. Augusto Carlos da Silva Telles, coronel José Paulino Nogueira e dr. Arnaldo Vieira de Carvalho, respectivamente, 1º, 2º e 3º vice-presidentes; dr. **João Pedro da Veiga Filho**, secretario geral; dr. Olavo Egydio de Souza Aranha e dr. Plínio da Silva Prado, 1º e 2º secretários; dr. Raul de Rezende Carvalho e cavalheiro Alexandre Siciliano 1º e 2º tesoureiros.

Conselho Fiscal: dr. Gabriel Dias da Silva, dr. Paulo da Silva Prado e dr. **José Carlos de Macedo Soares**.

Conselho Consultativo: dr. **Antonio da Silva Prado**, dr. Antonio Candido Rodrigues, coronel Antonio Carlos da Silva Telles, dr. Carlos

47 A Sociedade Paulista de Agricultura, Comércio e Indústria já tinha experiência na representação de São Paulo em exposições nacionais e internacionais. Foi esta entidade que organizou a participação do estado paulista na Exposição Internacional de Saint Louis, nos Estados Unidos, em 1904 (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 3, 20 out. 1903; Correio Paulistano, SP, p. 1, 15 jan. 1904). Sobre a comissão de educação desta exposição, consultar Thompson, Lane e Reis (1904) e Warde (2002).

Paes de Barros, dr. Francisco A. de Sousa Queiroz, coronel Francisco Schmidt, dr. **Horace M. Lane**, dr. Januario Figueiredo Pereira de Barros, dr. Sergio Meira, sr. Antonio de Sousa Queiroz, dr. Manuel Joaquim de Albuquerque Lins, dr. Carlos A. Pereira Guimarães, dr. Francisco de Paula Ramos de Azevedo, dr. Francisco Ferreira Ramos, dr. José Alves Guimarães Junior, dr. Joaquim Miguel Martins de Siqueira, dr. Antonio de Padua Salles, coronel Virgílio Rodrigues Alves, coronel **Antonio de Lacerda Franco**, coronel Arthur Diederichsen, dr. Paulo Nogueira, dr. Joaquim Rodrigues dos Santos, dr. Dario Ribeiro, dr. Augusto Ferreira Ramos e comendador Antonio Augusto Mendes Borges (O Commercio de S. Paulo, p. 2, 1º abr. 1908, grifos nossos).

Para se ter ideia do poder político concentrado nessa gestão da Sociedade Paulista de Agricultura, Comércio e Indústria, tomemos a reportagem de capa do jornal *Correio Paulistano*, de 1º de maio de 1908, que noticiava a posse do novo governo do estado de São Paulo, tendo Albuquerque Lins, como presidente (governador); coronel Fernando Prestes, como vice-presidente; Candido Rodrigues, secretário da Agricultura; Olavo Egydio, secretário da Fazenda; Carlos Guimarães, secretário do Interior; Washington Luiz, secretário da Justiça e Segurança Pública (*Correio Paulistano*, SP, p. 1, 1º maio 1908). Desse novo governo, apenas o coronel Fernando Prestes e Washington Luís não faziam parte da Diretoria da Sociedade Paulista de Agricultura. Ademais, merece destaque a presença de Horace Manley Lane⁴⁸ (1837-1912) no “Conselho Consultativo” dessa poderosa associação. Mais conhecido como educador, “director da Eschola Americana e do Mackenzie College” e possuidor de “espírito enamorado das cousas da instrução” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 29 out. 1912), Horace Lane era criador de gado da raça Jersey, tinha animais premiados em exposições e era membro do “Conselho Consultivo de Criadores Paulistas” (*Correio Paulistano*, SP, p. 4, 14 dez. 1907; O Commercio de S. Paulo, SP, p. 3, 24 jan. 1908, p. 3, 9 abr. 1908, p. 3, 2 maio 1908). Em 1910, Lane aparece como membro da “Comissão Consultiva de Criadores” [...] “junto á Secretaria da Agricultura” (O Criador Paulista, N. 33, p. 676, 1910).⁴⁹

A proximidade de José Carlos de Macedo Soares com seu parente João Pedro da Veiga Filho, ambos ligados ao ministro do Supremo Tribunal

48 Sobre a influência de Horace Lane no cenário educacional e suas ligações com Carlos Reis e a Maçonaria paulista, consultar Silva, 2018.

49 O *Criador Paulista*, n. 33, 1910. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/186082/276>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Federal Antonio Augusto Ribeiro de Almeida (1838-1919)⁵⁰, pode ainda ter influenciado a entrada do então advogado inexperiente no ruidoso “processo Longaretti”. Durante o governo do presidente da República Campos Salles (1898-1902), houve um conflito na fazenda de seu irmão mais novo, coronel Diogo Eugenio Salles, com uma família de colonos italianos (Correio Paulistano, SP, p. 1, 4 out. 1900). O caso culminou com a morte do dono da fazenda e a prisão do assassino, Angelo Longaretti, condenado a 24 anos e, depois, em segundo julgamento, a 10 anos de prisão. Sob a alegação de defesa da honra, houve intercessão do “consul geral da Italia em São Paulo” e da “Sociedade Beneficente Humberto I”, entre outros da colônia italiana em São Paulo, com sucessivos pedidos de perdão para Longaretti (Correio Paulistano, SP, p. 1, 19 ago. 1906, p. 1, 6 jan. 1907; O Commercio de S. Paulo, SP, p. 2, 31 dez. 1907). Houve inclusive pressão do governo italiano para libertá-lo, limitando e até proibindo (Lei Prinetti) a emigração de italianos para o Brasil (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 1, 3 jun. 1908, p. 2, 10 jun. 1908). Os irmãos Silva Prado envolvidos com a imigração italiana desde o início eram os maiores interessados em manter boas relações com o governo italiano. O movimento em defesa de Longaretti ganhou reforço com os artigos do médico Luiz Pereira Barreto, em *O Estado de São Paulo*, em maio de 1908, e o caso ganhou as primeiras páginas dos jornais (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 1, 28 maio 1908, p. 1, 29 maio 1908; Correio Paulistano, SP, p. 1, 2 jun. 1908, p. 1, 3 jun. 1908).

A Academia de Direito de São Paulo organizou uma reunião dos cursos superiores aderindo à defesa do colono italiano: “o bacharelando Antonio de Sampaio Doria” propôs uma “moção de solidariedade ao dr. Luiz Pereira Barreto” e “que se mandasse ao governo do Estado uma petição de indulto para aquelle condemnado”, redigida pelo “eminente mestre” Brásilio Machado, professor da Faculdade (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 2, 3 jun. 1908, p. 5, 3 jun. 1908). Não obtendo o perdão da pena, “a comissão acadêmica [...] resolveu requerer ao Supremo Tribunal Federal a revisão do processo”, constituindo “advogado o dr. José Carlos de Macedo Soares” (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 1, 13 set. 1908). O Supremo confirmou a condenação de Longaretti, reduzindo, no entanto, sua sentença de dez para seis anos, período que

50 Antonio Augusto Ribeiro de Almeida, tio materno de Candida Rosa (mãe de José Carlos de Macedo Soares), formou-se em 1861, foi colega de turma na Faculdade de Direito e amigo de Antonio Joaquim de Macedo Soares (irmão de José Eduardo de Macedo Soares), sendo também ministro do Supremo Tribunal Federal, de 1896 a 1913. Casou-se com a sobrinha, Maria Eugenia Ribeiro de Almeida (1852-1940), filha do major Joaquim Ribeiro de Almeida e Delphina Eugenia da Veiga, tia-avó de João Pedro da Veiga Filho (Soares, 1947, p. 123-125).

ele já havia cumprido, sendo colocado em liberdade, em seguida (Correio Paulistano, SP, p. 2, 10 dez. 1908; O Commercio de S. Paulo, SP, p. 3, 12 dez. 1908). Macedo Soares telegrafou “ao seu constituinte” desejando a Longaretti votos de “felicidade pessoal”, naquele momento em que ele seria “restituído à família e à sociedade” pela justiça brasileira (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 1, 22 dez. 1908).

O caso Longaretti e a discreta (mas efetiva) atuação de Macedo Soares projetou seu nome no cenário político paulista, chegando a ponto de uma reportagem conjecturar a sua candidatura a deputado estadual, pelo “Primeiro Districto” (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 1, 21 out. 1909). Obviamente, a família Salles não deve ter apreciado o desenrolar do processo Longaretti. Contudo, a atuação de Macedo Soares certamente agradou à família do conselheiro Antonio da Silva Prado e a outros membros da Sociedade Paulista de Agricultura, participantes da grande cadeia de produção e exportação de café, que empregava mão-de-obra imigrante.

Um último evento importante, antes do seu casamento, iria mobilizar a atenção de Macedo Soares: a visita de Rui Barbosa a São Paulo, em busca de apoio para sua candidatura à Presidência da República, tendo como seu vice o então governador de São Paulo, Albuquerque Lins, disputa que se convencionou chamar de “campanha civilista”.⁵¹ Rui Barbosa esteve em São Paulo, Campinas e Santos. Em São Paulo, foi recebido no palácio do governo por muitas autoridades e figuras importantes da política paulista; na Faculdade de Direito, proferiu longo discurso, que foi reproduzido nos jornais. Inaugurou a “Herma de Cesário Motta”, na praça da República, acompanhado por uma multidão (O Commercio de S. Paulo, SP, p. 1-2, 19 dez. 1909; Correio Paulistano, SP, p. 1-2, 22 dez. 1909). Macedo Soares acompanhou as atividades do ilustre visitante e apoiou sua candidatura, colocando-se contra o oponente, o marechal Hermes da Fonseca, então ministro da Guerra do governo de Nilo Peçanha.⁵² O grupo composto por Armando Prado, Ernesto Kuhlman, Brenno Silveira, João Silveira Junior e Macedo Soares fez parte do “grande *meeting* civilista”, realizado em Rio Claro (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 21 fev. 1910).

51 “Campanha Civilista”. Verbete disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/campanha-civilista>. Acesso em: 20 maio 2022.

52 Afonso Penna faleceu em 14/6/1909, assumindo seu vice, Nilo Peçanha, que terminou o mandato em 15/11/1910. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/afonso-penna>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Porém, apoiado pelo Partido Republicano de Minas Gerais, Hermes da Fonseca foi o vencedor do pleito de 1º de março de 1910.⁵³ Aparentemente, o resultado adverso da eleição presidencial não trouxe grande prejuízo para a família Macedo Soares. De qualquer forma, o ano de 1910 marcou o posicionamento de Macedo Soares, perto do jogo político e leal aos cafeicultores da Sociedade Paulista de Agricultura.

Após seu casamento, José Carlos de Macedo Soares ficaria dividido entre o trabalho no Ginásio Macedo Soares e sua nova rotina, de chefe de família abastada, comprometido com os eventos da alta sociedade paulistana. Aos poucos iria assumir a direção dos negócios da família de sua esposa e se afastaria da docência e do colégio de seu pai, combinando atividades particulares, públicas e filantrópicas que o colocariam cada vez mais na rota de obtenção de poder econômico, político e de prestígio social.

A entrada no restrito círculo da elite paulista

José Carlos de Macedo Soares se casou “em 15 de dezembro de 1910” com “D. Mathilde Melchert da Fonseca”, filha do “advogado e capitalista” dr. José Manuel da Fonseca Junior (1858-1908), diretor do Banco de São Paulo, “e de D. Escholastica de Aguiar Melchert”. Foram padrinhos da noiva sua sogra (Candida Rosa) e seus tios Carlos Melchert, Josephina Melchert, Antonio Carlos Melchert e Jesuíno da Fonseca Leite. Foram padrinhos do noivo, igualmente, sua sogra; sua tia “d. Anna Sodre Bloem”, irmã de Candida Rosa, casada com José Bloem; e os doutores Vicente Prado,⁵⁴ Joaquim Marra e Pedro Lessa⁵⁵, este último ausente, representado pelo pai do noivo. Os avós paternos de Mathilde, José Manuel da Fonseca Leite e Thereza de Almeida Prado, eram fazendeiros em Itu (Soares, 1947, p. 277; Correio Paulistano, SP,

53 Para aprofundar as diversas questões políticas e econômicas em jogo nessas eleições presidenciais, consultar Santos, 2005. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/4156/1/MarceloSantos.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

54 Vicente de Paula Almeida Prado foi deputado estadual, da 7ª à 10ª Legislatura, de 1907 a 1918, e foi senador estadual em 1925, conforme consulta no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Disponível em: <https://app.al.sp.gov.br/acervohistorico/base-de-dados/republica-velha/deputados/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

55 Pedro Augusto Carneiro Lessa (1859-1926) formou-se em 1883 na Academia de Direito de São Paulo, onde, em 1888, prestou concurso e foi nomeado lente substituto. Foi deputado estadual constituinte (1891-1892) em São Paulo, pelo PRP, e nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal, em 1907.

p. 5, 18 dez. 1910), e os Melchert tinham indústria de papel, em Salto de Itu (Zequini; Andrade, 1999).

Viúva, Escolástica Melchert da Fonseca era dona de muitas terras em São Paulo. Há relatos na internet e notícia de jornal de que o bairro de Vila Matilde, na Zona Leste de São Paulo, recebeu esse nome em homenagem à filha de Escolástica da Fonseca, quando ela doou um trecho da sua Fazenda Gavião, para erguerem uma estação de trem, após um grande desastre (O Estado de S. Paulo, SP, p. 73, 19 nov. 2004).⁵⁶ Realmente, em 1921, houve uma “violenta colisão” de dois trens “no kilometro 489”, “entre as estações Arthur Alvim e Guayauna” (Correio da Manhã, RJ, p. 3, 21 set. 1921; Correio Paulistano, SP, p. 5, 1^a out. 1921) e, em 1924, a Estrada de Ferro Central do Brasil inaugurou naquele ponto “a parada de Villa Mathilde” (Brazil Ferro-Carril, RJ, v. 26, p. 134, 24 jan. 1924).

Na época do casamento da filha, Escolástica Melchert da Fonseca vivia num “elegante” e imponente “palacete” da rua da Consolação, esquina com a rua Major Quedinho, cuja fotografia foi reproduzida na revista *Ilustração Paulista* (Ilustração Paulista, SP, v. 61, p. 26, 16 mar. 1912). O jovem casal foi morar nesse palacete, no número 1 da rua Major Quedinho, com Escolástica da Fonseca. Nos anos seguintes, o palacete seria usado por Macedo Soares para hospedar figuras ilustres da República. Seu tio-avô, o “conselheiro Antonio Augusto Ribeiro de Almeida” foi o primeiro a ser recebido, quando era vice-presidente do Supremo Tribunal Federal e veio do Rio de Janeiro, “acompanhado de sua família” (Correio Paulistano, SP, p. 1, 30 set. 1911). Na década da 1940, o casal Macedo Soares mudou-se para outro palacete da avenida São Luís, “depois que teve a casa desapropriada [e demolida] para o prolongamento do Anel de Irradiação em 1942”.⁵⁷

Macedo Soares e sua mulher não tiveram filhos. As atenções dele ficariam divididas (e muitas vezes inter-relacionadas) nas seguintes áreas: relações familiares e sociais, magistério, negócios, política, viagens e filantropia.

56 Disponíveis em: <http://memoria.bn.br/DocReader/161730/15306>; <http://www.estacoesferroviarias.com.br/v/vlmatilde.htm> e <https://saopauloantiga.com.br/a-matilde-que-mudou-a-esperanca/>. Acesso em: 20 maio 2022.

57 Claude Lévi-Strauss em seu livro *Tristes trópicos* refere-se ao palacete de José Carlos de Macedo Soares e à estátua de Augusto de Prima Porta, “executada na Itália”, que ficava no cruzamento das ruas da Consolação e São Luís. Eudes Campos elucida o fato e mostra em planta baixa a exata localização dos três imóveis que pertenceram às famílias Melchert, Fonseca e Macedo Soares. Arquivo Histórico do Município de São Paulo. Disponível em: <http://www.arquiamigos.org.br/info/info16/i-inter.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

Logo após o casamento, Macedo Soares continuou suas atividades docentes na Escola de Comércio Álvares Penteado e no ginásio do pai, onde combinava a função de diretor do externato com a de professor de “geografia, historia universal e do Brasil” (Almanak Laemmert, n. 68-B, p. 1880, 1911), rotina que só foi interrompida por viagens à Europa e aos Estados Unidos.

Ele aproveitou sua viagem à Europa, entre maio de 1911 e janeiro de 1912 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 8 maio 1911, p. 3, 10 jan. 1912; Correio Paulistano, SP, p. 1, 26 jan. 1912) para se inteirar sobre as novas tendências pedagógicas e introduzi-las no colégio da família. Macedo Soares deve ter comprado muitos livros, seja pelo gosto nos estudos, seja para manter o Ginásio Macedo Soares atualizado e competitivo perante a concorrência, para continuar atraindo alunos das famílias da elite, seja, ainda, porque passara a dispor de muitos recursos. A necessidade de modernizar o ensino parece orientar a longa notícia sobre a “sessão ordinária dos lentes do Gymnasio Macedo Soares”, de 6 de março de 1912, tornando patente o interesse de Macedo Soares pelas inovações pedagógicas e pela psicologia experimental:

Pediu em seguida a palavra o dr. José Carlos de Macedo Soares para propor a adopção no gymnasio da ficha pedalogica de cada alumno. Para fundamentar a sua proposta o dr. Macedo Soares historiou o moderno desenvolvimento da Pedagogia.

Já é tempo, disse o orador, de reconhecermos especialmente neste Gymnasio a moderna Pedagogia, baseada sobre os ensinamentos da psychologia experimental. Sabem todos os srs. que a applicação dos methodos das sciencias physico-naturaes aos problemas psychologicos fez nascer a psycho-physica com Weber e Fichner; mais tarde a psycho-physiologia com Wundt e seus discipulos do laboratorio de Leipzig, e por fim a psychologia experimental com a multidão de estudiosos que em todos os centros intellectuaes do globo, de algumas decadas para cá, vem revolucionando a sciencia da alma.

Em seguida o orador citou a lição do eminente mestre dr. Pedro Lessa sobre a methodologia juridica na sua Philosophia do Direito recentemente publicada.

O orador mostra que a applicação do methodo objectivo no dominio da psychologia veio demonstrar que a creança, ao envez da opinião corrente, não é um homem em miniatura, que é differente da do adulto a sua organização psychica. Dahi a criação autonoma da psychologia da creança ou pedalogia, nome adoptado pelos congressos de pedalogia de Berlim de 1906 e 1909; pelo congresso

de psychologia de Genevre, de 1907, e pelo congresso de pedagogia de Bruxellas de 1911.

Em seguida o orador disse achar desnecessário salientar perante a congregação as relações intimas da pedagogia com a pedagogia, como o fizeram Binet, Compayré, de Paris; Claparede, de Genevre; De Sanctis, de Roma; van Biervliet, de Bruxellas; Stanley Hall, dos Estados Unidos, e tantos outros.

Depois o orador lembrou as palavras do livro de Claparede, "La Psychologie de l'enfant": "a pedagogia deve repousar no conhecimento das crianças, como a horticultura repousa no conhecimento das plantas. É uma verdade elementar, mas desconhecida da maioria dos professores, de quasi todas as autoridades escolares."

Mostrou em seguida o orador a necessidade do estabelecimento de fichas pedagogicas dos alumnos de modo a se poderem determinar as causas anormaes ou pathologicas que pudessem perturbar os alumnos.

Não pretendia o orador chegar aos exaggeros de William James quando ridiculariza os pedagogos psychologists, como não abraça o exagerado optimismo de Binet, ao aconselhar a transformação dos pedagogos em psychologists.

Terminou dizendo possuir o gymnasio os appparelhos necessarios para a organização das fichas pedagogicas, como balança de precisão, spirometros, craneometros, compasso de Weber e de Bertillon, esthesiometros, thermometros, fitas metricas, spligo-manometros, e muitos outros.

Em seguida usou da palavra o dr. Armando Prado, que, referindo-se á competencia com que o dr. José Carlos de Macedo Soares se manifestava sobre os modernos processos pedagogicos, declarou-se feliz ao verificar que em meio da anarchia ora reinante no ensino no Brasil, o Gymnasio Macedo Soares procurava seguir á risca os recentes ensinamentos da pedagogia. Declarando votar a favor da proposta do dr. Macedo Soares, e hypothecando seu incondicional esforço para a sua realização pratica, estava certo de que seria esse o proceder da unanimidade da congregação. Posta em votação, foi a proposta unanimemente approvada (Correio Paulistano, SP, p. 4, 7 mar. 1912).

Não se pode dizer que o entusiasmo de Macedo Soares pelas ciências pedagógicas e, em particular, pela psicologia experimental, fosse novidade.

Lembremos que ele fazia parte da Diretoria da União Escolar Franco Paulista, desde 1909, entidade ligada ao *Groupement des Universités et Grands Ecoles de France*, incluindo Georges Dumas, professor da Sorbonne e estudioso da psicologia, o que, de certa forma, o obrigava a se manter atualizado.

O artigo de Macedo Soares publicado em *O Estado de S. Paulo*, em 31 de agosto de 1912, atesta sua sintonia com os novos estudos da “Psicologia e Pedagogia”, expressão que dá título à reportagem⁵⁸ e à conferência que o professor Georges Dumas fez na Escola Normal de São Paulo, naquele dia (O Estado de S. Paulo, SP, p. 4, 31 ago. 1912; Correio Paulistano, SP, p. 3, 1º set. 1912). No artigo do *Estadão*, José Carlos de Macedo Soares expõe as diversas nomenclaturas que os vários autores usavam em suas obras, cursos, palestras, revistas especializadas, todos referenciados em notas, o que leva a crer que este estudo fazia parte do livro que Macedo Soares publicou nesse ano, intitulado *Psychologia e pedagogia*,⁵⁹ impresso em Santos, cidade que também aparece no fim do artigo. Muitas obras citadas por Macedo Soares na “sessão da Congregação” do Ginásio Macedo Soares e no seu artigo de *O Estado de S. Paulo* fazem parte do acervo da Biblioteca Macedo Soares, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o que sugere que ele próprio tenha adquirido tais títulos, os quais depois teria doado para esta biblioteca.

Apesar do brilho momentâneo de Macedo Soares em face do largo espectro de referências científicas e atualizadas que apresentou no texto de jornal e na reunião de lentes do colégio de seu pai, ele não deu continuidade a esses estudos.

Em compensação, quem acabaria herdando e desenvolvendo esse tema seria seu amigo, **Antonio de Sampaio Doria** (1883-1964), que deve ter se preparado, entre 1913 e 1914, para o concurso da cadeira de “Psicologia, Pedagogia e Civismo”, da Escola Normal da Praça, concurso em que foi classificado em 1º lugar e nomeado em 1915 (O Estado de S. Paulo, p. 2, SP, 7 abr. 1915). Parece legítimo deduzir que Sampaio Doria, sendo professor de Português do Ginásio Macedo Soares, desde 1909 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 5, 31 dez. 1909; Gymnasio Macedo Soares, 1909), tivesse acesso aos textos

58 *O Estado de S. Paulo*, SP, p. 4, 31 ago. 1912. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#/19120831-12311-nac-0004-999-4-not>. Acesso em: 20 maio 2022.

59 Esse livro de José Carlos de Macedo Soares consta no acervo da Biblioteca Paulo Bourroul, entretanto não conseguimos localizá-lo.

sobre Psicologia e Pedagogia reunidos por Macedo Soares. Tal conjectura nos estudos se apoia nos laços de amizade, parentesco e trabalho que encontramos entre os Macedo Soares e os Sampaio Doria.⁶⁰

Como apontou Valéria Medeiros (2005) e como ratificamos na presente pesquisa, durante o curso de Direito, Macedo Soares deve ter tido contato primeiro com Pedro Doria, “irmão mais velho” de Antonio de Sampaio Doria (Leme, 1965, p. 69), na fundação do Centro Acadêmico Onze de Agosto, em 1903. Já o convívio com Antonio de Sampaio Doria pode ter ocorrido depois, por intermédio de Pedro Doria, ou no Centro Acadêmico Onze de Agosto, em 1905, quando Macedo Soares e Sampaio Doria fizeram parte da “Comissão de Redacção” do periódico desse grêmio estudantil (Correio Paulistano, SP, p. 3, 9 maio 1905; O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 9 maio 1905). É bom lembrar que Pedro Doria se formou em 1903, José Carlos de Macedo Soares, em 1905, e Antonio de Sampaio Doria, embora com a mesma idade do amigo, concluiu o curso de Direito em 1908 (Correio Paulistano, SP, p. 3, 8 nov. 1908).

Ao conferir informações de Leme (1965, p. 69) e Medeiros (2005, p. 50), de que Antonio de Sampaio Doria fez o curso secundário no “Instituto Silvio de Almeida”,⁶¹ encontramos seu nome na lista desse colégio, dos alunos aprovados nos exames preparatórios, “perante as bancas officiaes no extincto curso anexo”, em 1904, quando ele ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 24 maio 1904). Leme afirma que Antonio Doria exerceu “o magistério particular durante o curso acadêmico” (Leme, 1965, p. 70-71), porém não encontramos dados sobre isso. Depois de formado em direito (1908), ele aparece entre os docentes do Ginásio

60 Julio de Sampaio Doria seguiu as pegadas dos irmãos, Pedro e Antonio. Concluiu o curso da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1911. Disponível em: <https://arcadas.org.br/antigos-alunos/>. Acesso em: 3 out. 2022. Julio Doria foi promovido a primeiro escrivão, em 1917, na “Reforma da Secretaria da Fazenda” (O Imparcial, RJ, p. 6, 3 fev. 1917), ano em que também aparece entre os “Professores” da Escola de Comercio Alvares Penteado, do “Curso Diurno e Nocturno” (Almanak Laemmert, n. 73, p. 4420, 1917). Candido Sampaio Doria Filho e Guilhermina Sampaio Doria concluíram o curso de Farmácia (O Estado de S. Paulo, SP, p. 1, 16 dez. 1906), na Escola de Farmácia e Odontologia fundada por José Eduardo de Macedo Soares, onde era professor de Física (1898-1918).

61 O “filologo e professor Silvio de Almeida” era casado com a escritora e professora Presciliana Duarte de Almeida, fundadora da Academia Paulista de Letras (1910) e sobrinha-bisneta de Barbara Heliodora, “esposa do poeta e inconfidente” Alvarenga Peixoto. Além de suas poesias e artigos na imprensa periódica, Presciliana publicou dois livros escolares, *Paginas infantis* e *Livro das Aves* (Correio Paulistano, SP, p. 3, 15 jun. 1944), usados no ensino primário.

Macedo Soares (Gymnasio Macedo Soares, p. 24, 1909; Correio Paulistano, SP, p. 2, 29 abr. 1909; O Commercio de S. Paulo, SP, p. 2, 14 jun. 1909), ficando ali registrado como “lente de portuguez” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 5, 31 dez. 1909; Almanak Laemmert, n. 68-B, p. 4349, 1911), disciplina para a qual ele foi designado examinador “pelo delegado fiscal do Governo”, nos “exames de conjuncto para os cursos de Pharmacia, Odontologia, Obstetricia e Bellas Artes no Gymnasio Hydecroft, de Jundiahy” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 1, 1o mar. 1910).⁶²

A par das aulas de Português no Ginásio Macedo Soares, ainda em 1909, Sampaio Doria fez uma “prelecção inaugural”, “sobre a cultura civica”, quando foi nomeado “lente do curso preliminar”, da “Escola de Commercio Alvares Penteado” (Correio Paulistano, SP, p. 4, 19 set. 1909), onde regeu a “Primeira cadeira, geographia commercial” (Correio Paulistano, SP, p. 5, 4 fev. 1912). É provável que devesse esta indicação a Macedo Soares, professor dessa escola desde 1907, onde cultivara boas relações com os dirigentes. A recomendação para ocupar a cadeira de geografia comercial pode ter vindo também do seu professor de Direito Comercial, Frederico Vergueiro Steidel, já mencionado, o qual, em 1917, seria escolhido presidente da Liga Nacionalista de São Paulo,⁶³ onde Sampaio Doria militaria com discursos e publicações.

De qualquer modo, a amizade entre Macedo Soares e Sampaio Doria parecia crescer à medida que a convivência extrapolava os edifícios das duas escolas onde trabalhavam, atingindo espaços da elite paulista. Ao lado do convívio de ambos no Ginásio Macedo Soares, encontramos notícias sobre eventos políticos e sociais importantes, incluindo os dois amigos. A participação deles em defesa de Longaretti, em 1908, prolongando-se na campanha civilista, na corrida presidencial em favor da chapa “Ruy Barbosa-Albuquerque Lins”, entre 1909 e 1910, são exemplos do alinhamento político que depois iria se manter em outros movimentos, como o Escotismo (1914),

62 Embora Marta Carvalho (2002, p. 123, 2010, p. 14) e Valéria Medeiros (2005, p. 14) tenham afirmado que Antonio de Sampaio Doria foi professor de “Psicologia e Lógica” no Ginásio (ou Externato) Macedo Soares, não encontramos referências que indiquem isso. Quem aparece como professor de “Psychologia e Historia do Brazil” é Djalma Forjaz, que ademais era “Vice-director do externato”, trabalhando ao lado do diretor, José Carlos de Macedo Soares, seu amigo de turma na Faculdade de Direito (Almanak Laemmert, n. 69, p. 4425, 1913, n. 70, p. 4730-15, 1914).

63 Sobre a Liga Nacionalista (1917-1924), suas ações no campo educacional e a atuação de Antonio de Sampaio Doria nesse período, consultar: Boto, 1990, 1994/1995; Medeiros, 2005; Carvalho, 2010; Mathieson, 2012.

a Liga Nacionalista (1917-1924), a Sociedade de Educação⁶⁴ (1922), o Partido Democrático (1926), a campanha da Aliança Liberal (1929) e a Revolução de outubro de 1930.

De maneira igual, encontramos os dois amigos perfilados em eventos sociais marcantes. A mencionada *Soirée Blanche*, por exemplo, grande festa realizada no “palacete Prates”, em “honra dos congressistas” franceses, que contou com a presença do governador Albuquerque Lins e de famílias ilustres do Estado, teve Macedo Soares como “mestre-sala” e Sampaio Doria na comissão de recepção (Correio Paulistano, SP, p. 2, 22 jul. 1909, p. 2, 23 jul. 1909). Na “reunião sportiva” no “Club Athletico Paulistano”, onde José Carlos de Macedo Soares e mais três integrantes da “distincta directoria” tinham organizado “diversos jogos e corridas” para divertir associados e convidados, localizamos Antonio de Sampaio Doria e seu irmão mais novo, Julio, na longa lista de “madames”, “senhoritas” e “cavalheiros” citados na coluna social “Carnet do Estado”, que deu notícia da “brilhante festa” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 5, 21 nov. 1909). Pouco depois, Macedo Soares e Sampaio Doria foram representar “a congregação da Escola de Comercio Alvares Penteado” na missa de sétimo dia do “saudosos acadêmico e jornalista Brenno da Silveira”, companheiro na campanha civilista (Correio Paulistano, SP, p. 3, 29 maio 1910; O Estado de S. Paulo, SP, p. 5, 29 maio 1910). Em setembro de 1910, outra festa esportiva oferecida pela mesma Diretoria do Clube Paulistano promovia o encontro da alta sociedade, com destaque para Mathilde Melchert da Fonseca, então noiva de Macedo Soares, um dos organizadores do evento, que pode contar com a presença de sua prima, Guiomar de Azevedo Sodré, futura esposa de Pedro Doria, além do amigo Antonio de Sampaio Doria e de seu irmão Julio (O Estado de S. Paulo, SP, p. 5-6, 9 set. 1910).

Ao contrário da nota lacônica de 1910, sobre o enlace de José Carlos de Macedo Soares e Mathilde Melchert da Fonseca, o casamento de Sampaio Doria, em 1912, foi noticiado com muitos detalhes, que deixam patente a amizade entre os dois advogados:

Realizou-se em Campinas o casamento da senhorita Estephania de Moraes Carvalho, filha do sr. Arthur de Assis Carvalho, com o dr. Antonio de Sampaio Doria, advogado e jornalista residente na Capital Federal.

O acto civil realizou-se na residencia dos paes da noiva e o religioso na matriz nova daquella cidade.

64 A respeito da Sociedade de Educação e suas publicações, consultar Nery, 1999. Medeiros (2005) faz um substantivo estudo sobre o pertencimento e os relacionamentos existentes entre os membros da Liga Nacionalista e da Sociedade de Educação, cruzando os dados com a trajetória de Sampaio Doria.

Foram testemunhas da noiva, no civil, o sr. Sebastião Gama, no religioso o dr. Antonio de Moraes Barros e sua esposa; do noivo, no civil, o dr. José Carlos de Macedo Soares e, no religioso, a sra. D. Mathilde de Macedo Soares e o dr. Jorge de Moraes Barros.

Entre as pessoas presentes, notavam-se: mmes. Mathilde Macedo Soares, Isaura de Moraes Barros, Anna Penteadado, Maria F. de Moraes Barros, Luiza de Moraes Barros, Antonietta de Moraes Aguirra, Santa Panadés de Moraes, Anna Francisca de Moraes Barros, Olga Krug, Christina Sampaio Doria; mlles. Guilhermina, Odette e Maria da Glória Sampaio Doria; Alda Penteadado, Mercedes, Ruth e Eneida de Moraes Carvalho, Anna Carvalho, Olympia, Edméa, Paula, Lucia, Lucilia e Rita de Moraes Barros, Leonor de Moraes Pereira e os srs. drs. José Carlos de Macedo Soares, Antonio de Moraes Barros, Candido Mendonça, Braulio Mendonça, Jorge de Moraes Barros, Ezequiel Franco, José Marcellino de Moraes Barros, Alexandre Krug, Arthur Carvalho, Clovis de Moraes Barros, Candido Sampaio Doria, Julio e João de Sampaio Doria.

A cesta da noiva ostentava bellissimos presentes, entre os quaes: um faqueiro de prata, offerecido pelo dr. José Carlos de Macedo Soares; uma rica pulseira de platina e brilhantes, offerecida pela exma. sra. D. Mathilde Macedo Soares; [...] Depois do casamento, os noivos seguiram para o Rio, pelo nocturno de luxo (Correio Paulistano, SP, p. 5, 12 maio 1912).

Além dos valiosos presentes oferecidos pelo casal Macedo Soares, padrinhos do noivo, extraímos da notícia que Estephania de Moraes Carvalho era filha do capitalista português, Arthur de Assis Carvalho, sobre o qual encontramos que fez fortuna no comércio de café, em Amparo (Correio Paulistano, SP, p. 3, 22 jul. 1890; Almanach da Comarca de Amparo, p. 122, 1893, p. 180, 1894, p. 86, 1895). Já sobre a mãe de Estephania, Anna de Moraes Barros, apuramos que era irmã de Clovis de Moraes Barros, amigo e colega de turma de Antonio de Sampaio Doria, na Faculdade de Direito.⁶⁵ Anna e Clovis Barros eram sobrinhos de Prudente José de Moraes Barros (1841-1902), importante político de São Paulo, desde o Império, e primeiro presidente civil da República (1894-1898), daí a menção da família Moraes Barros no casamento.⁶⁶

65 Disponível em: <https://arcadas.org.br/antigos-alunos/>. Acesso em: 3 out. 2022.

66 A respeito da Presidência de Prudente de Moraes, consultar: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/prudente-moraes/biografia>. Acesso em: 23 mar. 2022. Sobre ascendentes e descendentes de Prudente de Moraes, consultar Leme, 1903-1905, v. 7, p. 77-80. Disponível em: http://www.arvore.net.br/Paulistana/Moraes_1.htm. Acesso em: 3 out. 2022.

É necessário esclarecer que a mudança de Sampaio Doria para o Rio de Janeiro acabara de ocorrer, certamente, por indicação de Macedo Soares, que, em abril de 1912, havia fundado a “Companhia Brasileira de Publicidade”, em sociedade com sua sogra e mais quinze parentes e amigos. Não obstante a empresa declarasse o objetivo de “editar jornaes nacionaes, independentes de partidos políticos, sem ligações religiosas, financeiras ou industriaes, pugnando sempre e com imparcialidade pelos interesses superiores da civilização brasileira” (Diario Official, SP, p. 2035, 12 maio 1912),⁶⁷ a iniciativa, aliada da chapa perdedora “Ruy Barbosa-Albuquerque Lins”, visava atingir o governo de Hermes da Fonseca, vencedor do pleito presidencial de 1910.

Além de acionista minoritário da “Companhia Brasileira de Publicidade”, Antonio de Sampaio Doria foi trabalhar no Rio de Janeiro, como “redactor-chefe” do jornal *O Imparcial*, que começou a circular em 13 de agosto de 1912 (O Imparcial, RJ, ed. 001, 13 ago. 1912). No entanto, a empreitada como jornalista não deu certo e ele retornou a São Paulo, no fim deste ano, deixando o jornal sob a direção de José Eduardo de Macedo Soares Filho, irmão de José Carlos, cujas polêmicas contra o governo de Hermes da Fonseca iriam movimentar a política e a opinião pública da capital federal, inclusive com sua prisão, em 1914, tendo Rui Barbosa (1849-1923) como seu defensor, no “Supremo Tribunal” (O Imparcial, RJ, ed. 537, p. 1, p. 3, 21 jun. 1914). A explicação para sua saída foi publicada na própria folha:

Por motivo de molestia em pessoa de sua familia, deixou o lugar de chefe da redacção desta folha o dr. Antonio de Sampaio Doria.

De São Paulo, para onde segue, continuará a nos fornecer o seu concurso, como nosso collaborador especial naquella cidade (O Imparcial, RJ, ed. 16, p. 2, 19 dez. 1912).

No retorno a São Paulo, Sampaio Doria voltou a trabalhar no Ginásio Macedo Soares, todavia como professor substituto (Almanak Laemmert, n. 69-B, p. 4425, 1913; n. 70-C, p. 4730-15, 1914; n. 71-C, p. 4671, 1915; n. 72-C, p. 4574, 1916), enquanto as notícias de colação de grau deste colégio

67 A “Companhia Brasileira de Publicidade”, sociedade anônima com capital de 600 contos de réis, divididos em 6.000 ações (de 100 mil réis cada), tinha como principais acionistas Escholastica Melchert da Fonseca, com 2.950 ações, e seu genro, José Carlos de Macedo Soares, com 2.900 ações. Os demais acionistas, com 10 ações cada, eram os seguintes: Dr. Antonio C. Melchert, Dr. Constantino G. Fraga, Jesuino da Fonseca Leite, Dr. Joaquim Marra, J. E. de Macedo Soares Filho, Adolpho Julio de Aguiar Melchert, Dr. Armando da Silva Prado, Alberto Durão Mello, Carlos Melchert, Dr. Alexandre de Macedo Soares, Dr. Antonio de Sousa Campos, João de Aguiar Melchert, Carlos Sá de Affonseca, Braulio R. de Mendonça Filho, Dr. Antonio de Sampaio Doria (Diario Official, SP, p. 2036, 12 maio 1912).

o apontavam como um dos seus “lentes” (Correio Paulistano, SP, p. 4, 27 nov. 1914). Reassumiu a cadeira de “Geographia Commercial”, na Escola de Comércio da “Universidade” (Almanak Laemmert, n. 70-C, p. 4730-17, 1914, n. 71-C, p. 4672, 1915, n. 72-C, p. 4575, 1916) e passou a integrar o corpo docente do “Gymnasio ‘Alvares Penteado’” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 6 maio 1915). Conforme os anúncios, Sampaio Doria começou a figurar também no quadro de “Professores” do “Gymnasio Oswaldo Cruz”, localizada na “Praça da Republica 30”, que oferecia o “Curso Gymnasial e de admissão aos cursos superiores” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 10 ago. 1914; Correio Paulistano, SP, p. 8, 23 jan. 1915). Anexo à “Escola Superior de Chimica ‘Oswaldo Cruz’”, Sampaio Doria logo passou a “Director” do Ginásio Oswaldo Cruz (O Estado de S. Paulo, SP, p. 11, 5 ago. 1915).

Como mencionado acima, Antonio de Sampaio Doria foi nomeado professor da Escola Normal de São Paulo, em 6 de abril de 1915, após ser classificado em 1º lugar no concurso da cadeira de “Psicologia, Pedagogia e Civismo” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 2, 7 abr. 1915). Quanto ao civismo, uma parte de sua disciplina na Escola Normal, ele iria desenvolver o tema em outros ambientes. Em outubro daquele ano, “no encerramento das aulas”, Sampaio Doria proferiu aos alunos da Escola de Comércio Álvares Penteado, uma longa “exortação sobre a cultura cívica, de acordo com seu programma de ensino”, discurso que foi publicado na íntegra, sob o título “O movimento nacionalista” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 5, 31 out. 1915).

Desde o começo da República, festas cívicas e comemorações das datas nacionais fizeram parte do cotidiano das escolas públicas (Cândido, 2007) e colégios particulares de São Paulo, como o Ginásio Macedo Soares, para promover o ideário republicano entre crianças e jovens. Contudo, após 1914, com a Grande Guerra (1914-1918), tal tendência ganharia pujança e seria colocada no centro do debate público e das discussões pedagógicas, reunindo assuntos antes tratados separadamente, tais como: educação física, serviço militar, aula de tiro, escotismo, saneamento, higiene, analfabetismo etc. Outrossim, surgiriam novas exigências para o ensino das matérias consideradas como tripé da nacionalidade: Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil, assim como haveria mais preocupação do governo paulista com o controle do processo de autorização dos livros didáticos a serem usados nas escolas públicas.

Obviamente a discussão do civismo e nacionalismo está muito além do escopo deste trabalho. Importa identificar que, nas primeiras décadas do século XX, José Carlos de Macedo Soares e Antonio de Sampaio Doria estiveram lado a lado, nos sucessivos movimentos educacionais, ações

sociais e embates políticos dos quais participaram: campanha civilista (1909-10), Liga Nacionalista (1917-1924), Sociedade de Educação (1922-1931), Partido Democrático (1926), campanha da Aliança Liberal (1929) e Revolução de 1930, apoiados pelos dirigentes do jornal *O Estado de S. Paulo*, aos quais se juntariam, ao longo da jornada, adeptos das novas gerações, como Lourenço Filho e Sud Mennucci, os quais, ao lado de Macedo Soares, tiveram papel preponderante na conformação da Biblioteca da Diretoria Geral de Instrução Pública, rebatizada em 1944, de Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares.

Por conseguinte, enquanto Sampaio Doria militou na Liga Nacionalista e publicou diversas obras (Boto, 1990, 1994, 1995; Medeiros, 2005; Carvalho, 2010; Mathieson, 2012), Macedo Soares propagou o escotismo, por meio da Associação Brasileira de Escotismo – ABE (1914), da qual foi presidente (1917), atuando com o amigo do Clube Paulistano, Mario Cardim, secretário-geral da ABE (Correio Paulistano, SP, p. 5, 26 nov. 1914), associação cujos “Estatutos” foram aprovados “em assembléa geral em 29 de novembro de 1914” (Correio Paulistano, SP, p. 3, 25 jan. 1915). Este movimento cívico conquistou adesão de meninos e jovens, na capital e interior, angariou visibilidade política e aprovação social, sendo assunto de muitas reportagens e fotografias (A Gazeta, SP, p. 8, 30 abr. 1915, Correio Paulistano, SP, p. 4, 1 abr. 1917, p. 3, 19 out. 1919, A Vida Moderna, SP, n. 326, p. 37, 27 dez. 1917, n. 417, p. 12, p. 29, 27 out. 1921, A Cigarra, SP, n. 89, p. 24, 16 abr. 1918, n. 171, p. 17, 1º nov. 1921, n. 190, p. 17, 15 ago. 1922; Ilustração Brasileira, RJ, n. 18, p. 56-61, 24 fev. 1922). É preciso destacar que tanto Macedo Soares como Mario Cardim pertenciam à Liga Nacionalista (Medeiros, 2005).

Quanto às três disciplinas do tripé da nacionalidade não se pode esquecer que, no Ginásio Macedo Soares, Sampaio Doria foi professor de Português e Macedo Soares, professor de Geografia e História do Brasil, sendo natural que ambos aproveitassem esse cabedal formativo e docente em ações que iriam desenvolver no âmbito do “movimento nacionalista”. Sampaio Doria escreveria livros sobre linguagem, nos anos 1920, dentro do programa da Liga Nacionalista, *Como se aprende a língua*, em dois volumes (Doria, 1922, 1924), publicados pela editora de Monteiro Lobato, advogado e escritor ligado ao jornal *O Estado de S. Paulo*. Por sua vez, José Carlos de Macedo Soares faria parte do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e fundaria o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nos anos 1930, sendo seu primeiro presidente, cargo no qual permaneceu durante muitos anos (IBGE, 2008).

No que se refere ao maior controle oficial dos livros didáticos, convém lembrar que, na segunda gestão de Oscar Thompson, como diretor da Instrução Pública (1917-1920), foi nomeada uma “comissão revisora de livros didáticos” para o ensino da leitura, composta por Sampaio Doria, Plínio Barreto e Américo de Moura (Correio Paulistano, SP, p. 3, 15 jun. 1917, p. 3, 11 jul. 1917; O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 9 maio 1918), todos pertencentes à Liga Nacionalista (Medeiros, 2005, p. 38-39), ficando o relatório final dessa “Comissão” a cargo de Sampaio Doria, cujos pareceres e seleção de livros aprovados (e reprovados) foram acatados pelo governo e publicados no *Anuario do Ensino do Estado de S. Paulo*, em 1918 (p. 142-185), passando a modelar, a partir de então, objetivos e crenças que o livro de leitura deveria atingir, enquanto material escolar e objeto da indústria cultural, destinado aos alunos das escolas públicas paulistas.⁶⁸

O ano de 1920 abriu fustigando o final do governo Altino Arantes, com cinco artigos de José Carlos de Macedo Soares, enfeixados sob a expressão “Escolas de Fachada”, publicados entre fevereiro e março. Ao que parece, sua intenção era chamar a atenção do governo Washington Luís, que assumiria em maio, para a questão da educação pública no estado, em todos os níveis, do “Jardim da Infância” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 27 fev. 1920), passando pelas “Escolas Complementares” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 2 mar. 1920), “O Gymnasio da Capital” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 4 mar. 1920), “A Escola Normal de S. Paulo” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 9 mar. 1920), até o maior e mais preocupante deles: “As Escolas Primarias” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 29 fev. 1920), artigo que mereceu sua reprodução no dia seguinte (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 1º mar. 1920), colando uma imagem indesejável ao vitorioso modelo de escola republicana, principalmente o Grupo Escolar, fazendo ecoar no parágrafo final, um impacto negativo, de problema urgente a solucionar:

Hoje, os nossos professores, não menos distintos aliás, perdido o estímulo de outrora, assistem despreocupados das necessidades do ensino a construções de palácios e mais palácios que constituem as nossas escolas de fachada!

Um reforço veio alguns dias depois, saído da pena de Mario Pinto Serva, outro integrante da Liga Nacionalista:

68 Sobre Oscar Thompson, consultar Gonçalves e Warde, 2002. Thompson “foi diretor da Escola Normal da Praça de 1901 a 1920, respondendo pela Diretoria-Geral da Instrução Pública em duas gestões: a primeira, no período entre 1909 e 1911; e, posteriormente, de 1917 a 1920, quando foi substituído por Antônio de Sampaio Dória” (*apud* Rocha, 2011, p. 154).

Já possuímos, é facto, profissionaes de competencia relevante em materia pedagogica. Mas em regra para o cargo de secretario do Interior têm sido nomeados personalidades que se recommendavam apenas pela sua posição politica, muitas das quaes de uma ignorância completa em matéria de ensino, o mais importante assumpto da pasta (O Estado de S. Paulo, SP, p. 2, 13 mar. 1920).

A sugestão de Pinto Serva não comoveu Washington Luis, sendo designado Alarico da Silveira para o cargo de secretário do Interior. Este, porém, como seu antecessor, que tinha escolhido Oscar Thompson, escalou Antonio de Sampaio Doria, como “director da Instrucção Publica do Estado de S. Paulo”. A posse de Sampaio Doria foi saudada com o discurso de Djalma Forjaz, já então professor da Escola Normal Secundária da capital e amigo do empossado. Sampaio Doria, por sua vez, salientou em seu discurso que sua nomeação era “a declaração official de guerra ao analphabetismo, como o mais insidioso inimigo da patria” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 19 maio 1920), sendo que as falas de ambos foram reproduzidas integralmente pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, folha que vinha assumindo a função de órgão de propaganda da Liga Nacionalista, pelo menos desde 1917. No dia seguinte da notícia da posse, Carlos Escobar, professor formado pela Escola Normal de São Paulo em 1884, advertia o novo diretor, num longo artigo, intitulado “O erro dos fuzis”, citando inclusive José Carlos de Macedo Soares:

Numa das suas lições, o sr. dr. Sampaio Doria concebe um professor de physica embaraçado com o accidente de se apagar a lampada electrica da sala, no momento em que discorria brilhantemente sobre electricidade, porque ignorava a funcção dos fuzis queimados e na contingencia dolorosa de recorrer-se a um pratico, que poz termo á escuridão. E o professor de psychologia concluiu pela incapacidade do conferencista. A sciencia deve ter um fim pratico, afirma o psychologo.

O sr. dr. Macedo Soares repete a observação do sr. dr. Sampaio Doria e bate palmas ao emerito educador.

Sustento que o sr. dr. Sampaio Doria está errado. E vae transportar esse erro á directoria da Instrucção Publica. [...].

Deve-se fazer a distinção entre a sciencia pura e as suas applicações. Estas são do domínio das artes, hão de ser especializadas, exigem longa aprendizagem pratica. Mas as sciencias puras podem ser enfeixadas num pequeno numero de leis demonstráveis, assimiladas num tempo relativamente curto, para servirem de base á pratica das artes; e são ellas que fazem o homem completo [...].

Eu conheço a theoria physica, astronomica e commercial da navegação. Entretanto, serei eternamente incapaz de dirigir um transatlantico. [...].

O erro dos fuzis, transportado á escola primaria, transforma esta instituição elemental em arremedos de escolas profissionais: trabalhos manuaes, culturas de campo, zootechnia, etc. Os antigos tinham razão limitando a escola primaria a ler, escrever e contar (O Combate, SP, p. 1, 20 maio 1920).

Após a realização do censo escolar, a “controvertida Reforma Sampaio Doria” foi promulgada “pelo Decreto nº 1750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925”, tendo seu curso de implantação alterado, em virtude da “exoneração de Sampaio Dória, em abril de 1921” (Carvalho, 2010, p. 97).⁶⁹ A Liga Nacionalista logo se manifestou a favor das reformas. Em reunião da Liga, Eurico Sodré, parente de Macedo Soares e de Sampaio Doria,⁷⁰ propôs “uma moção de applausos ao governo do Estado”, publicada na primeira página do jornal (Correio Paulistano, SP, p. 1, 23 nov. 1920). Moacyr Piza foi contra a cobrança de taxa de alunos do terceiro e quarto ano, no entanto foi vencido pelos argumentos de Sodré e Macedo Soares de que tal “assunto escapa[va] da acção da Liga” (Correio Paulistano, SP, p. 1, 23 nov. 1920). Ao mesmo tempo, dava-se a discussão do projeto de reforma na Câmara dos Deputados. Na “comissão de instrucção”, Freitas Valle, como relator e orador, discursava na defesa da proposta, sendo altercado por Piza Sobrinho e Gama Rodrigues, que divergiam em alguns aspectos (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3-4, 25 nov. 1920). O ponto mais polêmico da reforma estabelecia o ensino primário obrigatório e gratuito, de dois anos, coincidindo com a fase de alfabetização, dever do Estado, abrindo brechas para a taxação do restante do curso primário e curso complementar. Ainda que aprovada, a reforma não foi bem recebida pela comunidade de professores e especialistas, transformada depois numa espécie de espantinho do que se convencionou chamar de “escola alfabetizante”:

69 Como indicou Marta Carvalho (2010, p. 97), para o estudo da Reforma Sampaio Doria, consultar Antunha, 1976.

70 Eurico de Azevedo Sodré (1890-1954), “advogado na Capital do Estado de S. Paulo, de importantes empresas, como a Light and Power”, era primo de José Carlos de Macedo Soares, pelo lado materno e paterno. Sodré era filho de Isabel de Macedo Soares Alves de Azevedo Sodré e de José Paulo de Azevedo Sodré, e era irmão de Guiomar de Azevedo Sodré Doria (mencionada anteriormente), casada com o dr. Pedro Doria, irmão de Antonio de Sampaio Doria (Soares, 1947, p. 243-244; Correio da Manhã, RJ, p. 17, 26 out. 1954). O bacharel Eurico Sodré foi “Preparador de Physica e Chimica e Zelador do Gabinete de Historia Natural” do colégio da família (Gymnasio Macedo Soares, p. 5, 1909).

Apesar da inegável abrangência da reforma, no entendimento de seus contemporâneos foram as medidas de implementação da escola alfabetizante de dois anos que causaram impacto e produziram muita controvérsia. Além disso, a reforma foi mal compreendida no seu intento pedagógico e político de condensar a educação do cidadão republicano em dois anos de escolarização básica. O combate à escola puramente alfabetizante passou a se constituir em ponto consensual no debate educacional na década de 1920, marcando a discussão sobre instrução popular (Carvalho, 2010, p. 104).

Um jornal chegou a estampar a foto de Sampaio Doria com a legenda: “O ‘Fascista’ da Instrução” (O Combate, SP, p. 4, 27 mar. 1923). Sampaio Doria se defendeu por meio de várias publicações, entre 1920 e 1926 (Medeiros, 2005, p. 327-328), e voltou sua atenção para o ensino particular.

Em 1925, participou da “Junta pedagógica” do “Lyceu Franco-Brasileiro São Paulo”, administrado por Julio Mesquita e Ramos de Azevedo, na Vila Mariana (O Estado de S. Paulo, SP, p. 9, 17 fev. 1925). No ano seguinte, por escritura de 25 de setembro de 1926, lavrada “em notas do 5º Tabellião, desta Capital”, e com “capital social” de “mil contos de réis”, Sampaio Doria criou a “Sociedade Lyceu Nacional Lta” e, com colegas da Escola Normal (Roldão Lopes de Barros, Savério Cristóforo, Almeida Junior, Lourenço Filho) e outros amigos (Henrique Bayma e Guilherme Merbach), fundaram o “Lyceu Nacional Rio Branco”, com sede na rua Maria Antonia, sucessor do “Instituto Rio Branco”, de propriedade de Savério Cristóforo, a partir de então encerrado, incorporado e remodelado no novo colégio (O Estado de S. Paulo, SP, p. 10, 14 out. 1926). Em 1927, “esse acreditadíssimo estabelecimento de ensino” inaugurou “o seu novo prédio, á rua dr. Villa Nova 20” (A Cigarra, SP, n. 308, p. 23, set. 1927). Em 1929, os sócios resolveram expandir o negócio e fundaram um colégio em moldes semelhantes na cidade de Catanduva, interior de São Paulo (Diário Oficial, SP, p. 4611, 11 maio 1929).

Embora, como vimos, José Carlos de Macedo Soares participasse das discussões educacionais, divulgando-as por meio da imprensa, no âmbito da Associação Brasileira de Escotismo – ABE, da Liga Nacionalista, da Reforma Sampaio Doria, da Sociedade de Educação, ele vinha assumindo paulatinamente os negócios da família de sua esposa, expandindo-os, aproximando-se cada vez mais da política e se distanciando das questões de ensino, em especial após a morte de seu pai e o fechamento do Ginásio Macedo Soares, no começo de 1918.

Com amigos, José Carlos de Macedo Soares aparecia como principal acionista da “Companhia Paulista de Artefactos de Alumnio”, ao lado de

Mario Cardim e outros, auxiliados pelo acionista minoritário, Djalma Forjaz (Correio Paulistano, SP, p. 10, 7 nov. 1917), sendo eleito depois diretor-presidente da empresa (Diario Official, SP, p. 5843, 12 dez. 1918). Em 1918, Macedo Soares foi eleito diretor do Banco de S. Paulo, por “voto unanime da assembléa” (Correio Paulistano, SP, p. 1, 25 abr. 1918), casa bancária onde os advogados Joaquim Marra e Agenor Soares eram membros do “Conselho Fiscal”. José Carlos de Macedo Soares se associaria a Marra no “comercio de colonização de terras por vendas” no estado do Paraná (Diario Official, SP, p. 471, 17 jan. 1924). Ao lado do conselheiro Antonio Prado, serviu como secretário da assembleia de acionistas da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (Diario Official, SP, p. 3570-3571, 10 jul. 1918), da qual viria a ser diretor. Quando foi lançada a “São Paulo’ Companhia Nacional de Seguros de Vida”, Macedo Soares aparece como “vice-presidente do Banco de S. Paulo” (A Gazeta, SP, p. 4, 9 ago. 1920), sendo apresentado nos anúncios da seguradora como seu “Director-superintendente” (Chacaras; Quintaes, SP, v. 22, n. 4, p. 316, 15 out. 1920). Em 1922, foi inaugurada à “rua Hanemann 41” a grande fábrica da Companhia Anglo-Brasileira de Juta, com “25.000 metros quadrados” e capital de 3 mil contos de réis, tendo “na directoria da fabrica”, o “Dr. Julio Cesar Ferreira de Mesquita, presidente, Dr. José Carlos de Macedo Soares, vice-presidente”, evento que contou com a presença de autoridades, empresários, banqueiros, inclusive com Oscar Thompson, representando a “Bolsa de Mercadorias” (Vida Paulista, SP, n. 14, p. 8-9, 16 abr. 1922). Vê-se com isso que os interesses e a convivência entre Julio de Mesquita e Macedo Soares extrapolavam a redação do jornal *O Estado de S. Paulo*.

O vigor econômico de Macedo Soares pode ser medido, ainda, pelas gordas doações que fez para obras filantrópicas e culturais. Em 1912, ele entrou para a seleta lista do “Conselho Geral” da futura “Cathedral de S. Paulo”, fazendo a oferta de 25 contos de réis (a mesma quantia doada por sua sogra, Escolástica Melchert da Fonseca). Tratava-se de projeto enorme, orçado em 6 mil contos de réis, com a participação das famílias mais ricas do estado, a ser desenvolvido em dez anos, para “dotar a opulenta capital [...] com uma cathedral á altura dos nossos créditos de riqueza e civilização”, cuja conclusão era prevista para 1922, nas comemorações do centenário da Independência (O Estado de S. Paulo, SP, p. 9, 26 jan. 1912; Correio Paulistano, SP, p. 2, 6 jul. 1913). Em 1916, Macedo Soares foi escolhido membro da “Commissão Executiva” do monumental projeto, aumentando sua visibilidade pública, ao registrar seu nome nos relatórios anuais, ao lado de personalidades, como o conde Prates, conde de Lara, conselheiro Antonio da Silva Prado, barão de Duprat, entre outros. Sua participação fez crescer também a admiração familiar, já que sua

esposa e sogra eram católicas fervorosas (Correio Paulistano, SP, p. 6, 30 jan. 1916, p. 4, 2 mar. 1919; O Estado de S. Paulo, SP, p. 10, 2 mar. 1919).⁷¹

A participação de José Carlos Macedo Soares, como a de outros bacharéis da Faculdade de Direito, nomeadamente Antonio da Silva Prado, no projeto de construção da nova Catedral da Sé, significava efetivamente o resgate de uma antiga dívida com a cúria metropolitana, contraída pelos primeiros administradores republicanos do estado, sobretudo, Prudente de Moraes e Candido Motta, que, por meio do Decreto no 91, de 13 de outubro de 1890, remanejaram os 200 contos de duas loterias extraídas para a construção da nova catedral de São Paulo, para a construção do prédio da Escola Normal e Escolas Anexas, na praça da República. E logo a imprensa noticiou: “Rodou a Cathedral” (O Mercantil, SP, p. 1, 14 out. 1890).⁷²

Decorridos mais de 30 anos dessa transferência de recursos, da catedral de São Paulo para a Escola Normal, no centenário da Independência foi rezada uma missa “na catedral em obras” (Ramirez; Lindenberg Neto, 2014, p. 194). Macedo Soares permaneceu na Comissão Executiva das obras até 1941, todavia a Catedral da Sé seria “inaugurada inacabada, com suas torres frontais finalizadas somente em 1967” (Ramirez; Lindenberg Neto, 2014, p. 193).

Do contato com o arcebispo d. Duarte Leopoldo e Silva, no projeto da nova catedral, Macedo Soares serviu como “mordomo interino”, na Santa Casa de Misericórdia, apresentando relatórios sobre o “Hospital Central, Asylo dos Invalidos e Hospital dos Lazaros”, na “reunião da mesa administrativa”, quando insistiu sobre as deficiências na assistência aos leprosos (O Estado de S. Paulo, SP, p. 4, 25 jun. 1917). Auxiliou o arcebispo na fundação da “Associação Protectora dos Morpheticos”, mantida por sua esposa, Mathilde Macedo Soares, e outras senhoras das famílias da elite paulista, angariando fundos, agradecimentos e elogios de d. Duarte (Correio Paulistano, SP, p. 4, 30 nov. 1917). No ano seguinte, essa entidade entregou ao “director geral do Serviço Sanitario”, Arthur Neiva, a contribuição de 15 contos de réis e “plantas de uma Leprosaria Modelo” que o governo pretendia construir (Correio Paulistano, SP, p. 1, 8 jun. 1918). José Carlos de Macedo Soares foi eleito tesoureiro da “Liga Pro-Saneamento”, da qual faziam parte o próprio Arthur

71 Sobre a reconfiguração da Praça da Sé, desapropriações, demolições e as obras da nova catedral, consultar Silva, 2021; Ramirez; Lindenberg Neto, 2014.

72 Em 1888, o presidente da província nomeou uma comissão, da qual Antonio Prado fazia parte, “affim de levar a effeito a construcção da nova cathedral” (A Provincia de S. Paulo, p. 1, 13 abr. 1888). Decreto no 91, de 13/10/1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137804>. Acesso em: 25 maio 2022.

Neiva (Correio Paulistano, SP, 21 jun. 1918, p. 3), Belisário Penna (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 10 ago. 1918; O Estado de S. Paulo, SP, p. 3-4, 21 ago. 1918) e outros médicos sanitaristas, assim como membros da Liga Nacionalista, que vinham discutindo medidas práticas “a favor do saneamento no Brasil” (Correio Paulistano, SP, p. 4, 25 abr. 1918).⁷³

Em 1921, Macedo Soares comprou do Banco do Brasil uma fazenda em Campos do Jordão (A Gazeta, SP, p. 1, 26 abr. 1921), onde comercializou terrenos, com sua “Companhia Campos do Jordão”, fundou a “Villa Capivary” e dedicou-se a obras assistenciais naquela região (A Cigarra, SP, n. 168, p. 19, 15 set. 1921, n. 187, p. 20, 1^a jul. 1922, n. 191, p. 31-32, 01 set. 1922). Em terreno doado por sua esposa, entre Suzano e Mogi da Cruzes, José Carlos de Macedo Soares financiou a construção e instalação do “Asylo de Santo Angelo, leprosario modelo”, inaugurado em 1928 pelo governador Júlio Prestes, “com capacidade para 1.000 enfermos” (Diario Nacional, SP, p. 1, 3 maio 1928; Correio da Manhã, RJ, p. 3, 4 maio 1928). Junte-se a isso a doação que Mathilde e José Carlos de Macedo Soares fizeram, em 1929, de “uma esplendida area situada na ‘Villa Deodoro’”, ao lado do bairro “Cambucy” (Gouvêa, 2010), para a “Casa do Professor” (Diario Nacional, SP, ed. 715, p. 10, 29 out. 1929), entidade da “Liga do Professorado Catholico” para apoio aos professores sem recursos (Diario Nacional, SP, ed. 447, p. 5, 16 dez. 1928), oferta que recebeu elogios do jornal *O Clarin d’Alvorada*, que se apresentava como “legitimo orgam da mocidade negra” (O Clarin d’Alvorada, SP, p. 1, p. 4, 24 nov. 1929).

Na área da cultura, destaca-se o patrocínio de Macedo Soares ao que depois se convencionou chamar de “Semana de Arte Moderna” paulista:

Semana de arte

Diversos intellectuaes de S. Paulo e do Rio, devido á iniciativa do escriptor Graça Aranha, resolveram organizar uma **semana de arte**

73 A grande questão do saneamento (e do higienismo), centralizada pelo problema das epidemias que assolavam cidades como São Paulo, Santos e Rio de Janeiro, envolveu além dos médicos-pesquisadores Arthur Neiva, Belisario Penna, Oswaldo Cruz, Vital Brazil, Adolpho Lutz, Emilio Ribas, vários intelectuais da época, ligados à Liga Nacionalista, como Monteiro Lobato e Sampaio Doria. Depois, reunidos na Liga Pró-Saneamento, o grupo iria promover pela imprensa discussões sobre saneamento e educação higiênica, questões que não cabem aqui desenvolver. Para a educação sanitária, consultar Rocha e Gondra (2002); Rocha (2011); e suas teses de doutorado (Gondra, 2000; Rocha, 2001). Sobre a expedição científica de Arthur Neiva e Belisario Penna, cujo relatório gerou inúmeras discussões sobre saneamento, ver os artigos do “Dossiê sanitário e interpretação do Brasil”, publicado na revista *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 16, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/i/2009.v16suppl1/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

moderna, dando ao nosso publico a perfeita demonstração do que ha em nosso meio em esculptura, pintura, architettura, musica e literatura sob o ponto de vista rigorosamente actual.

A comissão que **patrocina** esta iniciativa está assim organizada: Paulo Prado, Alfredo Pujol, Oscar Rodrigues Alves, Numa de Oliveira, Alberto Penteado, René Thiollier, Antonio Prado Junior, **Jose Carlos Macedo Soares**, Martinho Prado, Armando Penteado e Edgard Conceição (Correio Paulistano, SP, p. 5, 29 jan. 1922, grifos nossos).

A política também trouxe percalços ao patrono da Biblioteca Macedo Soares. Em 1923, Macedo Soares foi escolhido presidente da Associação Comercial de São Paulo (A Gazeta, SP, p. 1, 14 mar. 1923; A Tribuna, Santos-SP, p. 1, 28 nov. 1923). E foi nesta função, ao lado do prefeito da capital Firmiano de Moraes Pinto, que ele tentou negociar o cessar fogo entre rebeldes e forças federais, durante a revolta de julho de 1924, uma vez que o governador Carlos de Campos e seus secretários tinham abandonado o palácio dos Campos Elísios. Preso e processado no Rio de Janeiro, acusado de participar da rebelião paulista de julho (A Tribuna, Santos-SP, p. 1, 2 abr. 1925), pressionado pelo governo federal de Arthur Bernardes (1922-1926) e pelo governo estadual de Carlos de Campos (1924-1927), José Carlos de Macedo Soares se viu impedido de retornar a São Paulo. Por isso resolveu partir com sua esposa para o exílio, em Paris, em dezembro de 1924, de onde só retornaria em julho de 1927 (Amaral, 1983, p. 50-59), após a morte de Carlos de Campos, ocorrida em abril de 1927.

Já Sampaio Doria, a par do sucesso nos negócios do ensino particular, foi eleito diretor do Banco de São Paulo, em 1926 (Brasil Ferro-Carril, n. 445, p. 341, 8 abr. 1926), aparecendo no ano seguinte como seu “superintendente” (Almanak Laemmert, n. 83-B, p. 335, 1927). Provavelmente, ele foi indicado pelo amigo Macedo Soares, que estava no exílio, em Paris, acusado de participar da rebelião paulista de julho de 1924.

Sampaio Doria vinha tentando a docência, no Ensino Superior de Direito, sendo reconhecido “livre-docente” de Direito Público e Constitucional, em novembro de 1925, “em virtude de sua habilitação” pelas teses que defendeu em concurso anterior (1919), na Faculdade de Direito de São Paulo. Após ganhar o concurso da cadeira de Direito Constitucional, na instituição onde se formara, feito comemorado com um almoço entre amigos (Diario da Noite, SP, p. 2, 4 jan. 1927), Sampaio Doria foi provido ao cargo de professor catedrático, “em 8 de fevereiro de 1927, tomando posse a 16” (Leme, 1965, p. 71-72). Desse modo, após a Revolução de outubro de 1930, a área jurídica e o

Ensino Superior iriam absorver gradualmente o trabalho e a ação política de Sampaio Doria, esmaecendo sua atuação no Ensino Fundamental e Médio.

Iniciado por Sampaio Doria (Razzini, 2009, p. 159-169), Lourenço Filho seria seu sucessor na Escola Normal, depois sócio no Liceu Rio Branco e receberia de Macedo Soares a indicação de diretor da Instrução Pública, logo após a Revolução de outubro de 1930.⁷⁴ Lourenço Filho se tornaria um especialista de relevo na área, lembrado como “grande educador” e “intérprete da educação nacional” (Monarcha, 2010).

No começo de 1930, Macedo Soares, Sampaio Doria, Lourenço Filho e outros professores se uniram para formar o “Instituto de Educação” que, “sem intuítos lucrativos”, visava “criar uma mentalidade pedagógica 1930” e “corrigir a deficiência do programma da Escola Normal”, oferecendo cursos e palestras para “pessoas interessadas pelo desenvolvimento da educação e propaganda dos seus processos mais modernos” (Diário Nacional, SP, p. 10, 20 fev. 1930). É possível observar nessa reportagem do *Diário Nacional*, que esse Instituto de Educação chegou a oferecer cinco cursos no primeiro semestre. Mas, com a Revolução de outubro de 1930, a nomeação de Macedo Soares, como secretário do Interior, auxiliado por Sampaio Doria, como consultor jurídico, e a ida de Lourenço Filho para a Diretoria da Instrução Pública, esta iniciativa particular quase certamente foi abandonada, após o encerramento do seu ano letivo (O Estado de S. Paulo, SP, p. 7, 2 dez. 1930).

No bojo das reformas educacionais dos anos 1930, é interessante notar o uso da expressão “Instituto de Educação” para designar o nível superior da formação dos professores. O “Instituto Pedagógico Caetano de Campos”, criado por Lourenço Filho, foi rebatizado como “Instituto de Educação”, por Fernando de Azevedo, na reforma de 1933 (Diário Oficial, SP, p. 2, 2 fev. 1933, p. 5, 23 fev. 1933).

Após a revolução de outubro de 1930, José Carlos de Macedo Soares faria carreira brilhante na administração pública estadual e federal. Seu importante legado educacional, no entanto, cairia no esquecimento, fator que moveu a pesquisa e a composição deste capítulo, sobre o patrono da Biblioteca Macedo Soares, importante acervo doado pelo governo estadual à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1977

74 Sobre a indicação de Lourenço Filho, quando Macedo Soares ocupou a pasta do Interior, consultar o capítulo sobre a Biblioteca Macedo Soares, de Razzini e Boto.

Referências

ALMANACH ADMINISTRATIVO, COMMERCIAL E INDUSTRIAL DA PROVINCIA DE SÃO PAULO PARA O ANNO DE 1886. São Paulo: Jorge Seckler, 1886. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/828858/per828858_1886_00004.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **O ensino jurídico, a elite dos bacharéis e a Maçonaria do séc. XIX**. 2005. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

AMARAL, Antonio Barreto do. **José Carlos de Macedo Soares: embaixador da paz, chanceler das Américas: ensaio**. São Paulo: Companhia Nacional de Seguros, 1983.

ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE S. PAULO. Directoria Geral da Instrucção Publica. São Paulo: Augusto Siqueira, 1918.

ANTUNHA, Heládio C. G. **A instrução pública no estado de São Paulo: a Reforma Sampaio Dória**. São Paulo: FE-USP, 1976. (Estudos e documentos).

AZEVEDO, Crislane Barbosa; SANTOS, Rosa Milena. **História da educação no Rio Grande do Norte: instituições escolares, infância e modernidade no início do século XX**. Curitiba: Appris, 2018.

BASEI, Ana Maria. **Processos e dinâmicas de institucionalização da álgebra na formação de professores dos primeiros anos escolares, São Paulo (1880-1911)**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Guarulhos, Guarulhos, 2020.

BOLETIM DO GRANDE ORIENTE DO BRASIL: JORNAL OFICIAL DA MAÇONARIA DO BRASIL, Rio de Janeiro, n. 6, 1892.

BOLETIM DO GRANDE ORIENTE DO BRASIL: JORNAL OFICIAL DA MAÇONARIA DO BRASIL. Rio de Janeiro, n. 1-2, 1896.

BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a Liga Nacionalista de São Paulo. **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, n. 17-18, p. 145-163, 1994/1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1982>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

BRASIL. **Anexos do relatório do Ministerio do Imperio**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

BRASIL. **Relatório apresentado ao presidente da República Federativa do Brasil, pelo ministro da Justiça e Negócios do Interior, Augusto Tavares de Lyra**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola**: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-163237/pt-br.php>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CARDOSO, Giseli de Oliveira. **A disciplina de química na Escola Normal de São Paulo**: 1880-1896. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019.

CARVALHO, Jose Murilo de (org.). **Visconde do Uruguai**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. 'Antônio de Sampaio Dória' (verbetes). In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. **Dicionário de Educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002. p. 123-130.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **Sampaio Doria**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

CONSOLIM, Marcia Cristina. Circulação de intelectuais e recepção das novas ciências do homem francesas no Brasil: 1908-1932. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 33, p. 17-51, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/172634>. e http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702021000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 20 maio 2022.

CONSOLIM, Marcia Cristina. Georges Dumas: psicólogo e embaixador cultural no Brasil. 2017. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 41., 2017. **GT 23**. [S. l.]: ANPOCS, 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt23-23/10817-georges-dumas-psicologo-e-embaixador-cultural-no-brasil>. Acesso em: 20 maio 2022.

COSTA, Philomeno Joaquim da. 'Professor Dr. Frederico Vergueiro Steidel'. **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, v. 63, 1968. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66550/69160>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DORIA, Antonio de Sampaio. **Como se aprende a língua**: curso elementar. 3. ed. São Paulo: Monteiro Lobato, 1922. Aprovado pela Directoria Geral de Instrucção Publica de São Paulo, em 7 de dezembro de 1921.

DORIA, Antonio de Sampaio. **Como se aprende a língua**: curso médio. 5. ed. São Paulo: Monteiro Lobato, 1924.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Processo nº 141/1977**. São Paulo: Faculdade de Educação, 1977. S/ transferência do acervo da Biblioteca 'Macedo Soares' para a FEUSP. 27 abr. 1977. Documento digitalizado.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. História social de uma empresa brasileira: a Cerâmica Porto Ferreira. **Locus: Revista de História**, v. 10, n. 1, Juiz de Fora, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/locus/article/view/20602>. Acesso em: 30 maio 2022.

GONÇALVES, Gisele N.; WARDE, Mirian J. 'Oscar Thompson' (verbete). In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. **Dicionário de Educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002. p. 867-872.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOUVÊA, José Paulo N. **Cidade do mapa**: a produção do espaço de São Paulo através de suas representações cartográficas. 2010. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-15062010-114308/publico/JPN_GOUVEA DISSERTACAO_2010.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

GUIMARÃES, Lucia M. Paschoal. José Carlos de Macedo Soares: a investidura na presidência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Embaixador Macedo Soares, um príncipe da conciliação**: recordando o 1º presidente do IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

GYMNASIO MACEDO SOARES. **Administração, delegado fiscal, corpo docente e lista de alunos**. São Paulo: Siqueira; Salles, 1909. Arquivo Público do Estado de São Paulo: Fundo José Carlos de Macedo Soares, MS 0702. Pasta Ginásio Macedo Soares, 104117.

GYMNASIO MACEDO SOARES. **Prospecto**. São Paulo: Pocaí & Weiss, 1912. Arquivo Público do Estado de São Paulo: Fundo José Carlos de Macedo Soares, MS 0702. Pasta Ginásio Macedo Soares, 104117.

HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Edusp: Grijalbo, 1972.

IBGE – Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Embaixador Macedo Soares, um príncipe da conciliação**: recordando o 1º presidente do IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv38831.pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

LEME, Ernesto. Antônio de Sampaio Dória. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 60, p. 67-83, 1965. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66461/69071>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LEME, Luiz Gonzaga da Silva. **Genealogia paulistana**. São Paulo: Casa Duprat, 1903-1905. 9 v. Disponível em: <http://www.arvore.net.br/Paulistana/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MATHIESON, Louisa Campbell. **O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Dória**: a formação do cidadão republicano. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24012013-160437/pt-br.php>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MEDEIROS, Valéria A. **Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELO, Luís Correia de. **Dicionário de Autores Paulistas**. São Paulo: Gráfica Irmãos Andrioli, 1954.

MENEZES, Raimundo de. **Dicionário Literário Brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

NEEDELL, Jeffrey. **Belle époque tropical**: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NERY, Ana Clara Bortoletto. **A sociedade de educação de São Paulo**: embates no campo educacional (1922-1931). 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. A tese foi publicada em livro, com o mesmo título, em 2009, pela UNESP de São Paulo.

RAMIREZ, Karen Niccoli; LINDENBERG NETO, Henrique. **De igreja de taipa a catedral**: aspectos históricos e arquitetônicos da igreja matriz da cidade de São Paulo. São Paulo: Pós Fauusp, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/84499>. Acesso em: 15 out. 2022.

RAZZINI, Marcia P. G. Falar bem a própria língua não é uma prenda é um dever: o cultivo da linguagem no curso de prática pedagógica. In: BASTOS, Maria H. Camara; CAVALCANTI, Maria Juraci. **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923: as normalistas e a pedagogia da escola nova**. Campinas: Alínea, 2009. p. 149-194.

RAZZINI, Marcia P. G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1969). 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

RAZZINI, Marcia P. G. São Paulo, cidade dos livros escolares. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (orgs.). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Unesp, 2010. p. 101-120.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 151-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3bRyQZh9hNpxyzRxdZ9NMnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta; GONDRA, José. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, v. 20, p. 493-512, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10449>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SANTOS, Marcelo Henrique Pereira dos. **Rui Barbosa e Pinheiro Machado**: disputa política em torno da candidatura e do governo do Marechal Hermes da Fonseca. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/4156/1/MarceloSantos.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SÃO PAULO. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Provincia Dr. Pedro Vicente de Azevedo**. São Paulo: Typ. a vapor de Jorge Seckler, 1889.

SÃO PAULO. **Relatorio apresentado ao Dr. Manuel Joaquim de Albuquerque Lins Presidente do Estado pelo Dr. Carlos Augusto Pereira Guimarães Secretario Interino da Fazenda 1910**. São Paulo: Typographia Casa Garraux, 1911.

SILVA, Aline Canuto da. 'A antessala da demolição: revisitando o processo da montagem da Praça e Catedral da Sé de São Paulo, em primórdios do século XX'. **Anais do Museu Paulista: Estudos de Cultura Material**, São Paulo, v. 29, p. 1-40, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/170102>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVA, Ivanilson Bezerra da. Horace Lane: consultor da Instrução Pública paulista e participação na exposição internacional de St. Louis (1885-1912). **História da Educação: Asphe**, v. 22, n. 56, p. 59-79, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3216/321660503005/html/>. Acesso em: 2 maio 2022.

SIMÕES NETO, Francisco Teotonio. **Os bacharéis na política**: a política dos bacharéis. 1983. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

SOARES, Antonio Joaquim de Macedo. **Nobiliarquia fluminense**: ou, genealogia das principais e mais antigas famílias da Côrte e Província do Rio de Janeiro. Parte II. Niterói: Imprensa Estadual, 1947.

THOMPSON, Oscar; LANE, Horace; REIS, Carlos. **Education in the State of São Paulo Brazil**: 1903, by the Sub-Committee on Education for the S. Paulo Exposition preparatory to the Exposition in St. Luiz. São Paulo: Typ. Brazil de Carlos Gerke, 1904. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/livrossp/7124>. Acesso em: 20 maio 2022.

WARDE, Mirian Jorge. 'Oscar Thompson na exposição de St. Louis (1904): an exhibit showing 'machinery for making machines'. In: FREITAS, Marcos Cesar; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 409-458.

ZEQUINI, Anicleide; ANDRADE, Victor. **Papel de Salto**: 110 anos de evolução e tecnologia. Salto: Papel de Salto, 1999.

Biblioteca Macedo Soares: memória, permanência e continuidade de um acervo doado para a Faculdade de Educação

*Marcia Razzini
Carlota Boto*

Introdução

A história das bibliotecas está – queiramos ou não – estritamente inscrita no domínio da História da Educação. A acepção última de biblioteca traz consigo uma clara dimensão pedagógica. É como se a biblioteca fosse tomada, por parte das elites letradas, como a escola do homem adulto. Nesse sentido, os conceitos de escolarização e de biblioteca são marcados por algum universalismo iluminista, que, por suposto, estruturam uma dada noção de perfectibilidade como baliza das sociedades. A ideia de perfectibilidade contempla mais do que a desenvolução: trata-se de caracterizar o trajeto do tempo como passível de aperfeiçoar as pessoas e as instituições. Uma das maneiras pelas quais se daria esse aperfeiçoamento era exatamente a prática da leitura e os aprendizados por ela trazidos. Isso aprimoraria as representações mentais das pessoas. Tanto escola quanto biblioteca atuam no tecido societário como instituições charneira para o aperfeiçoamento da sociedade.

Quando iniciamos o trabalho de reconhecimento e organização da “Biblioteca Macedo Soares”,¹ doada para a Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP), pela Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Decreto no 9.939, de 5/7/1977),² pensávamos que o sobrenome do patrono se referia a José Eduardo de Macedo Soares (1852-1918), professor de Física e Química da Escola Normal, instalada em 1894, em prédio monumental da Praça da República, na capital paulista (O Estado de S. Paulo, SP, p. 1, 3 ago. 1894). Associávamos esta doação com outra, realizada no ano anterior, entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a mesma Faculdade de Educação (Diário Oficial, SP, p. 50, 26 maio 1976), isto é, a doação da Biblioteca Paulo Bourroul (então sob custódia do Arquivo do Estado), acervo que pertenceu à mesma “Escola Normal da Praça” (Monarcha, 1999). Porém, ao fazer o levantamento documental, examinar o processo de doação (Faculdade de Educação, 1977) e consultar diversas fontes, logo verificamos que a Biblioteca recebeu o nome em homenagem ao seu maior benfeitor, o **Embaixador José Carlos de Macedo Soares** (1883-1968), filho de José Eduardo de Macedo Soares (Soares, 1947), referido anteriormente. A trajetória do patrono da Biblioteca Macedo Soares é tratada em outro capítulo deste livro.

Por ser desconhecida, buscamos estabelecer a história administrativa da Biblioteca Macedo Soares, perscrutando fontes, documentos e uma infinidade de notícias de jornal,³ de modo a contribuir com a “história das bibliotecas de formação de professores” e com a história da educação em São Paulo. Por isso, convém prevenir o leitor que este trabalho não contempla uma análise dos títulos e autores, muitos estrangeiros, que compõem

1 Esta pesquisa está inserida no Projeto Temático da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo-FAPESP 2018/26699-4) “Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”, em seu primeiro “Eixo”, denominado “Arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura”, na vertente dos “estudos sobre história das bibliotecas de formação de professores por intermédio da organização e digitalização dos acervos Paulo Bourroul e Macedo Soares”. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/103918/saberes-e-praticas-em-fronteiras-por-uma-historia-transnacional-da-educacao-1810-/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

2 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/152212>. Acesso em: 5 mar. 2021.

3 Os jornais citados neste trabalho foram consultados nos sites: <https://acervo.estadao.com.br/>; <https://www.imprensaoficial.com.br/>; e <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso: entre mar. 2021 e nov. 2023. Pela grande quantidade de referências e por falta de espaço, optamos por citá-las apenas no corpo do texto, sem a indicação do link em rodapé.

este importante acervo, tema instigante que fica como sugestão para futuras pesquisas.

A Biblioteca Macedo Soares: memória, permanência e continuidade

Em 1944, a então “Biblioteca Pedagógica Central” passou a ser denominada “Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares”. Tratava-se de uma homenagem do Departamento de Educação para seu maior doador de livros. Por ocasião da oficialização da biblioteca, havia entretanto 800 ou 900 livros apenas. Mas depois, especialmente trazidos de Paris, um conjunto de outros milhares de livros somou-se àqueles, posto que o embaixador trataria de providenciar a vinda de seleções raras e caríssimas. Por isso, foi dado o nome de Macedo Soares à biblioteca.

Das mais justas, por isso mesmo, é a homenagem que o Governo do Estado, – por intermédio do Prof. Sud Mennucci, que nesse passo se junta ao ilustre Secretario da Educação e Saude Publica, Sr. Dr. Sebastião Nogueira de Lima, – vai prestar ao conhecido homem publico, diplomata e historiador. A homenagem será efetivada por meio de um decreto a ser levado á assinatura do Sr. Interventor Federal pelo Sr. Secretario da Educação.

Sugerindo que seja dado o nome do ex-ministro da Justiça á **Biblioteca Pedagógica Central do Departamento de Educação**, o atual Diretor Geral do Ensino enviou o seguinte ofício ao Sr. Secretario da Educação, e em que, reunindo argumentos, salienta perfeitamente a justiça da homenagem:

“Sr. Secretario – O assunto que me traz á presença de Vossa Excecelencia [sic] é daqueles que tocam de perto no movimento educacional do Estado. Trata-se de dar o nome de **Biblioteca “Embaixador José Carlos de Macedo Soares” á Biblioteca Pedagógica Central** deste Departamento, a quem deve ela o seu **maior acervo em obras sobre educação, psicologia, filosofia**, em numerosas revistas especializadas, manuais, ensaios, tratados, dictionarios e outras formas de publicação da matéria.

Alem disso, o nome do ilustre brasileiro recomenda por si uma instituição como esta, pois desde moço a sua primeira atividade foi no campo educacional e condicionou sempre á função educadora os melhores esforços e a fecunda atividade de sua brilhante inteligência.

Acrescente-se também aos argumentos que esclarecem e justificam esta indicação, o ter sido ele quem oficializou a Biblioteca pelo **Decreto-lei n. 4.795 de 17 de dezembro de 1930**, quando ocupava o cargo de Secretário do Interior, doando, a seguir, cerca de **9.000 volumes** selecionados e preciosos, constituindo, assim, a primeira e a melhor biblioteca do Brasil em assuntos de Educação.

Tomo, pois, a liberdade de submeter ao douto julgamento de Vossa Excelência a sugestão de se dar á **Biblioteca Pedagógica Central do Departamento de Educação** o nome de **Biblioteca “Embaixador José Carlos de Macedo Soares”** como uma homenagem justa a quem inestimáveis serviços prestou e continua a prestar á causa do ensino.

Reitero a Vossa Excelência os protestos de minha alta estima e distinta consideração – Sud Mennucci, Diretor Geral”⁴ (O Estado de S. Paulo, SP, ed. 22859, p. 8, 19 mar. 1944, grifos nossos).

De fato, a proposta de Sud Mennucci (1892-1948) foi aceita pelo secretário da Educação e Saúde e depois oficializada pelo “Executivo”, por meio do Decreto nº 13.966, de 3 de maio de 1944, que atribuiu o nome do “Embaixador José Carlos de Macedo Sares”, à Biblioteca Pedagógica Central, do Departamento de Educação”⁵.

O prestígio sociocultural e político de Macedo Soares andava em alta nessa época. Logo em seguida ele viria do Rio de Janeiro para São Paulo, nomeado como “Interventor Federal”, governando o estado de 7 de novembro de 1945 a 14 de março de 1947.

A notícia da mudança de nome aponta ainda para a origem da Biblioteca Macedo Soares, que remonta ao órgão antecessor do Departamento de Educação: a Diretoria-Geral da Instrução Pública, que era subordinada à Secretaria do Interior. A primeira menção que localizamos sobre a “bibliotheca da Directoria Geral da Instrucção publica” foi em 1910, no Decreto nº 1.883, de 6 de junho de 1910, que aprovou o “Regulamento da Directoria Geral da Instrução Publica”. Conforme o “Artigo 25” desse regulamento, consta que a organização da biblioteca e de seu “respectivo cathalogo” era tarefa que cabia ao “Secretário” da repartição, que tinha certa relevância, uma vez ele era o auxiliar direto do “director geral da instrução publica” nas lides administrativas (Diário Oficial, SP, p. 1743, 8 jun. 1910). Embora o decreto não adjetivasse

4 Em 1944, a Secretaria de Estado da Educação e Saúde estava organizada em: “Diretoria Geral”, “Departamento de Educação” e “Departamento de Saúde” (O Estado de S. Paulo, p. 25, 5 jan. 1944).

5 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=67993>. Acesso em: 20 maio 2022.

essa biblioteca, isto é, de que se tratava de um acervo especializado na área de Educação, era como “biblioteca pedagógica” que o então secretário do Interior de São Paulo se referia a ela:

O sr. dr. Carlos Guimarães, secretario do interior, dirigiu a seguinte circular aos secretários do interior dos diversos Estados da União:

“No intuito de enriquecer e desenvolver a **biblioteca pedagógica** da nossa **directoria geral de instrucção publica**, tenho a honra de solicitar de v. exa. a remessa de leis, regulamentos e tudo mais que se relacione com o ensino publico desse Estado.

Convicto de que v. exa. se dignará aceder ao meu pedido, agradeço antecipadamente o relevante serviço que, com isso, prestará a este secretariado, que muito deseja poder retribuir-lhe” (O Estado de S. Paulo, p. 3, 14 jun. 1910, grifos nossos).

Outra alusão a essa biblioteca foi encontrada no “Regulamento” da “Directoria Geral da Instrucção Publica”, aprovado pelo Decreto nº 3.206, de 29 de abril de 1920, sendo que o trabalho de “Catalogar os livros da bibliotheca, regulando a sahida e entrada dos mesmos”, conforme o “Artigo 20”, havia passado para o “1º Escriptuario” (Diario Official, SP, p. 2755, 30 abr. 1920), o qual recebia salário 50% maior do que seus colegas, os dois “Segundos Escriptuarios”, conforme a “Tabella dos vencimentos annuaes” (Diario Official, SP, p. 2756, 30 abr. 1920), fator que conserva alguma importância a essa função.

A proposta de organização de bibliotecas ia par e passo com a proposta e instauração e manutenção de escolas. Tratava-se, das duas maneiras, seja investindo na leitura, seja investindo na educação, em uma aposta na cultura letrada. A ignorância popular precisava ser vencida para alçar o país à altura dos povos ditos desenvolvidos. Daí a necessidade de uma biblioteca de Educação, capaz de ser estruturada para uso dos professores.

Em 1928, a biblioteca da “Directoria Geral da Instrucção Publica” foi reformulada. Dirigida ao uso dos professores, seu propósito específico passou a qualificar sua nova denominação: “Bibliotheca de Educação”, como se verifica na “Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo” estadual, de “14 de julho de 1929”, quando o então governador do estado, Julio Prestes de Albuquerque, prestou contas de seu governo, no ano anterior:

Bibliotheca de Educação

A Directoria Geral da Instrucção Publica, no intuito de facilitar aos srs. professores a consulta e a leitura de obras referentes ao ensino, sua marcha evolutiva através das diversas civilizações, organizou,

no anno findo, em sua séde, uma **bibliotheca especializada**, que já conta cerca de **2.500 volumes** (São Paulo, 1929, p. 237, grifos nossos).

Os anos 1920 foram uma etapa de profunda renovação em matéria pedagógica no Brasil. Havia um conjunto de reformas do ensino nos diferentes estados, que se propunham a mudar as feições da Educação no país. Tratava-se, no limite, do movimento que Jorge Nagle intitulou “entusiasmo pela educação”. Na verdade, em 1920 São Paulo efetivou, com Sampaio Dória, talvez aquela que seria a mais polêmica das reformas da época. Em 1923, houve a reforma de Lourenço Filho, no Ceará. Em 1925, Anísio Teixeira realizaria sua reforma na Bahia. Em 1927, Francisco Campos reformaria a Instrução Pública do estado de Minas Gerais. Em 1928, seria a vez de Fernando de Azevedo efetuar a reforma do Distrito Federal. Em 1929, Carneiro Leão se encarregaria da Reforma de Pernambuco. E em 1930, Lourenço Filho empreenderia uma nova reforma em São Paulo. Acoplavam-se às razões de ordem pedagógica os motivos de ordem política. Havia de abrigar a nação, nacionalizando os imigrantes. Na mesma época, também nos anos 1920, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que promovia anualmente conferências nacionais, para exposição de trabalhos e para apresentação de teses que viessem a expressar o cariz político com que os educadores lutavam pela causa da educação.

Com a vitória da Revolução de outubro de 1930, que depôs o presidente da República, Washington Luis Pereira de Sousa (1869-1957),⁶ e impediu a posse de seu sucessor, Julio Prestes de Albuquerque, eleito no pleito de março de 1930, o estado de São Paulo passou a ser governado por uma junta administrativa civil provisória, junto com o coronel João Alberto Lins de Barros, “delegado do chefe do Governo Provisório Federal”, incumbido por Getúlio Vargas da “parte militar” (Diário Nacional, SP, p. 1, 31 out. 1930). José Carlos de Macedo Soares integrou essa junta administrativa civil provisória, como secretário do Interior, responsável pela Instrução Pública, nomeando Manoel Bergström Lourenço Filho “para exercer, em comissão, o cargo de Director Geral da Instrucção Publica”, em 27 de outubro (Diário Oficial, SP, p. 9179, 28 out. 1930).

Getúlio Vargas, que assumiu o poder federal em 1930, instaurando o Governo Provisório que duraria até a promulgação da Constituição de 1934, expediria em 1932 o novo código eleitoral. Naquele início dos anos

6 Disponível em: <http://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/60-servicos/registro-de-autoridade/125-washington-luis>, e em <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LU%C3%8DS,%20Washington.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

1930, a ideia de um novo processo constituinte estava na agenda do debate nacional. O novo código eleitoral, além de apontar para a convocação da Constituinte de 1933-34, estabelecia, pela primeira vez no cenário nacional, o voto secreto, o voto feminino e a representação política de categorias profissionais. Havia na atmosfera mental das elites dirigentes, um dado consenso sobre a necessidade de disciplinar o espaço urbano, assegurando padrões de moralidade. A escola e as bibliotecas estavam inscritas nessa tarefa pedagógica.

Na longa entrevista publicada em *O Estado de S. Paulo*, sobre sua gestão na Secretaria do Interior, durante os “Quarenta Dias de Governo Provisorio” (*O Estado de S. Paulo*, SP, ed. 18726, p. 3, 9 dez. 1930), Macedo Soares elogiou o trabalho de Lourenço Filho e fala da reforma da Diretoria-Geral, cujo decreto estava pronto:

INSTRUÇÃO PUBLICA

Para dirigir a Instrucção Publica, logrei obter os serviços inestimáveis do dr. Lourenço Filho, profundo conhecedor do assumpto, technico dos mais competentes, de uma assombrosa capacidade productiva.

Em pouco mais de um mez, estava tudo providenciado: – escolas providas, quadro de professorado revisto, distribuição de serviços remodelada, despesas bem applicadas, programmas escolares traçados, alumnos fazendo exames, tudo sob o criterio da mais absoluta justiça e da mais severa economia, sem a menor eiva de partidarismo ou de personalismo, attendidas todas as queixas, justificados todos os actos, desafiando a critica mais rigorosa.

Na Instrucção, as primeiras medidas tomadas foram para regularização do trabalho nas escolas, pois, como era sabido, em virtude dos últimos acontecimentos, ellas estiveram fechadas por quinze dias, e os professores, em grande numero, afastados dos seus postos.

Imaginávamos regularisar o serviço escolar em um mez, para realização dos exames e estatística annual, prorrogando o anno lectivo se isso fosse necessário. No entanto, a regularisação se fez em quinze dias, dadas as medidas de emergencia tomadas. A 12 de Novembro, todas as escolas do Estado, a não ser oito grupos escolares occupados por tropas na Capital, e quatro no Interior, achavam-se funcionando regularmente. A 1º de dezembro, os professores entraram em férias regulamentares.

[...]

O primeiro ponto seria a reforma da repartição central do ensino, e da inspecção escolar.

A reforma da directoria da instrucção, **já prompta, tendo até redigido o decreto, se resume em dez ou doze artigos.** Certamente, o momento actual, de grandes economias, não comporta uma reforma custosa e complicada. Mas o plano é tal, que a cada momento póde ser accrescido sem prejuizo algum. É um plano verdadeiramente organico. Extinguiu duplicidades de serviços, separa o serviço technico do propriamente burocratico, **cria** a Assistencia Technica, a **Bibliotheca pedagogica central** e o Museu da Criança. Quanto á inspecção escolar, estabelece dez delegacias regionaes de ensino, extingue os cargos de inspectores geraes, especiaes e de escolas normaes livres (O Estado de S. Paulo, SP, ed 18726, p. 3, 9 dez. 1930, grifos nossos).

Portanto, o ato de criação da Biblioteca Pedagógica Central, mencionado na notícia de 1944 e atribuído a Macedo Soares, verdadeiramente, foi realizado durante a sua gestão na Secretaria do Interior e, logo em seguida, foi assinado por seu sucessor, Arthur Neiva, e pelo “Coronel João Alberto Lins de Barros, Interventor Federal no Estado de São Paulo” (Diario Official, SP, p. 10.603, 18 dez 1930). Trata-se do Decreto nº 4.795, de 17 de dezembro de 1930, que reorganizou a Diretoria-Geral da Instrução Pública, “subordinada ao Secretario do Interior, e que nesta data passa a chamar-se Directoria Geral de Ensino, é a repartição encarregada da organização tecnica e fiscalisação de todos os ramos do ensino, publico e particular, excepto o ensino superior” (Diario Official, SP, p. 10.603, 18 dez. 1930).

Tal continuidade pode ser explicada, ainda, pela permanência de Lourenço Filho no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, após a saída de Macedo Soares, que foi substituído na Secretaria do Interior pelo médico Arthur Neiva. Em outra longa entrevista, com Lourenço Filho, a reportagem elogia o caráter técnico do administrador do ensino paulista e sua permanência:

A Instrucção não poderia, em verdade, ter ido parar em melhores mãos.

Lourenço Filho reúne qualidades excepcionaes.

Escriptor excelente. Sociologo de aguda visão. Pedagogo culto, modernissimo. Advogado de inteligencia agil. Jornalista brilhante.

“Joazeiro do Padre Cicero” deu-lhe um lugar de relevo nas letras nacionaes.

“A Escola Nova” consagrou o seu nome como o de um emérito educador – educador avançado, para quem a expressão “estacionar” não existe.

Entendendo que a escola brasileira precisa ser “fundamentalmente nacionalisadora”, não se faz necessario outro esclarecimento em torno da obra que pensa realizar á frente do ensino paulista.

Ao organizar-se o governo provisorio, o dr. José Carlos de Macedo Soares, então secretario do Interior, chamou para a direcção do ensino um tecnico, o dr. Lourenço Filho. **Circumstancia talvez pouco sabida, o dr. Macedo Soares não conhecia o dr. Lourenço Filho sinão pelos seus trabalhos, em livros e jornaes. Amante das cousas da educação, com uma enorme biblioteca especializada no assumpto,** o então secretario entendeu que o lugar de diretor da instrucção devia caber a um tecnico, com idéas conhecidas e definidas.

Ao mudar-se o secretariado, veio a ocupar a secretaria do Interior o dr. Arthur Neiva, que negou a demissão solicitada pelo dr. Lourenço Filho, por ter idéas concordes ás expressas no campo da doutrina e da pratica pelo diretor de ensino.

Ainda é muito cedo para qualquer juizo sobre o que se tem feito e o que se promete fazer no aparelho da educação publica de São Paulo. O que não se pode negar é a operosidade do departamento da instrucção. Assim, em menos de dois mezes, eram nelle tomadas medidas de accentuada importancia e feitas a reforma da repartição central e inspecção escolar. Nessa reforma, aparece, pela primeira vez, um serviço especializado de “assistência technica” (A Gazeta, SP, ed. 7469, p. 2, 5 jan. 1931, grifos nossos).

Realmente, o Decreto nº 4.795, de 17 de dezembro de 1930, que reformou a “repartição central e inspecção escolar”, no seu Artigo 8º, criou a Biblioteca Pedagógica Central e o Museu da Criança:

Artigo 8º – Ficam creados a **Bibliotheca Pedagogica Central** e o Museu da Criança.

§ unico – Para esses serviços são aproveitados funcçionarios da extincta Directoria Geral da Instrucção Publica, e nomeado o **bibliothecario**, cujos vencimentos são iguaes aos do cargo de inspector districtal de ensino, na Capital (Diario Official, SP, p. 10.603, 18 dez. 1930, grifos nossos).⁷

7 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/72410>. Acesso em: 20 maio 2022.

Uma semana após a criação da Biblioteca Pedagógica Central, foi nomeado bibliotecário “o dr. Achilles Raspantini” (Diario Oficial, SP, p. 10.851, 25 dez. 1930), assumindo o cargo no final de dezembro, quando foi publicado o seu “título de nomeação” (Diario Oficial, SP, p. 11.032, 31 dez. 1930). Achilles Raspantini era conhecido bibliotecário da Biblioteca Pública Municipal de São Paulo e seu trabalho de catalogação impressionara Lourenço Filho, quando lá esteve em visita, em 1929, registrando no “livro de visitantes” sua ótima impressão:

Já conhecia, de ha muito, a Bibliotheca Municipal – como simples consulente. Conhecia-a e estimava pelos bons serviços que presta aos que estudam. Tive hoje a fortuna de poder penetrar-lhe os arcanos, verificando o funcionamento interno e a organização dos ficharios-catalogos, inclusive. Compreendi, então, como e porque a Bibliotheca é um estabelecimento util. A catalogação que vi, a cargo do dr. Achilles Raspantini, não é só uma obra de systema: é uma obra de cultura (Diario Nacional, SP, p. 13, 17 jul. 1929).

Embora a reportagem de *A Gazeta*, de janeiro de 1931, afirme que “o dr. Macedo Soares não conhecia o dr. Lourenço Filho sinão pelos seus trabalhos, em livros e jornaes”, o contato entre eles pode ter ocorrido antes. Afinal, eram muitas oportunidades para se conhecerem e conviverem, dado que ambos faziam parte do mesmo círculo cultural e político que apoiou a Liga Nacionalista (desde 1917), a Reforma Sampaio Doria (1920), a Sociedade de Educação (1922), a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República, pela Aliança Liberal (1929-1930) e a Revolução de outubro de 1930. Nesse período, de 1917 a 1930, mesmo com a permanência de Lourenço Filho no Ceará, entre 1922 e 1923, para orientar a reforma do ensino público naquele estado, e com o exílio de José Carlos de Macedo Soares na Europa, entre 1924 e 1927, por causa da Revolta de julho de 1924, ambos podem ter se conhecido por meio do rol de colaboradores e redatores do jornal *O Estado de S. Paulo*, entre 1919 e 1921; ou ainda, podem ter se encontrado, junto com Achilles Raspantini, quando os três integraram a primeira diretoria (Macedo Soares, presidente honorário; Lourenço Filho, vice-presidente; Raspantini, primeiro secretário) da “Associação dos amigos do livro”, criada em maio de 1930 (Diario Nacional, SP, p. 3, 27 maio 1930), “para incentivar o amor e o conhecimento do livro” (Diario Nacional, SP, p. 5, 28 maio 1930). Além disso e o mais importante, Macedo Soares e Lourenço Filho tinham um grande amigo

(e sócio) em comum: Antonio de Sampaio Doria.⁸ O mais provável é que Sampaio Doria tenha recomendado Lourenço Filho a Macedo Soares, quando este último se tornou chefe da pasta do Interior, durante o governo civil provisório.

Importante notar que, no começo de 1930, na companhia de “um grupo de educadores” e de “pessoas interessadas pelos problemas de nossa cultura”, os três participaram da fundação do “Instituto de Educação”, uma sociedade sem fins lucrativos, que queria manter cursos e disciplinas do “programma de uma verdadeira faculdade de educação”, assim como “facilitar os estudos da materia, criando biblioteca especializada e laboratorio”, visando aos egressos das “escolas normaes e gymnasios” ou “curso identico” (Correio Paulistano, SP, p. 9, 20 fev. 1930). A Diretoria desse Instituto de Educação era composta por Sampaio Doria, como presidente; Lourenço Filho, como secretário-geral; e Macedo Soares, que fazia parte do Conselho Deliberativo. O Liceu Nacional Rio Branco, colégio de propriedade de Antonio de Sampaio Doria, Lourenço Filho e outros sócios, e o Colégio Mackenzie “offereceram logo as suas instalações para funccionamento dos cursos, reuniões de cultura, biblioteca e archivo” do Instituto de Educação (Diario Nacional, SP, p. 1, 20 fev. 1930). As aulas e conferências avulsas promovidas pelo Instituto de Educação durante o ano de 1930 ganharam cada vez mais adeptos, sobretudo entre os professores, e eram elogiadas pela imprensa (O Estado de S. Paulo, SP, p. 5, 5 abr. 1930, p. 6, 18 jul. 1930, p. 4, 6 set. 1930). O sucesso do Instituto de Educação, durante o ano de 1930, foi interrompido em “outubro, em virtude do movimento revolucionário” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 5, 28 nov. 1930), enquanto Macedo Soares, Sampaio Doria e Lourenço Filho passaram a se dedicar à administração pública.

Convém ressaltar que Antonio de Sampaio Doria também integrou a equipe da Secretaria do Interior, naqueles primeiros quarenta dias de Governo Provisório, e com Mario Masagão auxiliaram Macedo Soares, que os denominou na reportagem de “meus dois illustres consultores juridicos” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 3, 9 dez. 1930). O ano letivo do Instituto de Educação foi encerrado (O Estado de S. Paulo, SP, p. 7, 2 dez. 1930), não aparecendo mais notícias sobre suas atividades. Nos anos seguintes, os três ocupariam cargos públicos na esfera estadual e federal, o que, provavelmente, inviabilizou a continuidade das atividades do Instituto de Educação. Ao que parece, deixou de existir.

8 O “Lyceu Nacional” foi constituído em 1926 pelos sócios: Antonio de Sampaio Doria, Saverio Christofaro, Roldão Lopes de Barros, Manoel Bergström Lourenço Filho, Antonio Ferreira de Almeida Junior, João de Sampaio Doria, Guilherme Prestes Morbach e Antonio Gonçalves da Silva (Diario Official, SP, p. 9.611, 14 nov. 1930). Em 1931, a sociedade por cotas “Lyceu Nacional Limitada” foi transformada na sociedade anônima “Lyceu Nacional Rio Branco S/A”, com os mesmos sócios, mais Pedro Doria (Diario Official, SP, p. 11, 30 set. 1931).

No entanto, seu propósito de oferecer formação de nível superior, em consonância com pesquisas educacionais contemporâneas, seria concretizado e ampliado por Fernando de Azevedo, quando ocupou a Diretoria-Geral de Ensino, de “23 de dezembro de 1932 a 25 de julho de 1933” (A Tribuna, Santos-SP, p. 54, 26 jan. 1939), ao instituir o “Código de Educação do Estado” (Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933), o qual, entre muitas alterações, estabeleceu os vários níveis da “educação pública no Estado de São Paulo”, no seu “Artigo 1º”, sendo:

h) a educação pedagógica, de grau superior, ministrada na Escola de Professores do Instituto de Educação, nos seguintes cursos:

1 – Curso para Formação de Professores Primários, de dois anos de duração;

2 – Curso para Formação de Professores Secundários, de três anos de duração;

3 – Curso para Formação de Diretores e Inspetores escolares, de três anos de duração; e

4 – Cursos de aperfeiçoamento para os membros efetivos do magisterio (Diário Oficial, SP, p. 18, 03 maio 1933).⁹

Lourenço Filho permaneceria na Diretoria-Geral do Ensino de São Paulo até 24 de novembro de 1931, quando passou o cargo ao seu concunhado Sud Mennucci (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 25 nov. 1931).¹⁰ Em dezembro

9 Decreto no 5.884, de 21 de abril de 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 30 jul. 2022. A respeito do Fundo Fernando de Azevedo, sob a guarda do IEB – Instituto de Estudos Brasileiros, da USP, consultar: <https://sites.usp.br/fernandodeazevedo/>. Acesso em: 25 jul. 2022. Sobre práticas escolares e Escola Nova, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ver Vidal, 2001.

10 O neto de Sud Mennucci, Ralph Mennucci Giesbrecht, em postagem de 25/11/2014, em seu blog, informa o parentesco entre Mennucci e Lourenço Filho. Joaquim da Silva Oliveira, irmão da esposa de Sud Mennucci (Maria da Silva Oliveira), casou-se em 1916 com Deolinda Bergström Lourenço, irmã de Manoel Bergström Lourenço Filho, em Porto Ferreira. Mennucci e Maria se casaram no ano seguinte, nessa mesma cidade. Disponível em: <http://blogdogiesbrecht.blogspot.com/2014/11/vinte-e-cinco-de-novembro.html>. Acesso em: 28 jul. 2022. Em 1933, ao noticiar a morte de Joaquim da Silva Oliveira, “funcionário da firma Fontoura e Serpe”, laboratório que ficou conhecido pelas propagandas do Biotônico Fontoura (Piccino, 2018), o *Diário Oficial de São Paulo*, que então circulava com o nome de *Jornal do Estado*, órgão dirigido por Sud Mennucci, de 1933 a 1948, relaciona entre os presentes no cortejo fúnebre o “prof. Lourenço Filho, prof. Sud Mennucci, ambos fazendo parte da família enlutada” (Jornal do Estado, SP, p. 7, 8 abr. 1933).

daquele mesmo ano, Lourenço Filho mudou-se para o Rio de Janeiro, após convite de Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde, para “chefiar seu gabinete e organizar os planos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras” do Rio de Janeiro (Monarcha; Lourenço Filho, 2001, p. 33).

Interessado no ensino rural, Sud Mennucci¹¹ deixaria a função de Diretor Geral do Ensino, no ano seguinte, provavelmente por causa da Revolução Constitucionalista, de 9 de julho de 1932, mas voltaria a ocupar esse cargo por mais duas vezes, em 1933, por um curto período, e entre 1943-1945. Portanto, Sud Mennucci unia dois segmentos de tempo, tivera conhecimento *in loco* sobre as circunstâncias da grande doação de livros, feita por José Carlos de Macedo Soares, para a Biblioteca Pedagógica Central, em 1931, quando assumiu pela primeira vez a Diretoria-Geral do Ensino, e depois, em 1944, ao retornar ao cargo de diretor-geral do Ensino, reconhecia oficialmente a ação filantrópica, homenageando-o como patrono e maior benfeitor dessa biblioteca (O Estado de S. Paulo, SP, p. 8, 19 mar. 1944).

Não menos importante, a reportagem de janeiro de 1931, com Lourenço Filho, afirmou que Macedo Soares era “amante das cousas da educação, com uma enorme biblioteca especializada no assumpto” (A Gazeta, SP, p. 2, 5 jan. 1931). Como indicaram as fontes, José Carlos fez a doação dessa biblioteca (ou de grande parte dela) em 1931, não sendo possível determinar a data exata. Constatamos que, em março de 1931, foram “parcialmente suspensas as retiradas de livros de algumas secções bibliográficas”, em virtude da execução “dos catálogos da Bibliotheca Pedagogica Central da Directoria Geral do Ensino”, porém, sendo permitida “a consulta de qualquer obra” no local (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 26 mar. 1931). Esse trabalho de organização, realizado por Achilles Raspantini, deve ter sido concluído em julho, quando outra notícia informava que:

Depois da reorganização operada na **Bibliotheca Pedagogica** da **Directoria Geral do Ensino**, augmentou de muito o numero de consultas e de requisições por parte dos srs. professores e de particulares (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 4 jul. 1931, grifos nossos).

Nos anos de 1930, as bibliotecas públicas (e bibliotecas escolares) estavam em franco desenvolvimento no estado (São Paulo, 1936a, 1936b), sendo comum receberem doações de particulares e de instituições. Mas havia quem fosse contra elas e considerasse “rematada tolice” dos “bibliophilos e bibliomanos em doar suas opulentas livrarias a Bibliothecas publicas e

11 Sobre a importância de Sud Mennucci para o desenvolvimento do ensino rural, consultar: Mattos, 2004; Ávila, 2013; Souza e Ávila, 2015; Santos, 2015; Faria, 2017; Basso, 2018.

instituições de classe”, porque as bibliotecas “caíram em desuso”, uma vez que “ninguém tem tempo para frequentar-as”, sobretudo “moços pobres” e “estudiosos”, que só podiam se dedicar ao livro à noite, quando as bibliotecas estavam fechadas. Mas, em vez de pleitear a ampliação do horário de funcionamento das bibliotecas, o editorial defendia que “os ricos possuidores de livros” deveriam “distribuir os pelos estudantes pobres, conforme a sua especialidade” (A Gazeta, SP, p. 1, 21 jul. 1927).

Felizmente essa proposta para beneficiar poucas pessoas não encontrava eco na sociedade e as bibliotecas continuaram a receber muitas doações de particulares, instituições, associações e empresas, inclusive de editoras, a exemplo das doações recebidas pela “Bibliotheca Pedagogica” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 6, 26 mar. 1931, p. 6, 4 jul. 1931; Correio Paulistano, SP, p. 2, 2 ago. 1939). José Carlos de Macedo Soares era um desses doadores assíduos de livros a bibliotecas e instituições de ensino. Seu nome aparece entre os doadores da Biblioteca Pública do Estado de São Paulo (Correio Paulistano, SP, p. 2, 2 out. 1930; A Gazeta, SP, p. 5, 20 jan. 1931), da Biblioteca da Faculdade de Direito (Correio Paulistano, SP, p. 15, 26 fev. 1938) e, por causa dessa peculiaridade, foi declarado pela Diretoria e Congregação “professor honorário”, quando “fez a doação de uma collecção de 92 livros e 16 revistas á Academia de Bellas Artes de São Paulo” (A Gazeta, SP, p. 4, 4 abr. 1931). Poucos dias antes de ser nomeado interventor federal em São Paulo (de 7/11/1945 a 14/3/1947), Macedo Soares faria outra generosa oferta de livros à Biblioteca Pedagógica:

A Biblioteca do Departamento de Educação recebeu do embaixador José Carlos de Macedo Soares cerca de duzentos volumes de assuntos diversos, preponderando os de natureza educacional.

Não é a primeira vez que o ilustre brasileiro faz essa doação á referida biblioteca que, aliás, há pouco tempo recebeu seu nome. O acervo ali existente é, na sua maioria, parte da biblioteca de s. exc. e tem prestado ótimos serviços aos consulentes, quase todos alunos de estabelecimentos de ensino secundário, normal e superior (Correio Paulistano, SP, p. 5, 31 out. 1945).

Com efeito, Macedo Soares era um entusiasta dos livros e bibliotecas. Em 1940, como presidente do “Instituto Brasileiro de Geographia e Estatistica”, enviou um ofício a Francisco Campos, cumprimentando os esforços do Ministério da Educação “no sentido da criação de Bibliothecas populares em todos os municípios do paiz”, externando “integral apoio e solidariedade do Instituto” em favor de tal “benemerita campanha” (Diario Carioca, RJ, p. 4, 5 out. 1940). José Carlos de Macedo Soares enfatiza:

A presente campanha, que se reveste de elevado cunho patriótico e acentuado alcance cultural, só poderia merecer de nossa parte os melhores aplausos, uma vez que os elevados objectivos que visa, constituem mesmo parte do programma de acção deste Instituto, no qual se incluem iniciativas favoráveis ao desenvolvimento da cultura brasileira e gradativa elevação do nível intellectual das classes populares (Diario Carioca, RJ, p. 4, 5 out. 1940).

José Carlos de Macedo Soares ficaria conhecido como um bibliófilo notável, não apenas de obras da área de Educação, mas em geral. Ele foi identificado como “outro importante nome” da geração do “primeiro grupo de bibliófilos” brasileiros, que “montou também uma grande biblioteca” (Reifschneider, 2011, p. 85, p. 93).

Conforme nossa pesquisa no *Diário Oficial*, essa imensa biblioteca foi adquirida alguns anos antes da morte de Macedo Soares, pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, pela quantia de 32 milhões de cruzeiros, após aprovada dotação orçamentária para essa compra (Diario Oficial, SP, p. 70, 4 nov. 1964), enfrentar o veto do governador Adhemar Pereira de Barros (Diário Oficial, SP, p. 73, 24 nov. 1964), e a derrubada do veto, pelo Parecer nº 4.623, da Comissão de Finanças da Assembleia Legislativa, em “reunião de 16 de dezembro de 1964” (Diário Oficial, SP, p. 81, 17 dez. 1964). Para se ter ideia da grandeza do acervo, o deputado Francisco Franco, ao presidir a sessão da Assembleia Legislativa, de 12 de março de 1966, e relatar as atividades da casa, menciona que a biblioteca de José Carlos de Macedo Soares possuía “mais de 30 mil exemplares”:

14 – A Divisão de Biblioteca apresentou elevado movimento, não só no que tange as obras consultadas, senão também, no que se refere a uma tarefa específica relativa à biblioteca “Embaixador José Carlos de Macedo Soares”, adquirida pela Assembléia.

Trabalhos foram desenvolvidos no tombamento e catalogação dos novos volumes incorporados, que ultrapassam de 30 mil exemplares (Diário Oficial, SP, p. 4, 17 mar. 1966, suplemento *Diário da Assembléia*).¹²

12 Sobre a “Coleção Macedo Soares” da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, consultar o site. Disponível em: <https://app.al.sp.gov.br/acervohistorico/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

Quanto à constituição do acervo da Biblioteca Pedagógica Central, vimos que as fontes nunca chegaram a um acordo sobre o número de livros existentes antes da grande doação, nem sobre a quantidade de obras cedidas por Macedo Soares, em 1931. A dificuldade está nas fontes, assim como no modo de composição do acervo, formado paulatinamente por pequenas compras e ofertas ocasionais. Nos jornais e no *Diário Oficial* encontramos várias notícias com as últimas aquisições para a “Bibliotheca Pedagogica Central”, citando títulos e autores. Já sobre as ofertas, ao contrário, essas notícias costumam incluir apenas o nome dos doadores e raramente mencionam quantidades ou identificam livros.

No que se refere ao montante de obras doadas por José Carlos de Macedo Soares à Biblioteca Pedagógica Central em 1931, a reportagem intitulada “O que é a Bibliotheca Central de Educação”, de 1933, além da mudança de nome, destaca que essa grande doação consistira em “mais de 4.000 livros”, contudo, sem identificar o benfeitor:

A Bibliotheca Central de Educação entrou a **funcionar regularmente** quando era director do Ensino o sr. Lourenço Filho, em 1931, tendo sido logo no começo nomeado o sr. Achilles Raspantini para **organizar-a e dirigir-a**, apresentando nas estantes um **numero de obras** que atingia **1.800**. Pouco depois recebia uma **doação de mais de 4.000 livros**. Hoje possui mais de 8.000, sendo rica, em primeiro lugar, e como é natural, em **obras pedagogicas**, que são as mais procuradas, e logo depois em livros de **psychologia e sociologia**, também requisitados diariamente [sic] em larga escala (Correio de S. Paulo, SP, p. 5, 16 maio 1933, grifos nossos).

Em 1944, Sud Mennucci havia construído sua argumentação em favor da mudança de nome da Biblioteca Pedagógica Central, em “Homenagem ao Embaixador Macedo Soares”, baseado na quantidade de “9.000 volumes” doados, enquanto registrava que o acervo reunira naquele momento o total de “quase 16.000 volumes” (O Estado de S. Paulo, SP, ed. 22859, p. 8, 19 mar. 1944).

Mais de trinta anos depois, em 1975, ao defender a preservação do prédio da Escola Normal Caetano de Campos, ameaçado de demolição, por

causa da Estação República do Metrô¹³, em fase de estudo técnico, Antonio D'Ávila afirmaria que a “preciosa doação” feita por Macedo Soares fora “de 6 mil volumes” (Diário Oficial, SP, p. 78, 30 out. 1975).

Em carta de 21 de outubro de 1975, ao seu “amigo e colega”, deputado estadual Sólton Borges dos Reis, lida em sessão da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e reproduzida no *Diário Oficial*, Antonio D'Ávila menciona a Biblioteca Macedo Soares, propondo que ela fosse instalada no edifício da Escola Normal:

[...] Existia na antiga Diretoria do Ensino uma pobre e esquecida biblioteca, com algumas dezenas de obras sobre educação. Enriqueceu-a, em 1931, o **Embaixador José Carlos de Macedo Soares** com uma preciosa **doação de 6 mil volumes**, e posteriormente essa biblioteca se aparelhou com valiosas enciclopédias e outras excelentes obras de consulta para os estudiosos. Pois bem. Durante muito tempo esteve essa biblioteca **encaixotada e roída de bichos**, no **Grupo Escolar “Campos Sales”**, e nós tivemos a grata missão de **exumá-la dos porões**, para restabelecer a sua utilidade e dignidade. Mas depois, daqui para ali, mudada, essa biblioteca merecia melhor cuidado e atenção. Porque, pois, não localizá-la no edifício da “Caetano de Campos”, ela foi uma das mais valiosas do Brasil, ampliá-la no seu acervo de obras, dando-lhe local condigno e salas de leitura, com monitores especiais e para orientar a pesquisa e a elaboração de trabalhos de normalistas e professores, a exemplo do que fizemos, em 1957, com a competência do saudoso professor Mauro de Oliveira? (Diário Oficial, SP, p. 78, 30 out. 1975, grifos nossos).

Além de se opor a uma predisposição modernizadora ao custo da destruição do patrimônio histórico-cultural, o testemunho de Antonio D'Ávila aponta os principais problemas enfrentados pelos administradores públicos

13 A notícia de 24/4/2018, que lembrou os 50 anos da constituição da Companhia do Metropolitano de São Paulo, aponta que a primeira “Linha 1 Azul” (Norte-Sul) do Metrô paulistano só foi inaugurada em 1974. Disponível em: <https://www.metrocptm.com.br/metro-de-sao-paulo-chega-aos-50-anos-perto-de-atingir-100-km-de-extensao/>. Acesso em: 29 jul. 2022. Para conferir o mapa das linhas e estações do Metrô, consultar: <https://www.metro.sp.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2022. Em 1975, portanto, a estação República, que faz parte da “Linha 3 Vermelha” (Leste-Oeste), ainda estava em fase de pesquisa e planejamento. As obras dessa estação começaram em 1978 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 78, 16 fev. 1978), sendo inaugurada em 24 de abril de 1982 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 31, 25 abr. 1982). Houve mobilização pela preservação e tombamento do prédio da Escola Normal Caetano de Campos e, após concluir-se pela viabilidade de “uma estação subterrânea sob o Caetano de Campos” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 46, 12 dez. 1975), o edifício da Escola Normal, inaugurado em 1894, foi finalmente poupado, sorte que não teve o outro prédio contíguo, do Jardim da Infância, demolido em 1939 (Melro Salim, 2019).

na conservação e guarda da Biblioteca Pedagógica Central: infestação de pragas e mutabilidade do espaço físico destinado ao acervo.

Quanto aos modos de “eliminar os agentes biológicos causadores de infestação”,¹⁴ trata-se de assunto extremamente técnico e vasto que, embora seja de vital importância para a preservação de acervos escolares de todos os níveis de ensino, junto com a digitalização (Razzini, 2008), foge do escopo deste texto e diz respeito às áreas de físico-química, engenharia de materiais e, obviamente, conservação de arquivos e museus.¹⁵

Com relação à mudança de local do acervo, apuramos que, até 1935, a Biblioteca Pedagógica Central funcionava no prédio da “Directoria Geral do Ensino – Travessa Beneficencia Portuguesa, n. 1” (A Gazeta, SP, p. 2, 5 jan. 1931; Diário Oficial, SP, p. 3529, 6 maio 1931, p. 17, 7 jul. 1935). Isto é, a Biblioteca ficava no casarão que ainda existe na atual rua Beneficência Portuguesa, localizada entre a avenida Ipiranga e a rua Brigadeiro Tobias, portanto, próxima da praça da República e da Escola Normal Caetano de Campos, cujos alunos eram seus potenciais consulentes.

Como mencionado anteriormente, por Antonio D’Avila, entre 1936 e 1937, ela foi transferida, provisoriamente, para o Grupo Escolar Campos Salles, que ficava no bairro da Liberdade, à “Rua São Joaquim, 34” (Diário Oficial, SP, p. 4047, 19 maio 1931). O então governador, José Joaquim Cardozo de Mello Neto, reconhecia o prejuízo causado pela mudança da Biblioteca, mas justificava que o sacrifício seria logo recompensado:

A Bibliotheca Pedagogica Central, installada em salas do grupo escolar “Campos Salles”, desta Capital, teve frequencia extremamente reduzida: 157 consultas nos doze mezes do anno, o que representa menos de uma consulta por dia. Deve-se o facto á localização pouco central da instituição, defeito que em breve desaparecera, pois a mudança da bibliotheca para o predio do Instituto de Educação, actualmente em obras de reforma, permittirá melhor aproveitamento de seus livros e dos serviços de seus funcionários (São Paulo, 1937, p. 50).

14 Ver, por exemplo, notícia sobre o “método de anóxia” na erradicação de pragas nos acervos do Arquivo Nacional (RJ). Postada em 12 jul. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/copy_of_noticias/setor-de-preservacao-realiza-desinfestacao-de-acervo-dos-seculos-xviii-e-xix. Acesso em: 29 jul. 2022.

15 A amplitude do tema da conservação material do patrimônio histórico-cultural pode ser vislumbrada na plataforma CoOL – Conservation On-Line. Disponível em: <https://cool.culturalheritage.org/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Ocorria que, com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934 (Decreto nº 6.286 de 25 de janeiro de 1934),¹⁶ e a introdução de um curso Superior na Escola Normal Caetano de Campos, que passou a denominar-se Instituto de Educação, com a “Escola de Professores” participante da Universidade, Achilles Raspantini, principal funcionário da Biblioteca Pedagógica Central, foi transferido para a Biblioteca do Instituto de Educação (Correio Paulistano, SP, p. 13, 5 maio 1936)¹⁷, porque, como vimos na declaração de 1937, do governador Cardozo de Mello Neto, o objetivo era instalar a Biblioteca Pedagógica Central na ala nova do edifício da Escola Normal Caetano de Campos, na Praça da República, que estava sendo aumentado com as obras do terceiro andar. Esta foi, portanto, a primeira tentativa oficial de unir as duas maiores bibliotecas especializadas na área de Educação: a Biblioteca Paulo Bourroul, da Escola Normal Caetano de Campos, e a Biblioteca Pedagógica Central, do Departamento de Educação.

Entretanto, a mudança para a Praça da República não aconteceu e a Biblioteca Pedagógica Central perdeu seu bibliotecário para a Universidade de São Paulo. Achilles Raspantini foi nomeado pelo secretário da Educação “para o cargo de bibliothecario da Faculdade de Philosophia, Sciencias e Letras, da Universidade de São Paulo” (Correio Paulistano, SP, p. 5, 19 nov. 1938), função que exerceria durante muitos anos (Diário Oficial, SP, p. 2, 31 out. 1952), até se aposentar, em 1959, como Bibliotecário Chefe (Diário Oficial, SP, p. 7, 17 jun. 1959, p. 5, 18 jun. 1959).¹⁸

Por certo, como testemunhou Antonio D’Avila, em 1975, a permanência da Biblioteca Pedagógica Central nas instalações do Grupo Escolar Campos Salles limitou bastante a consulta ao acervo e manteve muitos livros encaixotados. Somente em 1939 é que ela seria reorganizada e instalada em outro endereço, próximo da Praça da República, quando Antonio D’Avila, então diretor do “Serviço de Orientação Pedagógica”, fazia um “Convite” aos professores para visitar aquele departamento e “retirar livros da Biblioteca Pedagógica Central”:

16 Decreto no 6.286 de 25 de janeiro de 1934, disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

17 Essa notícia, ao referir-se à “recém-fundada” “Associação Paulista de Bibliothecarios”, que visava “propugnar pelos interesses da classe, contribuir para a divulgação de trabalhos relativos á bibliothconomia”, atribuiu a Achilles Raspantini o cargo de “bibliothecario do Instituto Pedagogico” (Correio Paulistano, SP, p. 13, 5 maio 1936), cargo, aliás, composto na nota de um misto curioso, do novo Instituto de Educação e da Biblioteca Pedagógica.

18 Achilles Raspantini faleceu no começo de novembro de 1966 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 20, 9 nov. 1966, p. 50, 5 nov. 1967).

O Prof. Antonio D'Ávila, diretor do Serviço de Orientação Pedagógica, com sede à **rua Veridiana n. 220**, esquina da rua Jaguaribe, tem o prazer de convidar os srs. professores da Capital e os do interior que se encontrem em São Paulo, a serviço, em gozo de férias ou em licença, para uma visita à sede do Serviço, cujas portas lhes estarão abertas, às **2as, 4as e 6as feiras, das 14 às 18 horas**.

Nessas visitas, os srs. professores poderão apreciar a organização atual do Serviço; assistir a exhibições de filmes do Cinema Educativo, cuja relação já foi publicada no "Diário Oficial"; tomar conhecimento do **variado material escolar (didático e pedagógico)**, assim como, num intercâmbio de conhecimentos, trocar ideias com os membros do Serviço em todas as suas secções técnicas: **retirar livros da Biblioteca Pedagógica Central ou consultar revistas de educação, nacionais e estrangeiras**, que há em abundância, na sua secção especializada (Diário Oficial, SP, p. 10, 26 mar. 1939, grifos nossos).

Sem bibliotecário, foi "designado o professor José de Oliveira Orlandi, para encarregado da Bibliotheca Central Pedagogica, annexa á Chefia do Serviço das Instituições Auxiliares da Escola" (Correio Paulistano, SP, p. 6, 21 maio 1939). Com o responsável indicado, era reforçado no jornal outro apelo do órgão administrativo da educação paulista, para visitarem a Biblioteca Pedagógica, agora dirigido a um público maior e com horário de atendimento estendido, naquele mesmo local, onde também funcionava o Grupo Escolar Arthur Guimarães:

A chefia das Instituições Auxiliares da Escola, do Departamento de Educação, communica aos professores em geral, aos alumnos de escolas normaes e aos demais interessados que a **Bibliotheca Pedagogica, com sede no grupo escolar "Arthur Guimarães", á rua D. Veridiana, 220**, continua a sua disposição, **diariamente, entre 9 e 16 horas**, exceptuando-se **sabbado**, cujo horário é **das 8 ás 11** (Correio Paulistano, SP, p. 2, 10 jun. 1939, grifos nossos).

No entanto, o acervo disponibilizado para consultas e empréstimos parecia ter encolhido, ao menos numericamente, como dá a entender a longa reportagem de jornal, intitulada "O Ensino em São Paulo", que da mesma forma destaca a diversificação de público e de serviços oferecidos pela Biblioteca:

Dispondo de um montante de 7.000 exemplares, a Biblioteca Central Pedagógica está franqueada, por ordem do director do Departamento, aos professores e aos estudantes dos cursos normaes e gymnasiaes, das 9 ás 16 horas, diariamente, com orientadores e professores á disposição dos consulentes afim de os auxiliar em

pesquisas bibliográficas e outros assumptos, quando necessario (Correio Paulistano, SP, p. 30, 25 jun. 1939).

Essa reativação do acervo fez com que Adhemar Pereira de Barros, “Interventor Federal em S. Paulo”, relatasse ao Presidente da República, Getúlio Vargas, em um item destacado dos demais, o -30 total de 967 “obras consultadas” em “português, espanhol, francês e italiano”, de março a dezembro de 1939, acrescentando que:

A Biblioteca Central Pedagógica, fundada em 1930, funcionou regularmente permitindo consultas por parte de professores desta Capital e do Interior.

Eleva-se a 14.794 o número de volumes catalogados e diariamente á disposição dos interessados.

O sistema de fichamento dos livros é o de catálogo dicionário; processa-se, no entanto, presentemente, a classificação decimal de Dewey-Cutter (São Paulo, 1939, p. 105-106).

Porém, a Biblioteca seria transferida mais uma vez, em 1941, para a rua Marconi 71, quando o Departamento de Educação, antes “instalado no prédio da rua Florêncio de Abreu, 578 – sobrado”, passou a ocupar o edifício de 12 andares do novo endereço, próximo da Praça da República (Diário Oficial, SP, p. 16, 13 set. 1941). A novidade era informada pelo *Diário Oficial* numa tabela que trazia o andar e o número dos “aparelhos telefônicos” de cada setor do Departamento de Educação. A Biblioteca Central Pedagógica ficava no 1º andar e podia ser contatada pelo telefone “4-2360” (Diário Oficial, SP, p. 35, 18 nov. 1941).

Quanto ao responsável pelo acervo, ficava mantido o mesmo professor indicado em 1939 como “encarregado” pela Biblioteca, no lugar de Raspantini. Assim, foi designado:

Jose de Oliveira Orlandi, adjunto do Grupo Escolar “Maria José”, nesta Capital, comissionado junto ao Departamento de Educação, para, sem prejuizo dos respectivos vencimentos e a partir de 2 do corrente mês, reorganizar a Biblioteca Central de Educação, do mesmo Departamento, na qualidade de bibliotecário (Diário Oficial, SP, p. 11, 31 jan. 1942).

Por funcionar junto a um amplo salão com auditório, a Biblioteca também se tornou um local de reuniões administrativas, apresentação de candidatos aprovados em concurso, conferências, “demonstração de cinema educativo”, cursos, frequentemente anunciados nos jornais até 1947 (O Estado de S. Paulo, SP, p. 9, 25 jan. 1942, p. 8, 18 mar. 1944; Correio Paulistano, SP, p. 7, 23 set. 1945, p. 16, 26 out. 1945, p. 5, 9 mar. 1946, p. 2, 6 jan. 1947; Jornal de Notícias, SP, p. 5, 26 jun. 1946; Diário da Noite, SP, p. 4, 1º jul. 1947).

Foi, portanto, nesse período em que esteve estabelecida na rua Marconi, de 1941 a 1947, que a Biblioteca do Departamento de Educação ganhou a denominação de Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares, em 1944.

Em 1948, contudo, a Biblioteca do Departamento de Educação foi desalojada pela quarta vez, indo para as instalações do Grupo Escolar São Paulo, na Rua da Consolação, 1289, enquanto outros órgãos do Departamento de Educação foram espalhados por diferentes endereços (Diário Oficial, SP, p. 3, 30 set. 1948, p. 41, 25 dez. 1948). As atividades da Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares incluíam, além da consulta ao acervo, realização de exposições (O Estado de S. Paulo, SP, p. 14, 10 out. 1948); ciclo de palestras promovidas pelo “Departamento de Educação do Estado” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 7, 3 fev. 1950); e distribuição da *Revista de Educação* (Diário Oficial, SP, p. 9, 4 jun. 1950).

A Biblioteca permaneceria no Grupo Escolar São Paulo, na rua da Consolação, ao menos até 1950, mudando-se entre 1950 e 1951, após o “Secretário de Estado dos Negócios da Educação”, José de Moura Rezende, pelo “ATO N. 39 de 19 de maio de 1950”, autorizar:

[...] a instalação da Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares, da Secretaria do Departamento de Educação, em salas do Instituto de Educação “Caetano de Campos”, onde passará a funcionar com todo o seu pessoal até ulterior determinação (Diário Oficial, SP, p. 6, 25 maio 1950).

O “Governador Adhemar de Barros”, na “Mensagem” anual, “de 14 de março de 1950”, enviada à “Assembleia Legislativa”, fazia elogios à:

BIBLIOTECA “EMBAIXADOR JOSÉ CARLOS DE MACEDO SOARES”

A Biblioteca abre-se a todos os interessados e principalmente a alunos e professores de estabelecimentos de ensino secundário, e normal e universitário. Além disso, grande parte das obras educativas, instrutivas e de psicologia aplicada presta inestimável serviço, como se pode constatar pela sua média de consultas anuais que orça pelos quinze mil consulentes (São Paulo, 1950, p. 100).

Ademais, essa segunda tentativa oficial de reunir em um único prédio a Biblioteca da Escola Normal Caetano de Campos e a Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares, na verdade, visava fundir as duas bibliotecas para compor uma terceira, baixando o:

DECRETO N. 20.277, DE 30 DE JANEIRO DE 1951

Cria a Biblioteca “Prof. Octavio Mendes” no Instituto de Educação “Caetano de Campos” e dá outras providências.

ADHEMAR DE BARROS, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei,

Decreta:

Artigo 1.º – Fica criada no Instituto de Educação “Caetano de Campos” a Biblioteca “Prof. Octavio Mendes”, com os acervos das bibliotecas da Secretaria do Departamento de Educação e do referido Instituto.

Artigo 2.º – Para efeito do artigo anterior a biblioteca da Secretaria do Departamento de Educação será instalada no Instituto de Educação “Caetano de Campos”.

§ 1.º – A Biblioteca da Secretaria do Departamento de Educação continuará a funcionar com o mesmo pessoal em suas atividades bibliotecárias culturais e educacionais.¹⁹

O sucessor de Adhemar de Barros, na “Mensagem” anual enviada à “Assembleia Legislativa”, em “de 14 de março de 1951”, confirmou a transferência da “Biblioteca do Departamento de Educação” para o Instituto de Educação (São Paulo, 1951, p. 95). No entanto, o governador Lucas Nogueira Garcez reverteu esse ato, pelo “Decreto n. 21.933-A, de 18 de dezembro de 1952”, o qual restabeleceu a “Biblioteca Pedagógica Central do Departamento de Educação”, no seu primeiro artigo, determinando que:

Artigo 2º – O acervo de livros, publicações, moveis, utensílios e demais materiais da biblioteca ora restabelecida fica desincorporado da biblioteca criada pelo Decreto n. 20.277, de 30-1-1951, e será restituído à Secretaria do Departamento de Educação.

Parágrafo único – O Diretor da Secretaria do Departamento de Educação providenciará a remoção do aludido acervo, e a instalação da biblioteca em local conveniente, para o seu normal funcionamento.²⁰

A medida foi festejada por Joaquim Gomes dos Reis, então presidente do Centro do Professorado Paulista que, “com viva satisfação”, enviou ao governador ofício de “congratulações” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 8, 31 dez. 1952). Logo após o decreto de reabilitação e já estabelecida em outro endereço, o governador Lucas Nogueira Garcez fez uma “visita às novas instalações da Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares, na rua Antonio de Godoi, 122, 1º. andar” (Correio Paulistano, SP, p. 16, 25 dez. 1953; O Estado de S. Paulo, SP, p. 10, 29 dez. 1953), próximo da praça da República.

19 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1951/decreto-20277-30.01.1951.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

20 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1952/decreto-21933A-18.12.1952.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

Em reportagem que saudou a reabertura da biblioteca e lamentou os anos de “inatividade”, verifica-se a permanência de José de Oliveira Orlandi como responsável (O Estado de S. Paulo, SP, p. 14, 11 abr. 1954). A matéria lembrou, ainda, a doação feita por José Carlos de Macedo Soares, em que pese a ausência de dados sobre o restante do acervo, que ia muito além:

Há alguns anos, o embaixador José Carlos de Macedo Soares doou ao Departamento de Educação uma coleção de livros que recebeu o nome de Biblioteca Pedagógica Central “Embaixador José Carlos de Macedo Soares”.

Entretanto, essa biblioteca, que deveria estar instalada condignamente, para facilidade de consultas ao professorado, esteve, por muito tempo, em completa inatividade.

Presentemente, sob a direção do prof. José de Oliveira Orlandi, a Biblioteca foi instalada no 1.º andar do prédio da rua Antonio de Godoy, 122, de maneira a oferecer aos consulentes, todas as comodidades, como sala de consultas, salão para reuniões e conferencias (O Estado de S. Paulo, SP, p. 14, 11 abr. 1954).

Em junho de 1954, a Secretaria da Educação emitiu dois despachos que visavam incentivar o aumento das consultas: o “ATO N. 30, de 11 de junho de 1954” instituiu o “Setor de Cursos de Línguas da Biblioteca Pedagógica Central ‘Embaixador José Carlos de Macedo Soares’” (Diário Oficial, SP, p. 12-13, 12 jun. 1954); e o “Proc. 89 – Conc. Pública n. 75” abriu concorrência para a aquisição de boa quantidade de “Livros para o Ensino Secundário, Normal e Universitário” (Diário Oficial, SP, p. 29, 20 jun. 1954). Interessante notar que, nas justificativas para a criação dos cursos de línguas estrangeiras, os administradores reconheciam a mudança do público (antes composto, sobretudo, de professores e normalistas), suas deficiências e o contraste com o nível de excelência do acervo:

Considerando a utilidade da existência em Biblioteca de serviço de assistência aos consulentes;

Considerando o conhecimento de línguas instrumento útil e eficiente à consolidação e ampliação de estudos em livros estrangeiros, sendo, portanto, a facilitação de sua leitura uma forma excelente de assistência;

Considerando que a Biblioteca Pedagógica Central “Embaixador José Carlos de Macedo Soares” da Secretaria do Departamento de Educação possui precioso acervo de livros, revistas e outras publicações em línguas estrangeiras com escassa possibilidade de serem lidos pela maioria dos seus consulentes;

Considerando serem os consulentes da referida Biblioteca, em sua quase totalidade, alunos das escolas secundarias e normais (Diário Oficial, SP, p. 12, 12 jun. 1954).

Reconstituída e com os ares de renovação nos cursos de línguas e aquisições de livros, a Biblioteca Pedagógica Central ressurgiu como ponto de encontro de reuniões, atos oficiais, distribuição de material e local de realização de debates, palestras, cursos e exposições, promovidos pela Secretaria da Educação, tais como: “Distribuição do livro ‘Anchieta’” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 7, 5 mar. 1954); “Debates sobre problemas do ensino” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 7, 6 abr. 1954); “Reunião de professores” (Correio Paulistano, SP, p. 5, 13 jul. 1954); “Debate de um plano visando à socialização da escola” (Correio Paulistano, SP, p. 13, 28 nov. 1954); chamada de candidatos classificados no “concurso de diretor de grupo rural” (Correio Paulistano, SP, p. 11, 8 ago. 1956); “Curso Intensivo de Literatura Infantil” (Correio Paulistano, SP, p. 12, 23 maio 1957); “Exposição de Desenho e Cerâmica” (Correio Paulistano, SP, p. 12, 13 jul. 1957); “Ensino de Surdos-Mudos” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 9, 24 jul. 1957); “reuniões de estudos e debates” dos Delegados de Ensino (Correio Paulistano, SP, p. 11, 24 ago. 1957); “ato de transmissão do cargo de diretor-geral do Departamento de Educação” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 7, 13 nov. 1957); “Escolha de Vagas” do “concurso de remoção de professores primários do ensino típico rural” (Correio Paulistano, SP, p. 11, 29 jan. 1958); palestra “Machado de Assis e o romance brasileiro” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 27, 21 set. 1958); “exposição de trabalhos manuais” promovido pelo “Serviço de Educação de Adultos” (Correio Paulistano, SP, p. 12, 28 dez. 1958); “escolha de vagas” para as cadeiras de “Sociologia e Educação”, do “Concurso de remoção de Professores do Ensino Secundário e Normal” (Correio Paulistano, SP, p. 13, 5 abr. 1959); concurso “Semana Nacional da Biblioteca – de 12 a 19 de março” (O Estado de S. Paulo, SP, p. 14, 4 mar. 1962).

A Biblioteca permaneceu no “1º Andar” do edifício da “Rua Antonio de Godoi N. 122” (Diário Oficial, SP, p. 52, 21 nov. 1963) até o final de 1968, quando a Secretaria da Educação firmou o contrato de locação do imóvel da av. Rio Branco 700-702, “para nele funcionar a Biblioteca Pedagógica Central ‘Embaixador José Carlos de Macedo Soares’, pelo prazo de 3 anos, a começar em 3 de julho de 1968 e a terminar em 2 de julho de 1971” (Diário Oficial, SP, p. 22, 23 nov. 1968), mas até o começo de 1969 a mudança não tinha ocorrido (Diário Oficial, SP, p. 40, 4 fev. 1969). O Decreto nº 52.324, de 1º de dezembro de 1969, que dispôs “sobre a organização da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal” (CEBN) da Secretaria da Educação, tinha subordinado a Biblioteca Pedagógica Central Embaixador José Carlos de Macedo Soares

á “Divisão de Documentação e Divulgação” (Diário Oficial, SP, p. 3-4, 2 dez. 1969). Em 1971, a biblioteca aparece no imóvel alugado da “Av. Rio Branco 702” (Diário Oficial, SP, p. 37, 15 maio 1971). Por último, em 1976, a Biblioteca Macedo Soares passou a fazer parte do “Serviço de Documentação e Publicações”, da CENP “Coordenadoria de Normas e Pesquisas Pedagógicas” (Diário Oficial, SP, p. 2-4, 30 jan. 1976).²¹

Desse modo, em 1976, quando começaram as conversas com a Secretaria da Educação para a doação de “parte do acervo”, os representantes da Faculdade de Educação da USP fizeram reuniões com os funcionários da CENP – Coordenadoria de Estudos e Norma Pedagógicas, órgão então responsável pela Biblioteca Macedo Soares.

O secretário da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, em “memorando” de 27 de setembro de 1976, enviado à “Professora Therezinha Fram, Coordenadora da CENP”, estabeleceu as condições da doação:

Nos termos de entendimento concluído com a Faculdade de Educação, na pessoa de seu diretor, confirmei a decisão de ceder àquela Faculdade os livros da Biblioteca “Macedo Soares” que não forem de nosso interesse permanente e que, naquele local, poderão ser pesquisados por nossas equipes.

Como em São Paulo podemos ter e manter duas bibliotecas especializadas de igual qualidade, o local mais apropriado para a centralização dos volumes raros e não de uso corrente é, a Faculdade de Educação.

Para a efetivação da medida, deverá V. As. Mandar ao Professor Roque Spencer Maciel de Barros a completa relação dos livros pertencentes àquela biblioteca para que ele proceda à escolha dos volumes de seu interesse. Nos casos em que a CENP tenha necessidade dos volumes indicados pela Faculdade para a sua atividade rotineira, prevalecerá esta precedência. Nos demais casos, procederemos à entrega à Faculdade de Educação. Se, porventura, for difícil o relacionamento dos livros, a CENP receberá pessoa credenciada pela Faculdade para proceder ao exame e seleção do acervo.

21 Decreto no 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Assim, decidindo sobre o destino da Biblioteca “Macedo Soares”, como já antes fizera em relação ao acervo do antigo IEE “Caetano de Campos”, a Secretaria da Educação procura assegurar a São Paulo, ao invés de três coleções incompletas, uma só de efetivo valor cultural (Faculdade de Educação, 1977, fls. 2-4).

Considerações finais

Como era de se esperar, a escolha dos títulos a serem doados para a Biblioteca da Faculdade de Educação foi um processo demorado, na fatura das várias listas de livros e revistas da área de Educação, publicados antes e depois de 1930, mobilizando funcionários das bibliotecas de ambos os lados, podendo contar com a colaboração de professores da FEUSP, como Heládio Antunha, encarregado da seleção de “periódicos” e “obras históricas” (Faculdade de Educação, 1977, fls. 8).

Os livros, dicionários e periódicos foram relacionados internamente, no “Processo CENP 00825-76”, totalizando “6.245 volumes” (Faculdade de Educação, 1977, fls. 17), cedidos após a publicação do Decreto nº 9.939, de 5 de julho de 1977, no qual o executivo autorizou “a doação de livros da Biblioteca ‘Macedo Soares’ para o acervo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo” (Diário Oficial, SP, p. 2-4, 30 jan. 1976).²² Esse “acervo da Biblioteca ‘Macedo Soares’” foi incorporado ao “patrimônio da Faculdade de Educação” em setembro de 1977, após o “processo RUSP 25504/77” obter a autorização do Vice-Reitor da Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação, 1977, fls. 20).

Concluía-se com êxito, portanto, a terceira e última tentativa oficial de juntar num mesmo prédio os acervos do Instituto de Educação Caetano de Campos (antiga Escola Normal de São Paulo) e parte considerável da Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares (sucessora da Biblioteca Pedagógica Central), reunindo na Biblioteca da Faculdade de Educação um dos maiores acervos da área de Educação.

Em São Paulo, há outras bibliotecas batizadas com o nome do Embaixador Macedo Soares, como a biblioteca da Academia Paulista de Letras, cujos móveis foram encomendados ao Liceu de Artes e Ofícios e doados por José

²² Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/152212>. Acesso em: 31 jul. 2022.

Carlos de Macedo Soares àquela agremiação, que lhe fez a homenagem.²³ Há ainda a “Coleção Macedo Soares”, na biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, e a biblioteca municipal de Catanduva, denominada Embaixador Macedo Soares.²⁴

Nenhuma dessas bibliotecas, no entanto, se restringem a títulos de educação, incluindo um conjunto amplo de obras que poderiam constituir o alicerce de uma formação propedêutica. Esse era o caso da Biblioteca Paulo Bourroul e também é o caso da Biblioteca Macedo Soares, da qual procuramos traçar aqui uma trajetória histórica, com os votos de que esse patrimônio cultural seja cada vez mais conhecido, valorizado e preservado para que continue a prestar relevantes serviços à comunidade acadêmica e à cultura em geral.

Essa história apenas relata a trajetória de uma biblioteca que se institui socialmente como sujeito de práticas de leitura, marcadas essas pelo protagonismo daqueles que se propõem como conjunto dos eleitos capazes de responder aos desafios legados pelo presente ao tempo futuro.

Referências

ÁVILA, Virgínia Pereira S. de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101504/avila_vps_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 5 jul. 2022.

BASSO, Jaqueline Daniela. **O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9843/BASSO_Jaqueline_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 5 jul. 2022.

23 No minuto 15’15” do vídeo “Refletor Letras Imortais”, de 4/7/2016, “a bibliotecária Rubenira Farias de Oliveira”, ao mostrar à reportagem “os tesouros da biblioteca”, menciona a doação dos móveis e a homenagem feita a José Carlos de Macedo Soares ao nomearem a Biblioteca da Academia Paulista de Letras. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kd8PI4_Fay8. Acesso em: 30 jul. 2022. Grande parte do acervo da Biblioteca da Academia Paulista de Letras foi digitalizada. Disponível em: <http://www.academiapaulistadeletras.org.br/acervo.asp>. Acesso em: 30 jul. 2022.

24 Disponível em: <https://siseb.sp.gov.br/viagem-literaria/cidade/catanduva>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Processo nº 141/77**. Assunto: S/ transferência do acervo da Biblioteca “Macedo Soares” para a FEUSP”. 27 abr. 1977. São Paulo: Faculdade de Educação, 1977. Documento digitalizado.

FARIA, Thais Bento. **Paraná: território de “vocalização agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Thais%20Bento%20Faria.pdf>. Acesso em: 5 jul. /2022.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/303610>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MELRO SALIM, Sandra Aparecida. **Destruição da arquitetura: o prédio do Jardim da Infância anexo à Escola Normal de São Paulo: da monumentalidade à demolição (São Paulo, 1896-1939)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59610>. Acesso em: 18 maio 2022.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Unicamp, 1999.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (org.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/por_lourenco_filho_uma_biobibliografia.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

PICCINO, Evandro Avelino. **A persistência de Jeca Tatuzinho: igual a si e a seu contrário**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://monteirolobato.com/evandro-avelino-piccino%20-jeca-tatuzinho.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

RAZZINI, Marcia de Paula G. “Acervos e pesquisas em história da educação: das vitrines do progresso aos desafios da conservação digital”. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 131-151. maio/ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29063>. Acesso em: 30 jul. 2022.

REIFSCHNEIDER, Oto Dias Becker. **A bibliofilia no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10744>. Acesso em: 8 jul. 2022.

SANTOS, Fernando H. Tisque dos. **A vida do pensamento e o pensamento da vida**: Sud Mennucci e a formação de professores rurais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-152741/publico/FERNANDO_HENRIQUE_TISQUE_DOS_SANTOS_rev.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

SÃO PAULO. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na 2ª Sessão da 14ª Legislatura, em 14 de julho de 1929, pelo Doutor Julio Prestes de Albuquerque, Presidente do Estado de São Paulo**. São Paulo: [s. n.], 1929.

SÃO PAULO. **Mensagem apresentada pelo Governador Adhemar de Barros à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. 14 de março de 1950. São Paulo: Indústria Gráfica Siqueira, 1950.

SÃO PAULO. **Mensagem apresentada pelo Governador Armando de Salles Oliveira à Assembléia Legislativa de São Paulo, a 9 de julho de 1936**. São Paulo: Empresa Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1936a.

SÃO PAULO. **Mensagem apresentada pelo Governador J. J. Cardozo de Mello Neto à Assembléia Legislativa de São Paulo, a 9 de julho de 1937**. São Paulo: Empresa Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1937.

SÃO PAULO. **Relatorio apresentado ao Exmo. Snr. dr. Getúlio Vargas Presidente da Republica pelo Dr. Adhemar Pereira de Barros Interventor Federal em São Paulo: 1938-1939**. São Paulo: Empresa Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1939.

SÃO PAULO. **Relatorio que acompanha a Mensagem apresentada pelo Governador Armando de Salles Oliveira à Assembléia Legislativa de São Paulo, a 9 de julho de 1936**. São Paulo: Empresa Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1936b.

SOARES, Antonio Joaquim de Macedo. **Nobiliarquia fluminense**: ou, genealogia das principais e mais antigas famílias da Corte e Província do Rio de Janeiro. Parte II. [Niterói: Imprensa Estadual], 1947.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira S. de. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). **Roteiro**, v. 40, n. 2, p. 293-309, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961415004>. Acesso em: 4 jul. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

O pensamento político e pedagógico de Sampaio Doria¹

Louisa Campbell Mathieson

Introdução

Antonio de Sampaio Doria é lembrado na história da educação brasileira por sua curta e polêmica passagem à frente da direção da Instrução Pública de São Paulo, quando efetuou a Reforma de 1920. Apesar de abranger 44 medidas, a Reforma tem como marca indelével ser um projeto para a erradicação do analfabetismo, um de seus principais objetivos. Por falta de recursos públicos, Sampaio Doria propôs uma mudança tanto na estrutura quanto na concepção de ensino que até então balizavam a educação em São Paulo. Reorganizando o ensino primário, ele reduziu sua duração de quatro para dois anos, tornando-o obrigatório. Com isso, permitiu-se que o ensino fosse gratuito para toda a população, viabilizando o acesso à escola a todas as crianças de 9 e 10 anos até então marginalizadas dessa instituição e possibilitando que fossem alfabetizadas.

Num contexto político e social de crise do pacto oligárquico, ao mesmo tempo que a cidade de São Paulo crescia, a inserção de novos grupos sociais na lógica urbana se tornava aos poucos indispensável. Requeria-se, assim, a formação do cidadão republicano para a criação de um país moderno, porém cativo de suas elites. Forjar o cidadão ideado seria tarefa da escola. Com isso, o analfabetismo transformou-se num dos grandes males do país,

¹ Capítulo derivado da dissertação de mestrado “O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano”, financiado pelo CNPq.

pois com um povo analfabeto o Brasil jamais poderia progredir. Nas palavras do próprio reformador: “a alfabetização do povo é, na paz, a questão nacional por excelência” (Doria, 1923, p. 16). Urgia, portanto, alfabetizar a população e educá-la moral e civicamente, bem como nacionalizar os imigrantes, os quais já representavam considerável parcela da população paulista.

O projeto da Reforma era ousado e abrangente. Além do programa de erradicação do analfabetismo, a Reforma buscou padronizar procedimentos administrativos e racionalizar o ensino público em São Paulo (Hilsdorf, 1998, p. 97; Antunha, 1976). Intentou-se dar uma forma escolar – principalmente para as escolas rurais, organizando as salas de aula em seus tempos e espaços – para algo que ainda era muito disperso. Estruturar a escola significava atribuir contornos e marcas típicas para uma instituição, dela buscando um melhor desempenho. No entanto, aos olhos de seus contemporâneos, a Reforma, mais do que promover a simples instalação de uma rotina racional, estaria produzindo a deterioração de um padrão e de um estatuto, qual seja, o signo da escola paulista.

De imediato, a Reforma atraiu opositores. Criticada principalmente porque ia de encontro à escola-modelo paulista – em especial aos Grupos Escolares –, a Reforma de 1920 foi considerada “símbolo de uma política equivocada” (Carvalho, 2010, p. 105). Anos antes, em 1891, a Reforma Caetano de Campos havia implementado em São Paulo uma concepção educacional de ensinar tudo a todos, formando os alunos de maneira lenta e ampla, passando essa política a simbolizar para o país o sucesso e o progresso. No entanto, a medida proposta por Sampaio Doria, de apenas dois anos de escolarização, não mais sustentaria a formação meticulosa do cidadão de acordo com a perspectiva anterior. Os embates em torno da reforma foram tantos que, em maio de 1921, menos de um ano após ter assumido o cargo de diretor-geral, Sampaio Doria exonerou-se da Diretoria, nem mesmo participando do decreto que regulamentou o projeto de lei da Reforma.

Desse modo, o objetivo principal da pesquisa foi o de reconstruir a trajetória política e pedagógica de Sampaio Doria, pois se supunha que, percorrendo os temas centrais ao seu pensamento, seriam encontrados subsídios para a interpretação das metas da Reforma de 1920. E por considerar a produção teórica um rastro inapagável, os objetivos específicos centraram-se majoritariamente na análise integral das obras políticas e pedagógicas de Sampaio Doria. Para isso, perscrutaram-se os livros por ele escritos, buscando traçar um eixo de suas concepções políticas e pedagógicas, concepções estas que, assim nos parece, configuram as bases do pensamento do reformador e os motivos que o levaram a propor a Reforma de 1920. Não se pretende

esmiuçar abstratamente os conceitos por ele mobilizados, mas vinculá-los aos seus locais de produção e, decerto, de inspiração (Carvalho, 2010; Azanha, 1992). Considerou-se, assim, indispensável estudar os temas centrais de seu pensamento circunscritos em seu espaço/tempo, seja na Escola Normal, seja na Liga Nacionalista, ou ainda na Faculdade de Direito. O repertório documental do trabalho compõe-se principalmente das seguintes obras de Sampaio Doria: *Princípios de pedagogia* (1914) e *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica (1919).

As concepções pedagógicas professadas na Escola Normal da praça

A trajetória pedagógica de Sampaio Doria inicia-se de forma mais incisiva a partir do seu ingresso como professor na Escola Normal de São Paulo, em 1914, quando ele presta o concurso para a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, sendo aprovado com a tese *Princípios de pedagogia*, publicada como seu primeiro livro. A aprovação de Sampaio Doria “constituiu uma de suas principais credenciais profissionais até meados da década de 1920” (Medeiros, 2005, p. 64). No entanto, é importante lembrar que desde a graduação, em Ciências Jurídicas e Sociais, Sampaio Doria já atuava como professor na Escola de Comércio Álvares Penteado e no Ginásio Macedo Soares, onde depois se tornou diretor.

Busca-se realçar a figura do professor, mas também do pedagogo, que compendiou didaticamente suas aulas proferidas naquelas instituições. Entende-se também indispensável associar as obras de Sampaio Doria ao seu contexto de produção, pois estão marcadas por sua ocupação como professor das mencionadas instituições e, provavelmente, foram os temas mais recorrentes nas aulas e debates que se travaram no período. Se considerarmos a hipótese, tal como enunciada por Antunha (1976, p. 145), de que a Reforma de 1920 foi obra pessoal de Sampaio Doria – e não majoritariamente da Liga Nacionalista, por conter pormenores tipicamente pedagógicos –, analisar suas proposições educacionais parece de suma importância para a compreensão das concepções em que Sampaio Doria se pautou ao elaborar as metas que foram propostas na mencionada reforma.

Em *Princípios de pedagogia*, o autor trabalha com ideias centrais de seu pensamento pedagógico, como: método intuitivo-analítico, conhecimento da alma infantil, leis da evolução infantil, psicologia, lei da recapitulação abreviada. É um livro de caráter teórico e com tom psicológico. Medeiros (2005, p. 70) afirma que esse livro pode ser considerado uma posição teórica

definida e quase inalterada nas publicações posteriores de Sampaio Doria. A seu turno, Rosa Fátima de Souza (1997, p. 163) assinala que a referida obra contém uma exposição minuciosa de Sampaio Doria sobre o método intuitivo, ressaltando a filiação do método à pedagogia científica, a qual, à época, era balizada pela psicologia experimental. Já Carvalho (2010) afirma que o livro é fundamental para a compreensão das concepções pedagógicas do autor. Para a pesquisadora, o livro é:

[...] peça documental importantíssima para uma adequada compreensão do perfil de Dória como pedagogo e da importância histórica de seu papel na configuração do campo dos saberes pedagógicos no Brasil. Dando publicidade à tese que apresentara no referido concurso, Dória põe em circulação as concepções sobre educação, pedagogia, psicologia da criança e ciência que muito certamente balizaram os ensinamentos que ministrou nessa escola ao longo de mais de dez anos. Lê-lo aqui, no movimento deste texto, é operação que se quer comprometida não apenas com a identificação e caracterização dos saberes pedagógicos e psicológicos de que ele se apropriou, pondo-os em circulação, mas também com a elucidação dos pressupostos teóricos e doutrinários que nortearam suas práticas como reformador da instrução pública (p. 47-48).

Conforme Carvalho, entende-se que *Princípios de pedagogia* é um livro de suma importância tanto para a exposição das concepções teóricas de Sampaio Doria quanto para a identificação dos pressupostos que orientaram, por um lado, sua prática pedagógica como professor e, por outro, sua prática administrativa como reformador da instrução pública. Pela leitura do livro, pode-se encontrar a fundamentação pedagógica das demais obras do autor e até mesmo das ações de Sampaio Doria como diretor da Instrução Pública de São Paulo. Ademais, é um livro que traz um amálgama de concepções pedagógicas então difundidas no pensamento educacional mundial.

A concepção educacional de Sampaio Doria baseia-se nas proposições de Herbert Spencer de educação completa, fundada no tripé da educação física, moral e intelectual. É a partir desse princípio pedagógico que o autor entendia ser o método intuitivo-analítico o mais consentâneo com a evolução da humanidade, pois respeitava harmoniosamente a expansão de todos os impulsos naturais e legítimos do ser humano (Doria, 1914, p. 5). A psicologia, pelas leis da evolução infantil, e o método de intuição-analítica, por sua forma investigativa de ensinar, são duas ideias centrais para se compreender a forma como Sampaio Doria concebia a educação, o ensino, os programas, os conteúdos.

Sampaio Doria defendia, como Spencer, que “o fim supremo da educação é o preparo para a vida completa” (Doria, 1914, p. 16-17). Se visar à vida completa e integral era objetivo da educação, para conseguir isso o autor apoiava-se na lei de recapitulação abreviada, segundo a qual a educação ocorreria analogamente à forma pela qual a natureza educou a humanidade, porém de modo abreviado. Primeiramente, o educando desenvolveria suas energias físicas e mentais e, por fim, formaria o seu caráter. Sampaio Doria indaga: para se conseguir a educação completa, o que se deve ensinar e como se deve ensinar? Isto é, qual é o melhor programa de ensino e quais são os melhores métodos de ensino? O programa, para o autor, era o para-raios do ensino, sua organização geral, dando ordem e sucessão das matérias com base nas idades dos alunos. Porém, o autor alerta que de nada serve o professor saber tudo sobre o que versam os conteúdos se ele ignora a maneira pela qual se ensina. Nesse sentido, o autor sinaliza para a necessidade de o professor saber ensinar, destacando que um dos problemas centrais da educação é justamente a deficiente qualidade profissional dos professores.

Por sua vez, o conhecimento da psicologia inscreve-se no respeito à marcha da evolução infantil, sabendo o professor as fases de mudanças em que o aparelho físico das crianças requer mais do organismo do que o aparelho intelectual. Sem tal conhecimento, para Sampaio Doria, os professores descuidam dos programas e métodos, pois se desconhecem as leis pelas quais as crianças evoluem; ou, no pior dos casos, discute-se sem base científica alguma. O autor faz a distinção que baliza as concepções educacionais trabalhadas por ele ao longo do seu livro: os fenômenos infantis são ou de ordem social ou de ordem individual.

Analisando inicialmente os fatores de ordem social, o autor afirma que as crianças desenvolvem-se como se desenvolveu a espécie humana, e para esta “lei se tem dado o nome de *lei da recapitulação abreviada*” (Doria, 1914, p. 14, grifos do autor). Sampaio Doria afirma que a lei da recapitulação abreviada é o elemento inspirador da pedagogia de Spencer e de “suprema importância na ciência do ensino” (Doria, 1914, p. 14), porque demonstra, de forma sintetizada, que a criança desenvolve-se, embora infinitamente mais rápido, de maneira análoga à evolução percorrida pela humanidade.

Tendo em vista o adiantamento da civilização humana, é possível reunir e condensar as aquisições já acumuladas. A diferença

[...] entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem que o adiantado grau do desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições acumuladas pelos séculos (Doria, 1914, p. 20).

O que a humanidade levou anos, décadas, séculos para conquistar, a criança conquista de maneira abreviada. Assim, “muito vale ter nascido no século XX” (Doria, 1914, p. 33), haja vista que as mais árduas e lentas conquistas do homem, tal como a fala, a escrita, as leis sociais etc., são, por assim dizer, apropriadas por uma criança numa década.

Com base nos estudos psicológicos, o autor entendia que todas as crianças passavam por processos comuns à humanidade e por processos individuais. A par do coeficiente social, que corresponde à lei de recapitulação abreviada, Sampaio Doria ressalta a importância de se pensarem os coeficientes individuais, pois nenhuma criança é fisicamente um homem primitivo ou selvagem (Doria, 1914, p. 31). O autor, nesse contexto, destaca fatores que se caracterizam por ser sem precedentes na evolução humana, ou seja, fogem à lei da recapitulação abreviada. Mantendo-se fiel ao princípio liberal de que nenhum ser humano é igual a outro, ele destaca três coeficientes individuais: o crescimento físico, a fadiga e a sugestibilidade.

O primeiro fenômeno apresentado é o crescimento físico da criança, que é descontínuo e não é análogo ao crescimento da humanidade. Interessando sobremaneira à Pedagogia, o crescimento físico tem implicações para o desenvolvimento mental. Para Sampaio Doria, não haveria nada mais bárbaro do que excesso de esforço mental nos períodos em que as necessidades de cunho fisiológico exigissem maior esforço no corpo da criança. Daí “o dever pedagógico de tomar em consideração o crescimento físico da criança, ao se lhe fixarem as tarefas escolares” (Doria, 1914, p. 37).

O segundo fenômeno apresentado é a fadiga, a qual “é um fenômeno individual sem paralelismo com a evolução da raça” (Doria, 1914, p. 37). Constitui-se por ser um fenômeno que acarreta a menor capacidade de trabalho do indivíduo. Sampaio Doria destaca ainda que sua determinação faz-se de preferência “em laboratórios de psicologia. Há uma relação necessária entre fadiga e a sensibilidade tátil. Quanto maior for a fadiga tanto menor será o poder da atenção, e, portanto, a capacidade para discernir os pontos estesiométricos” (Doria, 1914, p. 38). Assim, cumpre à Pedagogia manter ao máximo o equilíbrio entre a capacidade do aluno e as tarefas escolares. Além disso, sabendo-se “que a fadiga pela manhã é menor que à tarde, de manhã devem ensinar matérias que mais cansem, como a matemática” (Doria, 1914, p. 39). A pedagogia racional deve manter o equilíbrio entre as resistências orgânicas das crianças e o desperdício de energia.

O terceiro fenômeno apresentado é a sugestibilidade, conceito cujo significado não é uniforme entre os especialistas. Sampaio Doria diz que, para alguns, ela se confunde com o magnetismo e o hipnotismo. Porém, o

autor defende que a “sugestibilidade é um fenômeno diverso do hipnotismo, como demonstrou Binet. Supõe, sempre, o estado de vigília, ao contrário do hipnotismo” (Doria, 1914, p. 42-43).

Sampaio Doria diz ainda que “*sugestibilidade é sinónimo de educabilidade*” (Doria, 1914, p. 42, grifos do autor), ou seja, estar suscetível às colocações do professor. No entanto, é preciso que o professor esteja atento, pois quanto menor “a capacidade de raciocínio pessoal, tanto maior lhe poderá ser a sugestibilidade” (Doria, 1914, p. 44). Nesse sentido, Sampaio Doria afirma, citando Binet, que, enquanto a criança não sabe nada, a sugestibilidade é uma forma de confiança, pois sem a confiança do discípulo e sem a autoridade do mestre não há educação (Doria, 1914, p. 45-46). Porém, à medida que a criança avança nos estudos, a sugestibilidade tende a diminuir.

Após apresentar os três fenômenos individuais, Sampaio Doria analisa os tipos mentais examinados por Binet, expondo que a educação não se sairia bem se tratasse todos os discípulos como iguais em suas capacidades auditiva, visual, memorativa. Assim, compete ao psicólogo determinar as capacidades ou incapacidades individuais para, em seguida, o pedagogo ter o cuidado de proporcionar aos discípulos os lugares e as atividades mais adequados para cada um conforme suas próprias possibilidades (Doria, 1914, p. 49-51).

Ainda no contexto dos coeficientes individuais, o autor assinala que não se pode colocar em dúvida que a ciência da educação se constitui “de preceitos da psicologia infantil, da higiene, e da sociologia. [...] O psicólogo, o médico escolar, o pedagogo se hão de dar as mãos na educação da verdade” (Doria, 1914, p. 51). A educação carecia de outras áreas para se constituir como ciência. Carvalho (2010, p. 52) escreve que a Pedagogia, para Sampaio Doria, constitui:

[...] uma ciência formal que, como o direito, não teria conteúdo próprio, do que decorreria a sua dificuldade teórica e prática e a necessidade de aliar o psicólogo, o médico escolar e o pedagogo na ação educativa. Essa aliança deveria chegar às salas de aula, a partir de complexas medições realizadas nos laboratórios de psicologia e antropologia e da institucionalização de fichas médico-pedagógicas com registros do adiantamento dos alunos.

Feita essa análise da relação de diferentes ciências para composição do campo da educação, Sampaio Doria disserta a respeito dos jogos e brincadeiras infantis, reiterando a importância deles no crescimento das crianças, pois correspondem à necessidade de organização evolutiva, desenvolvendo os músculos, as percepções, as disciplinas. Citando o psicólogo alemão Groos, Sampaio Doria diz que os jogos infantis são “*exercícios preparatórios para a*

vida. Sem a passagem por eles, a criança se tornaria no futuro um aleijão intelectual e moral, incapaz para a vida ativa, enérgica, superior, de quem vencerá sem abater” (Doria, 1914, p. 55, grifos do autor).

Em seguida, o autor reflete acerca das consequências pedagógicas dos dois fenômenos da evolução infantil, coeficientes social e individual. A lei da recapitulação abreviada com alguns retoques dos coeficientes individuais permitiria traçar os programas e métodos de ensino (Doria, 1914, p. 55). Nessa esteira, Carvalho (2010, p. 61, grifos da autora) assinala:

Radical o método intuitivo no coração mesmo da lei da recapitulação abreviada não era, entretanto, suficiente para configurar o campo dos princípios norteadores da pedagogia. Restava a questão central da finalidade educativa ou do *ideal educativo* como a designa Dória. Na intrincada e complexa inter-relação entre conhecer as leis da natureza infantil para melhor favorecê-las e agir ortopedicamente para assegurar que o processo educativo cumprisse uma finalidade estipulada, a ação educativa, tal como a prescreve *Princípios de pedagogia*, é prática marcada por instável e difícil equilíbrio.

Se associados, os coeficientes social e individual são fatores que auxiliariam na organização da escola, mas não seriam suficientes para dizer onde começar e acabar o ensino. Sampaio Doria aponta diversos exemplos para comprovar as deduções extraídas do coeficiente social. Entretanto, embora o fator social auxiliasse na organização escolar, muitos problemas pedagógicos ainda ficavam por resolver caso não houvesse o auxílio de outros campos, como dados de antropometria, medidas fisiológicas, indicações cardiográficas, registros cefalométricos. Todos os dados ajudariam a fixar uma boa organização escolar.

Contudo, ainda não é tudo. Há um problema para cuja solução não basta a lei recapitulativa associada aos fatores individuais. É a questão de saber o número de matérias que deve um programa conter. Que se deve ensinar a esta, ou àquela criança? (Doria, 1914, p. 64).

Sem saber quantas matérias um programa de ensino deveria ter e a quais crianças ensinar o quê, Sampaio Doria carecia de uma solução para um problema prático. Nas palavras de Carvalho (2010, p. 61, grifos da autora):

Mas eles não bastavam para responder à questão relativa ao número de matérias que um programa deveria conter, e, nem tampouco, àquela sobre quais matérias deviam ser ensinadas a esta ou àquela criança. Tais questões só poderiam ser respondidas se assentada a finalidade da educação. A opção de Dória estava feita: o *ideal educativo* de formar o homem completo, como prescrevia Spencer,

fornecia o critério de resposta a essas questões. A rigor, esse ideal implicaria conduzir o aluno a conhecer “todas as ciências que formam a civilização da humanidade”.

Se formar o cidadão completo exigiria uma formação enciclopédica, Sampaio Doria encontrava outro problema, pois seria impossível formar todos os homens em todas as ciências. Tendo em vista o contexto do ensino no período, para o autor, a educação mais ambiciosa deveria propor no máximo três aspectos:

Nas condições atuais da vida, a educação mais ambiciosa se propõe no máximo: a) surtir a mente de um certo cabedal de conhecimentos gerais, necessários aos homens civilizados; b) a criação de certos hábitos indispensáveis ao exercício feliz de uma dada profissão; c) e, como remate desses dois objetivos, formar o espírito, elevando a capacidade mental, e apurando o caráter (Doria, 1914, p. 65).

Conforme Sampaio Doria, ensinar conhecimentos gerais, difundir hábitos necessários a uma profissão, formar o espírito e apurar o caráter, a isso é que a educação deveria se propor. Conhecimentos gerais e hábitos necessários a uma profissão seriam conseguidos pelas ciências e artes, determinadas pelo meio em que se vive e pela profissão escolhida. A formação do espírito e a apuração do caráter seriam consequências da satisfação dos dois primeiros fatores (Doria, 1914, p. 35).

Com isso, o autor colocava-se crítico ao ensino de cor, à autoridade do professor, às lições formais, ao ensino verbalista, aspectos caracterizados por Sampaio Doria (1914, p. 72) como “aberrações pedagógicas”. Citando Pestalozzi, a cultura dos sentidos, de o aluno aprender por sua experiência e não pelo verbalismo do professor, é trazida à tona como alternativa às referidas aberrações pedagógicas. Nessa óptica, a criança desenvolveria os sentidos e aprenderia por meio da observação, da experiência e da exploração da natureza, pois foi assim que a humanidade evoluiu; portanto, é um processo em conformidade com as leis orgânicas e naturais (Souza, 1997, p. 164).

Para Sampaio Doria, a cultura dos sentidos, origem de todos os conhecimentos, já foi fixada com as lições de coisas, a qual difundiu o método intuitivo, ou seja, a capacidade de cada um perceber e discernir as coisas, aprendendo do simples para o complexo, do particular para o geral. O autor escreve que para assentar o que é a lição de coisas é necessário fixar o papel de cada um de seus quatro elementos, a saber: o aluno, o mestre, a realidade a conhecer e o escopo educativo (Doria, 1914, p. 68).

O aluno e o mestre são colaboradores associados no mesmo empenho. Ao aluno cabe o papel mais ativo e enérgico, ao passo que ao professor cabe o dever de proporcionar a abreviatura da cultura da humanidade, facilitando ao estudante as condições de observações seguras. O aluno deve aprender por si mesmo tudo aquilo que puder (Doria, 1914, p. 69-70), pois não foi escutando o professor ou lendo livros que a humanidade aprendeu e evoluiu. Igualmente, não seria assim que um aluno aprenderia. Para se formar o espírito, é necessário desenvolver equilibradamente as energias físicas e mentais, o que exigirá a cultura dos sentidos, da razão e da palavra (Doria, 1914, p. 68-69). O escopo educativo é fazer passar o consciente no inconsciente, isto é, criar, pelas leis do hábito, aptidões características do homem civilizado, formando, então, o espírito para a vida completa.

A lição de coisas é, para Sampaio Doria, “o fundamento único de toda a educação eficaz” (Doria, 1914, p. 71). Um método que não só ensinaria a ler, mas também formaria um novo tipo de homem, pois habituaria o aluno a investigar para aprender. Sobre o assunto, Medeiros (2002, p. 9) escreve:

O autor defende a ideia de que o método intuitivo não é apenas método de ensino. É, sim, uma nova concepção de conhecimento. Por isto, a questão do método, nesta acepção, é mais do que uma questão de organização do ensino; é a expressão de mudanças culturais mais amplas e profundas.

Se a República brasileira continuava inacabada em parte por faltar um povo culto, a aposta estava feita: a escola, por meio do ensino do método intuitivo-analítico, ensinaria às crianças a intuição como uma forma de observação e investigação, apurando o raciocínio. Como seria impossível ensinar tudo a todos, investia-se na experiência individual, ensinando do concreto para o abstrato, e cultivando a observação e os sentidos, tal como a humanidade evoluiu.

Em seguida, Sampaio Doria detém-se em explicações a respeito do método intuitivo-analítico, o qual é composto por três etapas:

Primeiro, é a impressão compreensiva e confusa do todo, impressão *sincrética*, em que parece predominar a ideia da extensão, da forma e da cor; depois, cada sentido dá lugar a impressões específicas, impressões *analíticas*, cujo número varia com a natureza da coisa; e, por fim, a inteligência como que as prende num todo único, recebendo uma impressão conjunta, mas científica, mercê das várias experiências analíticas que alhanaram terreno a essa impressão final, *sintética*, indivisível e definível (1914, p. 85, grifos do autor).

Conforme as três etapas explicadas anteriormente – ou seja, primeiramente, sincrética, a apreensão do todo, do conjunto; em seguida, analítica, a análise de elementos específicos; por fim, sintética, a síntese racional das análises anteriores – é que o autor direcionava a educação. O método intuitivo-analítico, também conhecido como método analítico, já era, conforme Carvalho, uma peça central das estratégias republicanas na criação de um sistema modelar no estado de São Paulo. Desde a Reforma Caetano de Campos, em 1891, o método analítico já sustentava a criação de uma escola como signo da República, erigida principalmente por meio de um ensino enciclopédico (Carvalho, 2000b). Como visto, Sampaio Doria percebera que não seria possível formar a todos de maneira enciclopédica, sendo o método intuitivo-analítico evocado como maneira de desenvolver a capacidade de aprender. Desse modo, ensinar-se-iam algumas noções básicas, mas principalmente o hábito investigativo.

A importância e a força desse método derivava de sua total adequação a essa lei maior, na medida em que nele e com ele a criança podia aprender, trilhando os mesmos passos dados pela humanidade no processo de civilização (Carvalho, 2010, p. 60).

Aliando o caráter social ao individual, Sampaio Doria percebia um elo necessário entre as leis da evolução da humanidade e da alma infantil. Seria nesta interseção que a educação escolar deveria colocar-se. Há, nesse contexto, a premente necessidade de organização do ensino, porém não mais pautado pelo ensino verbalista, mas sim de maneira moderna e científica, tal qual a sociedade que se almejava instaurar.

A redefinição do campo pedagógico parece correr paralelamente ao avanço da psicologia e à busca de cientificação da educação. Ao lado disso, Carvalho (2000a, p. 114) afirma que o livro *Princípios de pedagogia* pode ser considerado um dos “marcos inaugurais desse processo de autonomização dos métodos” pautado pelo progresso do didatismo e da hipervalorização das ciências da educação, e não mais tendo a prática como padrão. Nessa perspectiva interpretativa, Sampaio Doria acreditava que a pedagogia tinha que se pautar numa lei universal para se inscrever nos ditames científicos. Como demonstrou Carvalho (2000a), com esta postura o autor recusava a arte de ensinar como uma prática pautada na observação e imitação, pois se requeria que as prescrições metodológicas fossem deduzidas de fundamentos científicos, que eram regidos por leis da natureza. Nesse processo, não é mais a prática que respalda a teoria pedagógica, mas sim leis universais baseadas em preceitos científicos e filosóficos (Carvalho, 2000a).

Os princípios defendidos na liga nacionalista de São Paulo

Seguindo o mesmo entendimento de que os livros podem colaborar na compreensão da atmosfera mental de uma época, resgatamos uma obra do autor para analisarmos mais detidamente a militância de Sampaio Doria à frente da Liga Nacionalista, nomeadamente: *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica (1919). Infere-se que Sampaio Doria era um dos nomes autorizados a falar em nome da Liga, em virtude da “especificidade do aporte de Dória ao trabalho da Liga” (Carvalho, 2010, p. 40), pois era um membro bastante influente dentro da Liga Nacionalista por ser, além de jurista/militante, também pedagogo.

De 1918 a 1920, Sampaio Doria foi membro da Comissão de Educação Cívica da Liga Nacionalista, juntamente com Oscar Thompson (Carvalho, 2010, p. 15), que, à época, além de militante da Liga, era também diretor-geral da Instrução Pública paulista. Nesse período, Sampaio Doria escreveu, a convite da Liga, o livro *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica (1919). Por se considerar o *Manual* de Sampaio Doria como obra encomendada pela Liga, parece no mínimo plausível pensar que seu autor escrevia em nome de uma entidade. Assim, o tom do debate e a forma de escrita tinham que ser suficientemente cuidadosos, principalmente ao expor opiniões e críticas, pois não representavam unicamente a opinião de Sampaio Doria, mas também da Liga.

O livro se inicia com o prefácio do presidente da Liga Nacionalista, Frederico Vergueiro Steidel, aludindo ao fato de o livro de Sampaio Doria ter prestado grande serviço ao país e às ideias nacionalistas, sobretudo por explicar, em linguagem didática, a Constituição brasileira, uma vez que, para o presidente da Liga, os males políticos do Brasil adviriam da ignorância do povo sobre seus direitos e deveres, refletindo negativamente na formação política de cada cidadão, que desconhecia, por exemplo, os efeitos deletérios do voto aberto no país. Apesar de Steidel de alguma forma reivindicar que o povo brasileiro “deve e precisa conhecer a organização dos poderes políticos”, entende-se que o livro não era destinado prioritariamente ao povo, e intui-se que o próprio presidente da Liga tinha ciência disso. No entanto, parece no mínimo conveniente o presidente indicar que o livro seria lido pelo povo, tendo em vista que as metas explícitas da Liga eram destinadas prioritariamente ao cidadão comum.

Como estratégia de ação motivada pela Liga, o *Manual* de Sampaio Doria pode ser lido como forma de divulgação dos princípios cívicos, aspirando ao “esclarecimento” da ignorância política, se não do povo, pelo menos de

uma classe média/elite paulista, na medida em que o livro de Sampaio Doria divulga a forma pela qual o Brasil se organizava politicamente; com isso, o autor promovia a formação da opinião pública.

Mas se não era destinado ao povo, quem leria o livro de Sampaio Doria? Para quem ele escrevia? Pressupõe-se que o livro seria lido por um grupo distinto, possivelmente composto de professores, intelectuais e militantes e, principalmente, por estudantes da Faculdade de Direito. Se considerarmos válida a hipótese de que formar a mocidade era uma das ações da Liga, no sentido de se iniciar o processo de preparação da vida pública dos futuros governantes do país, conhecer o livro de Sampaio Doria parece ser um bom começo, talvez mesmo de caráter fundamental.

Steidel retrata ainda que o livro é uma obra pioneira de divulgação do constitucionalismo porque expõe de forma clara os princípios constitucionais, tecendo elogios a Sampaio Doria ao elencar duas particularidades do autor: o pedagogo e o formador da nova geração. No prefácio, pode-se verificar que o presidente da Liga tece loas a Sampaio Doria pela maneira didática como o livro foi organizado e pelo entusiasmo patriótico que o autor irradia em suas palavras. Como inteligente educador da mocidade, Sampaio Doria é enaltecido pelo presidente da entidade. Steidel destaca na figura de Sampaio Doria aspectos que seriam indispensáveis para se emplotar a mudança desejada no país: um grande sopro de ânimo patriótico.

Em seguida, o livro apresenta uma carta escrita por Oscar Thompson, membro da Liga Nacionalista e, na época, diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo. Nela, Thompson deixa clara a admiração que tem por Sampaio Doria, “mestre abalizado” que demonstra beleza na exposição dos assuntos e grande “espírito cívico”. Além disso, Thompson faz uma importante observação sobre a estrutura didática da obra de Sampaio Doria, chamando-o de “mestre psicólogo”, visto que o conteúdo do livro obedece à ordem psicológica, “que é a que mais favorece a compreensão do leitor”. Assim, tanto Steidel quanto Thompson elogiam o caráter didático da obra de Sampaio Doria, seja pela clareza das ideias, seja pela forma de exposição delas; no limite, evidenciam o pedagogo Sampaio Doria.

O que o cidadão deve saber traz diversos elementos para se pensar o lugar que Sampaio Doria ocupava dentro da Liga Nacionalista. Infere-se, principalmente pela leitura dos pré-textos e até mesmo pelo que já foi abordado por Carvalho (2010) e Medeiros (2005), que Sampaio Doria era um dos grandes divulgadores da campanha cívica da Liga Nacionalista. Mas era também o militante ativo que fazia livros e conferências; o entusiasta do nacionalismo que concita a população paulista para a mudança social;

o pedagogo que dá lições cívicas. O livro aponta ainda para a formação da opinião pública por meio de lições de nacionalismo, civismo e civilidade, aspecto este que era certamente uma das metas comuns a todos os membros da Liga.

Sampaio Doria abre seu livro de forma singular, dizendo que, caso o leitor já conheça a Constituição brasileira, a leitura do livro faz-se dispensável. O autor comenta ainda que o seu livro expõe algumas ideias cívicas que não são originais, enfatizando que “não é de originalidades que se formam as qualidades, viris e heroicas, de um povo”. Ele finaliza sua exortação afirmando que, se o leitor quer o desenvolvimento da nação, deve ler o livro com grande atenção para poder corrigir e aprimorar as práticas. Nesse sentido, o autor reafirma a função do manual, isto é, de prescrever uma prática com vistas ao aprimoramento e à formação pessoal, além de evidenciar um visível entusiasmo.

Na primeira parte do livro, Sampaio Doria faz releitura da Constituição brasileira de 1891. A segunda parte apresenta um estilo textual mais panfletário, mas que se justifica pelo próprio título do livro, “manual”, o que já é um sinal de que o texto é de caráter prescritivo. Nessa parte do livro, o autor explora alguns elementos que parecem ser ideias-chaves da Liga Nacionalista, por exemplo: sociedade, liberdade, igualdade, soberania, voto, partidos políticos, deveres cívicos, pátria brasileira, formação cívica da mocidade.

Pela análise desse livro, percebe-se que a noção do voto parece ser uma das ideias centrais no pensamento de Sampaio Doria – e quiçá da Liga como um todo –, merecendo quatro capítulos. Desse modo, uma das ideias a respeito da temática do voto que parece o cerne desses capítulos é o questionamento de Sampaio Doria sobre se o voto tem que ser uma faculdade ou obrigação legal, pois, além da seleção do eleitorado, “há no voto, um problema capital, para as democracias. É o de saber-se se o voto deve ser uma simples faculdade, ou uma obrigação legal” (Doria, 1919, p. 124). Esta enunciação parece ser um problema central dentro da própria Liga. Pode-se observar no trecho a seguir uma posição radical do autor no que diz respeito ao sufrágio universal, ao defender que este seria para os incapazes como uma arma de fogo nas mãos de crianças. O autor é incisivo ao afirmar que o povo precisa de esclarecimento cívico como primeira medida. Cumprida esta etapa, aí sim teria o povo o direito de votar. O discurso da Liga era permeado pela defesa da educação popular, pois, enquanto a população não fosse instruída civicamente e alfabetizada, ela permaneceria tutelada. A democracia é aqui entendida, prioritariamente, como o governo que é eleito pelo povo, mas por

um povo “capaz”. De tal forma que não se teria democracia real enquanto o povo não fosse idôneo.

Almejava-se uma “sólida cultura cívica” dos cidadãos para que eles pudessem atuar politicamente. Desse modo, fazer parte da política constituía uma grande diferenciação social, o que tinha como consequência a participação de poucos atores políticos e, por isso, mantinha-se uma agenda com temas que só interessavam ao conluio de poucos grupos. Nesse sentido, a democracia ainda não era caracterizada como princípio de igualdade, mas sim a partir de três princípios, a saber: a escolha dos governantes pelos governados; a manutenção da vontade do povo no poder; e a responsabilidade dos representantes no tribunal da opinião pública (Doria, 1930, p. 43). É certo que estas diretrizes são importantes para a efetivação da democracia. Mas, como dito, são apenas diretrizes ou mesmo ferramentas para autorizar grupos competentes para dirigir o país e decidirem o que seria melhor para o povo. Ou ainda, seria natural que, como “porta-vozes das luzes, seus representantes se considerassem autorizados a interpretar os anseios e necessidades do povo, já que este não teria o necessário preparo para decodificar seus próprios sonhos” (Boto, 1990, p. 243).

Nessa esteira, Neide Favaro (2009, p. 22) descreve o pensamento de Sampaio Doria:

Considerava a república democrática a forma de governo mais perfeita e adequada à civilização moderna, por respeitar a legitimidade da soberania. O que a tornava superior era a delegação do poder pela vontade dos governados que, assim, arcavam com o princípio da responsabilidade natural, sofrendo as consequências dos bons ou maus governos que tivessem escolhido. Também por basear-se na igualdade jurídica, que não anulava as desigualdades naturais, resultantes de força, saúde, talento, virtudes e vocações diferentes, mas sim as respeitava, dando a todos as mesmas condições de luta pela vida. Além disso, enumerava mais três benefícios da democracia: a segurança jurídica que ela proporcionava a todos, o fato de ser um regime de paz e, por fim, ser também uma escola de civismo, formando homens verdadeiramente livres.

A autora revela nesse excerto a importância da igualdade jurídica para Sampaio Doria. Assim, se todos fossem iguais perante a lei, sem distinções ou privilégios herdados, ter-se-ia um princípio de justiça que pautaria a sociedade. Mas, como bem ressalta Favaro, a igualdade perante as leis não anularia desigualdades naturais, pois a “justiça não dá, nem tira méritos. Apenas os garante a quem os puder e quiser conquistar” (Doria, 1919, p. 104). Como um iluminista, Sampaio Doria acreditava que se a igualdade perante

a lei estivesse estabelecida, qualquer outra desigualdade somente poderia advir dos talentos de nascimento. Por ser uma aptidão natural, o talento seria a única distinção legítima, pois representaria uma desigualdade natural (Boto, 1996). Ter-se-ia a igualdade perante a lei garantida, mas necessariamente todos seriam diferentes entre si, como pessoas, indivíduos, sob inúmeros aspectos, inclusive econômica e politicamente. Assim, para Sampaio Doria, o ser humano era um ser livre. Além disso, por ser responsável por suas ações, o ser humano poderia estabelecer diferenças entre os demais homens, seja pelo mérito ou pelo esforço individual.

Outra questão recorrente na atuação da Liga desde sua fundação – e que tem lugar de destaque no livro *O que o cidadão deve saber* de Sampaio Doria – é a formação política da juventude, convidando os moços, em sua maioria estudantes do ensino Superior paulista, para serem protagonistas da formação de uma verdadeira República. Thompson, na carta escrita a Sampaio Doria, aborda esse assunto de forma enfática, evidenciando uma das características centrais do livro de Sampaio Doria: a formação da mocidade para a vida pública. Contudo, é importante ressaltar que, para Sampaio Doria, formar o cidadão eleitor não se confundia com formar a mocidade. No primeiro caso, instrui-se civicamente o povo para o exercício político do voto, ou seja, “formar cidadãos é, fundamentalmente, habituá-los à prática da moral cívica. Lograr hábitos de moral cívica é que é educar civicamente” (Doria, 1919, p. 256). No segundo, forma-se o escol da sociedade para atuar politicamente.

Para atingir a mocidade, Sampaio Doria explora lições a respeito dos partidos políticos e das características de um bom e de um mau estadista, descrevendo aspectos positivos e negativos da organização política do Brasil. O capítulo “Da formação política da mocidade”, que encerra o livro, já traz, no seu próprio título, indícios importantes para se pensar sobre as metas da Liga e a destinação da obra. Ademais, Sampaio Doria exalta a atuação dos jovens em torno de “dez deveres cívicos”, a saber: “amar a liberdade”, “defender a pátria”, “pagar impostos”, “votar”, “cooperar na política”, “servir ao júri”, “respeitar a lei”, “fiscalizar a execução da lei”, “falar bem a sua língua” e “não desdenhar da civilidade” (Doria, 1919, p. 243-254). Deveres cívicos que a mocidade deveria cumprir e exigir dos demais cidadãos. Nessa pregação de deveres cívicos, objetivava-se implementar uma determinada noção de valores, de costumes e de moral, zelando principalmente pelos deveres (e não tanto pelos direitos) de cada cidadão, revelando, assim, uma noção de cidadania de cumpridores dos seus deveres. Os deveres acima expostos evidenciam a campanha cívica da Liga. Dizia Sampaio Doria que a educação

cívica não se constituía somente do conhecimento da história e da geografia do Brasil ou da participação em solenidades; é preciso antes ser um cidadão de bom caráter e hábitos morais, e ainda ser um entusiasta da civilidade, do civismo e do patriotismo. Em seguida, Sampaio Doria escreve sobre a formação dos moços e a importância da escola na constituição de uma sociedade democrática.

Ler o livro de Sampaio Doria é ler um livro de lições cívicas, em que se explora a fundo a temática da conscientização política do povo, formando sua opinião pública. Os membros da Liga acreditavam que, para se ter um país mais civilizado, era imperiosa a constituição de um corpo eleitoral consciente e politicamente formado.

Em verdade, a obra é mais do que um simples manual, pois não se limita a explicar a Constituição e a organização política do Brasil, representando, em alguns momentos, um trabalho doutrinário; ou como Thompson escreve, ler o livro de Sampaio Doria significa “frequentar uma escola de alta cultura cívica”, em que o autor propagandeia a cultura nacionalista; e, como visto, a divulgação do nacionalismo era evidentemente um dos objetivos da Liga, estando inclusive enunciada no próprio nome da agremiação.

O tom doutrinário do *Manual* pode ser entendido como uma “escola de alta cultura cívica” porque há nele uma pregação de civismo, de civilidade e de nacionalidade. Pregação esta que parece ganhar ainda mais vigor quando perguntamos, uma vez mais, sobre a destinação do livro de Sampaio Doria: quem seria o leitor do *Manual*? Questão que parece sinalizar para a formação política da juventude, visto que os “intelectuais paulistas” estavam descontentes com a República que havia sido instaurada sob o comando do Partido Republicano Paulista.

Nesse contexto, entende-se que a exposição do livro de Sampaio Doria pode ser considerada uma forma de divulgação escrita das ações e metas da Liga, pois permite refletir acerca de outras possíveis metas, na medida em que traz à tona um viés da campanha nacionalista desenvolvida pela Liga. Em suma, refletir acerca da destinação da obra parece ser central para problematizar os autênticos objetivos da Liga, haja vista tratar-se de um livro que ilumina os “princípios públicos que regiam a Liga” (Medeiros, 2005, p. 108).

Considerações finais

O presente capítulo estruturou-se a partir da reconstituição da ampla trajetória de Sampaio Doria, centrando-se na análise de seu pensamento político e pedagógico. Tomando-se a obra de Sampaio Doria, sobressaiu de sua leitura a ideia de formação de um novo cidadão para a construção de um novo país. Assim, desta pesquisa emergiu um intelectual que teorizou e projetou um programa cívico de formação do cidadão republicano. Não mais seria necessário formar um cidadão completo em todas as ciências; bastava que ele fosse minimamente instruído, escolhesse uma profissão e tivesse um bom caráter. Tanto os livros políticos de Sampaio Doria quanto os pedagógicos revelam a crença de um pedagogo que militou pela formação cívica do cidadão. E, para moldar esta cidadania e erigir a sociedade democrática almejada, a escola é convocada como a instituição capaz de fazê-lo, transformando habitantes em povo.

Pela leitura dos livros inscritos na militância de Sampaio Doria na Liga, evidenciou-se um incansável divulgador da campanha nacionalista, conclamando vozes aliadas para fazerem coro a essa campanha. Notou-se também que seus livros tinham papel de “esclarecer” a população e, paralelamente, formar a opinião pública, especialmente dos moços estudantes do ensino Superior. Sampaio Doria era um dos oradores da Liga, mas também era o militante que acreditava na pregação cívica e nacionalista, e o pedagogo que acreditava na regeneração do povo e, conseqüentemente, no progresso do país pela educação.

Ao lado do “didata militante” (Carvalho, 2010), este estudo abordou as doutrinas professadas por Sampaio Doria na qualidade de professor da Escola Normal de São Paulo. Como professor titular da cadeira de “Pedagogia, Psicologia e Educação Cívica”, Sampaio Doria foi verdadeiramente um doutrinador em cada um desses temas. Seus livros pedagógicos vinculados à Escola Normal revelaram um pedagogo que respaldou suas concepções educacionais em leis científicas. A lei da recapitulação abreviada, o método intuitivo-analítico, as lições de coisas, a cultura dos sentidos, a psicologia, a educação cívica foram temas recorrentes em seus livros e, certamente, também o foram nas aulas que proferiu na Escola Normal.

A crença de Sampaio Doria na tríade spenceriana de educação física, intelectual e moral pode ser percebida em sua preocupação com a definição dos programas escolares. Aliando a lei da recapitulação abreviada ao método intuitivo-analítico, Sampaio Doria afirmava que a finalidade educativa deveria visar a um programa composto pelo ensino de habilidades gerais, de uma

profissão e da formação do caráter. Como não seria possível ensinar tudo a todos – pois a cidade crescia desenfreadamente, tornando-se mandatário impor às massas os rituais da “civilização” –, o autor via no método intuitivo-analítico, a partir da educação dos sentidos, da inteligência, da vontade e do corpo, o complemento ideal para a lei da recapitulação abreviada, por ensinar a criança a aprender intuindo. Assim, uma vez egressa a criança da escola, o professor nela depositaria a esperança de que a natureza continuaria seu curso (Carvalho, 2011, p. 27).

Nessa óptica, o aluno percorreria com mais presteza o mesmo caminho que a humanidade levou séculos para cruzar e teria o cabedal necessário para se tornar um cidadão republicano. Não se formaria um cidadão iluminado por todas as ciências, mas um homem comum, que conquistaria a leitura e a escrita, um trabalho, o direito ao voto e um bom caráter. Essas conquistas perpassam, de maneiras diversas, todos os livros de Sampaio Doria analisados neste estudo. Ideias que ele defendeu por sua certeza de que a criança, aprendendo habilidades gerais e desenvolvendo os sentidos, seguiria de modo abreviado as conquistas da humanidade, pela experiência e pela observação.

A escola é convocada para a consolidação da nacionalidade, do civismo e da civilidade, pois, formando habitantes civilizados, Sampaio Doria acreditava que se alcançaria a democracia que ainda não estava implementada. Era necessário eliminar a “ignorância”, pois todos os cidadãos teriam de ser capazes de cuidar de si mesmos e de sustentar-se. Percebe-se, assim, a confiança num futuro melhor: escolarizando-se cada um de seus integrantes, a sociedade evoluiria progressivamente.

A Reforma era composta de 44 proposições que tinham “matéria diversificada e de importância desigual” (Antunha, 1976, p. 161). Contudo, dentre as medidas, o projeto de erradicar de São Paulo o analfabetismo foi ressaltado e fervorosamente criticado. Compreende-se que a Reforma de 1920 buscou dar uma solução para duas premissas que clamavam por mudança: educar o povo brasileiro e “nacionalizar” os imigrantes. Conforme assinala Carvalho (2010), o analfabetismo foi içado como bandeira de uma “questão nacional” a ser enfrentada. Para isso, Sampaio Doria arriscou “uma resposta pedagógica a um desafio político” (Carvalho, 2010, p. 102). Nessa esteira, entende-se que a resposta pedagógica seria a crença de Doria na lei da recapitulação abreviada atrelada ao método intuitivo-analítico; a seu turno, o desafio político seria a demanda social de inserir novos grupos aos ritos da cidade e aos deveres de um cidadão republicano.

Com a Reforma, outra lógica, oposta ao ensino enciclopédico, era edificada em São Paulo. Se a sociedade carecia de um maior número de cidadãos e não simplesmente de pessoas, Sampaio Doria compilou um programa de ensino que supostamente seria capaz de, num curto período, alfabetizar a população. Não carecia que fossem os cidadãos mais “iluminados”; era preciso ensinar a grande massa. Escancarando as concepções educacionais que até então balizavam a educação paulista, a Reforma de 1920 evidenciou “os limites e inadequação do modelo escolar republicano” (Carvalho, 2003, p. 146).

A escola, para Sampaio Doria, modelaria a conquista da sociedade democrática ideada, pela efetivação do manejo cívico do alfabeto, pelo exercício de uma profissão e pela formação do caráter, conferindo à vida cotidiana da cidade o ordenamento social necessário. O autor pensou e arquitetou a educação do cidadão comum, erigindo uma proposta de uma escola para todas as crianças entre 9 e 10 anos.

Pelos ditames educacionais do período, a Reforma foi muito contestada. Nesse mesmo período, as concepções da Escola Nova adentraram o discurso educacional brasileiro, passando a balizá-lo. Diante das mudanças de concepções, Carvalho (2000a, 2010) sinalizou o solapamento das concepções educacionais em que Sampaio Doria pautava sua teoria e prática, de tal modo que as doutrinas que o reformador professara na Escola Normal deixaram de ser respostas aceitas. Sampaio Doria encontrava-se numa encruzilhada: por um lado, ele não era compreendido “pelos que se haviam erigido em baluartes de defesa do modelo escolar paulista, condenando a reforma; por outro lado, suas posições, abraçadas de início pelo circuito de suas relações mais próximas, logo deixaram de fazer sentido nesse circuito” (Carvalho, 2010, p. 121). Assim, sua Reforma confrontou as bases da Reforma Caetano de Campos, mas não agradou àqueles que já começavam a se guiar pelas concepções da Escola Nova. Em torno dessas disputas, a Reforma tornou-se “símbolo de uma política equivocada” (Carvalho, 2010, p. 105).

Nas décadas posteriores, a Reforma passaria a simbolizar, para os intérpretes dos anos de 1920 e 1930, uma polarização entre qualidade e quantidade (Carvalho, 2011). Contudo, entende-se, seguindo a linha interpretativa proposta por Carvalho (2010), que Sampaio Doria acreditava que seria possível alfabetizar e instruir civicamente uma criança em dois anos de escolarização. Desse modo, para ele, a “questão nacional” do analfabetismo não era uma equação inversamente proporcional, isto é, aumentando-se a quantidade decaía-se em qualidade, ou vice-versa. As questões para Sampaio Doria eram outras, pois o pedagogo de *Princípios de pedagogia*

percebera (já em 1914, antes mesmo do convite a diretor da Instrução Pública paulista) que a finalidade educativa tinha que visar a um programa real e exequível. Desse modo, três metas gerais, se bem cumpridas, dariam conta de formar o cidadão; o mais viria pela observação e pela experiência (Carvalho, 2010, p. 102).

Paralelamente ao programa de erradicação do analfabetismo, a Reforma era composta de outras metas, as quais tinham uma inegável modificação estrutural e administrativa. Por meio da racionalização dos tempos e espaços, e da padronização de procedimentos, Sampaio Doria buscou imprimir um padrão para uma instituição que ainda era muito dispersa. Para isso, seria necessária a uniformização de procedimentos para o seu melhor desempenho. Apesar de serem medidas da maior relevância, elas foram frequentemente esquecidas na história da educação.

Por fim, desvelou-se aqui a crença de um militante que anelava erigir um novo projeto social. A crença de um jurista que acreditava na efetividade das leis. A crença de um pedagogo num programa de alfabetização em dois anos. A crença de um pedagogo-militante, ou quiçá militante-pedagogo, que edificou um projeto de escola e, por que não dizê-lo, de cidadão e de nação. Em suma, como exposto ao longo deste estudo, a escola foi erigida como instituição capaz de projetar algum tipo de esperança de mudança social, ainda que de forma tímida. Tem-se, portanto, que a escola, tal como projetada por Sampaio Doria, até pode ser entendida como uma instituição limitada, que ensina o beabá; contudo, ao ensinar-se uma criança a “ler, escrever, contar e se comportar” (Boto, 1997, 2012), abrem-se as portas para o imprevisível.

Fontes

DORIA, Antonio de Sampaio. **O que o cidadão deve saber**: manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919. 258 p.

DORIA, Antonio de Sampaio. **Princípios de pedagogia**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914. 124 p.

Referências

ANTUNHA, Heládio. **A instrução pública no Estado de São Paulo**: a reforma de 1920. São Paulo: USP, 1976. 297 p.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. **A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. 393 p.

BOTO, Carlota. **Ler, escrever e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. 650 p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-20032012-103942/pt-br.php>. Acesso em: 27 mar. 2012.

BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: USF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, Maria Elizabeth; VIDAL, Diana; ARAUJO, José (orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011. (Memória da educação). p. 5-30.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 225-251.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 156 p. (Grandes educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2012.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Os fundamentos da educação liberal de Sampaio Dória no início de século XX no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Anais do [...]**. Campinas: Unicamp, Histedbr, 2009. p. 1-25.

HILSDORF, Maria Lúcia. Lourenço Filho em Piracicaba. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 95-112.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. 2005. 359 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005. Disponível em: [http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q="+assunto:%22Network%20of%20Social%20Relations%22](http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=). Acesso em: 29 mar. 2012.

MEDEIROS, Valéria Antonia. Antonio de Sampaio Dória nos debates educacionais: a longa duração de uma “presença ausente”. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais [...]**. Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0473.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: um estudo sobre a implementação de Grupos Escolares no estado de São Paulo (1890-1910). 1997. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VIDAL, Diana. O Inquérito sobre a Instrução Pública (1926) e as disputas em torno da educação de São Paulo. *In*: MIGUEL, Maria Elizabeth; VIDAL, Diana; ARAUJO, José (orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: UFU, 2011. (Memória da educação). p. 99-120.

Símbolo da cultura escolar: algumas considerações sobre o 'Primeiro Livro de Leitura', de Felisberto de Carvalho (1911)

Tiziana Ferrero

Introdução

O objetivo do presente capítulo é identificar elementos que possibilitem compreender o que era transmitido à infância durante o período republicano, a partir da análise de um dos maiores símbolos da escola: o livro didático. O nosso olhar se volta para um impresso que teve expressiva circulação, foi amplamente usado nas escolas públicas de várias regiões do Brasil e fez parte da memória escolar de muitas gerações: o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, publicado em 1892 pela Livraria Alves & Cia. A hipótese é que esta obra veiculou um conjunto de saberes tidos como fundamentais às crianças. Trata-se de uma pesquisa do tipo documental e bibliográfica. Os fundamentos teórico-metodológicos da história das disciplinas escolares é o meio pelo qual se conduz a escrita deste texto. Os estudos de professores e intelectuais como Agustín Escolano Benito, Circe Bittencourt, Jean-Claude Forquin e Viñao Frago apoiaram a interpretação dos dados e proporcionaram melhor compreensão do problema. A investigação consistiu em escrutinar as informações contidas no *corpus* documental e articular com a pesquisa bibliográfica. O caminho adotado para a metodologia foi a realização da coleta e classificação dos conteúdos presentes nas fontes.

Os resultados mostraram que conhecer em partes as facetas de um livro didático possibilita o melhor entendimento sobre o que era ensinado, lido e legitimado no ensino primário em um determinado período.

Nas últimas décadas, avolumaram-se pesquisas na área de história da educação que se voltam para a cultura escolar como categoria analítica e campo investigativo. No âmbito brasileiro, o estudo da cultura escolar tem fornecido material para a investigação sobre a história do currículo e as disciplinas escolares; a história da alfabetização; a imprensa especializada em educação; o tempo e espaço escolares; os livros escolares, dentre tantos outros temas.¹

O interesse em desvendar a caixa preta da escola por meio de tal conceito tem colaborado para desmistificar discursos que concebem a cultura como um sistema uniforme e a escola como reprodutora passiva dessa cultura que lhe é externa (Knoblauch *et al.*, 2012). A escola é um ambiente complexo, com uma cultura relativamente autônoma e original. Logo, não deve ser considerada apenas local de reprodução do saber produzido em seu exterior (Chervel, 1990).

Dominique Julia (2001) indica que a cultura escolar é concebida como uma série de elementos que constituem a escola moderna tal como ela é. Esse conceito abarca desde as *normas* que prescrevem saberes e condutas até as *práticas* que são propagadas e assimiladas pelos diferentes sujeitos que compõem a esfera escolar. Para Julia, existem somente duas culturas escolares: a cultura do ensino primário e do ensino secundário.

Agustín Escolano Benito (2000) recorre à acepção culturas da escola, distinguindo-as em ao menos três modalidades: a cultura propriamente científica, produzida desde o final dos Oitocentos no âmbito acadêmico e que investiga o campo da educação; a cultura política ou normativa, associada ao discurso dos políticos, gestores e administradores; e a cultura empírico-prática, ligada aos professores no exercício da docência, e às relações que permeiam o cotidiano escolar. Concordando em certa medida com tal pensamento, Antonio Viñao Frago (2008) afirma que não existe apenas uma única cultura escolar, sendo mais acertada a terminologia no plural. Além das culturas estabelecidas por Julia e das três modalidades determinadas por Escolano, somam-se outras: as culturas dos alunos e suas famílias, e também as características e peculiaridades de cada estabelecimento escolar (o ambiente, a modalidade, o nível de ensino, entre outras). Viñao Frago (2008) destaca a relativa autonomia das culturas escolares e a capacidade da

1 Algumas contribuições a respeito dessas temáticas: Macedo, 2006; Bittencourt, 1993; Mortatti, 2000; Mathieson, 2013; Gallego, 2008; Munakata, 2016.

instituição criar produtos culturais próprios, entre os quais se encontram as disciplinas e tarefas escolares.

Viñao Frago aponta, ainda, que as culturas escolares são o conjunto de aspectos institucionalizados da escola, ou seja, tudo o que envolve e está vinculado a essa instituição. Nas palavras do autor,

[...] la expresión anterior – “conjunto de aspectos institucionalizados” – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (Viñao Frago, 1995, p. 68-69).

O modelo seriado de ensino, espaço específico, distribuição do tempo, currículo, mobiliário, materiais e livros didáticos, como também rituais, códigos, práticas, apropriações, dentre tantos outros aspectos da escolarização, fazem parte da cultura escolar. De maneira consciente ou inconsciente, este conceito é um relevante patrimônio cultural, que molda todos aqueles que passam pela instituição. Nos termos do autor,

[...] es un patrimonio importante y necesario que afecta a la constitución de su propia identidad. Para los ciudadanos, porque todos ellos se han ilustrado a través de los rudimentos y disciplinas que adquirieron en la escuela, y porque muchos de los esquemas de comportamiento que forman parte de su personalidad son, aun sin tener siempre conciencia de ello, patrones aprendidos en los establecimientos de formación a lo largo de los años de duración de la prolongada insolación escolar a que estuvieron sometidos. Para los docentes, porque la corporación que los agrupa considera este patrimonio como una tradición sedimentada de sus pautas de trabajo. [...] Desde que la escuela se hizo obligatoria - y este es un hecho generalizado hoy en la mayor parte de los países socialmente avanzados -, la experiencia escolar ha pasado a formar parte de nuestra memoria como un componente esencial de nuestra identidad narrativa (Escolano, 2017, p. 200).

A abordagem de Jean Claude Forquin (1993) igualmente traz contribuições. A partir de uma perspectiva sociológica, o autor destaca a maneira pela qual o dispositivo escolar seleciona e transmite determinados elementos da cultura. A educação e a cultura têm uma relação orgânica, em particular porque “a cultura é o conteúdo substancial da educação” e “a

educação não é nada fora da cultura e sem ela” (Forquin, 1993, p. 14). De acordo com o sociólogo,

[...] a cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo [...]; ela é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última. Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (1993, p. 167-168).

A cultura escolar tomada como campo de investigação ou categoria analítica possibilita lançar luz sobre as ambiguidades subjacentes à escolarização (Barroso, 2012). É a partir dessa perspectiva que Lara Marin escreve: “A cultura nos livros didáticos”. Neste estudo, a autora toma a cultura escolar como conceito nuclear e evidencia as diferentes culturas presentes nos livros escolares destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por meio da análise de 21 obras didáticas do período de 1912 a 2012, Marin (2020) identifica quais culturas estão presentes nas obras e como elas são legitimadas por meio do ensino da língua. A cultura dos gêneros literários (nesse caso apenas os gêneros autorizados pela instituição, como poesias, fábulas e lendas), a cultura infantil (parlendas, ilustrações, palavras cruzadas etc.) e a cultura da mídia (revistas, filmes, personagens de desenhos animados etc.) se chocam umas nas outras e disputam a hegemonia de discursos. As diversas culturas refletem as disputas que permeiam o discurso pedagógico e pleiteiam lugar de destaque na sociedade.

No artigo “Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular”, Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) aponta como as cartilhas produzidas no Brasil no final do século XIX e no decorrer do século XX disseminaram aspectos constitutivos de uma certa cultura escolar. Na concepção da autora (2000, p. 50), esse objeto “[...] perpetua certo modo de pensar, sentir, querer

e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social [...]". A esse respeito, Maria Carmen Silveira Barbosa (2007) reforça que a escola defende uma forma específica de pensar e de ser – ao mesmo tempo que veicula uma forma de cultura considerada "legítima", ela menospreza as demais culturas.

Em busca de apreender a cultura escolar e suas manifestações, especificamente os conhecimentos disseminados no ensino primário, debruçamo-nos aqui sobre um dos símbolos da cultura escolar (Bittencourt, 1993): o livro didático. Tal artefato é uma fértil via para o estudo da nossa cultura escolar e auxilia no entendimento da memória coletiva de um período, pois apresenta transformações, intencionalidades, estratégias, inovações, indícios de uso, entre outros (Choppin, 2002; Escolano, 2017; Gatti Júnior, 1997). Esse objeto é também um micromundo educacional, uma espécie de espelho que reflete as características produzidas pela sociedade em um dado momento histórico (Escolano, 2017). A análise do livro didático revela concepções políticas, ideológicas, pedagógicas, culturais e comerciais. A ausência, omissão e silêncio em relação a certos temas são também pontos relevantes a serem investigados. Como recomendam Gabriela Ossenbach e José Somoza (2009),

Para mayor complejidad, los libros escolares deberían ser analizados no solo por lo que dicen sino por cómo lo dicen, y también por lo que dejan de decir: los "silencios" pueden ser tan importantes como sus mensajes expresos, pues éstos tanto como aquéllos dan cuenta del proceso de selección, jerarquización y exclusión de saberes y valores [...] (2009, p. 24).

Objetivamos com este artigo identificar elementos que possibilitem compreender o que era transmitido à infância durante o período republicano. O nosso olhar se volta para um impresso que teve expressiva circulação, foi amplamente usado nas escolas públicas de várias regiões do Brasil e fez parte da memória escolar de muitas gerações: o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, publicado em 1892 pela Livraria Alves & Cia. A hipótese é que esta obra veiculou um conjunto de saberes tidos como fundamentais às crianças. Trata-se de uma pesquisa do tipo documental e bibliográfica, centrada sobretudo na análise de *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho (1911).

António Nóvoa (1997), no prefácio de *A construção social do currículo*, de Ivor Goodson, indica que a história das disciplinas escolares contribui para a compreensão de quais conhecimentos e grupos sociais são legitimados num

determinado período. Nessa direção, os fundamentos teórico-metodológicos da história das disciplinas escolares é o meio pelo qual se conduz a escrita deste texto. Os estudos de professores e intelectuais como Agustín Escolano Benito, Circe Bittencourt, Jean-Claude Forquin e Viñao Frago apoiaram a interpretação dos dados e proporcionaram melhor compreensão do problema de investigação.

Partilhando do entendimento de Melo (2010, p. 17) que “[...] em alguns momentos, o pesquisador deve ‘deixar os fatos falar’, em outros, deve fazê-los falar, ou seja, deve desvendar a mensagem e o sentido subjacente que neles se encontra”, a investigação consistiu em escrutinar as informações contidas no *corpus* documental e articular com a pesquisa bibliográfica. O caminho adotado para a metodologia foi a realização da coleta e classificação dos conteúdos presentes nas fontes.

Saber escolar e currículo: primeiras aproximações

Desde o final do século passado, os pesquisadores brasileiros têm se voltado para a análise do currículo, disciplinas escolares e conteúdos de ensino (Souza Júnior; Galvão, 2005). Nas últimas décadas ampliou-se significativamente o interesse em compreender quais saberes eram transmitidos nas escolas, por que certos saberes em específico eram difundidos e como se tornaram propriamente escolares.

Yves Chevallard (2013) sugere que os conteúdos escolares são saberes adaptados das ciências de referência produzidas nas universidades e nos meios acadêmicos. Nessa concepção, a escola é o ambiente que recebe e reproduz o saber de referência e o professor é o intermediário desse processo. A transposição didática é “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido [...]” (Chevallard, 2013, p. 9). A transposição do saber erudito em saber escolar necessita de métodos pedagógicos específicos, de maneira a garantir uma reprodução apropriada. De acordo com essa perspectiva,

O primeiro passo na criação de um corpo de conhecimento como conhecimento ensinável, portanto, consiste em transformá-lo em um *corpo* de conhecimento, ou seja, em um todo organizado e mais ou menos integrado. [...] No caso de muitos corpos de conhecimento ensinados na escola, o todo integrado exigido, existia *fora da escola*. A matemática escolar, por exemplo, tem *essencialmente*

evoluído da matemática dos matemáticos. De modo mais geral, os corpos de conhecimentos ensinados são derivados de corpos de conhecimentos *acadêmicos* que lhes são correspondentes, como eu os chamo (Chevallard, 2013, p. 11, grifos do autor).

Tal viés atribui à produção científica um prestígio maior que a produção escolar, e desconsidera a estreita relação entre conhecimento e poder (Bittencourt, 2008). Contrapondo-se à noção de transposição, André Chervel (1990) assinala que a transposição didática não permite compreender a complexidade do funcionamento escolar, já que menospreza a cultura e a produção do saber que é intrínseca à escola. No seio desse debate, o historiador critica as acepções redutoras partilhadas pelas ciências humanas, que concebem o saber escolar como vulgarização ou adaptação dos saberes eruditos, cuja tarefa do pedagogo se reduz a arranjar novos métodos que facilitem a assimilação do conteúdo de forma mais rápida e eficaz.

A via da perspectiva histórica lança luz sobre as diferentes configurações curriculares ao longo do tempo e mostra quais escolhas (conscientes ou não) são feitas pelos grupos dominantes. Outro estudo também corrobora esses dados. Perscrutando as origens dos termos “currículo” e “classe” por meio de registros que datam do século XVI, David Hamilton (1992) indica como a escolarização se consolidou como influência modeladora sobre toda a sociedade. O termo “classe” emerge em meio a uma crise de organização nas escolas medievais. A divisão graduada dos estudantes em classes surge com o intuito de controlar a ação docente e supervisionar os alunos. Isso se constituiu como uma inovação pedagógica fundamental, que moldou o ensino nos séculos seguintes. O termo “currículo” refletia inovações pedagógicas disseminadas pelos professores e asseguradas por decretos (Hamilton, 2002). As origens de ambos os termos revelam que a escolarização medieval incorporou novas características, como a disciplina e a ordem. Segundo Hamilton (1992),

[...] primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tomaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externo. Além disso; “curriculum” e “classe” entraram na pauta educacional numa época em que as escolas estavam sendo abertas para uma seção muito mais ampla da sociedade (1992, p. 10).

O currículo não é neutro, mas é gestado por uma sociedade com finalidades e propósitos específicos. Ele é uma construção social e política – uma invenção –, e está situado em um campo de oscilações, conflitos e

relações de dominação (Goodson, 1997). Ivor Goodson (1997, p. 17-18) recomenda desmistificar a suposta ideia de estabilidade e neutralidade do currículo, uma vez que “trata-se, num certo sentido, de um conceito ‘escorregadio’, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e arenas [...]”.

Durante as décadas de 1960 e 1970, os estudiosos críticos concebiam o currículo como o que efetivamente acontecia no cotidiano escolar. A sala de aula era o “centro da ação”, o território de negociação. Goodson (1997) vai na contramão dessa perspectiva e ressalta a diferença entre a dimensão do currículo formal (escrito) e o currículo real (práticas em sala de aula). O primeiro exerce controle sobre o segundo, por meio das diretrizes oficiais, estabelecimento de parâmetros, orientações programáticas, entre outros.

A investigação sobre a evolução do currículo do ensino secundário inglês levou Goodson (1997) a compreender as tensões e interesses por parte de certos grupos sociais. O papel desempenhado pelo Estado no decorrer do século XIX provocou alterações nas configurações curriculares. O currículo passou então a ter uma ação simbólica; ao mesmo tempo que dissimulava as relações de poder que se davam no interior do sistema, mantinha a estabilidade do ensino, silenciando possíveis mudanças.

Como evidenciam os autores aqui elencados, a constituição dos saberes escolares são algumas das criações específicas e particulares da escola (Chervel, 1990). A escola não pretende, portanto, transpor conhecimentos e elementos de uma cultura produzida fora dela, pois essa instituição se constitui como o local de uma cultura escolar *sui generis* (Forquin, 1996).

A cultura material escolar em destaque

Desde o final do século XIX, a educação elementar tornou-se uma urgência no Brasil. O elevado índice de analfabetismo passou a ser concebido como um dos maiores entraves ao projeto civilizador gestado pelos republicanos (Souza, 2012). É nesse período que atribuiu-se à escola um caráter redentor e messiânico, e, como bem pontua José Gondra (1997), a intervenção na escola estava ligada à intervenção no projeto hegemônico para a nação brasileira. Coube à escola esclarecer as massas, o que supostamente auxiliaria na promoção do desenvolvimento econômico e social do país. De acordo com Rosa Fátima de Souza,

[...] a educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometeico de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes (1998, p. 27).

O censo de 1890 indica que 85,21% da população brasileira era analfabeta e manteve-se dessa forma até as duas primeiras décadas do século XX (Bilhão, 2015). André Paulilo e Natália Gil (2017) ressaltam que a frequência irregular dos alunos às aulas, as altas taxas de repetência e a evasão escolar, assim como a permanência dos alunos repetentes em uma mesma série por anos contribuíram para agravar este quadro. A expansão do ensino primário e secundário em todo o Brasil foi uma das iniciativas para alterar esse estado de coisas.

O processo de escolarização ampliou o público leitor e a produção de livros didáticos (Munakata, 2012). Até aquele momento eram majoritariamente utilizadas adaptações e traduções de obras estrangeiras (Lajolo; Zilberman, 1985). Os impressos que existiam eram destoantes dos costumes, hábitos e até mesmo do português falado no Brasil (Mortatti, 2000). Neste particular, José Veríssimo, educador e historiador de literatura, tecia críticas à importação de livros portugueses, às inadequadas traduções de obras estrangeiras e ao número reduzido de publicações brasileiras:

É pouco para um país em que o desenvolvimento da instrução pública é uma necessidade vital. A nossa literatura escolar está muito atrasada, não só não temos bons compêndios, como carecemos de livros para leitura das crianças e dos rapazes. Não sei se o nosso desamor à leitura não provém de que não nos habituamos a ler desde a infância, e não nos habituamos porque não há em nossa língua livros próprios para essa idade (Veríssimo, 1977 [1891], p. 267 *apud* Lajolo; Zilberman, 2011, p. 246).

A produção de livros escolares no final do século XIX se deu por causa do apelo de alguns grupos de educadores e intelectuais. A elaboração desses impressos pretendia auxiliar a atuação docente e diminuir os problemas deixados pelo passado colonial e imperial (Bittencourt, 1993). Era necessário

reformular o livro escolar que se tinha no país. O sucesso do ensino primário brasileiro dependia disso.

Segundo José Veríssimo (1906, p. 80), o livro de leitura não deveria ser apenas produzido no Brasil, mas *genuinamente* brasileiro: “cumpre que ele seja brasileiro [...] pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime” (Veríssimo, 1906, p. 80). A ampla divulgação de livros didáticos estava ligada a esse movimento. Surgiu a preocupação de estimular intelectuais, criar concursos, instituir prêmios compensadores, de maneira a favorecer a instrução pública e incentivar o mercado editorial.

O autor do livro didático, além de seguir os programas oficiais elaborados pelo governo, dependia do editor, que fabricava e divulgava o livro, que aceitava ou não o seu conteúdo e que transformava o texto em produto a ser consumido (Bittencourt, 1993). Além disso, não era qualquer pessoa que poderia escrever o livro escolar. O autor deste objeto deveria ser alguém reconhecido no meio educacional, que compreendesse as especificidades da infância. Como salienta Circe Bittencourt,

A valorização das experiências pedagógicas do escritor passou a ser fortemente considerada por parte dos editores como critério de escolha dos autores. Da mesma forma, a seleção destes voltava-se para os que acompanhavam os avanços pedagógicos dos países onde a alfabetização se estendia para uma população cada vez maior. A qualidade principal, entretanto, exigida do autor de livro didático para a escola elementar, era sua capacidade de “bom escritor”, ou seja, possuir qualidades literárias para atingir a especificidade de um público infantil e juvenil (2004, p. 484).

A partir da década de 1880, os autores de livros didáticos eram em sua maioria educadores e intelectuais comprometidos com a produção de uma obra escolar específica para as crianças (Bittencourt, 2004). É nesse contexto que é produzida a série de leitura graduada de Felisberto de Carvalho, que teve ampla aceitação e foi utilizada no ensino primário até meados do século XX (Cabrini, 1994).

Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho nasceu em 9 de agosto de 1850, em Niterói, Rio de Janeiro. Formou-se em 1870 pela Escola Normal da província do Rio de Janeiro e atuou como professor, pedagogo, autor de livros escolares, jornalista e músico. Suas obras tiveram longa vida editorial e se consagraram como verdadeiros *best-sellers*. A esse respeito, Heloísa Villela (2004, p. 2) destaca que o educador “[...] teria sido, talvez, apenas mais um nome dentre tantos que protagonizaram a instrução pública brasileira no

século XIX, não fosse por um detalhe – deixou um conjunto de livros didáticos que atravessaram gerações”.

Aqui nosso foco é especificamente o *Primeiro livro de leitura*, 59ª edição, datada de 1911. O livro é desenhado e refundido pelo filho de Felisberto Carvalho, Epaminondas de Carvalho, e foi publicado pela Livraria Alves & Cia. Na nota preliminar “ao público”, os editores informam que alguns professores notaram algumas faltas em relação às letras Y e Z, por isso toda a série foi reeditada, “afim de corresponder á acceitação contínua, que estes livros têm merecido” (1911, p. 5). Coube a Martins Teixeira e Oscar de Souza, lentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, rever o conteúdo dos livros e torná-lo mais adequado, de acordo com “as novas teorias, as novas classificações e as ultimas descobertas” (1911, p. 5). A dimensão mercadológica do objeto fica evidente no seguinte trecho da obra de Carvalho: “Por nosso lado não poupámos esforços para que estes livros continuem a ter o benevolento acolhimento dos professores de nossa Terra” (1911, p. 6).

Como assinalado por Munakata (2012), tratar o livro de leitura como mercadoria é compreender que ele está inserido numa trama econômica e política e que atende aos interesses do mercado. A busca por maior vendagem das obras se faz notar pelos exemplares comumente enviados para jornais e revistas. Em relação a este aspecto, um representante da Livraria Clássica de Alves & C. enviou o Primeiro, Segundo e Terceiro Livros de Leitura para apreciação da primeira sessão do Conselho Literário de Pernambuco, elaborado pela Secretaria de Instrução Pública. A relevância de Carvalho era um dos elementos ressaltados no parecer emitido pelo secretário Pergentino Saraiva de Araujo Galvão e publicado no *Diário de Pernambuco*. Nos termos de Galvão,

[...] os livros de que se trata são do número d’aquelles que em caso algum podem ser dispensados pelo professor que cuidadoso e diligente faz da profissão um verdadeiro sacerdocio. Escripto por quem mostra perfeito conhecimento da pedagogia, alia a isto uma magnifica impressão e lythographia de figuras que illustram o texto as quaes ainda se prestam a descanso das faculdades intellectuaes do alumno e facilidade de transmissão dos conhecimentos por parte do professor. O auctor fugindo de colleccionar verdadeiras anedoctas sem fundo moral e sem utilidade practica como o fizeram já até auctores que tiveram o nome de pedagogistas transmite por intermedio de seus livros, aos meninos sob uma forma agradável principios e conhecimentos scientificos que são hoje indispensaveis a quem lê ao mesmo tempo que dispensa o accumulo de volumes que seriam necessarios para adquirir taes conhecimentos. [...]. Em vista,

portanto, do que vem de expender é de parecer a secção que estão no caso de serem aprovados e si tanto lhe fosse permittido indicaria a secção que fosse obrigatoriamente incluido como indispensaveis taes livros nas escolas primarias do Estado (1894, p. 2).

Felisberto de Carvalho era um representante da elite cultural da época, o que favorecia maior aprovação e adoção de suas obras em diversas regiões do Brasil (Nascimento, 2017). Durval Lima (1919, p. 45), em *Bahia illustrada*, ressalta o reconhecimento que o autor tinha, uma vez que “na Bahia não sabemos da escola onde não sejam adotados, do primeiro ao quinto, os livros de Felisberto de Carvalho”. A ampla circulação não significa, no entanto, que as obras eram aceitas passivamente. Ao discorrer sobre a sua infância no sul da Bahia e o uso desses livros, Jorge Amado destaca o seguinte:

Felisberto de Carvalho era um nome bem popular e entre as creanças era dos mais odiados. Os seus livros traziam gravuras e contavam historias. Nós porem não enxergavamos as gravuras nem tão pouco a possivel beleza das historias. Attentavamos, sim, nas syllabas porque, se errassemos uma, a palmatória de d. Guilhermina cantaria nas nossas mãos (1935, p. 7).

Assim como outras obras do período, os editores e o autor de *Primeiro livro de leitura* tentavam convencer o leitor a comprar o produto, por meio de informações que atestavam sua qualidade e relevância (Boto; Ferrero, 2023). Na nota “aos colegas”, direcionada aos professores, Carvalho indica ter associado o ensino da leitura e escrita no período em que era professor da escola primária anexa à Escola Normal da província do Rio de Janeiro. Segundo o autor, os silabários e livros de leitura que eram utilizados naquela época não despertavam o interesse da criança, dado que as obras continham pouca ou nenhuma ilustração e os textos eram triviais e mal construídos. Carvalho declara que o primeiro livro da série surgiu com o propósito de preencher esta lacuna:

Pareceu-nos, portanto, que prestaríamos serviço á instrucção no Brasil, publicando o presente livrinho; – e, animados pelo nosso illustre chefe, o prevector professor Senr Dr Menezes Vieira, aqui apresentamos aos collegas o nosso « Primeiro Livro de Leitura », acreditando que lhes poderá ser util, mas ficando nós certos, e muito certos, de que lhe faltarão algumas das qualidades que em taes livros se requerem [...] (1911, p. 8).

O “livrinho”, como era chamado pelo autor, foi escrito com as seguintes finalidades: despertar o interesse e a vontade de ler do aluno; facilitar a leitura e a curiosidade, por meio das ilustrações; apresentar gradualmente as letras e

sílabas; fugir de assuntos triviais; ensinar a leitura e a escrita simultaneamente; e desenvolver a inteligência da criança.

A análise do documento apontou a recorrência de alguns temas, como a atenção à higiene, o respeito aos pais, a preocupação com os bons costumes e preceitos da civilidade. O investimento na infância era uma condição para que o Brasil se tornasse civilizado, o que pode ser constatado desde o Império, como sugere o estudo de Diane Valdez (2006). Em sua tese de doutorado intitulada “A representação de infância nas propostas pedagógicas de Dr. Abílio César Borges: o Barão de Macahubas (1856-1891)”, a autora salienta que a escola da corte imperial objetivava formar um aluno saudável, dócil, educado e religioso, características fundamentais à sociedade que estava se constituindo. Os livros didáticos iriam alfabetizar e formar o homem virtuoso, que traria o progresso ao país.

Em “A arte de civilizar-se por meio dos livros de leitura: um estudo das séries graduadas da escola primária paulista (1890-1904)”, Claudia Panizzolo (2019) assinala que a República necessitava de um novo homem – trabalhador, escolarizado, moderno e civilizado –, que seria constituído por meio da escola. Os livros de leitura elaborados por eminentes professores, como João Köpke, Felisberto de Carvalho, Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, estavam vinculados a um projeto educacional e visavam fundamentalmente transformar a criança em um cidadão republicano. A leitura de tais impressos implicava um domínio das emoções, o que levaria à transformação dos hábitos e comportamentos.

O exame do *Primeiro livro de leitura* vai nessa direção. As lições pretendem incentivar as boas práticas e produzir aversão às histórias que aludem à crueldade, à preguiça e à mentira. Os personagens são bondosos, religiosos e virtuosos. As ações contrárias à moral são prontamente punidas e levam ao arrependimento, como pode ser visto na lição 41^a. Nela, o menino-30o João não obedece aos pais e é castigado de imediato:

Uma tarde saíu o menino João, depois de haver pedido a benção de seus paes, a cujas razões não attendeu então. Montou a cavallo, e partiu com o Sultão, o mais bello e valente dos seus caes. Ia passeiar a um lugar denominado Pilões. Mas é certo: o homem põe e Deus dispõe. Ao saltar o animal um valão, falsearam as mãos e o menino cahiu e magoou-se muito. Foi assim forçado a renunciar ao prazer do passeio, e ficou doente. O coração de pae não se engana, e o de mãe muito menos!... Ah! Si tivesse ouvido as observações de seus paes! (1911, p. 88-89).

Cátia Oliveira e Rosa Fátima de Souza (2000) constatarem que essa obra prescreve normas e condutas que devem ser imitadas pelos alunos. Alguns exemplos disso podem ser percebidos quando mãe e filha caminham cautelosamente para não molhar os pés (1911, p. 92), a lição de casa das crianças é feita com o pai (1911, p. 113), é enfatizada a importância de não deixar a mãe esperando para não ser “ignorante dos preceitos da civilidade” (1911, p. 122), emprega-se todo o esforço para fazer o bem (1911, p. 127), entre outros.

A lição 47ª apresenta a história de dois jovens que passeavam e ouviram o choro de uma criança. Felix decidiu ajudá-la e seu amigo não foi à sua procura, “em consequência das bebidas alcoólicas que infelizmente tomara” (1911, p. 129). Quando finalmente foi encontrada, a criança faleceu nos braços de Felix. O foco do texto não é a morte da criança, mas a benevolência do jovem, como apresentado no seguinte trecho: “todavia a consciencia do excellente moço applaudiu seu coração, pois que elle cumprira o seu dever” (1911, p. 131). Auxiliar os necessitados é um dever cívico e moral apresentado inclusive no exercício de raciocínio e de elocução:

Que sentimentos desperta em cada um de vós a vista deste ultimo quadro? Que devemos fazer relativamente á maldade dos homens? [...]. Que sentimento vos inspira o caracter de Felix? E o de Calixto? Qual dos dois, cada um de vós desejaria ser? Que resultado obteve Felix da boa acção que praticou? (1911, p. 132).

Também se notam questões de cunho moral em outras lições. Na lição 48ª, por exemplo, Magdalena cuidava de seu irmão mais novo, enquanto sua mãe se recuperava de uma crise asmática. Por fim, a mãe se recuperou, abraçou os filhos e disse: “Abençoados e felizes sejam os filhos que procuram mitigar os soffrimentos de seus paes!” (1911, p. 141-142). São então apresentadas estas perguntas aos leitores: “Que sentimentos nos devem inspirar aquelles que soffrem? Como devemos proceder para com elles? [...] Certamente, meninos, imitareis o procedimento de Magdalena; e por que e para que?” (1911, p. 142). Tais exercícios contribuem para disseminar certos valores, promover uma interpretação mais acertada do texto e assegurar o controle das aquisições (Julia, 2001). Como indicado por Chervel (1990), os exercícios são também um dos componentes da disciplina escolar:

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. [...] Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem se prestar. De fato, se se chama

de exercício toda atividade do aluno observável pelo mestre, há de se convir de bom grado que copiar o curso através do ditado não é, em si, o mais estimulante dos exercícios. Ao contrário, a redação ou a composição, a análise gramatical, a tradução do latim, o problema de aritmética, colocam em jogo a inventividade, a criatividade, a espontaneidade, ou o espírito de rigor nas deduções ou na aplicação das regras (p. 204).

A seleção, organização e distribuição dos saberes elementares não são aleatórias e neutras. A evolução das disciplinas escolares mostra que o saber escolar é um campo de disputas, sustentado por relações de poder historicamente construídas (Bittencourt, 1993). Conhecer em partes as facetas de um livro didático possibilita o melhor entendimento sobre o que era ensinado, lido e legitimado no ensino primário em um determinado período. Os saberes preconizados no *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, e aqui analisados são extremamente relevantes, mas não mostram, contudo, outras dimensões, por exemplo, como o livro era utilizado pelos professores das mais variadas regiões do país, como era a recepção e apropriação por parte dos alunos, como era a prática com ele em contextos não formais de ensino, como eram realizadas as leituras dos textos/imagens, se existiam transgressões e resistências etc. Este texto não teve a pretensão de sanar estas dúvidas, mas de levantar questões ainda pouco exploradas a partir da articulação entre cultura escolar e saber escolar.

Considerações finais

A escola moderna é um lugar imprescindível que, assim como tantos espaços, socializa e educa as novas gerações, “[...] mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram” (Viñao Frago, 2001, p. 64). Os saberes ensinados por ela são produtos de um processo de seleção cultural, organizados e transmitidos aos alunos com finalidades específicas (Forquin, 1993). Alguns saberes são privilegiados, em detrimento de outros tantos que são menosprezados e negligenciados.

Nesse contexto, a escola não pretende apenas introduzir a criança na cultura letrada. Como reforçado por Carlota Boto, ela tem a tarefa fundamental de prescrever *o que, quando e como* ler. Nos termos da professora,

A escola, então, não se propõe, em sua origem, apenas a ensinar a ler. Sua tarefa é muito mais comprometedora: ela ensina o que ler,

quando ler, como ler, quanto ler... Há roteiros autorizados de leituras; há leituras prescritas e há leituras proscritas. Ora, se a prática de leitura multiplicava-se na sociedade, cabia à escola disciplinar e reger tal prática leitora. Talvez fosse esta sua tarefa maior: o controle da leitura do desejo, da leitura da transgressão, da leitura que fere a moral e os bons costumes, compreendidas essas últimas em suas dimensões políticas e sociais (1999, p. 249).

O livro didático tem a função de apresentar parte do mundo aos pequenos. Ele é o suporte privilegiado para ensinar o ler, escrever e contar, isto é, as três habilidades básicas da escola primária em todos os tempos e lugares (Escolano, 2017). É também um dos primeiros impressos a ser lidos por amplas camadas da população e, por isso, sua história é de interesse de todos e não somente do historiador da educação. Como elemento constitutivo do saber e da cultura escolar (Munakata, 2012), o livro didático e, no caso deste artigo, o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho (1911), mostra os saberes considerados necessários para as novas gerações.

Referências

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 145-164, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643763/11275>. Acesso em: 3 abr. 2024.

AMADO, Jorge. Velhos livros e homens ignorados. **Diário da Manhã**: órgão oficial do Estado constructor, Espírito Santo. v. 29, n. 3040, 13 nov. 1935.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262?locale=pt_BR. Acesso em: 19 ago. 2023.

BILHÃO, Isabel. Pela educação lutaremos o bom combate: a instrução operária como um campo de disputas entre católicos e anarquistas na primeira república brasileira. **História da Educação**, v. 19, n. 45, p. 141-157, jan. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOTO, Carlota; FERRERO, Tiziana. O letramento das crianças pela história dos livros de leitura. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-16, 30 jun. 2023.

BOTO, Carlota. O mundo por escrito: usos e costumes da leitura escolar portuguesa no século XIX. **Revista de História das Ideias**, Coimbra. v. 20. 1999.

CABRINI, Conceição. **Memória do livro didático**: os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho. 1994. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CARVALHO, Felisberto Rodrigues P. de. **Primeiro livro de leitura**. v. 1. 59. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: Paulo de Azevedo, 1911.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abr. 2002.

ESCOLANO, Agustín. **La escuela como cultura**: experiencia, memoria, arqueología. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, n. extraordinário, p. 201-218, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI: 10.11606/T.48.2008.tde-18062008-171341.

GALVÃO, Pergentino Saraiva de Araujo. Livros de instrução primaria. **Diário de Pernambuco**, v. 70, n. 105. 11 maio 1894. Propriedade de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **Revista História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 29-50, dez. 1997.

GONDRA, José Gonçalves. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890-1896). **História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 83-97, 1997.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 187-198, abr. 2002.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e *curriculum*. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.

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

KNOBLAUCH, Adriane; RATO, Ana Lúcia Silva; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 557-574, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47894>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, Durval. Notas sobre a instrução primaria bahiana. **Bahia Ilustrada**, fev. 1919.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.

MARIN, Lara Chaud Palacios Marin. **A cultura nos livros didáticos**. Curitiba: Appris, 2020.

MATHIESON, Louisa Campbell. Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910). **História da Educação**, v. 17, n. 41, p. 177-194, set. 2013.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta de heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: UFGD, 2010. p. 13-34.

MORTATTI, Maria Rosário do Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno Cedes**, v. 20, n. 52, p. 41-53, nov. 2000.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 119-138, set. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942012000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2024.

NASCIMENTO, Luiz Augusto. **O design dos livros de leitura da Editora Francisco Alves (1900-1938)**: Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos. Belo Horizonte. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

NÓVOA, Antônio. Notas de Apresentação. In: GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedes** [on-line], v. 20, n. 52, p. 25-40, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300003>. Acesso em: 4 abr. 2024.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, José. Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madri, ES: **Universidad Nacional de Educación a Distancia**, 2009.

PANIZZOLO, Claudia. A arte de civilizar-se por meio dos livros de leitura: um estudo das séries graduadas da escola primária paulista (1890-1904). **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 816-841, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e54124.

PAULILO, André Luiz; GIL, Natália. Rendimento do ensino no Brasil: os problemas que os números configuram e os usos das estatísticas de educação (1910-1938). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 35-59, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/paulilo-gil.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 391-408, set. 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp, 1998. p. 19-p.62.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 de fev. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 2012.

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges**: o Barão de Macahubas (1856-1891). 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VILLELA, Heloisa. Construtores de uma pedagogia “à brasileira”: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL REALIZAÇÃO, 1., 2004, Rio de Janeiro. **Seminário...** Rio de Janeiro: UFF, 2004. FCRB UFF/PPGCOM UFF/LIHED, 8 a 11 de novembro de 2004, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro – Brasil.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 9-54, 2008.

Os livros didáticos e a leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro (1940-1971)

Júlia Giardino

Carlota Boto

Introdução

O objetivo deste trabalho foi contribuir para o conhecimento da história da disciplina escolar Português no Brasil, bem como compreender a cultura escolar, especificamente no tocante ao ensino da literatura na escola secundária entre os anos 1940 e 1971. Desse modo, adotou-se como principal fonte documental o livro didático. Selecionamos sete livros, que foram consultados na Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e analisados a partir dos referenciais teórico-metodológicos da História Cultural, em especial, André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e Viñao Frago (1995). Os resultados obtidos revelam quais eram os critérios para a escolha dos excertos literários publicados nos livros. Os prefácios e cartas aos professores forneceram indícios de prováveis práticas de leitura realizadas em sala de aula. Com essas análises, foi possível identificar a configuração da disciplina Português entre o período de 1940 a 1971, quando foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterando a configuração da disciplina.

A cultura é o conteúdo substancial da educação (Forquin, 1993). Para Forquin, “a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (Forquin, 1993,

p. 14). Mas o que significaria a palavra *cultura* quando se trata de discutir precisamente a sua relação com a escola? Significaria, para Forquin (Forquin, 1993, p. 12), “essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Nesse sentido, *cultura* denominaria o patrimônio cultural, a herança coletiva.

É na escola que se ensina ao aluno não apenas aquilo que ele deve *saber*, mas também quem ele deve *ser* (Lafaye *apud* Chervel, 1990, p. 186). Afinal, é preciso reconhecer que educar “implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis” (Forquin, 1993, p. 11).

É na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo: “relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente” (1957, p. 10). Na realidade, a instituição escolar seleciona partes do mundo e as apresenta para os sujeitos em formação (Boto, 2010). Dessa forma, em face da criança, a escola age como um representante dos adultos, apontando as coisas e dizendo: “eis aqui o nosso mundo” (Boto, 2010, p. 10). No entanto, a escola não ensina *a* cultura, nem mesmo *uma* cultura. Ensina-se, no lugar, *algo* da cultura, elementos da cultura (Forquin, 1993). O ensino, então, implica sempre uma seleção daquilo que se ensina, apresentando apenas a *versão autorizada*, a face legítima dessa parcela de cultura que se julga necessária de ser ensinada às novas gerações.

Dominique Julia (2001) apresenta o que chama de *cultura escolar* como um objeto histórico, definindo-a como:

[...] um conjunto de **normas** que definem **conhecimentos** a ensinar e **condutas** a inculcar, e um conjunto de **práticas** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a **finalidades** que podem variar segundo as épocas (p. 10, grifo nosso).

A cultura escolar torna-se um conceito-chave para a investigação interna da instituição escolar. A escola passa a ser vista como um lugar de produção de conhecimento. Em oposição à concepção de escola como transmissora de saberes, segundo a qual é lugar de conservadorismo, inércia e rotina, é enfatizado o caráter criativo da instituição (Chervel, 1990, p. 182). A pedagogia não apenas transforma conhecimentos em saberes passíveis de serem adquiridos por um público jovem, mas desempenha um papel muito maior: ela define, a partir da finalidade que assume em cada período, o que é o *saber escolar*, ela cria as disciplinas escolares, da mesma forma que as exclui

do currículo quando deixam de responder às demandas escolares, políticas e sociais de cada época. Exatamente “porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular”, aponta Chervel (1990, p. 184).

A concepção de escola como instituição criativa gerou nos historiadores da educação um interesse particular nos livros didáticos. O livro didático, também conhecido como livro escolar, dentre as outras denominações que recebe, é objeto diverso e multifacetado. Buscar uma caracterização única é um desafio. Kazumi Munakata (2016, p. 121, *apud* Livres, 2005) nos oferece um conceito apropriado no qual se baseou o desenvolvimento desta pesquisa: “o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte – impresso ou no papel, gravado em mídia eletrônica etc. – produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos”.

O livro didático tem como particularidade, portanto, não o seu conteúdo ou formato – embora estes sejam fundamentais para sua análise –, mas a produção diretamente ligada a um objetivo pedagógico. É “didático” o livro cuja existência só se justifica *na* e *pela* escola. Dada a sua natureza e a centralidade nas salas de aula como instrumento pedagógico, o livro didático revela-se um objeto imprescindível para a aferição da cultura escolar. Além de moldar o conteúdo escolar a ser ensinado aos estudantes, o livro também molda a ação dos professores, a sua prática (Gatti Júnior, 1997). Da mesma forma, o livro didático veicula

[...] de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo doutrinação) da juventude (Choppin, 2002, p. 14).

Considerando que a escrita de um livro escolar busca, obrigatoriamente, servir para fins didáticos, podemos afirmar que o papel dos autores de manuais não se restringe à descrição da sociedade, ele busca sua transformação. É nesse sentido que Choppin afirma que o livro didático “apresenta uma visão deformada, limitada e até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação [...] O manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face” (Choppin, 2002, p. 22).

Desde que cuidadosa e aliada a outras fontes, a análise desse material permite avançar no desvendamento das finalidades da disciplina escolar, os conteúdos, valores e comportamentos a serem ensinados, bem como as práticas pedagógicas prescritas em cada período. Dito de outra forma, o livro

didático, além de se constituir como interessante objeto de estudo, é fonte documental privilegiada no que se refere ao estudo da cultura escolar.

Selecionamos, para a pesquisa documental que deu origem ao presente trabalho, sete livros didáticos de língua portuguesa destinados às primeiras séries do ensino secundário com data de publicação entre 1940 até 1971. Todos os exemplares fazem parte do acervo da Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e foram consultados no início de 2020. Optamos por obras de autores que, pela quantidade significativa de livros didáticos e edições publicadas pudessem ser considerados relevantes para o período em que foram publicados, o que nos permitiria obter uma visão mais panorâmica não apenas a respeito dos livros didáticos, mas também sobre a configuração da disciplina Português da época.

Diante disso, o artigo objetiva trazer contribuições acerca da leitura e do ensino de literatura no secundário brasileiro. Buscamos investigar, a partir dos livros didáticos publicados no período, além de decretos e programas curriculares, quais foram as principais finalidades, conteúdos e práticas assumidos pela disciplina escolar Português – responsável pelo ensino de literatura a partir de 1942 – ao longo da década de 1940 até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971.

O ensino secundário e o controle sobre o livro didático no Brasil

Na década de 1930, decisiva no desenvolvimento de um sistema de ensino nacional, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Entretanto, poucos anos antes da sua instituição, o professor Ferdinando Laboriau, então presidente da Associação Brasileira de Educação, foi questionado na Primeira Conferência Nacional de Educação em 1927: “com que fim um ministerio da educação nacional?” E Laboriau respondeu: “com o fim de manter a unidade pátria por meio de um plano nacional de educação”; e completou:

[...] de todos os magnos problemas nacionaes, o da educação é, sem dúvida, o de maior alcance, porque é pela educação que se formará a nossa nacionalidade, actualmente ainda imprecisa, e que é mais um agglomerado heterogeneo do que um todo harmonico (Laboriau, 1928, p. 235).

1 Primeira das diversas conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação – criada em 1924 – para debater questões educacionais. A Conferência foi transcrita e publicada na Revista do órgão da Directoria Geral da Instrução Publica – v. 2

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública viria, três anos depois, como uma medida no sentido de caminhar para uma educação nacional, que proporcionasse a formação da nacionalidade brasileira.

Francisco Campos, integrante do movimento Escola Nova,² foi indicado para ocupar a posição de ministro do recém-criado Ministério. Em 1931, o ministro propôs a reforma do ensino secundário e superior. O secundário, até então, possuía caráter exclusivamente propedêutico. Não havia, portanto, uma finalidade educativa particular desse nível de ensino: o secundário se justificava pela existência dos cursos superiores. Como consequência, o currículo era frágil e subordinado aos chamados Exames Preparatórios, cujo resultado garantia a entrada do estudante nas escolas superiores (Razzini, 2010). A presença nas aulas não era obrigatória, assim como a conclusão do curso secundário não era exigido. Para o aluno que desejasse ingressar em Direito, por exemplo, bastava a aprovação em alguns dos exames parcelados, exames finais das disciplinas exigidas para ingresso no curso superior em questão.

A reforma foi realizada a partir de uma série de medidas. A presença tornou-se obrigatória, o curso foi estendido de cinco para sete anos – cinco anos de ciclo fundamental e dois de ciclo complementar – e a conclusão do secundário passou a ser exigida para ingresso no superior. Essas medidas deram ao ensino secundário a autonomia necessária para que uma finalidade exclusiva desse nível de ensino fosse definida. O curso teria, a partir de 1931, a finalidade de formar homens para grandes setores da atividade nacional, imprimindo em seu espírito um sistema de hábitos e comportamentos. Sobre essa questão, o ministro afirma que

[...] a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras (Campos *apud* Romanelli, 1978, p. 135).

Francisco Campos evidencia, em sua *Exposição de Motivos* - texto que apresenta o decreto da reforma do ensino secundário de 1931, elaborado por ele, para o chefe do Governo Provisório (Campos, 1933 *apud* Dallabrida, 2009)

2 Movimento de renovação do ensino que ganhou força no Brasil durante a primeira metade do século XX. Foi fundamental na defesa dos princípios de escola pública, gratuita e laica no país. O movimento culminou na publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

-, que o ensino secundário não pode mais possuir um caráter propedêutico e meramente instrutivo. O secundário deve, ao contrário, ter um “caráter eminentemente educativo”. Podemos afirmar que a Reforma Francisco Campos, como ficou conhecido o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, não apenas modificou consideravelmente a estrutura do secundário, mas também “homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional” (Campos, 1933 *apud* Dallabrida, 2009). O Colégio Pedro II, até o momento, considerado colégio modelo, é equiparado a todas as outras instituições de ensino secundário. Para Saviani (2011, p. 196), as medidas tomadas por Francisco Campos evidenciaram a “orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objetos de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades por parte do governo central”.

Com um movimento centralizador que vinha sendo engendrado pelo governo federal, foi criada, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que, a partir de janeiro de 1940, seria responsável por examinar e autorizar os livros didáticos a serem adotados nas escolas públicas e particulares brasileiras. Tratar a educação como uma questão nacional passava pelo controle dos livros didáticos escolhidos. Para assegurar a efetivação dos novos programas e leis de ensino, a produção do livro didático deveria, portanto, estar de acordo com essas normativas. Os critérios que determinavam a aprovação ou não do livro não se restringiam ao conteúdo propriamente pedagógico, como a veracidade das informações ali impressas. O conteúdo político-ideológico dos livros era analisado com seriedade e considerado um fator decisivo. Não seria autorizado, por exemplo, o livro didático que tivesse alguma das seguintes características:

a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;

b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;

[...]

d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;

[...]

- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (Brasil, 1938).

Diante do estudo dos motivos pelos quais um livro poderia ser vetado para uso nas escolas brasileiras, podemos compreender o contrário, ou seja, o que o livro nesses moldes deveria promover:

[...] a intimidade, a honra e o regime político nacionais, o chefe da Nação, nossas tradições e figuras históricas, que fosse otimista quanto ao nosso destino, que apaziguasse o regionalismo e o racismo, que tolerasse várias religiões, que promovesse a família e o casamento, que inspirasse o amor à virtude e induzisse ao esforço individual (Razzini, 2000, p. 101).

O livro didático, portanto, além de apresentar um conteúdo correto e atualizado com as inovações científicas e padrões linguísticos, deveria “expressar os valores e a moral de sua época, evitando, assim, qualquer desvio de natureza ‘espiritual’ em sala de aula” (Bittencourt, 2008, p. 53). Dessa forma, o livro didático assumia, assim como o ensino secundário, uma função educativa, que visava formar o caráter do estudante. É este um indício de que persistia, diante do livro escolar, uma “concepção iluminista sobre o poder da palavra impressa, entendendo-se que o texto lido era integralmente apreendido pelo leitor” (Bittencourt, 1996, p. 93), como ficará evidente, mais adiante, na análise dos livros publicados no período entre 1940 e 1971.

O livro didático respondia, portanto, às demandas políticas, econômicas, sociais e educacionais do período. Desde a criação da CNLD em 1938, as orientações metodológicas do ensino de literatura e português definidos nas instruções ministeriais impactavam diretamente a produção de livros didáticos da época. Notou-se, de modo geral nos livros didáticos, uma tendência de os editores enfatizarem que o livro em questão estava atualizado e de acordo com as últimas normativas, como expõe Bunzen (2011, p. 897):

[...] as pesquisas sobre o livro didático de Português indicam que, a cada novo programa e reforma de ensino, os autores e editores procuram atender às alterações e sugestões de conteúdos e metodologias. Por essa razão era comum encontrar, nos próprios livros, as “Instruções Pedagógicas para a execução do Programa de Português.

Embora alguns livros se mostrassem mais “tímidos” ao fazer referência aos programas e reformas educacionais mais recentes com relação à data de publicação, dos sete livros selecionados entre 1941 e 1963, cinco deles mencionam diretamente a legislação que buscavam cumprir. A obra *Curso de português: segunda série*, de Enéas Barros, apesar de estar em sua 16ª edição em 1957, exemplar que tomamos para análise, foi revista de modo a se adequar ao programa de Português em vigor, informação que os editores consideraram importante o suficiente para ser impressa na folha de rosto do livro: “De acôrdo com a Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951.”

Outras obras optaram não apenas por indicar o programa ao qual procuravam se adequar, mas também publicá-lo, seja em parte, seja na íntegra nas páginas iniciais do seu livro. Este é o caso da obra de Aída Costa, intitulada *Segundo livro de Português*, publicada em 1951 de acordo com as determinações curriculares de 1942. Aída Costa, na Editora do Brasil, optou por publicar o trecho da Portaria nº 170, de 11 de julho de 1942, do Ministério da Educação que trata especificamente da segunda série do curso ginásial. Nesse programa, o professor encontraria não apenas uma lista de conteúdos, mas também algumas orientações metodológicas, que serão exploradas mais à frente.

Também foi possível notar que os livros publicados nos anos subsequentes às reformas, isto é, obras lançadas ou editadas em períodos de modificações, seja no ciclo de ensino, seja especialmente na disciplina em questão, tendem a ter um esclarecimento mais completo com relação a esse ponto. Este é o caso da obra *Páginas literárias*, do professor Francisco Silveira Bueno, cuja primeira edição data provavelmente de 1943. Nela, o Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, é mencionado não apenas na folha de rosto, mas também na carta aos professores, afirmando: “seguimos à risca as instruções ministeriais” (Bueno, 1947). É também o caso de *Português para o Ginásio*, obra de José Cretella Júnior publicada em 1953, dois anos após a Portaria nº 1.045/1951. Cretella Júnior não somente cita, mas também publica integralmente, nas páginas iniciais de seu livro, as *Instruções metodológicas para a execução do programa de Português*, originalmente divulgadas no *Diário Oficial da União* de 22 de fevereiro de 1952 (Brasil, 1952).

Esse é um dos efeitos pretendidos com o aumento do controle sobre o livro didático no país: autores e editores, antes com maior liberdade, agora se viam reféns não apenas dos currículos, mas também da autorização da CNLD. A obra escolar estaria fadada ao sucesso ou ao fracasso antes mesmo de entrar na sala de aula. Na busca pela construção de um ensino secundário propriamente nacional, um passo importante era a homogeneização do

livro didático. Um bom livro no Brasil daquele período, não somente era aquele que trazia os conteúdos que determinada disciplina escolar deveria ensinar, mas também contribuiria para a formação de caráter que a escola ansiava propiciar.

Educar para a nação: a literatura e a inculcação de valores necessários à pátria (1940-1971)

O ensino da língua vernácula já havia consolidado a sua importância no currículo do ensino secundário na década de 1940. A disciplina conquistou definitivamente o seu espaço na escola à medida que ascendia o nacionalismo republicano, nas últimas décadas do século XIX. Com o impulso centralizador da década de 1930, foram publicados, com o Decreto nº 19.890 de 1931, programas oficiais que definem objetivos e conteúdos para cada uma das disciplinas por série (Bunzen, 2011). Entre elas, estava a disciplina Português, cujo objetivo geral foi descrito como:

[...] proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação de seu espírito bem como à sua educação literária (Brasil, 1931 *apud* Zilberman, 1996, p. 21).

É manifesto o alinhamento entre a finalidade da educação brasileira como um todo, do nível de ensino e finalidade da disciplina escolar Português, que também enfatizava a “formação do espírito”. Levando em consideração esse ponto, Chervel (1990, p. 188) situa as disciplinas escolares no centro do dispositivo escolar e afirma que a “sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”. Esta afirmação parece fundamental sobretudo para a compreensão da disciplina Português, como era denominada, até 1971 a disciplina responsável pelo ensino de gramática, redação, vocabulário e também literatura. O ensino da língua portuguesa estava, como permaneceu até o início da década de 1970, a serviço de uma finalidade educativa que transcendia o próprio conteúdo: a formação do caráter.

Os programas curriculares publicados ao longo das décadas de 1940 a 1960 traziam um discurso bastante semelhante no que se refere aos objetivos

do ensino da língua portuguesa. O programa de Português de 1942 foi organizado por série, de forma a indicar as leituras e temáticas que deveriam ser abordadas, bem como os conteúdos gramaticais e exercícios indicados. Este programa, transcrito na obra didática de Aída Costa (1951), afirma que a leitura, na 2ª série, “far-se-á em trechos, em prosa ou em verso que tenham por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil”. Ao examinar o documento mais detidamente, é possível notar que as temáticas nacionais também são recomendadas para a primeira e para a terceira série. Para a primeira série, *família*, *escola* e *terra natal* são os assuntos indicados, enquanto para a terceira, são apontados trechos “sempre subordinados à ideia geral de amor do Brasil, tenham por assunto principal a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira”.

Por volta de uma década depois, um novo currículo de Português foi publicado. O Plano de Desenvolvimento dos Programas Mínimos do Ensino Secundário de Português, de 1951, tinha por objetivos:

- a) habilitar o estudante a falar e escrever corretamente;
- b) despertar-lhe o amor da língua portuguesa e o gosto literário;
- c) contribuir para a sua educação moral e intelectual;
- d) cooperar para a formação de sua consciência patriótica e de sua consciência humanística (Brasil, 1952).

As aulas de Português seguiriam com objetivos de instrução, como o falar e escrever corretamente, mas também tinham como objetivo contribuir para a educação moral e nacional do educando. Dentro das aulas de Português, a leitura era vista como a prática responsável por formação mais ampla. Por isso, tornou-se alvo de nosso interesse não apenas quais eram os critérios que levaram à escolha dos trechos literários, mas também o que esses livros diziam sobre as temáticas. De acordo com o programa de 1951, escolher-se-iam

[...] para leitura textos muito simples, em prosa e em verso, que tenham por assunto, principalmente, a terra natal, a escola, a família, exemplos de fatos heróicos e virtudes cívicas [...] Com esse caráter predominantemente educativo prosseguirá a leitura por todo o curso secundário; mas, tão cedo quanto possível, começará o professor a tirar dela tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, expressão correta e elegante, não só do falar, senão também do escrever (Brasil, 1952).

De acordo com esse programa, embora devesse se dedicar progressivamente à expressão correta e elegante,³ a leitura no ensino secundário deveria ter como objetivo predominante a educação, em oposição à instrução. Isto significa dizer que, em diálogo com as finalidades pretendidas com o ensino secundário, a disciplina Português assume nesse período funções mais sutis “de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes” (Chervel, 1990, p. 188). A respeito dessa questão, Julia (2001, p. 22) reconhece que vê na escola

[...] não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e *habitus* [...] A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.

A escolarização assume a explícita finalidade de civilizar (Boto, 2010). Dessa forma, foi possível concluir que, entre 1940 e 1970, havia dois principais critérios que pautavam a escolha dos trechos a serem apresentados à juventude, o primeiro, relacionado à educação e, o segundo, à instrução: os trechos deveriam, primeiramente, contribuir positivamente para a formação do caráter e, em segundo lugar, ser bons exemplos de uso da língua portuguesa. Em *Páginas literárias*, cuja terceira edição foi publicada em 1947, Bueno afirma que os trechos escolhidos tratariam de “incutir na alma do estudante as qualidades que a pátria e a religião exigem de seus filhos”.

A Literatura, aqui nosso objeto de estudo, era vista como um recurso para o processo de formação da infância e juventude. Nesse sentido, investigar o que era lido para a juventude na escola é recompor o cotidiano escolar, é “buscar apreender o que a escola dizia sobre o mundo, sobre o homem, sobre a justiça, sobre a moral...” (Boto, 1997, p. 15). Afinal, que mundo é apresentado pela escola secundária aos jovens do período? Os livros didáticos destinados ao ensino de Literatura e Português nos fornecem vestígios indispensáveis para a reflexão dessas problemáticas.

3 É importante evidenciar o uso da palavra “elegante” para descrever o português almejado no ensino secundário. Este nível de ensino era extremamente restrito, garantido apenas aos filhos da elite brasileira do período. Comunicar-se empregando um português não apenas correto, mas também elegante, era fundamental para alcançar a finalidade exclusiva do secundário “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional” (Campos, 1933 *apud* Romanelli, 1978, p. 135).

Os excertos literários selecionados para leitura nas primeiras séries do secundário não apenas eram grandes clássicos da literatura nacional, mas também privilegiavam as seguintes temáticas: *família*, *escola*, *pátria*, evoluindo progressivamente nas séries posteriores para temas nacionais mais complexos. Em seguida, se colocou o seguinte questionamento: dentre essas temáticas, existiria alguma a que se atribuía uma importância maior? Esta é, certamente, uma pergunta para a qual não se tem uma resposta definitiva. Entretanto, *Páginas literárias* (Bueno, 1947), por ter adotado a divisão das lições e excertos por temática, nos aponta para uma direção: enquanto a temática *escola* possui quatorze excertos e o item *Família* tem vinte, a parte destinada à *pátria* é composta por 42 lições. Isto significa que mais da metade do livro era voltada para esse tema, o que sugere a importância assumida por ela nas aulas de português. O caráter nacionalista, que em tempos anteriores poderia ser visto como característica dessa obra específica, é consequência de um ensino secundário marcadamente patriótico que ditava os traços que esses livros deveriam assumir para ganhar espaço nas escolas. Para o ministro Gustavo Capanema,

[...] o secundário era o nível por excelência destinado a formar os futuros cidadãos em sua consciência patriótica. Educar para a sociedade foi interpretado como educar para a nação. Nesse sentido, tal objetivo definia um currículo de acentuado conteúdo humanístico, necessário para a preparação das individualidades condutoras do povo e da nação (Veiga, 2007, p. 292 *apud* Freitas, 2011, p. 216).

Embora o fato de haver uma divisão entre as temáticas – *família*, *pátria*, *escola* – possa sugerir que elas nada ou pouco se relacionem, fica nítido a partir dos textos literários apresentados o quão interligadas são. Isso reflete o trabalho do autor compilador das antologias. Thomaz de Carvalho (*apud* Aulete, 1882, p. V) afirma, no *Juízo crítico da Selecta Nacional de Litteratura*⁴, que a tarefa do autor de obras desta natureza não deve ser considerada puramente mecânica e completa: “não basta ser jardineiro, há de ser botânico”. A responsabilidade do autor-compilador não se restringia à seleção de excertos que atendessem às demandas do período. Mais do que isso, ele buscava, a partir da ordem em que eram apresentados, construir uma narrativa coerente, que refletiria no trabalho feito pelo professor em sala de aula e, consequentemente, na formação dos alunos.

A obra *Páginas literárias*, de Bueno (1947), é um exemplo de narrativa coerente. O livro inicia, intencionalmente, pela *família*, pelo lar, descrito em excerto publicado por Antero de Figueiredo como “único conforto inalterável da vida” (*apud* Bueno, 1947, p. 13). Só então, são apresentados

4 Prefácio do livro do professor Caldas Aulete publicado na década de 1880.

os excertos da *pátria*, caracterizada por Rui Barbosa como “a família amplificada” que tem os mesmos elementos orgânicos: “a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerença, o sacrifício” (*apud* Bueno, 1947, p. 136). A *escola* também é, pelo livro e pela escola, apresentada à mocidade. É, segundo trecho de Basílio de Magalhães, o lugar de onde a luz irradia e onde o nacionalismo é plantado nos corações. Nas palavras do autor: “a escola é o foco donde a luz irradia, a luz que aclara os tempos e as nações [...] Pois onde é que o soldado balbucia o nome ‘Pátria’, que enche os corações?” (Magalhães, [s.d.] *apud* Bueno, 1947, p. 71).

Fica evidente, a partir dessas obras, que “os saberes escolares aliavam-se a uma dada cosmovisão [...] para que fossem formadas ideias de pátria, família, de criança, de disciplina, etc.” (Boto, 2010, p. 55, grifo nosso). Além disso, a escola também trata de mostrar à criança e ao jovem normas e comportamentos valorizados e que, por isso, deveriam ser repetidos. A escola apresenta, por meio da Literatura, o que se espera do adulto que a criança está se tornando: “Criança! não verás país nenhum como este: Imita na grandeza, a terra em que nasceste” (Bilac, [s.d.], *apud* Bruno, 1941, p. 104). Alguns excertos literários são mais explícitos e diretos quanto às características dessa grandeza mencionada. Gilberto Amado ([s.d.] *apud* Bueno, 1947, p. 37) apresenta aos meninos as qualidades dos homens de caráter: são “os ardentes, os iluminados, os que não se temem do perigo, os que não pactuam com as injustiças, nem dissimulam a verdade, fugindo ao sacrifício das reivindicações perigosas [...]”.

Um grande artifício utilizado para a educação patriótica da mocidade, ao longo das décadas de 1940 a 1960, era a apresentação de trechos a respeito de notáveis eventos da história nacional e personagens históricos. As antologias também tornavam-se responsáveis pela divulgação da história do Brasil e pela construção de heróis nacionais. Os bandeirantes, por exemplo, eram mencionados na maioria dos livros de leitura do período estudado. É o caso do texto intitulado *A epopéia dos bandeirantes*, de Claudio de Sousa, publicado também na obra *Páginas literárias*.

A odisséia dos paulistas é prodígio de semideuses, pois mal armados e sem auxílio estranho, se aventuraram ao desconhecido, ao âmago de todos os perigos, à vertigem dos mais tremendos lances, ao dédalo dos mais imbricados pélagos, onde deviam combater mil minotauros, disputando a terra ao índio e à fera. Partiam aqueles bandeirantes, mal contendo no peito os dois impulsos: o da aventura, que os chama para o sertão, e o do amor, que das pálpebras aljofradas de lágrimas da espôsa e dos filhos tentava retê-los nos longos abraços de despedida (Amado, [s.d.] *apud* Bueno, 1947, p. 159).

Razzini (2000, p. 54) ressalta que “tanto a história política como a história literária tinham o mesmo objetivo: criar símbolos nacionais por meio do culto dos heróis. Alguns historiadores brasileiros do século XIX dedicaram-se a ambas as histórias com as mesmas tintas patrióticas”. À despeito desse ponto, Romero afirma que só existe um recurso verdadeiramente eficaz para introduzir na escola a conduta cívica e patriótica: “é o exemplo dos grandes cidadãos, a história dos que fizeram a ela própria, sobressaindo sobre a atividade anônima das massas, dirigindo-as aos seus destinos e aos seus ideais” (Romero, 1915, p. IX, *apud* Bittencourt, 2008, p. 118).

Nesta direção, embora originalmente não fizesse parte do nosso *corpus* de livros a serem estudados, a coleção *Páginas seletas*, publicada por Francisco Silveira Bueno em 1943 e destinada às classes ginásiais femininas, mostrou-se documento indispensável. O documento, em comparação com a coletânea destinada às classes masculinas do mesmo autor, evidencia algumas das diferenças entre o ensino feminino e masculino. Embora, de acordo com a legislação vigente da época, houvesse poucas diferenças entre o currículo escolar voltado para meninas e aquele voltado para meninos, o ensino destinado ao primeiro grupo deveria ter uma metodologia específica, que tivesse em mira “a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar” (Brasil, 1942). Nesta coleção, o professor traz algumas prescrições e advertências específicas ao ensino da língua para meninas, como: “[...] nota-se em todo este conto o abuso dos diminutivos, um dos defeitos da linguagem feminina e caseira: as moças não conhecem mais o emprego do grau normal, sendo tudo dito no diminutivo” (Bueno, 1943b *apud* Freitas, 2011, p.224).

A adoção do ensino misto, apesar de poder representar diminuição de gastos, era vista como perigosa na medida em que “poderia produzir males consideráveis, por causa dos vícios da educação doméstica e ausência dos sentimentos religiosos” (Almeida, 1989, p. 153 *apud* Bittencourt, 2008, p. 40). Este argumento justificava a obrigatoriedade de classes femininas exclusivas. A Livraria Acadêmica Saraiva parece ter enxergado nessa legislação uma oportunidade editorial que se concretizou em 1943 com a publicação de *Páginas seletas* (Bueno, 1943). Compatível com a alma feminina, a obra, ainda que publicada pelo mesmo autor e editora, propõe às moças uma educação bastante distinta da proposta dirigida aos moços de mesma idade em *Páginas literárias* (Bueno, 1947). Em ambas as obras, o mundo é apresentado à mocidade. *Nação e família* são temas norteadores para as classes femininas, assim como para as masculinas. No entanto, os textos literários e exercícios de composição indicam que, para a mulher, os valores e comportamentos

esperados são outros. À mulher, é apresentado o mundo das mulheres. O que se esperava de uma mulher exemplar? O escritor português Almeida Garrett, ao enaltecer D. Maria Teresa Midosi e Mazarem⁵ após seu falecimento, esclarece às meninas:

Todas as qualidades de uma senhora exemplar se davam nela: religiosa sem hipocrisia, amável sem afetação, instruída sem pretenções. Falou, como a sua, as línguas inglesa e francesa, teve uma completa e aproveitada educação: pudera brilhar como poucas pelos dotes da alma e pelas graças do corpo; escolheu viver para si, entregar-se às modestas ocupações do lar doméstico” (Garrett, [s.d.] *apud* Bueno, 1943, p. 140).

A partir de uma prática semelhante à trazida para as classes masculinas, a lição buscava fazer penetrar o texto lido no espírito da jovem. Para tanto, acreditava-se que os textos modernos deveriam ser priorizados, pois provocariam emoções sinceras nos jovens, que passariam a relacionar o lido às suas vidas (Razzini, 2000). As propostas de redação e composição, além de promover o exercício da língua, tinham como objetivo central a inculcação efetiva de valores, normas e códigos. Vejamos algumas dessas propostas publicadas em *Páginas seletas* (Bueno, 1943): “o recato é o mais belo enfeite de uma mulher” e “a má impressão que nos dá a mulher que fuma”. Logo depois de lerem sobre o tema, as meninas tinham que escrever sobre, de forma a seguir o argumento ou juízo de valor apresentado no texto original. Afinal, haveria maior espaço para que essas meninas se expressassem verdadeiramente se as propostas fossem, respectivamente, “o mais belo enfeite de uma mulher” e “a mulher que fuma”. A leitura e a escrita na escola servem ao propósito, desde que essa prática de leitura fosse imposta pelo professor e obedecesse às prescrições educacionais, visando por parte dos estudantes uma

[...] leitura sem “desvios”, impossível de outras interpretações. O professor determinava como ler e o tempo de ler. Eram ensinadas as regras de pontuação, respiração, de postura diante do livro e da leitura e, principalmente, do respeito ao texto escrito (Bittencourt, 1996, p. 97-98).

Assim como ler, o escrever na sala de aula também não se configurava como atividade criativa, mas “mera repetição de temas controlados” (Bittencourt, 2008, p. 214). De acordo com o programa de 1951 (Brasil, 1952), os trabalhos de redação seriam “sempre muito fáceis”, tendo como algumas estratégias sugeridas a formação de frases a partir do novo vocabulário,

5 Filha de Paulo Midosi, amigo de Almeida Garrett.

resumo oral das leituras lidas fora de sala, exercícios de concisão e paráfrase. Em *Curso de português*: segunda série, livro de Enéas Barros, publicado em 1957, encontramos propostas de composição ou redação seguindo essas orientações. Por exemplo, “conte com as suas próprias palavras a história do texto” (Barros, 1957, p. 20) e “forme frases em torno dos seguintes nomes extraídos do texto: tanger, inerte, fulgir, hirto, ala, alvor” (Barros, 1957, p. 46).

As antologias e livros de português do período perfaziam, assim como os livros de leitura destinados ao ensino primário analisados por Boto (2010, p. 38),

[...] estratégias de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, de tradições, de costumes existentes ou pretendidos por grupos em posição de poder na sociedade. Fazem isso, porém, apresentando as normas e preceitos dos saberes escolares como se estes fossem consensuais ou universalmente reconhecidos. Valeriam em tese para qualquer tempo, em qualquer parte.

A leitura e a escrita no secundário brasileiro assumiam finalidades bastante específicas e explícitas: à formação moral e nacionalista dos jovens, bem como à aprendizagem do falar e escrever não apenas correto, mas também elegante. Os autores literários que mais tinham excertos publicados nos livros didáticos atendiam a essas demandas com primor. Era o caso de Olavo Bilac, Visconde de Taunay, José de Alencar, Coelho Neto, Gustavo Barroso, Machado de Assis, Raul Pompeia e Afonso Celso. O poeta Olavo Bilac é o que ganha mais destaque, aparecendo em seis dos sete livros didáticos analisados e tendo 27 trechos de sua obra publicados neles.

Considerações finais

Em suma, a leitura escolar não era, entre as décadas de 1940 a 1970, uma leitura de fruição, de prazer. Assim como Boto (1997, p. 509) constata a partir do estudo dos livros de português do ensino primário, a leitura escolar “é antes o mundo do dever recomendado aos pequeninos, quase como orientação para a vida em sociedade”. A leitura é uma das formas de colocar em prática os objetivos da escolarização, por isso, podemos dizer que a leitura pretendia

[...] conferir à juventude o repertório e os modelos analíticos de interpretação da realidade, autorizados pelas gerações mais velhas
[...] A escolarização põe diante dos olhos das crianças uma narrativa – a versão autorizada, talvez – da realidade social. A vida escolar

pretende compor, assim, o rito de iniciação, o ensaio da peça da vida, a partir das referências culturais da sociedade (Boto, 1997, p. 263).

Esta pesquisa pretendeu contribuir para o conhecimento da história da disciplina escolar Português levando em consideração aquilo que se ensinava tanto em termos de conhecimentos, quanto valores e comportamentos. O estudo da escola e da cultura que lhe é própria não é apenas fundamental para o entendimento da instituição escolar, mas também para o da sociedade da qual ela faz parte. A cultura escolar nutre com o meio extraescolar uma relação de retroalimentação e transformação, desempenhando um duplo papel: “ele não forma somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p. 184). Nesse sentido, compreender a escola brasileira é necessário para compreender o país como um todo. Tem-se a esperança de que a consciência do que a disciplina Português conservou no período encoraje a reflexão sobre tudo o que, nas palavras de Forquin (1993), ela esqueceu, abandonou e rejeitou ao longo de sua história.

Fontes

AMORA, Antônio Soares; SÁFADY, Naief. **Português: antologia e gramática – curso ginasial 2ª série**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1961.

BARROS, Enéas Martins de. **Curso de português: segunda série**. 16. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, dez. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 9 abr. 1942.

BRASIL. **Instruções metodológicas para a execução do programa de Português**. Diário Oficial da União: seção 1, p. 67, 22 fev. 1952. Disponível em: <https://www>.

jusbrasil.com.br/diarios/2375335/pg-67-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-02-1952/pdfView. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRUNO, Aníbal. **Língua portuguesa**: para a segunda série ginásial. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1941.

BUENO, Francisco Silveira. **Páginas literárias**: 1ª e 2ª série ginásiais masculinas. 3. ed. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva, 1947.

BUENO, Francisco Silveira. **Páginas seletas**: 1ª e 2ª séries femininas. 1. ed. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva, 1943.

CORRÊA, G. Guimarães. **O programa de Vernáculo**: curso ginásial 2ª série. 1. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.

COSTA, Aída. **Segundo livro de português**: 2ª série do curso ginásial. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1951.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Português para o ginásio**: antologia, vocabulários, exercícios, biografias e comentários para a primeira e segunda séries. 28. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

LABORIAU, Ferdinando. **Revista do Órgão da Directoria Geral da Instrução Pública**. v. 2, 1928. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/bibliografico_periodico/historia_educacao. Acesso em: 30 set. 2023.

Referências

AULETE, Julio Caldas. **Selecta nacional**: curso pratico de litteratura portugueza, 1ª parte. 5. ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Ciências, 1882.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 1996.

BOTO, Carlota. A construção social da civilização escolar: excertos das leituras de formação do magistério. In: BOTO, Carlota; AQUINO, Julio Groppa (orgs.). **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 183-205.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010.

BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar**: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: [s. n.], 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, Pelotas, p. 5-24, 2002.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 30 set. 2023.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Lições de patriotismo na obra ‘Páginas Literárias’ de Francisco Silveira Bueno: formando meninos na década de 1940. **Cadernos Ceru**, v. 21, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11925/13702>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, Pelotas, n. 2, p. 29-50, set. 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 9. fev. 2021.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970). 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930-73)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2370>. Acesso em: 30 set. 2023.

Entre Monteiro Lobato e Malba Tahan: algumas notas sobre a história da literatura infantil brasileira

Ana Gomes Porto
Heloísa Helena Pimenta Rocha

Introdução

A intenção deste capítulo está em compreender as diferenças e as singularidades da produção de dois autores: Monteiro Lobato e Mello e Souza (Malba Tahan), considerando a sua inserção em seu próprio tempo, como também a leitura realizada por estudiosos da atualidade. Cabe entender os motivos que fizeram Monteiro Lobato permanecer entre os escritores de literatura infantil canônicos e Mello e Souza permanecer ausente desse cânone. Parte-se da perspectiva de que ambos os autores fizeram sucesso em seu próprio tempo e *a posteriori*, transformando suas obras em publicações que permaneceram ao longo do tempo. Apesar disso, Monteiro Lobato é considerado um cânone e Mello e Souza não. Quais os pressupostos que marcaram essa diferenciação?

Um *site* sobre Júlio César de Mello e Souza (1895-1974), mais conhecido como Malba Tahan, oferece ao visitante um amplo conjunto de informações sobre a história do educador/escritor, apresentando uma variedade de dados que vão de bibliografia, fotografias, áudios – como a interessante entrevista ao MIS em 1973 – a alguns documentos. A construção da página evidencia uma clara intenção de rememorar a trajetória do autor, afirmar a sua importância e assegurar a ele um espaço na memória do Brasil. Na área destinada aos

“documentos”, as opções adotadas ressaltam não apenas a relação intrínseca entre o trabalho dele como professor e como escritor de obras de ficção, mas deixa patente a intenção de tornar público o reconhecimento que o escritor teve entre os homens de letras. Tal intenção pode ser percebida, por exemplo, em documentos como a menção honrosa concedida pela Academia Brasileira de Letras, em 1928, à obra *Céu de Allah* e o prêmio recebido em 1939 dessa mesma Academia, pela sua obra de maior sucesso até os dias atuais, *O homem que calculava. Aventuras de um singular calculista persa* (publicada em 1938).¹

É possível ter acesso, também, a uma carta de Monteiro Lobato, datada de 1939, sobre esse mesmo romance, *O homem que calculava*, em que o conhecido escritor de literatura infantil comenta que a obra “ocupa lugar de honra entre os livros que conserv[a]”, ressaltando que a narrativa é centrada em “problemas”. Além disso, registra um elogio à qualidade literária do livro e à argúcia do escritor: “Falta nele um problema – o cálculo da soma de engenho necessária para a transformação do deserto de abstração matemática em tão repousante oásis: só Malba Tahan faria obra assim, encarnação que ele é da sabedoria oriental [...]”.²

Observando o teor do elogio, fica patente que Lobato considera Mello e Souza (escrevendo como Malba Tahan) uma versão do que talvez fosse o seu maior reconhecimento, qual seja, o de professor de matemática. Mello e Souza escreveu diversas obras didáticas de matemática, sendo *O homem que calculava. Aventuras de um singular calculista persa* um romance que apresenta uma versão da matemática (encarnada em “problemas” a serem solucionados), que traz ao leitor operações matemáticas – nem todas simples de resolver –, em uma narrativa concebida com o claro propósito de despertar o interesse pela disciplina. Assim, a obra é entremeada de verdadeiras passagens literárias, ricas em belas descrições, arrançadas em um enredo que conquista não apenas pela resolução de problemas difíceis, mas pelo encantamento da trama, que tem seu foco narrativo nas relações entre o personagem Beremis e seu companheiro e, finalmente, na grande paixão despertada por Telamis, que acaba fornecendo um desfecho amoroso à obra.

Tema muito distinto daqueles abordados por escritores da década de 1930, que perseguiam novas linguagens e formas de conceber a produção ficcional, como Graciliano Ramos em *Vidas secas* (1938) e *Angústia* (1936) ou Rachel de Queiroz em *O quinze* (1930). Para ficar na literatura infantil, vale

1 <https://malbatahan.com.br>. Disponível em: <https://malbatahan.com.br/documentos/pessoais/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

2 <https://malbatahan.com.br>. Disponível em: <https://malbatahan.com.br/documentos/pessoais/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

lembrar da obra de Érico Veríssimo, *As Aventuras de Tibicuera* (1937). O livro foca na disputa entre memória individual (de Tibicuera) e história do Brasil, configurada como a luta entre o “selvagem” e o “civilizado” na formação do povo brasileiro. De uma riqueza extraordinária, a obra traz para o debate não apenas a dimensão da formação do povo brasileiro, mas a oposição *versus* intersecção entre narrador e personagem, a relação entre tempo e espaço, as questões concernentes à memória, à história e ao esquecimento.³

A década de 1930 foi um período particularmente rico para a história literária, já que, como aponta Bueno, havia um

[...] procedimento anti-escola, voluntariamente ou não, os romancistas de 30 produziram uma vigorosa força de oposição a uma visão “total” – totalitária mesmo – de Brasil proposta por Getúlio Vargas. É um contraste significativo o que se cria entre a visão do país como um conjunto de realidades locais que merece ser conhecido nas suas particularidades e o modelo oficial de unidade nacional, cuja tendência seria a de apagar as diferenças para se obter um conceito uno de nação (Bueno, 2004, p. 96).

Note-se que Mello e Souza, em suas obras ficcionais assinadas como Malba Tahan, já vinha, desde a década de 1920, investindo em uma perspectiva bastante distinta daquela que imperava entre os modernistas da época e seguindo muito de perto um caminho que mais se aproxima da apresentação de particularidades locais. Ao produzir literatura infantil, o escritor estava voltado para compreender uma realidade outra, que se traduzia na valorização do muçulmano, configurado como aquele que vivia sob outro domínio e que nada tinha a ver com os processos de antropofagia propostos por Oswald de Andrade, em seu *Manifesto Antropófago*, ou mesmo com a volta para dentro do Brasil, seguida por Mário de Andrade ao longo de muitos anos. Sob as vestes de Malba Tahan, Mello e Souza impunha um novo mundo, sem limites nacionais e calcado na valorização das relações transnacionais e transatlânticas.

Entretanto, o fato é que Mello e Souza/Malba Tahan não encontrou o mesmo registro na história da literatura brasileira, o que leva a indagar que motivos responderam por essa espécie de apagamento. Buscando lidar com essa questão, passamos a comparar os caminhos traçados por Monteiro Lobato, paralelamente àqueles que foram percorridos por Mello e Souza.

O texto pretende jogar luz sobre Mello e Souza como exemplo de um autor que não se torna canônico – mesmo que as suas publicações continuem a circular até os dias atuais, há pouca produção especializada sobre sua obra

3 Sobre a interpretação desta obra ver Gomes (2003).

ficcional –, o que se configura em um problema para a história da nossa literatura. A inclusão de Monteiro Lobato como referência em termos de comparação se justifica porque coloca em tensão a obra destes dois autores, ao mesmo tempo que incide sobre obras que são coetâneas.

A produção de Monteiro Lobato se volta para a construção de uma identidade nacional considerada adequada para resolver os problemas brasileiros – questão muito debatida quando se tem em conta as duas versões de *Jeca Tatu* (1914 e 1924). Mello e Souza, por sua vez, lança luz sobre personagens que não eram valorizados como ideais para se criar uma “nação”. Monteiro Lobato se contrapõe, nesse sentido, a Mello e Souza, ao trazer para a produção nacional uma ênfase no “nacional”. Assim, enquanto Lobato se configura no exemplo da produção nacional “nacionalizante”, em Mello e Souza se encontra o exemplo de uma produção nacional com um viés que poderíamos chamar de “transnacional”, o que justifica a escolha dos dois autores.

Monteiro Lobato entre contradições e permanências

O sucesso das obras de Monteiro Lobato e a proeminência do escritor no mercado de letras nacional constituíram dois pilares que se complementavam, como aponta Passiani (2002), resultando em um apagamento de produções que não caminhavam no sentido da valorização do homem nacional e dos temas que interessavam à formação de uma identidade nacional. Nesse sentido, nota-se que o escritor contribuiu para alavancar um projeto de país, na medida em que trazia, em suas narrativas, elementos subjacentes à criação de uma literatura nacional, concebida como aquela que contribuiria para criar homens, mulheres e ações típicas (ou desejadas) do homem nacional, na chave das relações entre brancos e negros.

Este projeto nacional se faz presente desde o seu “*Jeca Tatu*” (1914), como representação do caboclo nacional “bárbaro”, que tem como defeitos: “indolência, boçalidade, fealdade” e uma “indiferença aos benefícios proporcionados pela civilização” (Lindo, 2017, p. 9). Para Lindo (2017, p. 11), “o tipo humano caipira, em sua existência peculiar, com uma língua e uma cultura próprias, diverge em suas ações dos indivíduos que impelem a sociedade na rota do progresso”. Dando novo rumo ao seu “*Jeca Tatu*”, surge, em 1924, a obra *Jeca Tatuzinho*, na qual o “caboclo” se transforma em um homem industrial e cheio de opinião, pronto para caminhar rumo ao progresso, na esteira da civilização brasileira.

Este personagem é central para a compreensão da forma como Monteiro Lobato via o “caipira”, um exemplo de inadequação à construção do progresso e da civilização. Veja-se que, ao transformá-lo em indivíduo laborioso, Jeca Tatu foi obrigado a se inserir naquilo que era considerado “a civilização”. Quer dizer, as mutações do personagem são intrínsecas ao que o escritor compreendia como “indivíduo ideal”, em sintonia com as apropriações das pautas do movimento sanitarista. Assim, o autor concebe este sujeito pela chave do seu distanciamento dos hábitos de trabalho, ou seja, alguém que não tinha disposição para nada, caminhando a sua redenção pela aquisição de hábitos de higiene e pela adesão a formas de trabalho consideradas modernas.

“Pensar a sociedade nacional” está presente, portanto, desde as primeiras intervenções de Monteiro Lobato. Zilberman ressalta que o escritor tinha uma “perspectiva militante” (Zilberman, 2010, p. 150), desde as suas obras mais antigas até a sua última fase, que se anuncia na década de 1940. A autora assinala que ele “criticou a burocracia” da administração pública nacional (Zilberman, 2010, 148) e, em *O Picapau Amarelo* (1939), apresentou o sítio como “o espaço imaginário onde todos são acolhidos sem qualquer discriminação e onde reina a democracia igualitária [...]” (Zilberman, 2010, p. 149).

Diversos personagens fizeram sua aparição, ao longo da década de 1920, em variadas histórias, reunidas em volume publicado sob o título *Reinações de Narizinho* (1931), livro que, para Zilberman (2010, p. 146), é um “marco na história da literatura brasileira”, já que “provoca reações controversas”. Nessa direção, destacam-se, por exemplo, as críticas de Cecília Meireles às atitudes “malcriadas” das crianças que “deseducam” (Meireles, 1926, p. 229 *apud* Zilberman, 2010, p. 146). Em suas análises, Zilberman ressalta o caráter quase revolucionário das obras lobatianas, as quais não circularam apenas entre crianças, por meio de publicações nos jornais e em livros, mas foram também adotadas pela Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo para uso didático.⁴

Conforme aponta Bignotto, já existia um “processo de formação de um campo relativamente autônomo da literatura para crianças no Brasil [há] pelo menos vinte anos” (Bignotto, 2022, p. 235). Para a autora, se já havia esta “tradição de literatura para crianças no Brasil”, o surgimento da obra

4 A adoção de suas narrativas para uso didático se refere às suas primeiras publicações. Cabe assinalar que a produção de suas obras esteve ligada às “pressões exercidas por diferentes grupos que formavam o campo educacional e artístico da época” (Bignotto, 2022, p. 237).

de Monteiro Lobato “reajustou” essa tradição, na medida em que trouxe inovações para o processo de produção de obras infantis. Trata-se de um duplo movimento. Ao mesmo tempo que se busca inovar partindo de modelos preexistentes, há uma permanência de temas e estilos em cada obra nova que surge (Bignotto, 2022, p. 228-229). Torna-se interessante observar, portanto, como Monteiro Lobato dialogava com as obras preexistentes.

Uma questão que surge claramente em suas obras são as relações entre brancos e negros. Não é demais lembrar que Lobato tinha um projeto (Passiani, 2002), que estava atrelado à produção de literatura de caráter nacional e à publicação de autores nacionais pela sua editora. Obviamente, não eram quaisquer autores nacionais, mas aqueles que o escritor considerava como adequados para alavancar o progresso nacional e a produção literária brasileira. Por essa via, muitos autores foram esquecidos, dentre eles Mello e Souza e suas narrativas assinadas sob o pseudônimo de Malba Tahan.

O fato é que Monteiro Lobato figura, até os dias atuais, como um “modelo” a ser seguido e uma referência na história da literatura infantil. Como aponta Bignotto (2022, p. 228), trata-se de um novo “monumento que integrava a tradição”. Mesmo reconhecendo que “a tradição da literatura infantil parece ser uma ordem composta mais de folhas ao vento do que de monumentos”, Bignotto (2022, p. 229) assinala que o que se tem, na atualidade, é uma permanência das obras de Lobato, autor considerado, muitas vezes, como o criador da literatura infantil brasileira.

Certamente, há um descompasso quanto ao fato de suas obras (e do próprio autor) aderirem a posições hoje consideradas, por alguns autores, como racistas e Lobato deve ser considerado um ícone da literatura infantil brasileira. O debate surge em 2010, com a crítica à obra infantil *Caçadas de Pedrinho*, pelas posições expressas na apresentação do negro de forma estereotipada e, em especial, nas citações referentes a tia Nastácia (Feres Júnior; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 71-74). Estudiosos de Monteiro Lobato se situam no debate, colocando-se contrários a essa posição. Assim, enquanto Sachetta denomina Lobato de “estreito e preconceituoso”, Lajolo considera que a posição dos críticos da obra lobatiana é “autoritária” e Albin entende as críticas como expressão de “patrulha ideológica” (Feres Júnior; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 80-81).

Apesar do tom acusatório assumido por alguns estudiosos, Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013) entendem que, mesmo considerando-o como um homem inserido em seu próprio tempo, o escritor era racista. Ressaltam, nessa direção, a proximidade de Lobato com Renato Kehl e Arthur Neiva,

“expoentes da eugenia no Brasil”, além do fato de que o escritor foi membro da Sociedade Eugênica de São Paulo.

Examinando a literatura produzida por Monteiro Lobato, os autores assinalam que há diversas passagens pejorativas em relação a tia Nastácia. Assim, em *Reinações de Narizinho* (1931), a personagem é chamada de “a negra” 56 vezes, além de haver referências aos seus “beijos” ou à “beijaria”. Em *Histórias de tia Nastácia*, o termo “a negra”, para se referir à personagem, também aparece inúmeras vezes. Além disso, em suas histórias, os negros são representados como personagens “irracionais e mal articuladas”, por trazerem narrativas extraídas da tradição oral. De acordo com os autores, há uma “associação do povo brasileiro com o negro e desse com a distorção, a irracionalidade e a falta de delicadeza (...) [que] contrasta com a bela forma da história de Andersen, onde só há ‘gente loura’” (Feres Júnior; Nascimento Eisenberg, 2013, p. 85). Digno de nota é também, segundo os autores, o fato de que “Nastácia” não figura com seu nome completo, mas com o apelido, que subtrai parte de seu nome, colocando-a em um campo de indefinição, de inconsistência textual, possivelmente assemelhando-a às histórias por ela narradas.

Cabe notar que o debate sobre a presença ou não do racismo na produção de Monteiro Lobato possui longas passagens, no âmbito acadêmico e não acadêmico. Assim, Bignotto, em análise interessante sobre a tradição de narrativas infantis que fazem referência ao negro, considera que o escritor possui atitude bastante diversa de autores anteriores, que abordam o negro, em suas narrativas, por meio de características negativas. Assim, entende que “Lobato parece ter iniciado, com estratégias de vanguarda, o longo processo da reescrita dos atributos de personagens negras em nossa literatura infantil” (Bignotto, 2021, p. 77). Como exemplo, cita a própria tia Nastácia, que ensina Narizinho – e com “sofisticação, usando metáforas, a ter paciência” (Bignotto, 2021, p. 73). Para a autora, o diálogo sobre a paciência de tia Nastácia com Narizinho pode sugerir “as práticas educadoras das ‘mães pretas’” (Bignotto, 2021, p. 73).

Na obra *A menina do narizinho arrebitado* (1920), Narizinho é apresentada como “menina morena, com olhos pretos como duas jabuticabas” e tia Anastácia como uma “excelente negra de estimação”. Mesmo apresentada como “negra de estimação”, fato que aproxima a personagem das formas de designar os animais, a autora entende que a “ordem hierárquica racial estabelecida entre as protagonistas da narrativa seria desorganizada, porém, no desenrolar da história” (Bignotto, 2021, p. 72).

Parece sugestivo, apesar dos comentários da autora, que Narizinho é uma menina de nariz arrebitado, que se casa, ao longo da narrativa, com o príncipe do Reino das Águas Claras, numa chave que indica que, apesar de “morena”, seria deslocada para as “águas claras”. Numa análise adjacente à de Bignotto, também pode-se entender o diálogo de tia Nastácia com Narizinho como uma forma de as famílias não se renderem a essas práticas. Veja-se que Narizinho mora com a avó e, portanto, não figura como representante do padrão de família nuclear constituída por pai, mãe e filhos(as), ao qual Lobato fazia referência.

O artigo de Bignotto contribui para elucidar as práticas dos escritores(as) de literatura infantil até a época em que Monteiro Lobato passa a publicar suas obras. A autora entende que, no contexto da literatura infantil do período, o escritor pode ser considerado “vanguardista” na forma como abordou os negros em suas histórias, apontando para um profícuo diálogo com escritores(as) anteriores a ele.

Ao examinar os artigos de Bignotto e de Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg tem-se a impressão de que o foco das análises não se volta para o mesmo autor, considerando o contraste entre as posições dos estudiosos. Evidentemente, não cabe desconsiderar nem uma perspectiva nem a outra. Narrativas ficcionais podem apresentar elementos contraditórios e parece-nos que, neste ponto específico, reside a possibilidade de análises tão diversas.

Por outro lado, contudo, não se pode desconsiderar a proximidade de Monteiro Lobato com sujeitos e instituições que defendiam ideais eugênicos, mesmo que numa chave da eugenia positiva, o que permite compreender a presença do viés da supremacia branca em seus textos. Entretanto, as contradições não param por aí. Assim, é nessa direção que se pode observar que Lúcia, a Narizinho, é apresentada como uma “menina morena” na descrição que se faz da personagem, embora, na imagem de capa da obra, figure como uma menina branca e loira.⁵

5 Poder-se-ia argumentar que a capa do livro foi produzida por outro sujeito, um ilustrador. Cabe notar, entretanto, que, se há uma forma de elaboração conjunta do livro, ela foi realizada tendo Monteiro Lobato como o executor, já que era ele mesmo o editor – Monteiro Lobato & Cia. Sobre o tema ver Chartier (2014).

Figura 1 – Capa da 1ª edição de *A menina do narizinho arrebitado* (1920)



Fonte: Disponível em <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7452>.

Pode-se indagar que aspectos se articulariam na construção da personagem principal da obra, aproximando formas tão contraditórias. Cabe notar, ainda, elementos presentes em outros textos, como o conto “A negrinha” (1920). A leitura da narrativa coloca o leitor diante de uma menina negra que vive no início do século XX, em companhia de sua “benfeitora”, sujeitando-se aos constantes beliscões, tapas, entre outros castigos. Ao mesmo tempo que pode ser lido como uma espécie de manifesto contra a exploração dos negros, o conto levanta indagações sobre o sentido dessa narrativa diante de outras citações com teor racista presentes na obra lobatiana, levando a interrogar se o autor teria mudado de opinião ao longo dos anos.

O fato é que fica patente, nas narrativas lobatianas, a construção de elementos que caracterizam as suas posições em relação à construção de uma determinada identidade nacional. Para isto, opera com personagens do cotidiano brasileiro, ocupando o negro um espaço privilegiado. De fato, as suas obras dialogam com aquelas que sugeriam uma possibilidade para a construção da nação brasileira que englobasse o negro e, para tanto, ele figurava como elemento importante da escrita de Monteiro Lobato.

No que concerne a este padrão, deve-se ter em mente não apenas que o escritor se posicionava diante de uma determinada tradição que tomava o negro de forma negativa, mas também como um intelectual⁶ que mantinha diálogo com outros sujeitos e, portanto, possuía uma postura específica em relação à sociedade em que vivia.

Vale observar que a análise das obras de Lobato e de suas posições na sociedade em que viveu é o foco assumido por boa parte da produção intelectual atual que se debruça sobre o escritor. Em relação ao debate em torno da presença ou não do racismo em suas obras, os autores tomam posições extremadas e defendem com afincos os seus pontos de vista. Certamente, esta situação deriva do fato de que Monteiro Lobato figura entre os cânones literários nacionais.

Deve-se interrogar os motivos que fizeram com que Monteiro Lobato – ademais de sua nítida capacidade de criação literária – tenha permanecido como cânone da literatura infantil brasileira. Neste sentido, cabe analisar autores que não tiveram suas produções canonizadas, apesar da crítica literária positiva na época e *a posteriori*, como Mello e Souza, professor de matemática e escritor de obras didáticas dessa disciplina, que escreveu, sob o pseudônimo de Malba Tahan, uma extensa produção ficcional de narrativas, a maioria delas dirigidas ao mesmo público de Monteiro Lobato.

Malba Tahan foi coetâneo de Monteiro Lobato e suas obras foram publicadas pelas mais diversas editoras da época – algumas conhecidas e outras não. Sua vasta produção circulou em jornais (assim como a de Monteiro Lobato) e, ao percorrer a imprensa das décadas de 1920 e 1930, é nítido o sucesso tanto de um como de outro escritor. Apesar disso, não se transformou em cânone. Os motivos para este fato podem ser buscados na própria formação da história da literatura brasileira, que valorizou obras que tematizavam o “nacional” em contraponto com narrativas envolvendo situações e personagens que extrapolavam as fronteiras nacionais. Da mesma forma, cabe indagar se, para além dessa dimensão transnacional que se evidencia na construção dos personagens e das narrativas, outros pontos de inflexão levam a obra de Malba Tahan a não encontrar lugar no cânone nacional da literatura infantil. Neste sentido, deve-se verificar se suas obras traziam temas considerados inadequados ou se remetiam a imagens também consideradas inadequadas. Para isso, apontaremos algumas das características da obra malbatahânica direcionada ao público infantil, que se construiu na mesma época da obra lobatiana.

6 Coloca-se como um “intelectual mediador”, de acordo com o que está subjacente aos artigos e texto introdutório de Hansen e Gomes (2016).

Mello e Souza sob as vestes de Malba Tahan: escritor de literatura infantil brasileira?

Júlio César de Mello e Souza, professor de matemática, defensor dos ideais da Escola Nova, criou, em 1923, o pseudônimo Malba Tahan para assinar sua produção ficcional, que foi amplamente publicada na imprensa e em formato de livros, alguns dos quais vieram a lume ainda na década de 1920, tendo sido escrita até a década de 1970. Diferentemente de Monteiro Lobato, Mello e Souza não tinha um projeto literário ancorado nos pilares da identidade nacional.

Muito pelo contrário, suas narrativas punham em cena, em grande parte, situações que aconteciam fora do espaço nacional. Aderiu, também, a formas estilísticas variadas. O exemplo mais notório é a escrita de um romance policial em 1970 – *O mistério do mackenzista: um estranho caso policial* – afora outros contos do mesmo teor, como “O perfume indiano”, o primeiro escrito sob o pseudônimo Malba Tahan, com o qual participou de um concurso literário da *Revista da Semana* em 1923.

Mello e Souza não tinha como propósito, em suas narrativas, moldar o “homem nacional”. Pretendia entrar no mercado literário nacional e, para isso, utilizou-se de duas táticas. A primeira delas foi criar um pseudônimo que conferisse uma possível veracidade às suas narrativas. Malba Tahan, portanto, não foi um pseudônimo elaborado ao acaso. Mello e Souza tinha em mente a criação de um “escritor” que falasse com rigor sobre situações ocorridas em outro espaço, aquele ao qual convencionamos chamar Oriente numa perspectiva eurocêntrica.

Malba Tahan se configurava, assim, em um suposto escritor que havia vivido nesse espaço específico, cujas narrativas versavam sobre um outro mundo, distinto daquele demarcado pelas fronteiras nacionais. Narrativas do mundo oriental seriam a temática predominante na obra de Mello e Souza que assinaria com o pseudônimo, posteriormente acrescentado ao seu nome.

Sua produção se inscrevia, assim, em uma perspectiva transnacional, transatlântica, em uma época em que a literatura valorizava a formação do homem nacional, nos moldes em voga nos países europeus e, portanto, distante do mundo reconhecido como oriental por Mello e Souza. Assim, o escritor trazia para o centro da cena um indivíduo considerado indesejável e que figurava na imprensa da época como bárbaro. As suas narrativas caminhavam, pois, no sentido inverso daquele subjacente à notícia “Paixão de bárbaro” que circulou na imprensa, em que um “branco” e um “árabe”

disputavam o amor de uma mulher. “Bárbaro”, na notícia, se referia ao árabe, que “provocou o branco” e o matou com quatro tiros de revólver.⁷

Em um momento em que a literatura nacional apostava fortemente na criação de uma identidade brasileira, Mello e Souza utilizava-se de narrativas centradas nos árabes para criar seus textos literários. Esses sujeitos, certamente, não se enquadravam nos ideais eugênicos esposados por parcelas importantes da intelectualidade brasileira, apesar de não terem sua entrada no país proibida (Pinto, 2016, p. 50). Eram, portanto, considerados indesejáveis, como se torna explícito na notícia sobre os desatinos do “bárbaro” publicada pela imprensa. A produção malbatahânica não apresentava supostos problemas nacionais. Ao contrário, gerava tensões, uma vez que não apresentava uma perspectiva normatizadora. Torna-se exemplar, nesse sentido, a capa de *Amor de beduíno*, obra publicada pela Briguiet em 1930:

Figura 2 – Capa de *Amor de beduíno* (1ª edição 1930)



Fonte: Arquivo pessoal.

7 Paixão de bárbaro. *O Malho*, 29 out. 1932, p. 19.

A mulher, quase desnuda, envolta ao homem num abraço, figura em uma posição que prenuncia um beijo; a postura de ambos sugere histórias sexualizadas, distanciando-se frontalmente daquilo que se poderia imaginar, no período, como leitura infantil. De acordo com o comentário sobre a obra feito em 9 de agosto de 1931 no jornal *La Prensa* (Fundo Malba Tahan-MT/01.003.0042-01), este livro não se destinava a crianças:

La traducción portuguesa de los cuentos de Malba Tahan está hecha con corrección. Ya anteriormente la dirección general de instrucción pública de Rio de Janeiro aprobó un de sus libros de cuentos para niños. Claro está que “Amor de beduíno” no lo aprobará, porque no ha sido escrito para la gente menuda, sino para entretenimiento de mayores. Pero esto no quita mérito al autor árabe.

Certamente obras como *Contos de Malba Tahan* (1925) e *Céu de Allah* (1928) são muito mais palatáveis para fins instrutivos do que *Amor de beduíno*. Evidente, nesse sentido, é a inclusão de uma ilustração que contraria os conceitos amplamente partilhados no período sobre a educação das crianças. Apesar disso, torna-se curioso observar que *Amor de beduíno* foi anunciado em paralelo às outras obras de Malba Tahan.

Na seção “Letras e Artes” (*O Jornal*) tem-se o seguinte: “‘Amor de Beduíno’ é o título do novo livro de Malba Tahan, que acaba de aparecer, com o êxito que tem sempre as obras desse popular e encantador escritor oriental.”⁸ Ainda em *O Cruzeiro* diversos anúncios sobre as obras de Malba Tahan colocam em pé de igualdade títulos como *Contos de Malba Tahan*, *Céu de Allah*, *Mil histórias sem fim*, *Lendas do deserto* e *Amor de beduíno*.⁹ Nessa mesma folha, os anúncios das obras de Malba Tahan publicadas aparecem recorrentemente ao lado de anúncios de “tanoleite” e “lactovermil”, remédios indicados para as crianças.¹⁰ No *Jornal das Moças* (5 jan. 1933) o anúncio com todas as obras de Malba Tahan (incluindo-se *Amor de beduíno*) figura ao lado de uma seção sobre “vida escolar”, indicando que “escola” e “obras de Malba Tahan” poderiam ser direcionadas ao mesmo público, qual seja, aquele que se preocupa com as escolas e a vida escolar.

Digna de nota, também, é a equivalência sugerida no anúncio de *Reinações de Narizinho* e *Mil histórias sem fim*, já que, nas páginas de *A Gazeta*, ambas as obras surgem aos olhos do leitor lado a lado:

8 Letras e Artes. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 29 ago. 1930, p. 10.

9 *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 21 jan. 1933.

10 *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 4 fev. 1933 e 11 fev. 1933.

Figura 3 – Anúncio de *Mil histórias sem fim* de Malba Tahan e *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato (Gazeta, Rio de Janeiro, 24 nov. 1931)

Amadeu Amaral) foi acolhida entusiasmamente. Publicou, em seguida, "Serto alegre" (1929), "A viola de nhô Quim" (1929) e agora "Matutices", talvez a sua melhor colectânea de versos cômicos e publicada pela Companhia Editora Nacional.

Tramete certa repetição exclamativa que se lhes nota, "ara!" e a tendência para se valer de nomes próprios que mais denunciam um recurso de rima — as poesias de "Matutices" são admiráveis "fachadas" do interior paulista, repletas encontros de humorismo e de singeleza, em que se afirmam, definitivamente, as qualidades de graça, naturalidade e talento do consagrado poeta regional.

"As reinações de Narizinho"

VAI SER LANÇADO UM NOVO LIVRO PARA CRIANÇAS, DE MONTEIRO LOBATO — A Companhia Editora Nacional vai lançar, ainda esta semana, um novo livro de Monteiro Lobato, destinado a crianças. Monteiro Lobato, reconhecido por um dos melhores amigos dos pequenos, em "As reinações de Narizinho", que é um volume de formato grande e todo elle illustrado com belos desenhos, conta todas as aventuras da celebre Menina do Narizinho Arrebatao e seus companheiros — Ferdinando, o malandrista; Marquez de Rabelo, a asneirada Emilia, o sabio visconde de Sabugosa, o peixinho principe, o doutor Caramujo, o barão de Mankausen, e burro falante e tantos outros personagens já conhecidos de todas as crianças brasileiras.

NOVO VOCABULARIO DA LINGUA NACIONAL

O primeiro e mais completo

PELO CORREIO REGISTRADO 45000

Pedidos a Edições e Publicações "BRASIL"

Rua São Bento, 23 — 2.º andar, sala 11 Caixa Postal, 1806 — S. PAULO

"Mil historias sem fim"

PREFACIADO POR HUMBERTO DE CAMPOS, APARECEU MAIS UM TRABALHO DE MALBA TAHAN

Desta vez "Contos", "Cão da Alah", "Amor de bodinas" e "Lendas do deserto", o nome de Malba Tahan é um dos mais vulgarizados e mais discutidos. Sobre a sua personalidade peira verdadeira cadelas de lendas, cada qual interessante e original pelo exotismo que encerra.

Conforme affirmam Humberto de Campos no estudo que realizou em torno de Malba Tahan e com que prefaciou a ultima obra desse escriptor, a elle "cabe a gloria de haver sido, entre nós e, mesmo, na America do Sul, o primeiro litterato de genio arabe".

Para definir o caracter e o espirito artisticos de Malba Tahan, são bastante sufficientes estas palavras de Humberto de Campos:

"A formação oriental do espirito geogra-

phicamente brasileiro do sr. Malba Tahan podia ser objecto, evidentemente, de uma pesquisa de Freud. Trata-se, civilmente, de um homem que nasceu no Brasil, de um engenheiro com o seu titulo scientifico brillantemente conquistado em nossa Escola Polytechnica, membro de antiga e illustre familia brasileira. Entretanto, o sr. Malba Tahan tem uma figura de arabe; surgiu para as letras tendo no pensamento os Desertos, as tamareiras, as tendas estremecendo ao vento, sacudidas pelas tempestades de Areia".

Esta synthese explica, literalmente, o ultimo trabalho de Malba Tahan, intitulado "Mil historias sem fim", publicado pela Livraria Editora Freitas Bastos, do Rio de Janeiro. Contos orientaes escritos por penne de mestre, encerrando, no fundo, uma mescla de sensibilidade e philosophia leve, destinam-se a um exito certo.

— O sr. Alvaro da Silva Jorge, proprietario da Livraria Lealidade, foi quem nos enviou, amavelmente, o volume de "Mil historias sem fim".

sen
fun
epi
tiss
680

e o
ssa

Sec

Pel
fora
publi
fina
Sien
o
tudo
A
mici
o
chali
os
Inge

Da
cebe
gua
ortho
to d
num

Ac
ção
do e
lho
sema

Ob
nos
"Cha

En

das

temo

Es

ao e

chial

Olive

Filhi

A

pect

auto

por

Jane

Co

mo -

neiz

Filhi

A

Intei

vedo

cido

buqu

A análise de anúncios pode fornecer pistas para interrogar até que ponto as narrativas malbatahônicas eram (ou não) direcionadas às crianças. Obviamente, existiam críticas em relação à destinação de *Amor de beduíno* para o público infantil. Talvez nem tenha sido esta a intenção do autor. Entretanto, cabe notar que, ao analisar o contexto de publicação e de anúncio das obras do escritor, sobressai o fato de que elas ocupavam espaços que, aparentemente, se destinavam a obras voltadas para o público infantil ou para os responsáveis pela educação das crianças. E *Amor de beduíno* parece estar incluída entre essas obras.

É notável que o primeiro conto do livro, “O harém de Mobadil”, confirma aquilo que é anunciado na imagem de capa de *Amor de beduíno*, ao colocar o leitor em contato com uma aventura de um homem dentro de um harém, casa destinada às mulheres. A narrativa é irônica. O narrador se veste de mulher para ir a um casamento na casa de Mobadil e conhecer as lindas mulheres que ali moravam. Ao chegar ao evento, descobre que uma joia foi roubada. Outra mulher que, como o narrador e todas as mulheres presentes, veste roupas que cobrem o corpo todo, decidirá revistar todas as mulheres que estão no harém, para tentar descobrir onde se encontra a joia. Ele passa a temer a investigação, que poderia revelar que ele era um homem. Surpreendentemente, a busca termina antes de chegar a sua vez. Neste momento, na roda de homens que escutavam a história, outro homem se levanta e afirma que também estava presente no casamento na casa de Mobadil vestido, ele também, de mulher. Finalmente, a grande surpresa e a finalização do conto: o homem que presenciou a cena no harém era, ele próprio, a suposta mulher que revistou todas as mulheres presentes, conseguindo, portanto, ir além do narrador, que pretendia ver essas belas mulheres.

O conto não apresenta nenhum final moralizante, muito pelo contrário, indica que a esperteza vale mais do que qualquer outra característica humana. Este não é o único conto assinado por Malba Tahan que tem um final inusitado. “O santo ladrão” foi publicado em diversos jornais como *O Tico-Tico* (Rio de Janeiro, 17 mar. 1937), *A Notícia* (Rio de Janeiro, 22 jul. 1931), *A Semana* (Rio de Janeiro, 17 ago. 1931), *Amparo* (Amparo, SP, 14 jul. 1931), *A Cidade* (Laguna, SC, 30 jul. 1931), *O Taquariense* (Taquary, RS, 8 ago. 1931), *O Nacional* (Passo Fundo, RS, 8 jul. 1931).

A narrativa desenrola-se em torno de um homem que tenta assaltar a casa de um “rico senhor” (na Índia). Ao perceber que foi descoberto, foge para um bosque vizinho, cobre o rosto com terra, rasga a roupa e se ajoelha no chão. A ideia era fingir-se de santo. Ao ser descoberto a rezar, o dono da

casa que seria assaltada e sua família oferecem-lhe frutas e doces. A história do “santo” se espalha pelas redondezas, fazendo com que ele ganhe muito dinheiro e presentes valiosos. A reflexão final – que é uma característica dos contos – se resume em uma frase: “E o velhaco, percebendo a vantagem que havia em ser honesto, tornou-se honesto por simples velhacaria.”

Como analisar esses contos, com base em uma reflexão que leve em conta que Mello e Souza estava interessado em difundir valores moralizantes por meio de ensinamentos fáceis? Como ler a capa da primeira edição de *Amor de beduíno*? Ou mesmo, como entender a propaganda de *O homem que calculava* (1938), que apresentava uma mulher nua e sensual como destaque do anúncio do livro?

Figura 4 – Anúncio de *O homem que calculava*. Careta, Rio de Janeiro, 24 set. 1938.

NÃO EXISTE EM LITERATURA ALGUMA DO MUNDO OBRA
DE FICÇÃO QUE SE ASSEMELHE AO NOVO ROMANCE DE

MALBA TAHAN

O HOMEM QUE CALCULAVA

É um livro originalíssimo. O leitor encontrará uma série de estranhos episódios ocorridos com um singular calculista persa, que resolve as situações mais delicadas da vida, com auxílio da MATEMÁTICA.

O romance «O HOMEM QUE CALCULAVA» é tão simples e tão atraente que, apesar de ser «matemático», pôde ser lido e apreciado por qualquer pessoa que conheça apenas a tabuada!

O novo livro de Malba Tahan contém, além do mais, várias lendas, problemas curiosos, recreações aritméticas, notas históricas, números cabalísticos, anedotas célebres, etc.

O HOMEM QUE CALCULAVA — romance de aventuras sem par na literatura mundial, é agora apresentado, aos leitores do Brasil, numa cuidadosa edição ricamente ilustrada.

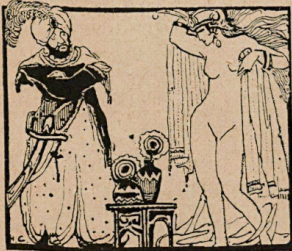
Entre os curiosos problemas «sem matemática» analisados e resolvidos pelo engenhoso calculista, citaremos os seguintes: «Problema dos olhos pretos e azuis» — «Problema do Jogo de Xadrez» — «Problema do Camelo roubado» — «Problema de Ali-Babá e os 40 Ladrões» — «Problema do sábio que não podia olhar para o céu» e outros.

FAÇA O SEU PEDIDO JÁ!

Volume grande formato todo ilust. broch. 12\$

EDITORA A. B. C.

CAIXA POSTAL 1829 — RIO DE JANEIRO



Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

Sem dúvida, deve-se considerar que havia uma certa ironia, em propor aos possíveis leitores contos com esse teor. No entanto, é cabível pensar

que visavam a uma espécie de divertimento, de puro entretenimento, não incidindo em questões que normalmente estão implícitas nas narrativas infantis, ou seja, o objetivo de, além de divertir, trazer algum elemento de instrução.

Mas, afinal, as obras de Malba Tahan eram voltadas às crianças? Podem ser consideradas como literatura infantil? Podemos afirmar que sim, quando se considera os veículos em que circulavam. Basta lembrar que a maioria dos contos foram publicados na revista *Tico-Tico*, semanário direcionado ao público infantil, criado em 1905. Como informa Velasquez, a revista tinha a intenção de “divertir, informar e formar” e era idealizada especialmente para um público masculino, já que para a “formação sadia das meninas cultivou-se a idealização da mulher submissa, voltada para as tarefas domésticas”.¹¹ Os contos eram publicados também no *Jornal das Crianças*, suplemento de *O Jornal*, ou no *Jornal do Commercio*, na seção assinada pela “Associação Brasileira de Educação”. Cabe ressaltar, ainda, a enorme publicidade que o semanário *Tico-Tico* fazia das obras assinadas como Malba Tahan.

A diferença entre Mello e Souza (Malba Tahan) e Monteiro Lobato está no posicionamento de ambos perante a própria produção literária. Não se nota, na produção malbatahânica, uma preocupação em construir uma determinada identidade nacional, o que está implícito não apenas na característica transnacional da construção das narrativas e dos personagens, mas no intento de que se reveste a produção de Mello e Souza de mostrar a diversidade, a alteridade, o outro. A construção desse “outro” possibilita que o árabe e, mais especificamente, o muçulmano, assuma uma nova configuração dentro do espaço nacional.

Mello e Souza não se detém apenas em narrativas centradas nos muçulmanos, mas amplia o espectro para toda a sociedade asiática, incluindo a Índia e mesmo o Japão. Essas sociedades são apresentadas por meio de “lendas”, configurando uma espécie de reconhecimento de histórias que já fazem parte de uma “tradição”. Além disso, ao contar as lendas, ele as transforma e, ao mesmo tempo, cria novas identidades. Esse mesmo movimento está implícito em contos que não fazem nenhuma menção a lendas – que são vários.

Mello e Souza produz uma significativa quantidade de contos, os quais são publicados nas folhas da época e depois inseridos em diversos de seus livros, como *Contos de Malba Tahan* (1925), *Céu de Allah* (1928), *Amor de beduíno* (1930), *Mil histórias sem fim* (1931 e 1933), entre outros. Ele não

11 VELASQUEZ. *O Tico-Tico*. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tico-tico-o>. Acesso em: 29 abr. 2023.

escreve romances, à exceção de *O homem que calculava: aventuras de um singular calculista persa* (1938), em que assume o mesmo tom presente nos contos, mas de uma maneira mais descritiva e detalhada.

Houve uma continuidade da publicação de sua obra, mas se pode dizer que *O homem que calculava* é a sua obra mais famosa. Nos dias atuais, encontra-se na 90ª edição, o que evidencia a sua permanência no tempo. Os contos continuam a ser publicados, muitas vezes sob títulos como *Novos contos orientais*, *Os melhores contos*, ou mesmo *Novas lendas orientais*.

Apesar disso, a obra ficcional de Mello e Souza não se equipara à de Monteiro Lobato. Mello e Souza foi foco de vários e importantes estudos acadêmicos, mas estes nunca tomaram a proporção dos estudos sobre a obra lobatiana. De fato, pode-se dizer que, em muitos casos, sobressaiu, nas produções acadêmicas, o professor de matemática. Com isso, não se quer dizer que suas obras não se inscrevem no esforço de produção da literatura infantil brasileira, pois é óbvio que Mello e Souza construiu um monumento (nas palavras de Bignotto) na tradição da literatura infantil brasileira. Mas foi uma produção diferenciada e, talvez por isso, sua obra fique invisibilizada, se comparada, por exemplo, à obra de Monteiro Lobato. Tal diferenciação pode ser evidenciada no cerne de suas narrativas, tornando-se visível quando se observa que o escritor trouxe para o terreno da literatura infantil novos sujeitos, novas identidades, novas perspectivas.

Monteiro Lobato *versus* Malba Tahan

Pode-se dizer que há uma espécie de oposição entre Monteiro Lobato e Malba Tahan: enquanto um caminhava no sentido de produzir uma literatura estritamente nacional, com características que visavam criar uma determinada identidade nacional; o outro voltava-se para o desenvolvimento de histórias pautadas em outra região do mundo – o chamado Oriente.

Monteiro Lobato parece mais claramente conectado a um projeto – que une a produção e a edição de obras – do que Mello e Souza/Malba Tahan, que apresenta como elemento de conexão o mundo oriental. Assim, é visível, nas suas narrativas, a presença de obras fragmentárias, dispersas, únicas, na medida em que se cria um espaço singular e específico para cada uma delas. Não há uma sequência, uma conexão entre as suas obras, com exceção do fato de se tratar de contos voltados para o espaço oriental, de modo que a

característica que unifica a obra malbatahânica é a sua concepção de outro, a alteridade.

Ao contrário, Monteiro Lobato tem como cerne de sua produção a criação de elementos que visam reforçar a constituição de uma certa identidade nacional, unificadora e englobante. Apesar disso (e talvez por isso) se transformou em cânone nacional e leitura obrigatória até os dias atuais, fato que incide nas intermináveis discussões acerca do caráter racista ou não de suas narrativas. Ao contrário, Mello e Souza passa ao largo desta discussão. Isso não quer dizer que suas narrativas estavam isentas de caracterizações racializadas, já que tangenciavam as diferenças sociais e raciais e a segregação das mulheres. Mas significa que suas narrativas, que não trazem como cerne do debate a construção nacional, acabaram por ser invisibilizadas.

Talvez, seja possível afirmar que o fascínio da obra malbatahânica esteja justamente na possibilidade de reinvenção do Brasil, com base na criação de um outro, visto como muito distante dos costumes nacionais, mas, de certa forma, presente no Brasil graças à imigração de habitantes da região para o país – os chamados sírio-libaneses. Não à toa, essas obras fizeram sucesso entre esse público, como aponta a carta de Jorge Antun, diretor e proprietário do jornal árabe *Al-Adl- A Justiça* (de 1927), em que solicita a autorização para traduzir e publicar em árabe alguns de seus contos, considerando “o pedido de vários leitores” (Fundo Malba Tahan – 01.003.0041-01).

Monteiro Lobato talvez não estivesse preocupado com essa dimensão, mas engajado em um projeto de criação do novo, com base naquilo que já existia, operando uma ressignificação da sociedade brasileira nos moldes que ela já assumia. Neste sentido, a sua produção ficcional voltada às crianças valorizava as relações sociais e familiares no espaço nacional, enfatizando elementos que já faziam parte de uma tradição de narrativas infantis.

Ambos os autores, portanto, partem de situações opostas. Enquanto um (Monteiro Lobato) pretende criar a nação brasileira e fornecer novos rumos a ela; Mello e Souza, na sua produção ficcional assinada como Malba Tahan, pretende dar centralidade ao estrangeiro, ao outro. Enquanto o primeiro tenta desenhar o espaço nacional nas suas características mais peculiares; o outro parte para um espaço Outro e fornece feições transnacionais à sua obra.

Talvez, como consequência disso, haja o apagamento da obra malbatahânica em relação à obra lobatiana. Não no que concerne às publicações, já que ambas possuem público até os dias atuais, mas como foco de problematizações pelos especialistas. Desse modo, é muito mais fácil

encontrar produção acadêmica sobre Monteiro Lobato do que sobre Mello e Souza, que, apesar de publicar seus contos em folhas voltadas às crianças, tem peculiaridades no que se refere à possibilidade de tratamento de suas narrativas como instrutivas *stricto sensu*.

Cabe, entretanto, enxergar que o fato de não abordar o Brasil não significa que a produção de Mello e Souza não possa ser considerada como literatura infantil nacional. Trata-se de um engano tomar como narrativas nacionais apenas aquelas que visam, explicitamente, criar o espaço nacional e elaboram significados para ele. Quando se volta os olhos para o que era produzido e circulava entre os leitores, percebe-se que, em meio a narrativas nacionalizantes, havia muitas obras estrangeiras e, entre elas, obras de autores brasileiros que pretendiam se passar por autores estrangeiros, como é o caso de Mello e Souza sob as vestes de Malba Tahan. Pura brincadeira, pura ironia, assim como o conteúdo de muitos de seus contos.

Referências

Arquivo

FUNDO MALBA TAHAN no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas: [s. n.: s. d.].

Jornais

A Cidade, Laguna, 30 nov. 1931.

A Notícia, Rio de Janeiro, 22 jul 1931.

A Semana, Rio de Janeiro. 17 ago. 1931.

Amparo, Amparo, 14 jul.1931.

Careta, Rio de Janeiro. 24 set. 1938.

Jornal das Moças, Rio de Janeiro, 5 jan. 1933.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro.

O Cruzeiro, Rio de Janeiro, 4 fev. 1933.

O Cruzeiro, Rio de Janeiro, 11 fev. 1933.

O Jornal, Rio de Janeiro, 28 ago. 1930.

O Nacional, Passo Fundo, 8 jul. 1931.

O Taquariense, Taquary, 8 ago. 1931.

Revista da Semana, Rio de Janeiro.

Tico-Tico, Rio de Janeiro.

Livros e artigos

BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. **Revista de Literatura Comparada**, v. 23, n. 43, 2021, p. 56-79.

BIGNOTTO, Cilza. Monteiro Lobato e seus precursores. SOARES, Gabriela Pellegrino e RAFFAINI, Patrícia Tavares (orgs.) **Livros infantis velhos & esquecidos**. Publicações BBM. São Paulo, 2017, p. 223-256.

BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Porto Alegre, v. 23, n. 43, p. 56-79, 2021.

BUENO, Luís. Nação, nações; os modernistas e a geração de 30. **Via Atlântica**, n. 7, p. 834-897, out. 2004.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor, a mente do editor**. São Paulo: Unesp, 2014.

FERES JÚNIOR, João; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes; EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o politicamente correto. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 69-108, 2013.

GOMES, Ângela de Castro Gomes. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, p. 116-133, set./nov. 2003.

HANSEN, Patrícia; GOMES, Ângela de Castro. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LINDO, Luiz Antônio. A heresia de Jeca Tatu. **Revista História**, São Paulo, n. 176, p. 1-23, 2017.

LOBATO, Monteiro. **A menina do narizinho arrebitado**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1920.

LOBATO, Monteiro. **A negrinha**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1920. p. 9-24. (Contos).

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatu**: vida e costumes. [S. l.: s. n.], 1914. (Conto brasileiro).

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1924.

PASSIANI, Enio. Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 7, p. 254-370, jan./jun. 2002.

TAHAN, Malba. **Amor de Beduíno**. Rio de Janeiro: Briguiet, 1930.

TAHAN, Malba. **Céu de Allah**. Rio de Janeiro: Tipografia d'A Encadernadora, 1928. (Contos orientais).

TAHAN, Malba. **Contos de Malba Tahan**. 2. ed. [S. l.: s. n., s.d.].

TAHAN, Malba. **Mil histórias sem fim**. v. 1. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1931. (Contos orientais). Diretamente traduzidos do árabe.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava**: aventuras de um singular calculista persa. Rio de Janeiro: A.B.C, 1938.

VELASQUEZ, Muza Clara. **O tico-tico**. [S. l.: s. n.: s. d.]. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tico-tico-o>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ZILBERMAN, Regina. Monteiro Lobato e suas fases. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n, 36, p. 141-152, 2010.

O Lugar de Raymond Williams na Coleção Cultura, Sociedade e Educação (1966-1970)

Maria Rita de Almeida Toledo

Introdução

Essa investigação tem como objetivo central reconstruir analiticamente as redes de relações intelectuais e de lugares de confluência de ações editoriais e educacionais, no processo de constituição e ressignificação do campo educacional, por meio da problematização da *cultura de tradução* (BURKE, 2009) instituída e instituidora da *Coleção Cultura Sociedade e Educação* (CCSE) – dirigida por Anísio Teixeira e editada pela Companhia Editora Nacional (CEN), entre 1966 e 1971.

A coleção é o último empreendimento cultural de Anísio Teixeira e nasceu em uma conjuntura bastante específica de sua vida e da História do Brasil: o da resistência cultural à ditadura civil-militar. Além disso, um dos pilares de sua fórmula editorial é o da articulação, em um mesmo repertório de leituras, de textos traduzidos e de autores brasileiros. Por fim, o repertório de leituras materializado na CCSE é destinado a um público mais amplo do que o dos educadores, deslocando autores e obras do território no qual eram lidos e compreendidos, como o próprio Anísio Teixeira e John Dewey (Toledo, 2013, 2018).

Parte-se da perspectiva de que as editoras são lugar de poder e suas práticas editoriais podem ser analisadas como estratégias (De Certeau, 1990, p. 59) de seleção de saberes, de autores e de textos que põem em circulação

(Chartier, 2002), implicadas em representações de leitores para os quais o seu catálogo é destinado. As estratégias editoriais delimitam fronteiras entre campos de saberes; operam a inclusão e a exclusão de autores e obras nos territórios delimitados; prescrevem a localização de títulos em diferentes campos de conhecimento; bem como situam o seu público no espaço de leitura que desenhado (Toledo, 2018).

Os editores instituem um campo simbólico, simultaneamente econômico e político, engendrando lugares de emissão, circulação e recepção no processo de produção da cultura impressa. Esses lugares, nem sempre contínuos ou sem acidentes, são organizados segundo regimes discursivos que classificam, definem e distribuem saberes. Suas práticas conformam geografias culturais passíveis de serem descritas e analisadas (Toledo, 2018). “Os catálogos das editoras são sínteses provisórias das práticas que lhes dão origem, mas também são depositários das permanências ou contingências com as quais lidam editores e editoras no processo de construção dessa geografia” (Toledo, 2013b, p. 61).

A Companhia Editora Nacional, entre as décadas de 1930 e 1980, atuou constantemente no “campo didático”,¹ transformando-se em uma das maiores editoras do Brasil. Como lugar de poder – seja pelo seu catálogo, seja por sua situação econômica –, a Editora produziu uma geografia cultural para o mercado de livros no Brasil, no período citado. Entre as estratégias editoriais adotadas pela empresa, a investigação elegeu como objeto o gênero editorial que marcou o seu estilo de atuação no mercado brasileiro (e internacional): as coleções autorais (Toledo, 2013b).

Problematização das coleções autorais permite analisar as apropriações (De Certeau, 1990) que foram feitas desse gênero editorial para materializar planos políticos de intervenção na geografia cultural da edição, associando-se os nomes de editores ao conteúdo das coleções e suas representações da cultura, da educação, do leitor e das práticas de leitura (Toledo, 2013b). Nesse sentido, a análise dos processos constitutivos das coleções ilumina o lugar do editor como produtor de políticas de intervenção cultural. Permite também recortar situações nas quais intelectuais de marcada inserção institucional ocupam os espaços de diretores de coleção, para fazer circular seus projetos

1 Em entrevista para José Geraldo Nogueira Murtinho da Folha de São Paulo – reproduzida na *Revista do Livro* (1970) – Thomaz Aquino de Queiroz afirma que “A Cia. Editora Nacional, sendo uma empresa voltada quase que exclusivamente para o campo didático, não só edita autores novos, como os edita em quaisquer campos” (Queiroz para Murtinho, *Revista do Livro*, 1970, p. 124).

de intervenção política na cultura, na produção do conhecimento e na formação do leitor visado (Carvalho, 2003).

Anísio Teixeira foi, ao longo de 42 anos, parceiro da Companhia Editora Nacional (CEN), assumindo diversas funções na empresa: autor, tradutor, editor e consultor. Essa antiga relação entre ele e Octalles Marcondes Ferreira, dono da CEN, permitiu que o intelectual, a partir de 1966, pudesse editar seu mais novo projeto: a *Coleção Cultura, Sociedade e Educação (CCSE)*.²

No entanto, é bom lembrar que a CCSE foi dissolvida, assim que Teixeira morre – vítima do regime civil-militar –, em março de 1971. Considerada um fracasso editorial, os seus títulos são redistribuídos para outras coleções da CEN, perdendo os significados que esse conjunto editorial ganhou sob a batuta de Teixeira. Reconstituir o projeto editorial também contribuiu com o desvelamento da história da resistência cultural ao regime civil-militar de seus primeiros anos.

A atuação de Anísio Teixeira na Companhia Editora Nacional dos anos 1960

Em 1966, a situação de Teixeira mudou bastante no Brasil. Entre 1951 e 1964, o intelectual atu no governo federal de modo intenso: coordenou a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES); foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde montou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais em cinco estados, redesenhando os vínculos entre o INEP e as pesquisas universitárias (Mendonça; Xavier, 2006). A partir dos Centros, apoiou importantes investigações sobre as relações entre educação e populações das cidades e do campo – como a pesquisa de Florestan Fernandes sobre a população negra em São Paulo; editou periódicos para fazer circular os resultados dessas pesquisas – Ciências Sociais e Educação (CBPE) e Educação e Planejamento (CRPE/SP), por exemplo. Ainda, pelo INEP, realizou a Campanha de Difusão de Livros e Materiais Didáticos e de formação de professores secundários em serviço, mobilizando os inspetores escolares federais (CADES). Também foi conselheiro no Conselho Federal de Educação (até 1968). Teixeira permaneceu nesses postos até o golpe de 1964. Imediatamente depois, em 27 de abril de 1964, foi aposentado

2 Teixeira já havia fundado, com Monteiro Lobato, a Bibliotheca do Espírito Moderno (1939), que permaneceu sob sua direção até sua morte (1971) (Fonseca, 2010).

compulsoriamente (NUNES, 2000; Lima, 1978) e logo partiu do Brasil para os Estados Unidos.

Para Marcos Napolitano, os primeiros meses após o golpe civil-militar foram marcados pela “gênese da resistência cultural” que precedeu as ações estritamente políticas de oposição ao novo regime (Napolitano, 2018, p. 59). Segundo o autor, essa resistência se organizou por meio de uma espécie de “visão ampla e ecumênica” dos intelectuais antiautoritários, permitindo que comunistas e liberais se unissem em defesa das “liberdades democráticas” e na crítica que faziam ao regime recém-implantado. Ainda, segundo o autor, Alceu Amoroso Lima foi quem cunhou a expressão central da articulação dos intelectuais contra o regime, qualificando a perseguição a educadores, literatos, editores, entre outros de “terrorismo cultural”. Lima estava indignado com as perseguições no meio universitário e com as demissões de cargos públicos de pessoas do calibre de Celso Furtado, Josué de Castro e Anísio Teixeira. Com a revista da Editora Civilização Brasileira, é lançado o termo-chave de denúncia das perseguições, censura e reordenação da cultura pela violência: “terrorismo cultural” (Napolitano, 2018, p. 67).

Perseguido pelo novo regime, Teixeira ocupa postos de professor convidado nas universidades de Columbia, Nova York e Califórnia. Em dezembro de 1964, já escrevia para seu amigo Octalles Marcondes Ferreira pedindo apoio e trabalho, já que sua situação no estrangeiro não era a que esperava (Ferreira a Teixeira, 1/12/1964).

No seu retorno para o Brasil, em meados de 1966, é contratado pela Companhia Editora Nacional para fazer parte do *staff* permanente de editores (Lima, 1978). No cargo de “consultor”, Teixeira passou a garimpar títulos e autores para serem incluídos no catálogo da CEN; exarar pareceres sobre títulos e autores escolhidos pelos editores da casa ou oferecidos por outras vias – indicados editoras, agentes literários, ou por instituições como universidades ou fundações; opinar sobre reedições, qualidade de traduções e, ainda, mediar negociações entre a CEN e outras importantes instituições culturais (como o INEP ou o embaixador dos Estados Unidos), na liberação de direitos autorais/direitos de tradução, ou que apoiassem projetos editoriais, credenciando a Editora com seu renome (Toledo, 2018). Em carta, o próprio Ferreira comenta a contratação: “(...) você é a pessoa indicada para exercer o papel que eu precisava, para dar um sentido elevado ao programa editorial da Companhia” (Ferreira a Teixeira, 9/09/1966).

Ter Anísio Teixeira em seu *staff*, simbolicamente, significava reafirmar sua condição de Editora especializada no campo didático. Essa autodefinição – “editora de didáticos” – precisa de certa explicação: nessa geografia, estão

contidos desde de títulos das coleções Brasileira e Biblioteca Universitária – composta por séries especializadas nas diferentes ciências, dirigidas por docentes da USP – até os livros primários e cartilhas, destinados à entrada das crianças no mundo escolar. Outras coleções, como a Biblioteca do Espírito Moderno, eram destinadas à difusão dos conhecimentos científicos e da boa literatura – endereçadas à formação do leitor que já não mais frequentava os bancos escolares. Em entrevista que se refere ao período estudado, Queiróz explica a atuação da CEN (1970):

[...] em 1968-69 publicamos 20 autores novos, nos mais variados campos do conhecimento humano, tanto nos níveis primário e médio, quanto no superior. Publicamos 35 obras novas, inéditas, de autores brasileiros não estreantes. Nesse mesmo período foram publicadas 19 primeiras edições de tradutores. Por quê? – As razões desse volume de publicações de autores novos está na procura, incessante por parte do editor, de obras adequadas no fundo e na forma aos estudantes e aos docentes, às exigências dos dias que vivemos e no mundo de grandes transições que é o mundo de hoje (Queiróz, 1970, p. 124).

Teixeira assumiu seu novo posto de trabalho na filial da CEN no Rio de Janeiro. É daí que passou a produzir correspondência diuturna com a matriz em São Paulo. Essa correspondência, articulada a outros documentos da Editora – como as “Fichas de Movimento de Edição”; correspondência com outras editoras, com instituições internacionais e nacionais (como o INEP e a Embaixada dos Estados Unidos), contratos de edição, prospectos de propaganda de editoras internacionais, entre outros – e os próprios livros editados, conforme o *corpus* documental que permitiu a reconstrução das práticas editoriais nas quais foram gestadas a novo coleção; e atribuir a dimensão simbólica do programa de leitura constituído por sua arquitetura. Esse *corpus* documental dá acesso aos desafios, aos percalços, aos dilemas e às frustrações enfrentados pelos editores – e nesse caso, por Anísio Teixeira, Thomaz Aquino Queiróz (editor da casa), Luiz Roberto Malta (secretário de Marcondes Ferreira e o próprio dono da Editora – para a construção de um novo território de leitura e formação na geografia da Companhia Editora Nacional.

É importante destacar que a correspondência interna da CEN permite delinear a atividade peculiar do ofício do editor: os limites de sua atuação e os espaços de liberdade de escolhas; os percalços da aquisição de direitos de tradução ou de embates com os autores; as contingências de escolha e a alocação de títulos, autores e gêneros editoriais; as dificuldades com o trabalho com outros profissionais como os tradutores, revisores, produtores

de papel etc.; a discussão sobre a forma-livro – capas, sumários, orelhas –, os problemas com outras agências culturais e estatais, além do debate sobre o público destinatário; mas, também as hierarquias explícitas e veladas entre os editores da casa.³ A correspondência tem três características importantes. A primeira refere-se ao ritmo de sua produção: Anísio Teixeira trocava com os editores da matriz – Thomaz Aquino Queiróz, Octalles Marcondes Ferreira, Luiz Roberto Malta, Rubens Barros (produção material dos livros) – cartas e bilhetes diários. Por vezes, mais de uma mensagem por dia é remetida entre a rua dos Gusmões, 639, em São Paulo, e a rua Benjamin Constant, 30/32, no Rio de Janeiro. Essa intensa correspondência foi possível porque a CEN contava com um malote, transportado pela frota de veículos próprios. Por isso, as cartas estavam fora do circuito da censura.

A segunda, refere-se ao suporte usado para a correspondência: a quase totalidade da missava é materializada nos papéis timbrados da própria empresa, marcadas simbolicamente por seu caráter de ofício. Nesse sentido, as mensagens guardam as formalidades práticas das relações hierárquicas. Se a troca de cartas entre Anísio Teixeira e Octalles Marcondes Ferreira era marcada pela pessoalidade (meu caro amigo...) e a condição de igualdade,⁴ as mensagens entre Anísio Teixeira e Thomaz Aquino Queiroz eram mais formais e guardavam a distância entre o editor de ofício e o consultor, mestre filósofo. O tratamento entre eles – sr. Prof Anísio Teixeira; caro mestre Anísio; e caro Thomaz – estabelecia distâncias e diferenças entre os estatutos intelectuais dos editores. As disputas de opinião ou solução para os problemas cotidianos do chão da fábrica do livro também eram atravessadas pelo *status* adquirido por Teixeira na esfera intelectual. Se há camaradagem entre os dois, esta se desenvolve ao longo do tempo, na evolução de uma amizade marcada pelo ofício de editor. Além disso, as cartas, sobretudo as de Teixeira e de Marcondes Ferreira, eram transcritas, no mais das vezes, pelas mãos dos secretários da Editora: são passadas “a limpo” e corrigidas pelos missivistas. As mensagens obviamente são eivadas pelo trato do mundo dos negócios editoriais.

3 Bossis propõe um protocolo de descrição e análise para os diferentes tipos de correspondência – das escritas pessoais de intelectuais, das escritas familiares, das escritas comerciais etc. –, e é a partir dessa perspectiva que estabelece a descrição da correspondência tratada no artigo (Bossis, 1992).

4 As mensagens entre os dois estão marcadas pela amizade adquirida desde a década de 1930, quando foram apresentados por Monteiro Lobato. As mensagens articulam os problemas do ofício com os da família, os comentários sobre as questões econômicas, com as viagens de lazer. Num tom sempre intimista, as mensagens estão eivadas de identidade e cumplicidade.

O nascimento de uma coleção

A história da *Coleção Cultura, Sociedade e Educação (CCSE)* começa com a entrada de Teixeira para o *staff* da Nacional; no entanto, ela só será lançada oficialmente em 1968. Sua gestação foi longa e dependeu de duas conjunturas fundamentais: a interna – marcada pelas disputas entre os editores-autores pela distribuição de títulos para suas coleções e pela política de traduções da Editora em termos mais amplos; e das restrições de negociações com editoras internacionais, sobretudo, dos títulos a serem traduzidos.

Com a correspondência, percebe-se que Teixeira utilizava prontamente sua própria biblioteca como fonte de indicação de novos títulos a serem editados nas diversas coleções da Nacional. Com ela produziu uma ampla lista (não localizada para ser utilizada neste trabalho) que foi remetida ao Big Boss – Octalles Marcondes Ferreira. Dessa lista, foram escolhidos títulos que passariam pelo crivo do “exame físico” (Queiróz a Teixeira, 24/8/1966) realizado pelo diretor da casa. Para tanto, Teixeira remeteu parte dos livros de sua biblioteca para São Paulo, conectando sua coleção pessoal ao mundo das escolhas editoriais. Entre essas primeiras escolhas estava Raymond Williams, com *Culture and Society* e *The Long Revolution...* Negociados prontamente com o Big Boss, os títulos ainda não tinham destino certo na geografia da CEN, mas já haviam ganhado, em meados de 1966, visto de entrada nas fronteiras que seriam desenhadas pelo recém-contrato consultor em novas coleções. Em carta, Queiróz avisa a Teixeira dessa decisão:

Aí vai a relação que o sr. deixou comigo. Já copiamos e ficamos a aguardar os livros de sua biblioteca, para aquele exame físico desejado pelo Sr. Octalles. Os dois primeiros, de Raymond Williams, não são necessários: já os temos aqui e, além disso, sua publicação está aprovada (Queiróz a Teixeira, 24/8/1966).

A expectativa de Marcondes Ferreira, com a entrada de Teixeira na Nacional, era a de renovação do catálogo da Editora, sobretudo de duas de suas importantes coleções, editadas desde a década de 1930: *Brasiliiana* e *Atualidades Pedagógicas*. Ferreira projetava também reeditar toda a obra de Teixeira em uma coleção de “obras reunidas”.

As novas coleções, sob direção de Teixeira, começam a ser nominadas, ainda em 1966, de *Brasiliiana Moderna* (Ferreira a Teixeira, 24/08/1966), depois, de *Brasiliiana Contemporânea* (Ferreira a Teixeira, 09/09/1966; Teixeira a Queiroz, 27/10/1966) e *Biblioteca de Educação, Ciência e Cultura (BECC)* (Queiroz a Teixeira, 23/1/1967). Para a *Brasiliiana Contemporânea*, o próprio Ferreira explica a Teixeira que iniciara negociações com o diretor da *Brasiliiana*

– Jacobina Lacombe –, para que a nova coleção fosse uma série inserida na antiga (Ferreira para Teixeira, 9/9/1966). A nova coleção significava a partilha do tradicional território da *Brasiliiana* – que se dedicava a “tornar mais conhecido o Brasil para os brasileiros”. Esta renovação ocorreu por meio da publicação de textos escolhidos por Teixeira que tivessem sido produzidos após 1900 (Queiroz para Teixeira, 27/10/1966). Mas, o diretor da Nacional projetava para Teixeira outra partilha de território alheio, o de João Batista Damasco Penna, diretor da Atualidades Pedagógicas, desde 1946, com o projeto da coleção *Biblioteca de Educação, Ciência e Cultura (BECC)* (Teixeira a Queiroz, 02/12/1966; Queiroz para Teixeira, 23/01/1967).

Em carta, Teixeira explica a Queiróz quais eram as expectativas para a BECC, ao se referir à aprovação do título *The Schools* (de Martin Meyers): “Este será um dos novos livros para a leitura de todos **e não apenas dos pedagogos**. Deverá aparecer na coleção sugerida de educação, ciência e cultura ou outro nome que venha a ter” (Teixeira a Queiróz, 2/12/1966 – grifo no original).

Com os novos projetos, Teixeira inaugurou uma discussão interna na Editora, cujo argumento central era o da necessidade de redesenhar o território da educação e seu público, sem confundi-lo com o território da pedagogia e o público dos pedagogos. Constituiria para si próprio, assim como para outros autores, um novo lugar de leitura, articulando seu nome a obras nunca alocadas na educação, como a de Raymond Williams (Toledo, 2013).

O final do ano de 1966 e o de 1967 foram caracterizados pelo intenso trabalho de Teixeira em garimpar títulos. Nem sempre suas escolhas deram resultados. Por exemplo, os direitos de tradução do título *What happened in History*, de Gordon Childe – editado pela Penguin Books – já haviam sido negociados (Queiroz a Teixeira, 14/10/1966). Da mesma forma, os direitos para a língua portuguesa de *The theory of the leisure class*, de Thorstein Veblein – da Viking Press – já haviam sido vendidos (Queiroz a Teixeira, 17/10/1966). Diga-se de passagem, o mercado de tradução estrutura-se pelas regras dos direitos internacionais, que regula as versões de textos para as línguas e não para territórios nacionais. Nessa direção, as editoras disputam os títulos no mercado internacional com outros países de mesmo idioma. Essa regra da indústria internacional do livro afeta diretamente as escolhas das traduções oferecidas nos mercados nacionais e, no caso de Teixeira, afetou a programação que pretendia para as suas coleções (Biblioteca do Espírito Moderno; CCSE). A coleção de Teixeira foi composta pelo o que quis editar e pelo que não pôde acessar.

Se muitos títulos da coleção em gestação foram diretamente escolhidos por Teixeira – como *Culture and Society* e *The Long Revolution*, ambos de R. Williams – outros títulos entraram por sugestão de Thomaz Aquino Queiroz – como *Amérique Latine*, de Jacques Lambert. Outros não fizeram parte da coleção porque Anísio Teixeira perdeu, na queda de braços, para os diretores das demais coleções da própria Cia. Editora Nacional, como a *Brasiliiana* e *Atualidades Pedagógicas*. São os casos das reedições de *Dois Brasis*, de Jacques Lambert (*Brasiliiana*) e dos títulos *Como Pensamos* e *Democracia e Educação*, de John Dewey (*Atualidades Pedagógicas*); ou do título novo *A escola secundária*, de Geraldo Bastos Silva (que também ficou na coleção de Damasco Penna) (Queiroz a Teixeira, 3/08/1967).

Por sinal, ao longo de 1967, os conflitos entre os diretores de coleção se acirraram, pode-se inferir, provocados pela atuação contundente de Teixeira e o redesenho que deveria fazer nos territórios das clássicas coleções da Nacional. Certamente, era o editor da casa que transmitia as decisões sobre as disputas aos diretores contratados. Por isso mesmo, Queiróz escreve para Teixeira, propondo reacomodar os espaços de poder entre os diretores de coleção, de forma a dirimir os conflitos:

Ocorreu-me, agora, tendo em mãos as provas de *Os dois Brasis* [Jacques Lambert], que poderíamos com enorme vantagem para a nova série, constituir um conselho editorial – em lugar de um só responsável – integrado por todos os “editores” que já colaboram conosco, cada um deles responsável por um determinado setor. Teríamos, assim, um Conselho Diretor formado por: Américo Jacobina Lacombe (História), Anísio Teixeira (Educação e coordenação geral), Antônio Brito Cunha (Ciências Puras e Aplicadas), Antonio Candido (Literatura), Aroldo Azevedo (Geografia), Celso Furtado (Economia), Florestan Fernandes (Sociologia), JB Damasco Penna (Educação e Ensino) e João Cruz Costa (Filosofia). Que acha? É, por enquanto, apenas uma ideia, mesmo porque preciso conversar com todos (Queiróz a Teixeira, 24/07/1967).

Como se vê, o time de diretores da Nacional era bastante qualificado, comportando importantes ícones do desenvolvimento do campo universitário brasileiro. Acomodar os projetos editoriais desses intelectuais não deveria ser tarefa fácil. No desenho que Queiróz propôs, Teixeira ainda guardaria o lugar de coordenador-geral do qualificado grupo.

No entanto, não foi essa a solução dada para a (re)definição dos territórios e partilhas governados por diretores de coleção. Sabe-se que Teixeira, antes mesmo de receber a missiva de Queiróz, já havia decidido, com o Big Boss, fundir a *Brasiliiana Contemporânea* e a *BECC*, transformando-as na *Coleção*,

Cultura, Sociedade e Educação (CCSE) (Toledo, 2018). É inaugurado, assim, um território no qual a educação estava incluída junto à sociologia, à política, à crítica literária, entre outros campos do conhecimento.

Teixeira, em carta, explica a decisão a Ferreira (19/06/1967):

Diante da inevitável lentidão da saída de um novo livro e da sua justificada prudência quanto à aventura de novas coleções, estou indeciso quanto à coleção Educação, Ciência e Cultura. Estou com receio da inclusão de ciências, que só por si é um mundo. Quem sabe se não poderia ser coleção Cultura, Educação e Sociedade? Assim, estaríamos apenas, no fundo, com ciências sociais, o que estaria melhor no meu campo. Começaríamos a coleção com o *Cultura e sociedade* de Raymond Williams. (...) Não desejo alterar as bases das coleções existentes nem dar oportunidade a qualquer susceptibilidade dos seus diretores. Em agosto conversamos, a sugestão é somente para V. pensar no novo nome.

Mas, também, é importante destacar que uma coleção de Obras Completas, composta apenas de seus títulos, o incomodava bastante. Explica para Marcondes Ferreira (Teixeira para Ferreira, 4/12/1967): “A ideia da coleção de Obras Completas me assusta. Não tenho tempo nem paciência para esses projetos de perenidade... O que escrevo é tão passageiro quanto minha própria vida.”

A ordem dos livros no programa da coleção começou a ser discutida ao mesmo tempo que seu nome é gestado. Uma primeira referência à sequência da programação apareceu na correspondência entre Queiróz e Teixeira em 2407/ de julho de 1967:

Já reformulei a programação inicial da BEEC, antes mesmo de receber sua carta de 19 último, de tal modo que o primeiro volume será exatamente o Cultura e Sociedade. O segundo, fica em aberto: mais tarde escolheremos um título entre aqueles sugeridos pelo Sr.. O terceiro, fica sendo Pequena Introdução à filosofia da educação. O 4º, permanece também em aberto. O quinto, Educação não é privilégio; o sexto, Longa Revolução; do sétimo ao nono, outros três títulos seus. Assim, como vê, as coisas ficam conforme seus desejos.

Não é fortuito, portanto, que *Cultura e sociedade* tenha sido o primeiro volume da nova coleção que, a partir de 1968, passou a incluir parte do título da obra em seu nome. Em carta para Queiróz, anuncia o nome definitivo da nova coleção (Teixeira a Queiróz, 03/08/1967): “título novo que estou sugerindo para esta coleção seria: *Cultura, Sociedade e Educação* ou outra combinação dos três campos. Com isto reduziríamos o seu âmbito, demasiado amplo para os propósitos da Editora”

Anísio Teixeira pretendia diluir sua obra completa em um conjunto de leituras mais amplo e articulando-as a autores que discutiam as transformações culturais da segunda metade do século XX. Nessa direção, desloca a si mesmo e seus leitores. Em carta a Queiróz sobre a possível alocação de *La Pensée Sauvage*, de Lévi-Strauss, explica o sentido que atribuía a sua coleção: “Mas, não desejo incluir o livro em nossa coleção *Cultura, Sociedade e Educação*. *La Pensée Sauvage* é muito mais livro universitário que de cultura comum, não pretendo alargar até aí os propósitos da pequena coleção nova” (Teixeira a Queiróz, 05/02/1968 – grifo no original).

A CCSE, como ficou conhecida por meio de seu logotipo, reduziria o escopo dos campos de conhecimento do qual extrairia seus títulos, mas, ao mesmo tempo, ampliaria o seu público: do leitor especializado – pedagogos e cientistas – para o *público mais amplo* – o da “cultura geral”. Por isso, o seu repertório deveria ser composto não apenas por temas afeitos à educação ou às ciências, mas pelos estudos culturais. Educação, nesse sentido, era parte da cultura e nela deveria ser lida, assim como a educação deveria ser lida pelos que se interessassem pela cultura (Toledo, 2018). A CCSE territorializava a educação entre as ciências sociais e a cultura, redimensionando o conjunto de leituras e de seus leitores. A pedagogia e seu público eram dissolvidos e ressignificados pela nova coleção na geografia da Companhia Editora Nacional (Toledo, 2018).

Teixeira propôs como fórmula editorial da sua coleção três combinações:

- Dispôs ao leitor traduções lado a lado de autores brasileiros – textos de origens e condições de produção bastante diferentes como os já citados de Raymond Williams, Jacques Lambert, Alexis Tocqueville, Marshall McLuhan, John Dewey, entre outros, foram editados ao lado de Terezinha Éboli, Hélio Pontes e do próprio Teixeira.
- Também articulou novos autores traduzidos, ainda desconhecidos do público leitor – como Raymond Williams, Peter Winch ou Alfred Whitehead – com os já conhecidos – como Jacques Lambert e John Dewey;
- Articulou autores brasileiros reconhecidos pelo público com outros desconhecidos – como o próprio Anísio Teixeira e Terezinha Éboli, respectivamente – produzindo um novo repertório de leitura.

O editor optou por organizar a ordem dos livros (ou dos volumes) entremeando títulos explicitamente dedicados à educação com outros que não se referiam a ela. Se a palavra “educação” aparece de forma clara em dez títulos da Coleção (e um é composto pela palavra “escola”), os outros oito não fazem qualquer menção a esse conhecimento. Assim, *Educação no Brasil* (volume 3); *O processo da educação* (volume 4); *Pequena introdução à filosofia da educação* (volume 5); *Os fins da educação* (volume 7) estão intercalados com *Cultura e sociedade* (volume 1); *América Latina* (volume 2); *A longa revolução* (volume 6); *A ideia de uma ciência social* (volume 9).

Dos 11 títulos vinculados à educação, sete são de autores brasileiros: cinco do próprio Anísio Teixeira (volumes 3, 5, 8, 10, 12) e dois de Hélio Pontes (volume 14) e Terezinha Éboli (volume 17); quatro são traduções: Jerome Bruner (volume 4), Alfred N. Whitehead, John Pfeiffer e J. Dewey. Já o conjunto sobre ciências sociais – incluindo seus subcampos – compunha-se, exclusivamente, de autores estrangeiros: Raymond Williams (volumes 1 e 6), Jacques Lambert (volume 2), Peter Winch (volume 9), John Dewey (volume 11), James Bryant Conant (volume 16), Alexis Tocqueville (volume 18) e Marshall McLuhan (volume 19).

As capas

A cobertura da coleção foi escolhida no final de 1967, momento em que seu programa de títulos e autores já estava relativamente definido. As capas escolhidas enunciavam a novidade da Coleção. Diferentemente das tradicionais capas com padrão e lombada únicos para a CCSE, optou-se pela diversidade de sua cobertura: cada volume ganhou uma capa própria, unificadas apenas pelos desenhos abstratos e coloridos (Queiróz a Teixeira, 30/11/1967). Essa inovação, segundo os editores, acompanharia muito bem a escolha ampla de títulos e autores que compunham a nova Coleção, mas essa linha de designer variado, com soluções abstratas, acompanharia também o mercado internacional, sobretudo o de *pocket books* – voltado para o público em geral –, como os da Mentor Book (Teixeira a Queiróz 4/12/1967). Para Teixeira, desde que as capas guardassem o segredo de sua atração comercial, poderiam ser variadas e abstratas, e conclui: “Confio, assim, ao seu gosto e gosto de seu *staff*” (Teixeira a Queiróz 4/12/1967).

Figura 1 – Capas da CCSE (1968-1971/CEN)



A coleção na indústria cultural

A coleção de Teixeira também estava submetida às regras da atividade editorial como negócio. Nessa direção, deveria escolher títulos e autores que alimentavam o mercado editorial, com sucesso, incluindo aí as traduções. Nesse sentido, as novidades interessavam à política da Nacional naquele momento. Não é surpresa que, para compor seu programa editorial, Teixeira tenha selecionado autores desconhecidos mesclados a autores reconhecidos. Por exemplo, Williams foi raramente mencionado na imprensa antes de ser publicado na Coleção.⁵ Já outros, como Jacques Lambert, eram notoriamente conhecidos⁶ e faziam parte do repertório de referências dos críticos da política e da economia brasileira. A expressão “dois Brasis” – nome de seu título publicado pelo INEP – era corrente nas esferas da imprensa e intelectual. Por exemplo, em uma série de editoriais do jornal *Correio da Manhã*, entre os anos de 1953 e 1959, a expressão foi usada para denunciar os problemas econômicos e sociais do Brasil. Jacques Lambert é citado fartamente pelos editores do jornal, mesmo antes de sua publicação pelo INEP/CEN, em 1959.

5 Até o presente momento localizei, por meio de buscas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, três citações de Raymond Williams nos anos 1960: Henrique Oscar, no *Diário da Noite*, na coluna “Movimento Teatral (27/07/1962) usa o autor para comentar o teatro inglês; Paulo Francis, em sua coluna sobre teatro, no *Jornal Diário Carioca* (5/03/1960) também o cita para comentar a peça “A esposa de Osborne”; e, por fim, Waldmar Cavalcanti, em sua coluna *Jornal Literário*, d’O *Jornal* (26/08/1968) comenta o lançamento de *Cultura e Sociedade*, citando um pequeno trecho do prefácio escrito por Anísio Teixeira.

6 Localizei várias citações de Jacques Lambert, já nos anos 1950, para analisar o (sub) desenvolvimento do Brasil e as políticas econômicas e sociais.

A ambiciosa coleção de Teixeira não se atinha apenas à programação de novos autores e à construção de um novo público. Pelo recenseamento da CCSE, nota-se que as expectativas de vendas dos volumes da coleção não eram pequenas, já que os títulos saíram com tiragens entre 3000 e 5000 exemplares. Os investimentos da Editora em *Cultura e sociedade* não foram pequenos: o direito de tradução do livro foi adquirido por 300 dólares para uma tiragem de 2000 exemplares, enquanto outros, como *La créativité à l'école* (Alain Beaudot), por 250 dólares, com tiragem de 3000 exemplares; foram remunerados três tradutores (incluindo o próprio Anísio Teixeira); além de outros custos de produção, como as inúmeras provas de preparação do texto, corrigidas diversas vezes pelo diretor da Coleção (CEN, Contratos de Tradução, 1966-1971).

No entanto, como a venda dos títulos era acompanhada atentamente pelos editores da casa, logo se concluiu que a Coleção não obtinha grande sucesso com o público leitor, com custos maiores do que de outros livros de mesmo gênero editorial. A falta de retorno financeiro colocou o diretor da Coleção na berlinda: os títulos de Teixeira – carro-chefe das vendas – eram comprados em bom ritmo, mas não eram suficientes para custear as escolhas de menos sucesso da série. Isso acarretou a diminuição do espaço da CCSE na geografia cultural da Nacional. Teixeira se ressentia, reclamando da lentidão com a qual suas escolhas eram publicadas. Queiróz procurava justificar essa lentidão com os números de venda da coleção: “Como vê, o quadro [de vendas da CCSE] não é nada animador e, por isso mesmo, mais que três ou quatro livros por ano, não será possível publicar” (Queiróz a Teixeira, 30/1/1970).

O fracasso de venda de *Cultura e sociedade* incidiu sobre a programação da própria Coleção. Este título foi lançado com 4000 exemplares e foram vendidos apenas 782 deles, no ano que seguiu ao seu lançamento. O fracasso da obra contrasta com o ritmo de vendas de *América Latina*, de Jacques Lambert: lançado dois meses antes, havia vendido 1666 exemplares dos 3000 editados, no mesmo período.⁷ O balanço do ritmo de vendas do título de Williams acarretou a suspensão da publicação do já traduzido *The Long Revolution* (quadro de vendas da CCSE, 30/01/1970). Segundo Ferreira, em carta a Teixeira (30/01/1970):

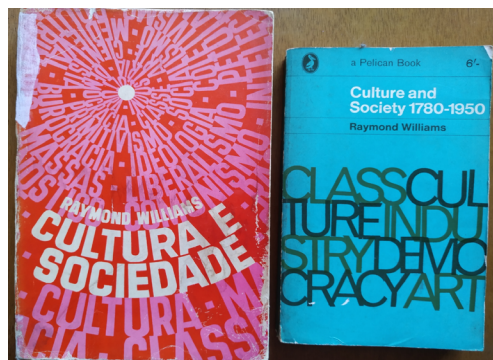
O insucesso maior [da CCSE] é o do livro *Cultura e Sociedade*. Pelo quadro está como sendo vendido 782 exemplares, o que também não é certo, pois nesse total teremos cerca de 100 exs. distribuídos como propaganda. Em vista disso, eu acho melhor a gente esperar um pouco mais para pensar a publicação do outro livro – *A longa revolução* – do mesmo autor de *Cultura e Sociedade*. Se durante este ano todo o livro continuar a não ter venda, é melhor então não publicar a 2ª parte [*The Long Revolution*].

7 Os dados são das fichas de movimento de edição (Cia Editora Nacional).

Apesar do insucesso da obra no Brasil, a sua escolha não foi estapafúrdia ou desinformada. *Cultura e Sociedade* (e *The Long Revolution*) obteve um sucesso estrondoso tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. O livro foi editado primeiramente Chatto and Windus, com capa dura e formato médio (Demy 8vo). Três anos depois, foi editado pela Penguin Books – em parceria com a Chatto and Windus – usando o seu selo para livros de não ficção, o Pelican Books (1961).⁸ Essa iniciativa colocou o livro no mercado em *paperback* e pequeno formato, ou seja, com preços acessíveis, destinado ao grande público (ou geral). Em livro de bolso, *Culture and Society* foi reimpresso em 1963 e 1966, antes de chegar ao Brasil. Nos Estados Unidos, foi editado pelo selo da Columbia University Press, em 1960. Em parceria com a Anchor Books, Doubleday & Co, Inc., também apareceu em *paperback* e pequeno formato, já que a editora também era especialista nesse tipo de produção.⁹

Não é possível saber qual das edições Anísio Teixeira teve acesso, mas pode-se inferir que conheceu a obra em sua estada no Estados Unidos entre 1964-1966. Sabe-se, no entanto, que o volume usado pela Nacional foi logo adquirido pelo departamento editorial. A capa da versão da Nacional tem algumas semelhanças com a capa da 3ª edição da Pelican Books: as principais palavras-chave, escolhidas por Williams para serem analisadas ao longo dos séculos XVIII ao XX, foram estampadas em caixa alta sem espaços entre elas, já indicando de pronto o conteúdo do livro.

Figura 2 - Capas de *Cultura e Sociedade* (1969/CEN) e *Culture and Society* (1966/Pelican Books)



8 As informações sobre essas editoras foram capturadas nos seus sites institucionais.

9 Essas informações foram recolhidas com pesquisas em sebos digitais brasileiros e internacionais.

Dez anos depois de seu lançamento no Brasil, o livro de Williams já contabilizava mais de 160 mil cópias vendidas no Reino Unido. Ainda, com o aumento significativo de seus novos títulos, no final da década de 1970, o autor vendeu cerca de 740 mil exemplares do conjunto de sua obra (Williams, 2013).

No texto de apresentação do conjunto de entrevistas de Williams a *New Left Review*,¹⁰ entre 1977 e 1978, os editores explicavam o sucesso incomparável do autor, indicando que ele ocupava posição única entre os escritores socialistas:

Nenhuma personalidade da esquerda possui obra tão abrangente a seu favor. Além disso, o escopo de sua produção não tem precedentes na Inglaterra ou nos Estados Unidos; contemplando intervenções políticas, teoria cultural, história das idéias, sociologia, crítica literária, análise do drama, investigações semânticas, romances, peças de teatro e roteiros de documentários” (Williams, 2013, p. XIII).

Seja pelo fato de o livro ser rapidamente lançado em *paperback* (formato brochura e preços populares), seja pelas editoras pelas quais foi lançado – Pelican Book/Penguin Books e Anchor Books – o *Culture and Society* dava todos os sinais de que poderia ser um sucesso no Brasil com o público em geral. Sabe-se também, pela correspondência entre Teixeira de Queiróz, que os editores da Nacional levavam em consideração o catálogo da Penguin Books para escolher material de sucesso internacional. Desse modo, parecia perfeito para abrir a nova coleção de Anísio Teixeira, voltada para a formação de cultura comum do leitor em geral.

Em 23 de novembro de 1967, Queiróz tinha plena certeza do sucesso do livro e comentou em carta com Teixeira: “o livro de Williams forçosamente resultará numa publicação de altíssimo quilate e, pois, de sucesso.

Já com a notícia do insucesso e a certeza que *The Long Revolution* não seria mais publicado, Teixeira lamenta que as dificuldades com a leitura tenham superado a importância do livro. Em carta para Malta (1970), comenta:

Tenho dificuldades em entender o insucesso de *Cultura e Sociedade*. É livro de categoria e completamente novo no modo que escolheu de estudar a “cultura” dentro da sociedade, constituindo um dos livros básicos para sairmos dos julgamentos abstratos e pré-concebidos para o estudo *concreto* do desenvolvimento do pensamento e da

10 Os entrevistadores foram Perry Anderson, Anthony Bennett e Francis Muller, integrantes do Comitê Editorial do periódico. Essas entrevistas foram reunidas em livro intitulado *Politics and Letters* (1979) e traduzidas pela editora da Unesp, em 2013, sob o título “A política e as letras”, traduzido por André Glaser.

crítica social. Estou certo que o *insucesso* é passageiro e chegaremos ao momento de compreender quanto é inovadora a análise de Williams, e como dela precisamos inclusive para estudar a nossa sociedade à luz desse novo ângulo. Enfim, vamos aguardar (grifos do autor).

O diretor da CCSE, portanto, conhecia bem a obra e seu sucesso de público e crítica nos países de língua inglesa. Escolhê-la para abrir a nova coleção certamente era estratégia fundamental para construir um novo território de leitura e formação do público em geral no catálogo da Cia Editora Nacional.

Quais eram as outras premissas de reordenação da geografia cultural da Nacional propostas por Teixeira?

Como traduzir Raymond Williams: uma política cultural de formação do leitor

Como já indicado, Teixeira desenha o modelo de leitura e formação da CCSE optando pela oferta direta de textos originais em traduções, entendidas pelo seu diretor como aqueles que deveriam compor um repertório fundamental para a formação do leitor, acrescidos de especialistas brasileiros da área de Educação. Essa política provocou uma série de debates internos, incendiando a já mencionada disputa entre os diretores de Coleção. O problema central para Teixeira era o gênero editorial dos títulos a serem traduzidos.

Ainda, reforçando sua posição política diante do que a Editora e Damasco Penna vinham traduzindo para o mercado de Educação e para o mercado do Ensino Superior, Teixeira, em carta a Ferreira, insiste sobre os sentidos da cultura e a formação do leitor:

(...) a tradução necessária para o Brasil seria de livros para a cultura geral e, com especialidade, de livros de pensamento original, que constituíssem fonte da cultura humana, menos para os especialistas do que para o leitor comum. Livros de exposição dos conhecimentos existentes, manuais didáticos, tratados sistematizados de conhecimento e outros que tais seriam obras de autores nacionais a estimular e organizar [a cultura especializada] (1968).

É da representação do que deveria ser traduzido e do lugar da Educação na geografia cultural da Editora que Teixeira desenha o modelo de leitura e formação da CCSE. Assim, a CCSE constituiu-se pela oferta direta de textos do pensamento original em traduções, compreendidos tais textos pelo seu diretor como aqueles que deveriam compor um repertório fundamental para a formação do leitor em geral/comum. Para ele, traduzir manuais, tratados e compêndios seria perda de dinheiro e tempo. Que esse tipo de produção

literária ficasse a cargo dos brasileiros, para que organizassem a cultura. Não há, portanto, espaço para manuais ou compêndios no repertório da nova coleção de Teixeira. O leitor de interesse geral/comum, na perspectiva de Teixeira, deveria ler o que havia de mais sofisticado. A formação da cultura comum ou em comum do brasileiro dependeria do domínio das fontes originais da cultura humana. Ao mesmo tempo, esse leitor projetado não precisava ler textos muito específicos, com discussões extremamente acadêmicas, como *La pensée Sauvage*, de Claude Lévi-Strauss. As escolhas dos títulos, portanto, recaíam sobre textos que dessem tratamento aos temas da cultura de um ponto de vista científico, mas que conformassem a “cultura em comum” (Toledo, 2018). Tal posição implicava construir um cuidadoso programa editorial de obras vertidas para o português, cuja qualidade das traduções deveria ser impecável. Em carta a Queiróz, já ao final do processo de tradução de *Culture and Society*, explicita as razões de sua escolha por Raymond Williams:

[...] 1) Raymond Williams faz no livro uma tentativa pioneira de explicar a história da cultura em nosso tempo por intermédio dos escritores, pensadores e poetas que, durante o período, responderam à grande mudança em curso com seus livros. Não se trata de trabalho científico mas de interpretação, análise, julgamento e crítica. Nesse sentido, o livro é um livro de literatura” (Teixeira a Queiróz, 2/8/1970).

O comentário, como se vê, reafirma os pilares da coleção: como tentativa pioneira, Williams produz um pensamento original. Pelas características das operações analíticas do autor, não se pode incluí-lo no campo do trabalho científico.

Daí decorria todo o cuidado do editor com a tradução desta obra (e das outras também): a especificidade das escolhas só teria sentido se a tradução fizesse jus a ela – oferecer material do pensamento original para o leitor de interesse geral, exigia traduções impecáveis. Por isso, Anísio Teixeira revisou todas elas, fazendo jus a seu lugar de editor; e no caso de Raymond Williams, acabou por refazer o que os tradutores de ofício (Leônidas H.B. Hegenberg e Octanny Silveira da Mota¹¹) haviam feito.

11 Os dois tradutores também passaram por testes para serem admitidos na empreitada do trabalho de *Culture and Society*. As cartas entre Queiróz e Teixeira deixam entrever as dificuldades que os tradutores tiveram com o texto e com Teixeira. No entanto, não é possível descrever aqui esse processo. Por exemplo, em vista da relutância de Teixeira para aceitar esses tradutores, Queiroz argumenta: “[...] resta-me dizer-lhe que dificilmente encontraremos tradutores melhor qualificados para esse trabalho. São capazes, intelectualmente honestos e, sobretudo, estão entusiasmados com a possibilidade de traduzirem esse autor” (Queiróz, 1966).

Na já citada carta, Teixeira explica porque resolveu colocar a mão na massa:

2) [...] a tradução [de *Culture and Society*] deve levar em conta, não só o sentido do texto, mas a intenção, o sentimento, o estado de espírito que o texto transmite. A tradução, assim, tem que dar especial atenção às palavras, às nuances de seu sentido. Minhas correções foram feitas nesse espírito e só podem ser julgadas à luz do texto do livro, acompanhando-o com o maior cuidado (Teixeira a Queiróz, 2/8/1970).

Mas essa obsessão com a qualidade das traduções (e a de Raymond Williams em particular) também expressava todo um movimento por parte dos “tradutores profissionais” que pretendiam instaurar novas regras de avaliação e qualidade das traduções, expurgando do mercado as “traduções livres” ou “literárias”, muito praticadas na própria Nacional, em tempos que Monteiro Lobato era um de seus principais editores e tradutores. Wyler (1999) e Silva-Reis (2016) indicam que o debate sobre o bem traduzir é intensificado nos anos 1950 pela crítica às práticas tradutórias que vicejavam até então, mas também pelo fato de escolas de tradutores começarem a surgir, estabelecendo padrões e regras da qualidade das traduções.

Circulando entre os tradutores que vinham alimentando o debate sobre a questão da qualidade da tradução no Brasil – Paulo Ronái e Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, entre outros –, Teixeira passou a adotar esses critérios na seleção e avaliação dos tradutores que poderiam compor sua nova coleção.

Em carta, Queiróz comenta a avaliação que Teixeira havia feito de um candidato a tradutor do livro *Cultura e Sociedade*:

Prezado Dr. Anísio,

Acabo de receber, pelo Jairo, seu bilhete de ontem sobre o teste de tradução feito sobre o livro de Raymond Williams. “Muito obrigado”.

Seu julgamento foi implacável... Mas está certíssimo quando diz que o tradutor para um livro como esse não pode deixar de ser **também** escritor, ...e dos bons. O que não ocorre com o nosso candidato (Queiróz a Teixeira, 19/10/1966, grifo no original).

Paulo Ronái, em seus artigos reunidos no livro *Escola de tradutores*, editado pela primeira vez em 1952, insistia que as traduções literárias ou adaptadas, muito recorrentes no Brasil, deveriam ser abandonadas em favor de traduções que procurassem a máxima fidelidade aos textos originais. Isso, segundo o autor, implicava um conhecimento enorme sobre a língua traduzida e a língua para a qual o texto era vertido: “Uma versão literal, isto

é, fiel a apenas a uma das duas línguas [seria] impossível” (Ronái, 2012, p. 21). O tradutor competente deveria trabalhar com o “espírito da língua” para a qual traduz, sem, no entanto, alterar o “estilo do autor” traduzido. Esse conhecimento do “espírito das línguas” e dos “estilos dos autores” traduzidos seriam dois importantes critérios para se verificar a qualidade das traduções oferecidas aos leitores. Por isso, na avaliação do tradutor, muitas das traduções de famosos literatos eram de péssima qualidade, porque estes tendiam a impor seu próprio estilo ao texto vertido para o português.

Esses dois critérios aparecem em uma das severas avaliações que Teixeira faz de uma nova candidatura de tradutores ao texto de Williams.

Meu Caro Thomaz,

Não quero retardar minha impressão do novo teste de tradução do Raymond Williams. Acho que os tradutores **compreenderam** o texto e o traduziram muito melhor do que o primeiro. Penso, entretanto, que podem melhorar muito a tradução.

Williams escreve com o que poderia chamar a “maneira” – para não dizer estilo – oxfordiano, buscando não fugir à clareza, mas ao didático. O pensamento toma os ares de antes estar sendo **sugerido** do que **descrito**. Daí, a aparência de obscuridade. O seu estilo procura deixar claro que está procurando formular os seus julgamentos e que não os tem todos prontos para passar ao leitor. O tradutor notou, de certo, isto e procurou traduzir com excessiva fidelidade. Mas agora que viu o que Williams quis significar, pode muito bem aperfeiçoar o texto e dar-lhe o gosto do português tão escoreito quanto possível (Teixeira a Queiróz, 8/11/1966, grifo no original).

Teixeira partilhava as representações de Ronái sobre a “boa tradução”, adotando-as como base para a publicação dos textos de sua coleção: era preciso capturar o espírito da língua portuguesa, sendo “escritor e dos bons”; ao mesmo tempo que era necessário dominar o estilo dos autores, nesse caso, o “estilo oxfordiano” de Williams.

Nesses mesmos termos julgava suas próprias traduções. Em carta a Queiróz e Malta, Teixeira apresenta suas angústias em relação ao ato de traduzir:

Meus Caros Thomaz e Malta:

[...]

A revisão, fi-la com severidade: valeu-me para mostrar que sou tão pobre tradutor quanto aqueles que tenho procurado **rever**. Não me desconcerta isto, porque considero **traduzir**, sob certos

aspectos, mais difícil do que **escrever**...Tenham, pois, paciência com minha revisão e a melhorem em tudo que puderem. Estou longe de considerá-la verdadeiramente boa, é apenas conscienciosa e, talvez, passável (Teixeira a Malta e Queiróz, 23/11/1970, grifos originais).

Teixeira, para a sua coleção, procura adotar o novo *regime* de tradução que começava a prevalecer em seu tempo, levando em consideração as regras, normas e convenções prescritas pelos seus colegas tradutores profissionais. Para o caso particular de Williams, explica a Queiróz:

3) O laborioso trabalho que empreendi resulta de estar convencido de que Raymond Williams dá a impressão de prolixidade e mesmo obscuridade, devido à sua preocupação por precisão e nuance de pensamento. Vemos como em seus comentários dos autores presta atenção aos termos empregados e deduz, por vezes, a atitude e o sentimento do autor do uso de certa palavra ou da aplicação de um advérbio ou adjetivo. A obra toda está impregnada do espírito de quem não quer apenas acompanhar as ideias ou doutrinas do autor, mas sua compreensão, seu sentimento, sua atitude, seu humor, seu tom diante do problema, da situação ou da vida... Obra desse tipo exige ser traduzida – sem exagero – como se estivéssemos traduzindo literatura ou poesia. A escola de interpretação e de crítica literária de Williams é a de quem está a buscar sempre compreender o texto em seu sentido humano e não apenas intelectual (Teixeira a Queiróz, 2/8/1977).

Traduzir bem era importante estratégia para trazer os textos de “pensamento original”, guardando o espírito das línguas e o estilo do autor. Mas ainda faltava discutir os critérios de seleção dos “pensadores originais” e de seus textos no território da formação da cultura comum para o público em geral. Por que traduzir Raymond Williams?

O lugar do pensamento original de Williams na CCSE

Sob o imperativo de compor um programa de leitura de “cultura comum” para o leitor em geral ou não especializado, é que Teixeira direciona as traduções que acompanham a sua própria obra. Como já mencionado, o nome da coleção nasceu no próprio processo de produção do título de Raymond Williams. Teixeira se apropriou dele e de seu conteúdo – a triangulação entre cultura, sociedade e educação – para desenhar o seu novo programa de formação do leitor. É da compreensão do passado que se constitui a compreensão do presente e de seus dilemas: “O livro de

Williams é um viático para podermos continuar a caminhada, em nossos dias tumultuosos e, talvez, os mais terríveis da longa e continuada revolução” (Teixeira, in Williams, 1969, p. 10).

A ênfase na compreensão da formação da cultura do presente é insistentemente indicada pelo diretor. Sem essa compreensão dificilmente seria possível decifrar as mudanças do presente tumultuoso. Usando os paratextos da CCSE – orelhas, “notas” ou “prefácios” –, Teixeira procura justificar a publicação dos volumes, mesmo quando se tratava de seus próprios títulos, sempre utilizando-se do argumento de sua “utilidade” para o presente (Toledo, 2018). No caso de *Cultura e sociedade*, na orelha (1969), já era possível entender a proposta do livro:

Talvez não haja livro que melhor do que este prepare o jovem de hoje para compreender o seu tempo: uma iniciação à grande e humana tradição que nos legaram os escritores ingleses dos fins do século 18 e 19, o mais sério, minucioso, lúcido e penetrante balanço jamais feito do extraordinário esforço intelectual e sentimental realizado pelos pensadores e artistas ingleses para compreender e interpretar a grande revolução da nossa era: o industrialismo e a democracia (CEN, orelha do livro, volume 1 da CCSE, 1969).

Interessante notar que na orelha o público fica mais ou menos reduzido aos “jovens de hoje”. Esse “jovem” deve compreender seu tempo. Compreender aqui significa compreender e interpretar a grande revolução da nossa era: industrialismo e democracia. Por sinal, a palavra democracia aparece constantemente, seja nas orelhas, seja nas notas de apresentação de diversos volumes da série, conjugada a descritores do presente: tempos tumultuosos, crise atual; neblina de nossos tempos, entre outras expressões. A ideia de “crise” atravessa a Coleção ordenando os discursos dos autores ali reunidos. Entretanto, a menção à democracia é também repisada como chave de compreensão dessa crise. Por exemplo, nas apresentações dos livros de John Dewey, Teixeira indica que o leitor encontrará ali ferramentas para analisar e dirimir as “névoas e a neblina” do tempo presente (Toledo, 2018). No mesmo texto da orelha de *Experiência e educação*, argumenta:

Educadores profissionais ou leigos juntos encontrarão nestas páginas respostas definidas à maior parte de suas questões, respostas que constituem parte integrante de uma filosofia da educação que torna possível o esforço unido e conjunto dos líderes do nosso tempo. Traz esse livrinho uma nova luz que dissolverá a neblina e as névoas que hoje envolvem filosofia e teoria de educação (CEN, orelha do volume 15 da CCSE, 1971).

A escolha dos termos “democracia” e “crise”, provavelmente, está demarcada pela própria situação que Teixeira vinha sofrendo desde o golpe militar, em 1964. Daí é possível inferir que a Coleção pode ter servido a seu editor como forma de fazer circular suas representações sobre educação, cultura e democracia, usando discursos alheios.

Voltando ao caso de Williams, Anísio Teixeira justifica, ainda, o percurso realizado pelo autor – análise do pensamento social de 40 autores ingleses entre 1780 e 1950 – para descrever o impasse da *crise cultural* daquele tempo, dirimida em *Sociedade e cultura*:

O livro nos traz até 1950, quando entramos nas décadas mais recentes, tão novas e desconcertantes, com o existencialismo e tudo que lhe vem sucedendo, em que nos sentimos divididos entre o movimento da mocidade, cheio de promessa e mistério, e uma espécie de novo-vitorianismo dos conservadores, cheios de duvidoso sentimento de onipotência e muitas vezes vazios de imaginação. Seu símile histórico talvez possa ser o declínio romano e a fermentação evangélica e cristã (CEN, orelha do volume 1 da CCSE, 1968)

Finaliza sua apresentação do livro descrevendo o presente do leitor (e do autor):

Para compreender e explicar a perplexidade e o mistério do nosso tempo, julgamos ser indispensável desta paciente, difícil, penetrante e, sobretudo, otimista descrição de Raymond Williams [...]. Sua pesquisa, entretanto, é uma admirável iniciação ao estudo amadurecido, histórico, da nossa moderna tradição humana e intelectual, a grande tradição do século 19 (CEN, orelha do volume 1 da CCSE, 1968).

A função de instrumento analítico do tempo presente, atribuída ao texto, é reforçada na “Apresentação à edição brasileira”, assinada por ele mesmo:

Sem exagero, o livro nos mergulha numa atmosfera como dos diálogos de Platão. É a nossa república que se desdobra a nossos olhos, com seu *ethos* e o seu *pathos*, com seus problemas e as suas soluções, as suas esperanças e as suas decepções e, sobretudo, com a sua experiência, tudo envolvendo para a criação da cultura nova, complexa e insegura, que é a cultura em que nos debatemos (Teixeira in Williams, 1969)

A dificuldade em ler o livro também aparece nas orelhas e na “Apresentação...” Essa questão, pode-se dizer, é uma constante desde a seleção e aprovação do processo de edição do livro. Em carta, Teixeira analisa as razões pelas quais os tradutores acharam o texto “obscuro”. Para o diretor

da CCSE, essa compreensão era justamente a limitação dos profissionais escolhidos por Queiróz. Para isso, apresenta sua avaliação da obra de Williams e dá indícios das razões pelas quais a escolheu para abrir seu programa de leitura e formação:

Williams não é um cientista, mas um crítico literário, escrevendo sobre a **grande mudança** com jeito de um escritor, a analisar textos de escritores que refletiram essa mudança. [...] O interessante de Williams é que escapa completamente ao linguajar cientificista das ciências sociais. Analisa o pensamento, sentimento, formas de julgar, de aprender, de gostar, etc., de todo esse tumultuoso século XIX até aos nossos dias. [...] Espero bem que já então, dominando todo o livro [os tradutores] dêem à introdução uma atenção especial...às “obscuridades” são como as de Bergson, consequentes do esforço de buscar caracterizar mudanças na forma de pensar e sentir e não apenas em aspectos externos do meio e da sociedade (Teixeira a Queiróz, 9/11/1966).

Já convencido que talvez a dificuldade da obra, no Brasil, fosse geral, Teixeira diz ao leitor: “Não é um livro fácil, pois é obra de estudo e de análise minudente: mas nada tem das obscuridades de um Marcuse ou das especulações de um existencialismo, nem das diabruras intelectuais de McLuhan” (CEN, 2ª orelha do volume 1 da CCSE, 1969).

Interessante notar que em situação muito diversa – 30 anos depois –, Sérgio Miceli (2001), no prefácio do livro de Maria Elisa Cevasco, comenta as dificuldades do leitor brasileiro universitário em aceitar Raymond Williams. Para ele, os possíveis impedimentos para a circulação da obra de Williams no Brasil estariam no ambiente universitário brasileiro: “cioso de modismos” e com um forte vínculo com “autores e tendências obedientes às clivagens disciplinares” (p. 11), seria pouco afeito à recepção de obras que transitassem entre fronteiras, como é o caso de Williams. Considera também que a figura insólita de Williams e seu trânsito por diferentes áreas de conhecimento e práticas culturais – o diferenciariam de outros contemporâneos marxistas –Thompson e Hobsbawm – que se consagraram no campo acadêmico brasileiro, com “fortuna crítica expressiva” e “entusiástica” recepção (p. 11). De qualquer modo, *Cultura e sociedade* só foi reeditado em 2010, pela Vozes, com outra tradução.

Mas a questão permanece: por que o público em geral, incluindo aí o universitário, não leu Raymond Williams nos anos 1970?

Referências

BOSSIS, Mireille. Introduction. *In*: BOSSIS, Mireille (dir.). **La lettre à la croisée de l'individuel et du social**. Paris: Kimé, 1992.

BURKE, Peter. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna *In*: BURKE, Peter; OCHIA HSIA, Roger (orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da europa moderna**. São Paulo: UNESP, 2009.

CAVALCANTI, Valdemar, *Jornal Literário*. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 26/8/1968.

CARVALHO, Marta. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

COMPANHIA EDITORA NACIONAL. **Contrat de cession de les droit de traduction entre Presses Universitaire de France et Companhia Editora Nacional: La créativité à l'école**. Centro de Memória e Pesquisa Histórica. Departamento de História. Unifesp, 5 out.1972.

COMPANHIA EDITORA NACIONAL. **Ficha de Movimento de Edição**. Acervo da Cia. Editora Nacional. Centro de Memória e Pesquisa Histórica. Departamento de História. UNIFESP (s/d)

COMPANHIA EDITORA NACIONAL. **Memorandum of Agreement between Chattos and Winds LTD and Companhia Editora Nacional: license to publish Culture and Society**. Centro de Memória e Pesquisa Histórica. Departamento de História. UNIFESP, 16 nov. 1966.

COMPANHIA EDITORA NACIONAL. **Quadro de Vendas da CCSE**, 30 jan. 1970.

DE CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien. Arts de faire**. Paris: Gallimard, 1990.

FERREIRA, Octalles Marcondes. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 11.6205.23/2, CPDOC/FGV. 1º dez. 1964.

FERREIRA, Octalles Marcondes. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 24 ago. 1966.

FERREIRA, Octalles Marcondes. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 9 set. 1966.

FERREIRA, Octalles Marcondes. **Carta a Anísio Teixeira**. Acervo da Companhia Editora Nacional. CMPH/Unifesp. 30 jan.1970.

FONSECA, Sílvia A. **Coleção Bibliotheca do Espírito Moderno**: um projeto para alimentar espíritos da Companhia Editora Nacional (1938-1977). Tese de Doutorado. São Paulo: EHPs-PUC/SP, 2010.

FRANCIS, Paulo, **Jornal Diário Carioca**, Rio de Janeiro, 5/3/1960.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MALTA, Luiz Roberto. **Carta a Leenders**, AT 1966.05.19, CPDOC/FG, 8 de fev.1967.

MALTA, Luiz Roberto. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 22 jun. 1970.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950-1969). **Revista Contemporaneidade e Educação**, 2006.

MICELI, Sergio. Prefácio. *In*: CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MILTON, John; SILVA-REIS, Dennys. História da tradução no Brasil: percursos seculares. **Translatio**, n.12, Porto Alegre, maio 2016, p. 2- 42.

NAPOLITANO, Marcos. **Coração Civil**: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985). São Paulo: Intermeios, 2017.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-38, dez. 2000.

OSCAR, Henrique, Movimento Teatral. **Diário da Noite**, Rio de Janeiro, 27/7/1962.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. José Geraldo Nogueira Murtinho. **Revista do Livro**, Rio de Janeiro: 1970.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 24 ago. 1966.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 7 out. 1966.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 19 out. 1966.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 14 out. 1966.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 17 out. 1966.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 27 out. 1966.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 23 jan. 1967.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 24 jul. 1967.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 3 ago. 1967.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 24 ago. 1967.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 30 nov. 1967.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 30 jan. 1968.

QUEIRÓZ, Thomaz Aquino de. **Carta a Anísio Teixeira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 30 jan. 1970.

RONÁI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Octalles Marcondes Ferreira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 04 dez. 1967.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Octalles Marcondes Ferreira**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 26 jan. 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 8 out. 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 27 out. 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 09 nov. 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 02 dez. 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 03 ago. 1967.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 04 dez. 1967.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 05 fev. 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 02 ago. 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Thomaz Aquino de Queiróz e Luiz Roberto Malta**. AT 1966.05.19, CPDOC/FGV. 23 nov. 1970

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleções autorais, traduções e circulação: ensaios sobre geografia cultural da edição (1930-1980)**. Tese de Livre Docência. Guarulhos, UNIFESP, 2013b.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Política editorial de traduções: John Dewey na Coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-16, 2018.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Traduções culturais do livro 'Como Pensamos', da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1981). **História da Educação**, v. 17, p. 57-78, 2013.

WYLER, Lia. Um modo de traduzir brasileiro? **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 4, Florianópolis, NUT, 1999. p. 263-274.

WILLIAMS, Raymond. **A política e as letras**. São Paulo: UNESP, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. São Paulo: CEN, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and society: 1780-1950**. London: Pelican Books, 1966.

Da biblioteca ao manual pedagógico: apropriação de livros estrangeiros na Escola Normal de São Paulo¹

Carolina Mostaro

Introdução

Era agosto de 1880, quando, na província de São Paulo, reabriu-se uma escola destinada à formação do professorado (Tanuri, 2000; Monarcha, 1999). Nos primeiros anos de funcionamento, o seu curso motivou, entre os envolvidos e interessados pela instituição, debates e ações relacionadas a aspectos de ordem organizacional e pedagógica. Tratava-se da divisão de cadeiras e seus conteúdos, da necessidade de uma formação teórica e prática, do ensino laico, da coeducação dos sexos, dos materiais usados nas aulas, entre outros. Em relação ao material didático, o Regulamento (1880) indicava que cada professor ficaria incumbido de escolher um compêndio que, se aprovado pela congregação, seria usado em suas aulas. Além disso, pensava-se na necessidade de acesso a livros que pudessem enriquecer o ensino de pretendentes à carta de normalista. Para tanto, a instituição disponibilizaria uma biblioteca, composta de obras de ciências, história, literatura, viagens, artes e ofícios, compradas pelo diretor mediante autorização do governo provincial.

1 Este capítulo é uma versão em português do artigo “De la bibliothèque au manuel pédagogique: appropriation des livres étrangers à l’École Normal de São Paulo”, publicado na *Revista Brésil(s). Sciences Humaines et Sociales*, n. 24, 2023. Apresenta resultados parciais da pesquisa “Auteurs, Livres Et Bibliothèques Des Écoles Normales Aux Dix-Neuvième Siècle: rapports entre São Paulo et France”, processo FAPESP 2021/12663-0.

Essa biblioteca começou a ser constituída em 1883, a partir de uma compra realizada na França, por Paulo Bourroul, médico francês, que também atuava como professor e diretor interino da Escola Normal.² Foram adquiridas obras de autores franceses, como Marie Pape-Carpantier, Gabriel Compayré e Michel Charbonneau, e traduções francesas de renomados pensadores anglo-saxônicos, como Friedrich Froebel e Herbert Spencer (Pestana, 2011; Bittencourt; Silva; Boto, 2021). Desde de então, o acervo da escola se expandiu continuamente, por meio de compras e doações. De todo modo, até o final do século XIX, os livros em língua francesa representavam a maior parte das obras científicas da instituição. Nesse período, os enredamentos com a França e com a francofonia eram evidentes na Escola Normal. Aquele país, reconhecido como um expoente cultural para as elites letradas brasileiras, se convertia também em uma referência para a formação de culturas pedagógicas e escolares (Silva, 2022).

O acervo apresentava uma significativa variedade de tendências e perspectivas pedagógicas, como Marta Carvalho (2007a) identificou em relação aos livros de Pedagogia e Metodologia adquiridos por Bourroul. Isso permite supor a existência de apropriações e usos plurais desse repertório. A composição das obras indica, ainda, pela variedade dos países de origem dos volumes, que a circulação dos saberes pedagógicos se dava em várias direções, no tempo e no espaço, embora, para a curadoria brasileira, fosse evidente a necessidade de mediação pela língua francesa. É preciso considerar que a construção dos sistemas escolares nos países ocidentais ocorreu a partir de informações e modelos estrangeiros, adaptados, modificados e transformados de acordo com as condições locais, mesmo nos países europeus (Matasci, 2016). As apropriações híbridas e complexas dos saberes, que se expressam nos manuais, indicam os modos como os diversos sujeitos leram e usaram o repertório que lhes era acessível, construindo, frequentemente, articulações particulares.

Os livros estavam na biblioteca e constituíam parte importante da cultura material da Escola Normal de São Paulo, como uma espécie de registro objetivo, como expoentes visíveis e carregados de significados da tradição pedagógica (Escolano Benito, 2007). Assim, embora a presença de um rico acervo bibliográfico pudesse, simbolicamente, denotar a boa qualidade

2 Naquele momento, o curso da Escola Normal era composto de cinco cadeiras: 1ª Gramática e Língua Portuguesa; 2ª Aritmética e Geometria; 3ª Geografia Geral; História do Brasil, especialmente da província; História Sagrada; 4ª Pedagogia; Metodologia, compreendendo exercícios de intuição; Doutrina cristã; 5ª Gramática e Língua Francesa, noções de Física e Química. Paulo Bourroul era o professor da 5ª cadeira.

da instituição escolar, essa função somente se efetivava à medida que as obras fossem lidas e apropriadas pelos sujeitos escolares. A esse respeito, os registros de empréstimos, as anotações de aulas, os exames de estudantes podem dar pistas preciosas. Em relação à biblioteca da Escola Normal de São Paulo, porém, esse tipo de informação é rara, o que faz com que se mantenham pertinentes e em aberto perguntas sobre como se davam as leituras e apropriações.

Neste capítulo, busquei investigar indícios de leitura e apropriação de livros do acervo da Escola Normal de São Paulo, mediante a abordagem do manual *Pedagogia e Methodologia*, publicado em 1887 por Camillo Passalacqua (1858-1920), professor da 4ª cadeira entre os anos de 1885 e 1890. Considerei, para tanto, as obras referentes às matérias de Pedagogia e Metodologia indicadas no Catálogo Provisório da Biblioteca, de 1884, e as listas de livros comprados pela escola até a data de publicação do manual – um conjunto de cerca de 115 títulos, de 90 autores. É preciso ponderar, no entanto, que estes não representam a totalidade da coleção bibliográfica da escola, que, em 1885, era de 505 obras, em 1.015 volumes, que atendiam a todas as matérias do curso.³ Parte do lote adquirido em 1885, além do que foi incorporado em 1886, não foi identificado, embora, em alguns casos, por anúncios de jornais, pela data de publicação e por sua presença física no acervo Paulo Bourroul, da Faculdade de Educação da USP, seja possível supor sua aquisição na época investigada.⁴

O livro escrito por Passalacqua, para orientar as aulas da cadeira de Pedagogia e Metodologia e, portanto, para integrar a formação pedagógica de normalistas em São Paulo, traz informações a respeito de autores e obras que se tornaram referência nos primeiros anos de funcionamento da escola normal, bem como revela os aspectos que deles foram apropriados e difundidos. Esse manual menciona uma profusão de autores, de diferentes épocas, quase todos europeus, o que era uma característica comum aos manuais pedagógicos (Silva, 2018). Neste artigo, destaquei os autores que escreveram sobre a educação e cujas obras deixaram maiores marcas na escritura de Passalacqua. Pretendi, assim me aproximar das apropriações

3 Relatório apresentado por José Estácio Correa de Sá e Benevides, ao presidente da província, em 26 de dezembro de 1885. Manuscrito. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

4 O acervo Paulo Bourroul, uma das coleções especiais da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), é constituído por obras originárias da biblioteca da Escola Normal de São Paulo, que foram doadas à Faculdade na década de 1970.

que, formuladas por esse professor em sua obra, foram difundidas entre os alunos e alunas da cadeira de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal de São Paulo, na década de 1880.

O professor da cadeira de Pedagogia e Metodologia e seu manual

Conforme Marta Carvalho (2007b, p. 121), “falar em práticas de apropriação implica por em relação uma matéria a ser apropriada, uma situação, uma finalidade e um agente dotado de competências específicas que, nesta situação, atualiza um repertório cultural determinado”. Entendidas como práticas de transformação, como tática, de acordo com Michel de Certeau (2009), as apropriações se referem a situações particulares, em que os sujeitos produzem novos objetos. Neste artigo, Camillo Passalacqua é o sujeito que, na posição de professor de Pedagogia e Metodologia, apropriou-se de um repertório de saberes pedagógicos para produzir o manual destinado aos estudantes da 4ª cadeira.

Camillo Passalacqua nasceu no ano de 1858, em Nápoles, e ainda criança se mudou, com a família, para o Brasil. Em São Paulo, frequentou o Seminário Episcopal e foi ordenado sacerdote, no começo da década de 1880. Nessa instituição, em 1882, iniciou suas atividades como docente interino de Eloquência Sagrada. Em março de 1885, assumiu a 4ª cadeira da Escola Normal, que, desde de maio do ano anterior, com o afastamento de Ignácio Bulhões Jardim, estava vaga – Antônio da Silva Jardim, professor da 1ª cadeira, realizou a substituição, até a nomeação de Passalacqua.⁵ Antes de completar um ano como interino da 4ª cadeira da Escola Normal, em outubro de 1885, Passalacqua realizou o concurso e, aprovado, tornou-se docente efetivo.

Esse concurso foi realizado sob um clima de incerteza em relação ao futuro da 4ª cadeira e, conseqüentemente, de seu regente, pois na Assembleia Provincial tramitava uma reforma que pretendia suprimir as matérias de Pedagogia e Metodologia do curso oferecido na Escola Normal. Em meio à aprovação e à suspensão dessa medida, o certame, que havia motivado a inscrição de apenas dois candidatos, foi marcado, cancelado e remarcado.⁶

5 Quando substituiu Bulhões Jardim, Silva Jardim foi acusado, por meio da imprensa, de descumprir o Regulamento da Escola, que impedia acumulação de cadeiras por um período maior do que 15 dias. Silva Jardim contestou as acusações e, apesar da polêmica, manteve-se no cargo de substituto da 4ª cadeira até março de 1885.

6 Essa reforma não chegou a ser efetivada. Depois de meses suspensa, em junho de 1886, teve sua sanção negada pelo presidente da província, segundo notícia de *A província de S. Paulo* (19, 20, 23 jun. 1886).

Pela imprensa, procurou-se evitar que o concurso acontecesse, argumentando que a 4ª cadeira poderia continuar sendo regida interinamente, sem nenhum inconveniente: “Hoje, nomear um professor efetivo é baralhar as coisas e isto só pode ser prejudicial à província”.⁷ No entanto, antes que fosse tomada uma decisão definitiva sobre a reforma na Instrução Pública, as provas foram realizadas, com a autorização do governo provincial, tendo Passalacqua como o único candidato a se apresentar.

Os pontos do exame estabelecidos pela banca examinadora expressavam alguns dos caminhos pelos quais se davam os debates relativos à Pedagogia e à Metodologia, naquela época. Eles foram divididos entre as matérias abrangidas pela cadeira: Pedagogia, Metodologia, Doutrina Cristã e Constituição Política. O primeiro ponto, referente à Pedagogia, perguntava “se a Pedagogia pode constituir uma disciplina independente das matérias ensinadas numa Escola Normal”, questão em pauta na reforma debatida na Assembleia Provincial. No segundo ponto, o candidato teria que tratar da coeducação dos sexos e, no último, discorrer sobre a relação entre as matérias do curso normal e as das escolas públicas primárias. Nos tópicos referentes à Metodologia, teria de tratar a relação entre a Pedagogia e a Metodologia; escrever sobre o melhor método de ensino, justificando sua escolha; e explicar os limites entre o “método de intuição” e o “de reflexão”, no contexto em que preceitos do ensino intuitivo ganhavam muitos adeptos em São Paulo (Schelbauer, 2003).

Os pontos relativos ao tópico de Doutrina Cristã perguntavam sobre a influência da religião no meio social e no ensino e sobre a possibilidade de existir uma sociedade sem Deus. Por fim, no tópico referente à Constituição Política, perguntava-se sobre o artigo 3º da Constituição, sobre a relação entre a lei, o governo e a soberania nacional, e sobre o artigo 45º da Carta Constitucional e a idade mínima para a candidatura ao Senado. Após o sorteio, a prova escrita teve como tema a “influência da religião sobre as sociedades e seus destinos”. Passalacqua, cujo exame escrito foi avaliado como “sofável no pouco que disse com relação ao ponto”, ainda assim foi aprovado, após realizar o exame oral.⁸

O professor efetivado na 4ª cadeira era, portanto, um padre que, no tabuleiro dos jogos político-ideológicos ocorridos na Escola Normal, representava a religião do Estado. Como mencionou Rangel Pestana, em discurso na Assembleia Provincial, na escola havia “professores distintíssimos,

7 Rangel Pestana em *A província de S. Paulo*, São Paulo, p. 1, 2 out. 1885.

8 Secretaria da Escola Normal de São Paulo, 13 de outubro de 1885. Manuscrito. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

embora positivistas, como também [...] professores que, embora católicos, entretanto são de talento e ilustração incontestáveis”.⁹ Silva Jardim, Godofredo Furtado e Cypriano José de Carvalho, colegas de Passalacqua na instituição, eram assumidamente positivistas.

Na escola, por essa época, ocorreu uma série de polêmicas, em que professores positivistas se opuseram aos católicos quanto a aspectos internos à instituição, como a obrigatoriedade de indicação de compêndios e a manutenção do ensino religioso, as quais refletem divergências quanto a questões sociais amplas, como a organização político-administrativa do país (Monarcha, 1999; Silva; Polachini, 2023).¹⁰ Para os professores positivistas, a moral cristã como fundamento da educação era um arcaísmo a ser superado, assim como a monarquia. Tendiam a considerar os católicos como refratários ao progresso, portanto, incapazes de assimilar inovações pedagógicas. O ingresso de Passalacqua fortalecia a presença católica na instituição, no momento em que houve a intenção política de reduzir a força dos seguidores de Auguste Comte, inclusive com a nomeação de outro clérigo para exercer o cargo de diretor.

Cumprindo a determinação do Regulamento,¹¹ em seu primeiro ano como professor efetivo da 4ª cadeira, Passalacqua escolheu dois compêndios para as suas aulas: o *Curso teórico e prático de Pedagogia*, de Michel Charbonneau, e *Lições de cousas*, de Charles Saffray.¹² O livro de Charbonneau teve sua primeira edição publicada em 1862 e foi traduzido por José Nicolau Botelho, em 1883 (Silva, 2018). Já o de Saffray, publicado em 1881, foi vertido ao português em 1884, por Bernardo Alves Carneiro, e impresso em Paris, conforme anúncio do *Jornal do Commercio*.¹³ Ambas as obras, em versões francesas, faziam parte do acervo da biblioteca da Escola Normal. Entretanto, a preferência por uma obra em idioma nacional, possivelmente mais acessível

9 Publicado em *A província de S. Paulo*, 20 fev. 1886.

10 Em 1882, ao ser designado para ocupar interinamente a direção da Escola Normal, Godofredo Furtado escreveu uma carta ao presidente da província, declinando da função. Entre os seus motivos, declarou que a “diretoria é considerada um cargo de confiança política e o positivismo é republicano” e, além disso “o ensino oficial, com toda coerência obriga a ministrar o dogma católico, e o Positivismo elimina qualquer concepção teológica” (9 de novembro de 1882. Manuscrito. Arquivo Público do Estado de São Paulo).

11 *Regulamento expedido pelo Conselheiro Laurindo Abelardo de Brito, presidente da província para a Escola Normal*. São Paulo: Typ. da Gazeta Liberal, 1880.

12 Bulhões Jardim, antecessor de Passalacqua como docente efetivo da 4ª cadeira, optou por indicar o *Compêndio de Pedagogia*, de autoria de Antônio Marciano Silva Pontes (1872), para uso em suas aulas.

13 Publicado em 5 de agosto de 1884, p. 7.

aos alunos e às alunas, fez com que essa presença deixasse de ser o critério principal para a definição dos compêndios.

De acordo com Marta Carvalho (2007a, p. 25), o livro de Charbonneau se configura como um impresso do tipo “guia de aconselhamento”. Trata-se, segundo a autora, de uma obra recheada “de preceitos moralizantes que visam moldar, segundo representações éticas de longa tradição no pensamento teológico-político europeu, um novo tipo profissional: o professor”. Conforme Rapet (1887, p. 366), esse compêndio era considerado, por pessoas competentes na França e no exterior, como “o melhor tratado de Pedagogia entre nós publicado”.¹⁴

Essas duas obras aparecem no *Catalogue des Bibliothèques Pédagogiques*, publicado pelo Musée Pédagogique da França, em 1888. O título de Charbonneau foi classificado na seção “Doctrine et Histoire de l'éducation”, em que a ciência pedagógica é considerada em seus princípios gerais; enquanto o de Saffray aparece na categoria “Pédagogie Pratique”, destinada a obras portadoras de conselhos de aplicação imediata. Conforme Valdemarin (2000), Saffray traz princípios e procedimentos didáticos relativos ao método intuitivo,¹⁵ enfatizando a importância dos sentidos e, conseqüentemente, da observação e da experiência para a aprendizagem. Sua adoção por Passalacqua pode ter representado uma tentativa de o professor trazer para as suas aulas o ensino intuitivo, já que, conforme o Regulamento (1880), a parte referente à Metodologia deveria compreender os exercícios de intuição.

No ano seguinte, Passalacqua passou a adotar o manual de sua autoria, que foi referência para as aulas que ministrou até 1890, ano em que foi exonerado, em consequência da reforma do currículo da Escola Normal, que excluía a cadeira de Pedagogia e Metodologia.¹⁶ Segundo ele, o afastamento

14 Todas as traduções foram feitas pela autora.

15 De acordo com Bontempi Júnior (2004, p. 509), “de forma resumida, o método intuitivo, cuja criação é atribuída a J. H. [Johann Heinrich] Pestalozzi (1746-1827), fundamenta-se no suposto de que a educação deve caminhar da intuição ao conceito. Por intuição, o pedagogo entende o ato criador e espontâneo pelo qual a criança é capaz de representar o mundo e a si mesma, e que se manifesta em três qualidades fundamentais: o número, a forma e a palavra. [...]. O conceito, ponto de chegada da educação, é a noção geral do objeto representado, a que se acede pela organização dos sentidos e da inteligência. Desse princípio deriva a necessidade de o professor proporcionar ao aluno atividades educativas baseadas na observação direta e no uso dos sentidos, as quais, encadeadas em graus sucessivos de complexidade permitem que se chegue às noções abstratas de que se compõem os conceitos”.

16 Decreto nº 27, de 12 de março de 1890: ‘Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Estado de São Paulo’

teria ocorrido em razão de ser ele um representante do catolicismo. Mesmo fazendo publicar na imprensa cartas dos diretores da Escola Normal com os quais havia trabalhado, atestando os bons serviços prestados e recebendo o apoio de estudantes, a exoneração não foi revertida. Na década de 1890, a Escola Normal iniciava uma nova fase, marcada pelo reformismo dos primeiros republicanos, que buscaram implementar uma orientação “mais científica” aos estudos pedagógicos. Com a saída de Passalacqua, seu manual deixou de ser usado na instituição, mas há indícios de que tenha circulado em outras províncias/estados brasileiros, como Santa Catarina e Sergipe (Schaffrath, 1999; Souza, 2004).

Os dois anos que separam a chegada de Passalacqua à Escola Normal e a publicação de seu manual pedagógico foram, provavelmente, tempos em que o professor buscou conhecer e se apropriar do repertório educacional contemporâneo, articulando-o da maneira que considerava mais adequada aos estudantes. A experiência de produzir e publicar o próprio compêndio era comum aos professores dos cursos normais, brasileiros ou estrangeiros; foi este o caso de Silva Pontes, autor do manual adotado por Bulhões Jardim, antecessor de Passalacqua na cadeira de Pedagogia, e do português Augusto Coelho (Boto, 2010), cujo livro seria indicado na Escola Normal de São Paulo, na década de 1890.¹⁷ Como afirmou Circe Bittencourt (1993), nas décadas finais do Oitocentos, houve um movimento, tanto por parte dos próprios docentes quanto de editoras, de difusão de obras especializadas e didáticas que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino.

O manual de Camillo Passalacqua foi aprovado pela congregação em março de 1887. Na capa, estava a indicação de que se destinava aos estudantes da Escola Normal de São Paulo. Entretanto, a julgar pelo envio de exemplares a representantes da imprensa em outras cidades, dentro e fora da província, supõe-se que seus produtores almejavam um público mais amplo. Aliás, diversos comentários positivos da imprensa foram publicados no preâmbulo da obra, juntamente com as cartas de Arthur Cesar Guimarães, inspetor-geral da Instrução Pública de São Paulo, e do padre Senna de Freitas, na expectativa de conferir legitimidade ao livro e a seu autor, como observou Vivian Silva (2018).

As opiniões sobre o manual não foram, entretanto, unanimemente favoráveis. O jornal *A Província de S. Paulo* emitiu uma crítica, destacando que Passalacqua havia sido infeliz ao amalgamar “a natural inclinação de seu espírito religioso com as leis gerais e invariantes que regulam a educação”.

17 PRESTES, Gabriel. **Relatório do diretor da Escola Normal**. São Paulo: Typographia a vapor de Vanorden, 1894.

Para o articulista, o conteúdo da obra era defeituoso e sua única utilidade era “facilitar ao aluno o poder responder aos desejos [do professor], pondo-se de acordo com as opiniões seguidas no estabelecimento”.¹⁸ Evidencia-se, nesse comentário, o papel doutrinador atribuído ao material, que, mesmo sem trazer grandes contribuições para a formação, permitiria aos estudantes normalistas atenderem às expectativas de seu professor, cumprindo o papel a eles designado no jogo pedagógico.

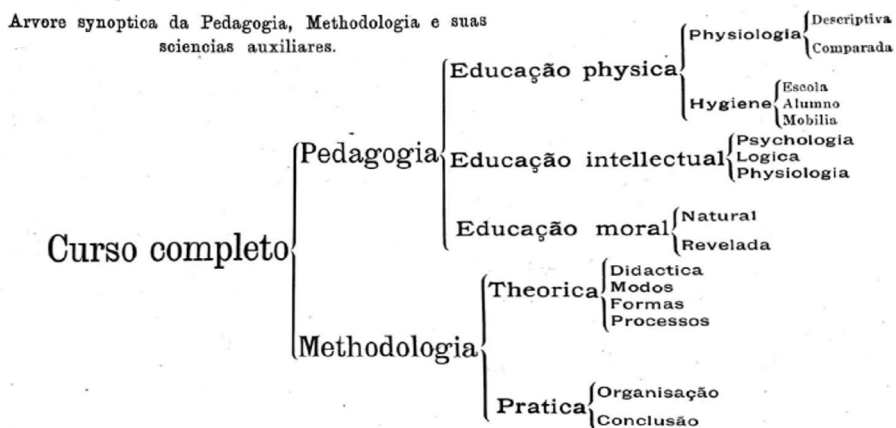
Ainda quanto à construção da legitimidade, o preâmbulo traz uma carta de Passalacqua, na qual aponta que haveria dois tipos de livros, aqueles que são mestres e promotores do progresso e aqueles que levam ao retrocesso individual e social. Obviamente, inscreveu o seu livro entre os agentes do progresso, afirmando se tratar de um livro de ciência que considera, para a instrução das crianças, as condições mesológicas, sua índole e a educação que recebem em suas casas. Embora mobilize várias referências estrangeiras, a legitimidade do manual adviria também do fato de ser nacional e considerar as características particulares do povo e da região. “Os sistemas escolares não se podem, sem as modificações correspondentes, transportar de um povo para outro, de uma raça para outra”. Para tanto, nada era mais necessário do que a sua experiência como professor. Assim, aponta que o livro não teria sido produzido com “meras teorias de gabinete”, mas com o conhecimento adquirido em muitos anos de prática, em que teria “educado mais de dez mil meninos e meninas de índoles e idades diferentes” (Passalacqua, 1887, p. VIII).

O manual de Passalacqua foi impresso pela Typographia a vapor de Jorge Seckler & C., em São Paulo, e, conforme anúncio no *Correio Paulistano*, era vendido em duas das principais livrarias da cidade: a Casa Garraux e a Teixeira & Irmão. Trata-se de um livro relativamente curto, com menos de 200 páginas, considerando a amplitude dos temas abordados. Possui duas partes, uma dedicada à Pedagogia e outra à Metodologia, dividida em perspectivas teórica e prática. Destaca-se, na folha de rosto, que os conteúdos compreendiam “a higiene escolar, organização geral e a direção particular das escolas, de acordo com os sistemas modernos de ensino e com os princípios das ciências fisiológicas, psicológicas e morais”. Apresenta um quadro sinóptico (fig. 1), que ilustra o modo como o autor entendia a organização da Pedagogia e da Metodologia, dando aos leitores uma perspectiva do que encontrariam em suas páginas.

18 A *Província de S. Paulo*, 22 jul. 1887. Nesta época, o jornal A *Província de S. Paulo* expressava ideais alinhados a uma tendência republicana federalista e liberal. Rangel Pestana, autor do artigo citado, era um crítico da monarquia e defensor do ensino laico.

A maior parte da obra se refere à Pedagogia, apresentada em três livros: Educação Física, Educação Intelectual e Educação Moral. No primeiro, relativo à educação física, abordam-se a Fisiologia, a Higiene e a Ginástica, assim como a organização do edifício e o mobiliário escolar, trazendo como modelos imagens de escolas, salas de aula e mobiliário. No livro da educação intelectual, aborda-se a Psicologia que orientava debates pedagógicos no século XIX, dedicando uma parte aos sentidos e outra ao desenvolvimento da inteligência. A seção relativa à educação moral, com maior número de páginas, trata da moral natural e da moral revelada, apresenta os temperamentos e as tendências a interferir no processo educacional. A parte da Metodologia versa sobre temas como os processos de ensino e de exposição, a preparação das lições e a organização das escolas. Desse modo, a análise desse manual possibilita colocar em questão a premissa do atraso, da resistência à assimilação de inovações pedagógicas, atribuída ao professor católico pelos colegas positivistas, destacando suas apropriações criativas de autores e temas convertidos em símbolos da modernidade pedagógica do século XIX.

Figura 1 – Quadro sinóptico da obra



Fonte: Passalacqua 1887, s/p.

Entre autores e livros

Para escrever sobre esses assuntos, o professor recorreu a um repertório amplo e diverso de autores e obras, entre contemporâneos e antepassados, que espalhados pelas páginas expressavam os volumes de seus estudos e de sua erudição. Entretanto, como o manual é composto por escritos sintéticos, a relação com os textos dá-se mais pela apropriação de um aspecto específico, ou mesmo pela referência a uma só frase, do que pelo conjunto. A maneira como os articulou indica, em contrapartida, a força integrativa dos valores e crenças a partir dos quais examinou, selecionou e organizou saberes, a fim de sustentar suas próprias ideias e convicções sobre os fins e os meios da educação.

Já no preâmbulo, Passalacqua expõe o princípio fundamental de sua visão da educação: “o amor de Deus e a prática constante das virtudes cristãs são indispensáveis para a educação”. O professor, que demonstrava conhecer debates e experiências sobre a educação laica, fazendo-lhe referências em várias partes do livro, estava certo de que somente uma educação baseada na religião cristã poderia levar ao progresso social e individual. Assim, entende que a finalidade da educação seria “cultivar, fortificar e polir as faculdades do homem, [...] consideradas sob os pontos de vista físico, intelectual, moral e religioso” (Passalacqua, 1887, p. 3). Para ele, a “verdade revelada” era o fundamento da razão e, por consequência, da educação, entendida como obra racional e científica. Portanto, a razão não seria antinômica ao sentimento religioso, o que lhe possibilita fazer a defesa de uma educação que se amparasse em preceitos católicos.

Para conferir cientificidade a essa visão, Passalacqua recorre a *L'espèce Humaine*, de Armand de Quatrefages (1810-1892), professor de antropologia do Museu de História Natural de Paris, cuja primeira edição foi publicada em 1877. Considerado o maior defensor e, ao mesmo tempo, o principal adversário de Charles Darwin na França, Quatrefages era criacionista e recusava tanto a posição dos chamados *libres penseurs*, que abraçaram a explicação darwinista sobre a origem humana, quanto “a interpretação às vezes ‘pueril’ de textos sagrados” (Blanckaert, 2015, s/p). Partindo da afirmação do naturalista francês sobre a existência de manifestações de religiosidade em todos os povos, Passalacqua sustenta a necessidade de educar o que considera ser a “tendência religiosa” dos seres humanos. Porém, alguns grupos humanos, à medida em que caíam na barbárie e no desregramento moral, perdiam “as noções exatas de Deus e de seus tributos, da religião revelada e de seus caracteres”. E conclui: “Da igreja, pois é que

devemos receber a direção religiosa. Educar uma criança é torná-la filha obediente da igreja, é fazê-la cristã” (Passalacqua, 1887, p. 135). O livro de Quatrefages não aparece no Catálogo da Biblioteca, de 1884, mas pode ter sido adquirido posteriormente, já que era anunciado pela Casa Garraux. Nessa livraria, uma das maiores de São Paulo, a Escola Normal realizou várias compras; lá, possivelmente, Passalacqua também adquiriu muitos dos seus livros.

Coerentemente com a visão de mundo cristã, ele se declara contrário à teoria evolucionista, trazendo Herbert Spencer como um “sectário do evolucionismo fatalista”, cuja teoria estaria “sendo considerada pelos educadores uma verdadeira utopia”. A perspectiva evolucionista esbarrava no entendimento de Passalacqua de que a moral era “racional, eterna, imutável”, constituindo a “ordem objetiva das coisas, tal qual é conhecida pela razão humana e estabelecida pela divina sabedoria e sua essencial vontade” (Passalacqua, 1887, p. 170, p. 93). A obra a que se refere é *Educação*, compilação de artigos escritos por Spencer na década de 1850, e que, em 1880, havia sido considerada, pela comissão responsável por definir os títulos das bibliotecas pedagógicas francesas, como a obra para a qual se deveria chamar mais a atenção dos educadores (Spencer, 1880).

Mesmo em discordância quanto ao conteúdo, Passalacqua opta por citá-la, como se reconhecesse a necessidade de mostrar que conhecia a teoria spenceriana, que vinha ganhando adeptos no Brasil, inclusive na Escola Normal.¹⁹ Assim, o professor da 4ª cadeira deixava claro que o seu juízo se formava pelo conhecimento da obra e se assentava na opinião de outros educadores, afastando a possibilidade de se aventar qualquer pré-julgamento de sua parte. Embora já houvesse no acervo da biblioteca uma edição francesa do livro de Spencer, a publicação traduzida foi adquirida dois anos depois, na ocasião em que se comprava *Les Bases de la Morale Évolutionniste* (1880), do mesmo autor.

O fundamento religioso conferido à educação não impede que atribua grande valor e importância à observação e à experiência nas concepções e nos processos educacionais defendidos no manual. Nessa direção, a epígrafe que escolheu para a parte relativa à Pedagogia foi extraída do livro *Cours de Pédagogie Théorique et Pratique*, de Gabriel Compayré (1843-

19 As ideias de Spencer aparecem, por exemplo, entre os argumentos de Rui Barbosa, nos pareceres que elaborou sobre a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte (Santos, 2010; Gatti; Santos, 2022). Esses pareceres são elaborados a partir do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 (“Reforma do ensino primário e secundário no município da Côte e o superior em todo o Império”).

1913), destacando que a Pedagogia, ou a ciência da educação, tem como método a observação de todos os fatos da vida física e moral do homem que possibilitassem definir com precisão o seu objeto e os princípios que a deveriam guiar. Compayré, que lecionava Pedagogia na Escola Normal Superior de Fontenay-aux-Roses, publicou essa obra em 1885, e nela se percebe o espiritualismo que é característico da geração de educadores franceses que acompanharam o surgimento da escola laica (Dubois, 2002). Foi com o espiritualismo, difundido ao longo do século XIX como uma tendência diversa e complexa, que se aprofundou a ideia de liberdade do indivíduo como base da educação liberal que orientou a renovação do ensino primário francês, na Terceira República (Loeffel, 2008). Além da epígrafe, aparecem no livro de Passalacqua várias menções ao referido escrito de Compayré, passíveis de serem harmonizadas ao princípio religioso da educação que defende. Embora esse título de Compayré não apareça entre os identificados nas listas da biblioteca, é muito possível que estivesse disponível na Escola Normal,²⁰ tendo em vista o seu prestígio entre os educadores brasileiros.²¹ Como foi publicada em 1885, a obra pode estar no lote de compras cujos títulos não foram identificados. Na biblioteca, no entanto, estava presente *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, de Compayré, adquirido por Bourroul em 1883.

Outra importante referência de Passalacqua é a obra de Félix Dupanloup (1802-1878), *De l'éducation en général*, publicada em 1851 (Buisson, 1887). Dupanloup, que teve uma longa carreira eclesiástica, ficou conhecido por seu envolvimento no debate público sobre a educação, tendo integrado a comissão encarregada por Alfred de Falloux, ministro da Instrução Pública, de reformar o ensino francês. Para Dupanloup, “a educação é uma obra de autoridade e respeito” e “Deus é a fonte e a razão da autoridade e do respeito, dos direitos e deveres essenciais de todos: ele é o modelo e a imagem da obra a realizar” (Dupanloup, 1861, p. 3-4). Passalacqua se apropria dessa visão. Para ele, o educador inteligente não deve desprezar a natureza da criança, “seus impulsos e movimentos”, atuando para obter a harmonia no plano da natureza, tal como criada por Deus. Citando Dupanloup, afirma: “Façamos o que fizermos, nunca criaremos uma criança sem ela ou apesar dela” (Dupanloup, 1861, p. 177; Passalacqua, 1887, p. 11). Por isso, o educador deveria ser capaz de unir os princípios de autoridade e de

20 Existem dez títulos de Compayré no Acervo Paulo Bourroul, da FE-USP, publicados no final do século XIX, em edições de língua francesa e inglesa.

21 Conforme Silva (2018), Gabriel Compayré é o autor com o maior número de citações nos manuais pedagógicos brasileiros publicados entre 1870 e 1910.

respeito com a liberdade. “A criança livre e ativa como é, aceita facilmente todos os preceitos educativos desde que não vão atrofiar suas faculdades, enfraquecer sua dignidade ou empalidecer o brilho de sua natureza racional” (Passalacqua, 1887, p. 12).

O português Almeida Garrett e sua obra *Da Educação*, originalmente publicada em 1829, é outra referência destacada no manual paulista. Representante de um projeto liberal para a educação portuguesa, Garrett foi citado por Passalacqua na parte inicial do livro, quando trata da definição de educação, “com gradações progressivas e distinções crescentes”. Garrett, que, segundo o manual, atribui importância à regularidade nos processos educacionais, pode ter contribuído para o argumento quanto à diferenciação entre educação geral e técnica ou profissional. De acordo com Passalacqua, essa distinção deveria ser precedida de “conhecimentos moralmente certos acerca do educando sob o ponto de vista de sua índole, de sua posição e destino” (Passalacqua, 1887, p. 9). O autor português é retomado na definição de educação moral, com a afirmação de que Deus havia criado os homens para a virtude e a felicidade. Ambos consideram que a base da educação moral é a justiça. De acordo com Boto (2012, p. 41), em Garrett, “o senso de justiça que a educação deve desenvolver firmar-se-ia perante a disposição humana de acatar, respeitar e obedecer a normas religiosas, civis ou sociais”. No manual paulista, Deus é a justiça, e a educação moral deve formar da criança: “um bom filho, um bom esposo e um bom pai; em relação à sociedade civil e ao Estado, um bom cidadão (súdito ou soberano); finalmente, em relação a Deus, um bom cristão (sacerdote ou simples fiel)” (Passalacqua, 1887, p. 94).

Embora o título de Almeida Garrett não apareça no Catálogo Provisório da Biblioteca (1884) e nas listas de compras identificadas, há uma edição de 1883 na Coleção Paulo Bourroul, da FEUSP, que pode ter sido adquirida nessa época. De todo modo, o fato de ter sido apropriado por Passalacqua é um indício da presença de Garrett no cânone de autores do curso normal, ainda que fosse apenas por sua mediação no manual escrito pelo professor.

Ao falar sobre liberdade na educação, Passalacqua cita um trecho de Thomas Huxley, que aparece na obra de Compayré, destacando que a educação liberal é aquela que possibilita cumprir a vontade do espírito, o que se realizaria na esfera do bem.²² Embora considere que deva haver liberdade na escolha da educação técnica e profissional, Passalacqua afirma

22 Thomas Huxley era um autor bem conhecido por Compayré, como indica o prefácio escrito para a tradução francesa, que fez, em 1880, para a obra *Hume*, publicada pelo filósofo britânico em 1879. Há um exemplar dessa edição francesa no Acervo Paulo Bourroul.

que o mesmo não deve se dar em relação ao “essencial e comum a todos” e, portanto, que “o homem não tem direito de não educar-se, de não receber uma educação comum” (Passalacqua, 1887, p. 11). É interessante observar que Compayré e Passalacqua recorrem a Dupanloup para diferenciar a educação geral, essencial e que convém a todos, da educação profissional, técnica, que prepara para uma profissão. Compayré (1897, p. 19) considera, no entanto, que a educação liberal seria “o nome verdadeiro que seria apropriado para a educação geral, essencial”, e que os homens teriam o direito, qualquer que fosse a sua condição, de esclarecer e libertar sua mente e sua vontade. Para Passalacqua (1887, p. 11), a educação essencial se parece mais com um dever, uma vez que “o homem não tem direito de matar suas aspirações; tem sim o dever de realizar seu destino social e individual”. Evidencia-se a circulação das referências, que, nesse caso, foram distintamente apropriadas.

Em vários trechos, Passalacqua se aproxima de Compayré. Citações idênticas, como as de Stuart Mill e James Mill, estão em ambas as obras, assim como referências a alguns autores, como Locke, Helvécio, Baldwin, são feitas quando os mesmos temas são tratados. Na parte referente ao poder e aos limites da educação, há paráfrases e traduções literais do *Cours de Pédagogie*. Com o autor francês, Passalacqua conclui que a formação do espírito e do caráter dependem em grande parte da educação, mas sua ação encontra limites em condições naturalizadas no indivíduo, pelo tempo e, muitas vezes, pelas condições mesológicas.²³

O professor da Escola Normal de São Paulo se afasta do francês, no entanto, ao falar da educação moral – tema mais longo da primeira parte, referente à Pedagogia. Compayré, no contexto de laicização do ensino francês, dedica-se a expor as razões pelas quais as crianças não deveriam ser introduzidas em *querelles religieuses*. Considera que “o ensino da moral na escola primária não deve estar ligado a nenhuma doutrina religiosa”, pois deveria ser universal e comum, independentemente da confissão (Compayré, 1897, p. 386). Essa concepção de educação moral não poderia ser apropriada pelo professor paulista, pois conflitava com a sua visão cristã. Além disso, considerando que a lei provincial estabelecia o ensino da religião do Estado, Passalacqua (1887, p. 136) dizia que “seria necessário que todo o professorado fosse católico”, pois de outro modo estaria “violando” a lei.

A parte referente à educação física explicita a importância dada pelo professor da Escola Normal às ciências, que não conflitavam com seus

23 Para Compayré (1897, p. 26), “en fait elle [l'éducation] est limitée dans son action, soit par les aptitudes et les qualités naturelles des individus sur lesquels elle s'exerce, soit par le temps dont elle dispose”.

valores cristãos. Assim, considera a importância de os normalistas terem conhecimentos de Anatomia, Fisiologia e Higiene, destacando que o estudo elementar desses temas deveria fazer parte do ensino primário. O livro *Hygiène Scolaire*, de Aimé Riant (1827-1902), publicado originalmente em 1874, foi importante referência para Passalacqua. Riant, professor da Escola Normal do Sena, desenvolveu estudos sobre a influência do meio no ensino escolar, observando aspectos como localização, exposição à luz, qualidade e circulação do ar, mobílias, alimentação e saúde das crianças. De sua obra, Passalacqua apropria a ideia de que o prédio escolar, pelo fim a que se destinava, deveria atender a necessidades fundamentais do ponto vista arquitetônico e higiênico. Os tópicos relativos ao edifício e ao mobiliário escolar, que consideram aspectos como a ventilação, a iluminação, a organização da classe, são claramente inspirados no livro de Riant (1882 [1874]), havendo, inclusive, imagens dele reproduzidas no manual paulista. As ideias de Riant penetraram nos debates sobre a educação escolar brasileira também pelos pareceres de Rui Barbosa, publicados entre 1882 e 1883, e muito comentados na imprensa contemporânea (Santos, 2010).

A ideia de que a ciência da educação é constituída por leis gerais, deduzidas da natureza humana, também permeia o manual. Na parte relativa à educação intelectual, Passalacqua recorre ao livro do escocês Alexander Bain (1818-1903), em versão francesa, *La Science de l'éducation*, que fazia parte do acervo da biblioteca da Escola Normal (Bain, 1882 [1879]), endossando a visão de que o estudo das leis psicológicas relacionadas à aquisição de conhecimentos constitui o trabalho mais importante da ciência da educação. Desse autor, Passalacqua traz a noção de que a base da inteligência é o discernimento. Conforme Bain, “a consciência da diferença é o começo de qualquer exercício de inteligência”, que parte da experiência de uma nova impressão. Passalacqua relaciona essa etapa do desenvolvimento à intuição, que seria sucedida pelas etapas da elaboração e da combinação. Bain reaparece no manual paulista, junto de Pascal e Guizot, ao se tratar da memória, para sustentar a importância dessa faculdade, definida pelo autor escocês como “a faculdade que desempenha o maior papel na educação” (Bain, 1882, p. 12, p. 15). Além desse, outro livro de Bain, denominado *Emotions*, aparece numa lista de compras realizadas na livraria Garraux, em 1885. Provavelmente, trata-se de *The Emotions and Will*, ou de sua tradução francesa *Les Émotions et la Volonté*, publicada em Paris naquele mesmo ano.

Na explicação do aspecto progressivo da educação intelectual, foi apropriada a ideia das três manifestações progressivas da inteligência, conforme Henri Marion, na obra *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*

(1882). O manual de Passalacqua reproduz, inclusive, a disposição gráfica de sua referência francesa, apresentando a informação em três grupos, separados com chaves nas quais lista as características de cada um: intuição, elaboração e comparação. É interessante observar que esse autor também aparece por meio da obra de Compayré, que cita o *Cours sur la Science de l'éducation*, em outro trecho que foi apropriado por Passalacqua, para tratar dos limites e das possibilidades da educação. Apenas a primeira obra de Marion, *Leçons de Psychologie*, aparece no catálogo da biblioteca. Em algumas ocasiões, a apropriação é indireta, evidenciando que os repertórios se constituíam pela leitura apropriada de uma obra de referência, como foi o caso de Compayré, para Passalacqua.

Ao tratar dos sentidos, tópico destacado na parte relativa à educação intelectual, Passalacqua mobiliza diversos autores. Bernard Pérez, autor de *L'éducation dès le berceau: essai de pédagogie expérimentale* (1880) – obra pertencente ao acervo da escola – é referenciado para se afirmar que a educação dos sentidos deveria começar no berço, uma vez que seu desenvolvimento precederia o das demais faculdades. Jean-Baptiste Fonssagrives e Almeida Garrett aparecem com argumentos para a educação do olfato e do paladar. Já Rousseau, mencionado como “um pedagogista francês”, é considerado “exagerado” por ter afirmado que para aprender a pensar, deve-se exercitar os sentidos. Passalacqua parece discordar do filósofo também em relação ao significado que atribui aos sentidos. Rousseau concluiu o parágrafo do qual foi extraído o trecho citado, afirmando que “longe de a verdadeira razão do homem se formar independentemente do corpo, a boa constituição do corpo é que torna as operações do espírito fáceis e seguras” (Rousseau 1995 [1759], p. 121); já o professor da Escola Normal paulista afirma que os sentidos eram “apenas os veículos das impressões, porque no homem o princípio de tudo é a alma, servida pelo corpo, e a parte orgânica [seria] mera condição para as operações do espírito” (Passalacqua, 1887, p. 70). Lembrado pela concordância ou pela divergência, o nome de Rousseau, cujos escritos marcaram a pedagogia do século XIX, aparece em três diferentes partes do manual. *Émile ou l'éducation* podia ser consultado por estudantes e professores na biblioteca da escola.

Na parte relativa à Metodologia, Passalacqua cita diversos autores, hoje considerados expoentes da Pedagogia moderna, cujas obras estavam na biblioteca da escola. De *Lettres sur la profession d'instituteur*, de Augustin Théry (1796-1878), Passalacqua se apropria da crença de que, para o professor, um bom método de ensino, como um instrumento bem montado, “centuplica as forças e os sucessos de um artista” (Théry, 1880, p. 201). De Adolpho Coelho,

traz as ideias de que a finalidade do ensino seria “levar o homem à concepção mais perfeita de seu destino” e de que a escola primária deve preparar as crianças para a vida social e prática (Passalacqua, 1887, p. 147).

Passalacqua menciona que “não e[ra] possível escrever um livro sobre instrução sem falar do ‘Ensino Intuitivo’”, dedicando alguns parágrafos para definir e explicar esse método, que conquistava muitos adeptos em São Paulo (Schelbauer, 2003). Em sua concepção, o ensino intuitivo, inaugurado por Pestalozzi e Froebel, é aquele que “se dirige ao espírito e ao coração por meio dos sentidos”, principalmente da visão, consistindo em habituar a criança a cultivar suas faculdades por si mesma, sob a direção do mestre e em conformidade com seus bons instintos (Passalacqua, 1887, p. 176). O Catálogo Provisório da Biblioteca menciona duas obras de Froebel, *L'éducation de l'homme* (1826) e *Manuel pratique des jardins d'enfants à l'usage des institutrices et des mères de familles* (1859),²⁴ além de outras que divulgam suas ideias e experiências, como *Méthode Froebel: Le jardin d'enfants, dons et occupations* (1877), de Hermann Goldammer, *L'école Froebel: histoire d'un jardin d'enfants* (1880), de Masson. Além desses, há títulos que divulgam as ideias de Pestalozzi, como *Études sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi*, de Pierre-Philibert Pompée (1878), *L'école primaire: cahiers de Pédagogie d'après les principes de Pestalozzi* (1879), de Jules Paroz, e, de Fanny Delon e Charles Delon, *Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode de Pestalozzi et de Froebel* (1873).²⁵

Naquele contexto, Pestalozzi e Froebel constituíam referências fundamentais para uma Pedagogia centrada na criança e em seu desenvolvimento, que, além de base para o método intuitivo, desdobraram-se em movimentos de renovação da escola no começo do século XX. Embora suas ideias permeassem várias obras da biblioteca, a referência aos educadores no manual paulista é pontual. Froebel, considerado “célebre educador”, é citado apenas uma vez e associado aos jardins de infância. Já Pestalozzi, “famoso pedagogo”, por três vezes mencionado, é relacionado às “lições de coisas”.

De Buisson (1878), Passalacqua traz a ideia de que o segredo do ensino intuitivo é considerar que a criança tem em si o instinto do saber. Norman

24 Essa obra foi composta por J. F. Jacons, a partir de documentos alemães, originários das experiências de Froebel. Em alguns catálogos, como o da Bibliothèque Diderot, da Escola Normal Superior de Lyon, e o do Museu Nacional de Educação da França, Jacons é mencionado como autor juntamente com Froebel.

25 As datas mencionadas neste parágrafo correspondem às mais antigas edições francesas localizadas.

Calkins, criador do método das *Primary Object Lessons* (1886 [1861]), que permaneceu como uma prática de longa duração nas escolas ocidentais, foi mencionado. Ao tratar dos processos de exposição, Passalacqua afirma que “o processo intuitivo é fecundíssimo auxiliar para o ensino primário, que se deve dar às classes populares” (Passalacqua, 1887, p. 155). Passalacqua parece não ter dúvidas sobre as vantagens desse método, mas aponta a necessidade de haver meios essenciais, sem os quais não poderia ser aplicado. Esses meios são instrumentos como globos, mapas, coleções botânicas, mineralógicas etc., que deveriam ser organizados em museus escolares. Citando o *Manuel de l'enseignement primaire: pédagogie théorique et pratique*, de Eugène Rendu, obra disponível na biblioteca, afirma que não haveria ramo de ensino em que não se pudessem organizar coleções.

Outros autores, cujas obras estavam na biblioteca, como John Locke, François Fénelon, Marie Pape-Carpantier, têm seus nomes mencionados no livro. Enquanto alguns, como Irénée Carré, Michel Bréal, Ernest Bersôt, dos quais havia dois ou três títulos no acervo, não foram citados. Mesmo Chabornneau e Saffray, autores dos compêndios escolhidos por Passalacqua em 1886, não aparecem. Evidentemente, o professor procedeu a uma seleção do que poderia, ou do que queria ler e registrar para fins didáticos. É possível que tenha lido mais do que menciona, mas já sabemos quais foram os escolhidos para compor o manual, cuja finalidade era compendiar os elementos de Pedagogia e Metodologia que considerava essenciais à formação dos normalistas.

Considerações finais

Passalacqua mobilizou autores, em alguns casos, de valores e princípios divergentes, compilou outros cujas escolhas ideológicas eram, em certos aspectos, contrárias às suas, produzindo um manual atravessado pelo ecletismo das referências. Sua estratégia foi alinhar os aspectos aceitáveis, na medida em que trouxessem elementos considerados “compatíveis” com as suas crenças, como as apropriações que faz de Compayré e Rousseau. Ainda, trouxe ao texto referências com as quais discordava abertamente, como é o caso de Spencer, cuja obra, a propósito, tornou-se conhecida por abordar a educação em suas perspectivas física, moral e intelectual, divisão que Passalacqua adotou em seu manual. Esse ecletismo oferece ao leitor, que é preferencialmente um futuro professor, uma “cultura geral” do *corpus* de autores reconhecidos na Europa e nos Estados Unidos. Desse modo se

expressa a seriedade de sua documentação, bem como o seu liberalismo e a abertura para a ciência, para o conhecimento, mesmo quando se trata de um autor que considera contrário a suas crenças católicas. O resultado é uma composição original do cânone pedagógico em circulação naquele fim de século.

Em alguns casos, Passalacqua menciona os títulos, em outros, apenas os nomes dos autores, o que dificulta diferenciar as referências diretas das de segunda mão. Entretanto, é possível observar que muitas das obras citadas compunham o acervo da Biblioteca da Escola Normal. Mesmo os títulos *Cours de pédagogie théorique et pratique*, de Gabriel Compayré; *De l'éducation en général*, de Dupanloup; e *Da Educação*, de Almeida Garrett, que não foram identificados entre os catálogos, listas e recibos de compra e venda, circularam na Escola Normal por meio da apropriação de Passalacqua. Geralmente, os livros mais consultados são os que primeiro se deterioram e, por isso, se perdem ou, se danificados, são retirados de circulação. Talvez por isso, não estejam presentes no acervo que nos chegou até o presente.

No cruzamento entre o acervo e as obras apropriadas, há outro aspecto interessante a ser mencionado: Célestin Hippeau, autor com o maior número de títulos referentes às matérias lecionadas por Passalacqua, não é mencionado em seu livro. Há nove títulos de Hippeau listados no Catálogo Provisório de 1884, e outro foi comprado em 1885. Pode ter havido mais aquisições, já que o número de livros da biblioteca supera o de títulos identificados. Essa questão instiga a reflexão sobre as relações entre o acervo, os autores e as leituras, impondo pensar que a recorrência das menções não pode ser convertida diretamente em circulação e consumo. Considerando que o professor da Escola Normal incluiu referências com as quais compartilhava opiniões e discordâncias, o que confere legitimidade a sua obra e comprova seus estudos e erudição, pergunta-se: Passalacqua teria lido algum dos livros de Hippeau? Se sim, por que não há referência a esse autor, que tem significativa presença na biblioteca?²⁶

O manual *Pedagogia e Methodologia* (1887) foi usado na Escola Normal de São Paulo até 1890, quando seu autor foi exonerado. A mudança de professor interrompeu o uso da obra na escola paulista, embora seguisse sendo utilizada em outras instituições. O livro traz as mais importantes referências do cânone pedagógico em circulação nos países ocidentais, no

26 Maria Helena Bastos (2002) desenvolveu um estudo sobre as obras de Hippeau encontradas no Brasil, no final do século XIX. Essa investigação poderia se desdobrar em estudos sobre a apropriação dessas obras e sobre a circulação do próprio autor por diferentes países, considerando as redes de relações e instituições pelas quais passou.

final do século XIX, muitos dos quais, como Calkins, Froebel e Pestalozzi, são referidos frequentemente em textos pedagógicos brasileiros. Sua análise evidencia as complexas apropriações dos saberes, desmontando afirmações genéricas que atribuem o avanço ou o atraso pedagógico a um determinado grupo social. No final do século XIX, a pedagogia católica foi muito criticada pelos defensores do ensino laico, que se autoproclamavam como os únicos representantes da “escola moderna”. As estratégias de legitimação e sobrevivência dos atores, em seus campos de atuação, são múltiplas. O livro de Passalacqua continuou presente nos anúncios publicitários de importantes jornais, enquanto o padre lecionava em instituições de ensino de prestígio, como o Instituto Brasília Buarque e o Gymnasio Paulista.

Os caminhos pelos quais se dão as leituras são múltiplos. A presença no acervo, o idioma, o interesse, por exemplo, são variáveis envolvidas nesse processo. Outras leituras certamente foram feitas. As apropriações de Passalacqua, cujos rastros foram registrados em *Pedagogia e Metodologia*, representam, portanto, uma das possibilidades de investigar a circulação dos saberes pedagógicos, e contribuem para enriquecer os estudos sobre a formação de professores na Escola Normal de São Paulo.

Referências

BASTOS, Maria Helena. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 3, p. 67-112, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127192>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; BOTO, Carlota. A Faculdade de Educação pela clivagem dos livros: Biblioteca do Livro Didático e Biblioteca Paulo Bourroul. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, n. 7, 2021. DOI: 10.20888/ridpher.v7i00.16060

BLANCKAERT, Claude. Pour une théorie évolutive humaine. **Revue d'Histoire des Sciences Humaines**, n. 27, p. 189-230, 2015. DOI: 10.4000/rhsh.2743

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. Do vazio à forma escolar moderna: a história da educação como um fardo na cidade de São Paulo. In: PORTA, Paula. **História da**

cidade de São Paulo: a cidade no Império, 1823-1889. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 507-549.

BOTO, Carlota. **A escola primária como rito de passagem:** ler, escrever, contar e se comportar. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

BOTO, Carlota. Compêndios pedagógicos de Augusto Coelho (1850-1925): a arte de tornar ciência o ofício de ensinar. **Revista História da Educação**, v. 14, n. 30, p. 9-60, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28910>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BUISSON, Ferdinand. **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1887.

BUISSON, Ferdinand. L'enseignement intuitif. Conférence faite à la Sorbonne aux instituteurs délégués à l'Exposition. **Revue Pédagogique**, v. 2, p. 447-468, 1878.

CALKINS, Norman. **Primeiras lições de coisas:** manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, n. 52, p. 114-135, 2007b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246007>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882). In: BENCOSTA, Marcus. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 507-549.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELON, Fanny; DELON, Charles. **Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode de Pestalozzi et de Froebel**. Paris: Hachette, 1873.

DUBOIS, Patrick. **Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson:** répertoire biographique des auteurs. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2002.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La cultura material de la escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustín. **La cultura material de la escuela:** en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios (1907-2007). Salamanca: Berlanga de Duero, 2007. p. 15-27.

- FROEBEL, Frédéric. **L'éducation de l'homme**. Paris: L. Hachette; Bruxelas: Ferdinand Claassen, 1861 [1826].
- FROEBEL, Frédéric. **Manuel pratique des jardins d'enfants à l'usage des institutrices et des mères de familles, compose sur les documents allemands par J-F Jacobs**. Paris: L. Hachette; Bruxelas: Ferdinand Claassen, 1859.
- GARRETT, João Batista da Silva Leitão de Almeida. **Da educação**. Londres: Sustenance e Stretch, 1829.
- GATTI JUNIOR, Décio; SANTOS, Leonardo dos Santos. Ciência, evolução e educação em Herbert Spencer. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 305-320, 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.018
- GOLDAMMER, Hermann. **Méthode Froebel**: le jardin d'enfants, dons et occupations. Paris: Sandoz & Fischbacher, 1877.
- HUXLEY, Thomas. **Hume**: sa vie, as philosophie. Paris: Germer Baillière, 1880.
- LOEFFEL, Laurence. Aux sources de l'éducation laïque et libérale: spiritualisme et libéralisme en France au XIXe siècle. **Les Sciences de L'éducation – Pour l'Ère Nouvelle**, n. 41, p. 25-43, 2008. DOI: 10.3917/lse.412.0025
- MASSON, Octavie. **L'école Froebel**: histoire d'un jardin d'enfants. Paris: G. Fischbacher, 1880.
- MATASCI, Damiano. La France, l'école républicaine et l'étranger: perspectives pour une histoire internationale de l'éducation au 19^e siècle. **Revista História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 139-155, 2016. DOI: 10.1590/2236-3459/66203
- MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.
- PAROZ, Jules. **L'école primaire**: cahiers de pédagogie d'après les principes de Pestalozzi. Lausanne: Arthur Imer, 1879.
- PESTANA, Marina. **Colecionando livros, formando mestres**: a Biblioteca Pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883). 2011. 139 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- POMPÉE, Pierre-Philibert. **Études sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi**. Paris: Charles Delagrave, 1878.

PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compendio de pedagogia**: para uso dos alunos da Escola Normal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873

RAPET, Jean-Jacques. Charbonneau. *In*: BUISSON, Ferdinand. **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1887.

SANTOS, Fábio Alves dos. **Rui Barbosa, educação e política**: um discurso pedagógico no Brasil Oitocentista (1880-1885). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2010.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **A Escola Normal Catharinense de 1892**: profissão e ornamento. 1999. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHELBAEUR, Analete Regina. **A constituição do método intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**. 2003. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. A biblioteca da Escola Normal de São Paulo: organização do acervo e do espaço. **Revista História da Educação**, v. 26, 2022. p.1-31. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113976>. Acesso em: 1º set. 2022.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da; POLACHINI, Bruna. Apropriações da pedagogia moderna na Escola Normal de São Paulo: convergências e divergências entre Silva Jardim e Camillo Passalacqua (1884 a 1887). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, n. Contínua, p. e189, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/69448>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: UNESP, 2018.

SOUZA, Katiussia da Silva Costa. **Os compêndios adotados na cadeira de Pedagogia no Curso Normal do Atheneu Sergipense (1870-1901)**. 2014. (Monografia) – Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>

VALDEMARIN, Vera. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 52, p. 74-87, 2000. DOI: 10.1590/S0101-32622000000300006

Fontes

BAIN, Alexander. **La science de l'éducation**. Paris: Librairie Germer Baillière, 1882.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. Relatório apresentado por ao presidente da província, em 26 de dezembro de 1885. **Arquivo Público do Estado de São Paulo**. Manuscrito.

COMPAYRÉ, Gabriel. **Cours de pédagogie théorique et pratique**. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 1897.

COMPAYRE, Gabriel. **Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle**. Paris: Librairie Hachette, 1879.

FURTADO, Godofredo. Carta de 9 de novembro de 1882. **Arquivo Público do Estado de São Paulo**, 1882. Manuscrito.

MARION, Henri. **Leçons de psychologie appliquée à l'éducation**. Paris: Armand Colin, 1882.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e Methodologia (Theorica e prática)**. São Paulo: Typographia a Vapor de Jorge Seckler, 1887.

PÉREZ, Bernard. **L'éducation dès le berceau**: essai de pédagogie expérimentale. Paris: Germer Baillière, 1880.

RIANT, Aimé. **Hygiène Scolaire**: influence de l'école sur la santé des enfants. Paris: Hachette, 1882.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria da Escola Normal de São Paulo, 13 de outubro de 1885. Manuscrito. **Arquivo Público do Estado de São Paulo**, 1885

SPENCER, Herbert. **De l'éducation**: intellectuelle, morale et physique. Paris: Germer Baillière, 1880.

SPENCER, Herbert. **Les bases de la morale évolutionniste**. Paris: Germer Baillière, 1880.

THERY, Augustin. **Lettres sur la profession d'instituteur**. Paris: Ch. Delagrave, 1880.

SOBRE OS AUTORES

Ana Gomes Porto é professora de Literatura na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Fez pós-doutorado em Educação entre 2019 e 2022 na Faculdade de Educação da Unicamp. Realizou pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de História e Teoria Literária da Unicamp entre 2012 e 2017, período em que fez um estágio pós-doutoral na Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne no Centre d'Histoire du XIXe Siècle. Fez doutorado (2009) e mestrado (2003) em História no Departamento de História da Unicamp, mesmo departamento em que fez graduação. Desenvolve trabalhos em duas linhas: literatura de crime e literatura infantil. Ambos com a abordagem da literatura popular. Seu orcid é <https://orcid.org/0000-0002-0996-571X> Seu email é angomesporto@gmail.com

Bruna Polachini é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, pós-doutora em História da Educação pela Universidade de Lisboa e pós-doutoranda também em História da Educação pela Universidade de São Paulo com bolsa FAPESP (processo n. 2020/06753-4). Seus trabalhos têm versado sobre a história da gramática brasileira oitocentista sob diferentes ângulos: seja o tratamento linguístico realizado nessas obras, seja sua relação com o meio editorial e educacional do período. Seu email é bpolachini@gmail.com O ORCID é <https://orcid.org/0000-0002-3004-3568>

Carlota Boto é professora titular e diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde leciona Filosofia da Educação. É Bolsista Produtividade do CNPq. Integra o conjunto de pesquisadores do Projeto Temático FAPESP 18/26699-4, intitulado *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação*. Formou-se na USP, em Pedagogia e em História. É mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP, doutora em História Social pela FFLCH/USP e livre-docente em Filosofia da Educação pela FEUSP. É autora de vários livros, dentre os quais “A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa”; “A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar”; “A liturgia escolar

na Idade Moderna”; “Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola”; e “Educação e Ética na Modernidade: uma introdução”. Seu e-mail para contato é reisboto@usp.br e seu orcid é <https://orcid.org/0000-0002-7389-2391>

Carolina Mostaro é professora de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área temática de História da Educação e Historiografia (2016). Mestra em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa História da Educação (2010). Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atua principalmente nos temas: projetos educativos para mulheres e crianças pobres, história da formação de professores e do ensino profissional. Email: carolmostaro@usp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0853-6726>

Heloísa Helena Pimenta Rocha é professora Livre-Docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É pesquisadora associada do projeto temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-)*. Possui doutorado em Educação (Universidade de São Paulo), mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas), graduação em Pedagogia (Universidade Federal do Maranhão). Realizou estágios de pós-doutorado no Centro de Ciencias Humanas y Sociales do Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Espanha, 2017/2018); no Programa de Pós-Graduação em História da PUC/SP (2017) e na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Buenos Aires (2007/2008). É pesquisadora associada do Centro de Investigación MANES (UNED/Espanha) e do Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE/Espanha). E-mail: heloisah@unicamp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7965-4100>

Júlia Giardino é mestranda em História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), onde também se formou em Pedagogia. Atua como professora titular de turmas de 3º ano do ensino fundamental. Entre 2020 e 2021, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC - CNPq) e integrou o Projeto Temático FAPESP “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”. Seu email é julia_giardino@usp.br . Seu orcid é <https://orcid.org/0000-0003-2676-8993>

Louisa Campbell Mathieson é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde também concluiu seu mestrado e se graduou em Pedagogia. Em 2008, foi selecionada por mérito acadêmico para o Programa de Intercâmbio Internacional, tendo cursado um semestre na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Lisboa. Foi estagiária do «Programa Ler e Escrever» do município de São Paulo e educadora do Clube de Matemática da USP. Foi professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo, tutora da Univesp e do Centro Universitário São Camilo no curso de Pedagogia. Atualmente, trabalha no Colégio Santa Cruz no Ensino Fundamental I e produz conteúdo de material didático para a educação básica e ensino superior. Seu e-mail para contato é louisacmathieson@gmail.com. Seu orcid é <https://orcid.org/0009-0006-8803-9744>

Marcia de Paula Gregorio Razzini possui mestrado (1992) e doutorado (2000) em Letras (IEL-UNICAMP) e pós-doutorado em Educação (FE-USP, 2005) e (PUC-SP, 2007). É pesquisadora associada do projeto temático FAPESP “Saberes e Práticas em Fronteiras” (Proc. 18/26699-4) e integra o NELE-Núcleo de Estudos do Livro e da Edição (ECA-USP). Participou de vários projetos de formação de professores e de recuperação do patrimônio histórico escolar na esfera estadual (CRE Mario Covas, 2001-2005; UNICAMP, 2009; SEE-SP-REDEFOR, 2010-2012) e federal (CEFIEL-UNICAMP-MEC/SEB, 2007-2009). Atua nos seguintes temas: história do livro e da leitura escolar; história das disciplinas escolares; história editorial; história da educação. ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-0015-9655> E-Mail: marcia.razzini@gmail.com

Maria Rita de Almeida Toledo (1968-2024) foi professora de História da Educação e Ensino de História no Brasil. Tinha graduação (licenciatura e bacharelado) em História pela Universidade de São Paulo (1991). Obteve seu Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde atuou, posteriormente, por muitos anos, como docente do mesmo Programa. Por ocasião de seu doutorado, contou com estágio doutoral na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Paris) (2001). Já como docente da Universidade Federal de São Paulo, obteve sua livre-docência em História, História da Educação e Ensino de História (2013). Foi professora Associada da Universidade Federal de São Paulo (Departamento de História), onde lecionou no Bacharelado e na Licenciatura em História, bem como no Programa de Pós-Graduação em História e no Mestrado Profissional em Ensino de

História/ProfHistória (Núcleo Unifesp). Coordenou o Centro de Memória e Pesquisa Histórica do Departamento de História da UNIFESP. Desenvolveu inúmeros e relevantes projetos de pesquisa sobre a História do Impresso e da Leitura; História da Educação; História dos Intelectuais; e Formação Docente. Organizou o Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional. Teve, durante cinco anos, uma presença dinâmica e inventiva em nosso Projeto Temático.

Tiziana Ferrero é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realizou estágio de pesquisa na Mary Immaculate College, em Limerick, Irlanda (2023). Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2023) e em Psicopedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2022). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2021). Desenvolveu como bolsista de iniciação científica (FAPESP) uma pesquisa sobre os indícios de leitura e os conteúdos dos livros didáticos destinados ao ensino primário brasileiro, entre 1889 e 1971. Seu email para contato é ferrero@usp.br. Seu orcid é <https://orcid.org/0000-0002-3865-8532>

Vera Teresa Valdemarin é professora Associada (aposentada) do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro, ambos da UNESP. Graduada em Pedagogia pela UNESP; Mestre em Educação pela UFSCar; Doutora em Educação (USP) e Livre-Docente em Filosofia da Educação (UNESP), tem experiência em ensino e pesquisa nas áreas de Filosofia e História da Educação, com ênfase nos seguintes temas: cultura escolar, concepções filosóficas da educação brasileira, fundamentos filosóficos dos métodos de ensino e formação de professores. Integra o conjunto de pesquisadores do Projeto Temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (FAPESP 18/26699-4) contribuindo com os estudos sobre bibliotecas para os professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9379-9947> E-mail: vera.valdemarin@unesp.br e veravaldemarin@gmail.com