

**VITRINE DAS LETRAS:
O DISCURSO JORNALÍSTICO E A
MODERNIDADE PEDAGÓGICA EM
SERGIPE/BRASIL E PORTUGAL (1910-1920)**

MARIA NEIDE SOBRAL DA SILVA

NATAL, RN, 2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA NEIDE SOBRAL DA SILVA

Vitrine das letras: o *discurso jornalístico* e a *modernidade pedagógica* em
Sergipe/Brasil e Portugal - (1910-1920).

NATAL-RN
2007

MARIA NEIDE SOBRAL DA SILVA

Vitrine das letras: o *discurso jornalístico* e a *modernidade pedagógica* em Sergipe/Brasil e Portugal - (1910-1920).

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva

NATAL-RN
2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Silva, Maria Neide Sobral da
S586v Vitrine das letras : o *discurso jornalístico* e a *modernidade pedagógica* em Sergipe/Brasil e Portugal – (1910-1920) / Maria Neide Sobral da Silva. - - Natal, 2007.
226 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

Orientador: Profª Dra. Marlúcia Menezes de Paiva.

1. Educação – Modernidade pedagógica. 2. Discursos jornalísticos. 3. Interculturalidade. I. Título.

CDU 37.013:070.11

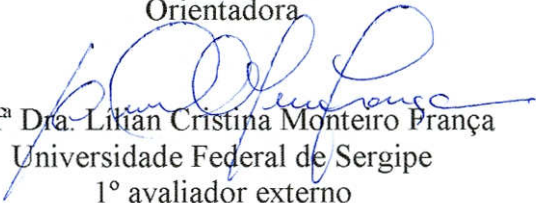
MARIA NEIDE SOBRAL DA SILVA

A modernidade pedagógica nos discursos jornalísticos do Correio de Aracaju
(Sergipe/Brasil) e d' **O Século** (Portugal) (1910-1920): um estudo histórico
comparativo *intercultural*

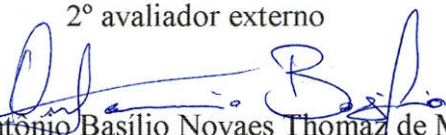
Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito
parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**

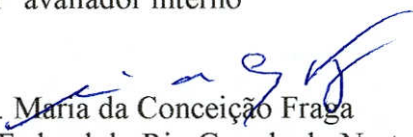
Aprovada em 02 de outubro de 2007


Profª Dra. Marilúcia Menezes de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Orientadora

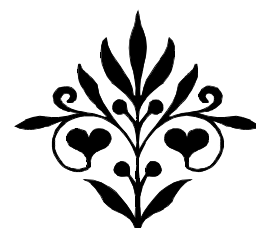

Profª Dra. Lillian Cristina Monteiro França
Universidade Federal de Sergipe
1º avaliador externo


Profª Dra. Maria Natália Pereira Ramos
Universidade Aberta - Lisboa
2º avaliador externo


Profº Dr. Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
1º avaliador interno


Profª Dra. Maria da Conceição Fraga
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2º avaliador interno

DEDICATÓRIA



**Aos meus pais, GLORINHA E
MANUEL, e aos meus filhos,
NAYLINI E THALLES, com os
quais
encontro energias para fazer o que
FAÇO e ser quem SOU.**

ITINERÁRIO COGNITIVO-AFETIVO

Todo escrito acadêmico realiza-se através de uma trajetória de buscas e contatos necessários para a sua produção. Além de me debruçar sobre as fontes, segui, de forma itinerante, em busca de dados que explicitassem, justificassem e até contradissem minha TESE. Essa construção, nem sempre fácil, exigiu uma escrituração que sinalizou a trajetória teórica e metodológica da investigação. Entre citações, repetições, ênfases, digressões, idas e vindas, a produção de um texto materializou também contatos, apoios, ajudas e críticas.

Assim, procurei destacar o itinerário *cognitivo-afetivo*, com os meus sinceros agradecimentos:

A Marlúcia Paiva, minha orientadora, pelo apoio, respeito e colaboração às minhas escolhas, possibilitando-me produzir uma investigação e uma escritura que se encaixou em meus anseios acadêmicos. Nunca me deixou órfã nesta trajetória: ou

ouviu-me, sugeriu leituras, abriu sua biblioteca para consultas, apontando caminhos e removeu desvios. Além disso, tornou-se uma orientadora-amiga, relacionamento nem sempre comum nas relações acadêmicas.

A Natália Ramos, da Universidade Aberta de Portugal, pela orientação dada no percurso do meu estágio de doutoramento, abraçando o trabalho a que me propus fazer, sempre aberta a ouvir, sugerir, indicar arquivos e bibliotecas, bem como emprestar material. Uma disponibilidade que ultrapassou os limites da orientação acadêmica, tornando-se uma relação amiga.

Aos professores do programa de Pós-graduação da UFRN, Márcia Gurgel, Rosália, Magna, Jéferson, Elena, Alda, Gorette, entre outros, demonstrando competência acadêmica sem desconsiderar as relações humanas. Agradeço também a presteza e simpatia dos funcionários do referido Programa.

Ao professor Antônio Basílio, em particular, pelo muito que aprendi sobre as possibilidades do pensamento de Foucault e também pelas trocas estabelecidas que muito enriqueceu este estudo.

A minha amiga e colega Clarice, parceira no além-mar, em Lisboa, onde tivemos a oportunidade de construir uma relação amiga, entre risos e choros de saudades dos nossos entes deixados no Brasil, durante nosso estágio de doutoramento. Passamos momentos singulares juntas, aprendendo uma com a outra a conviver com os nossos modos tão diferentes de ser e de estar no mundo.

Aos meus colegas-amigos de disciplinas e corredores: Mateus, Ándrea, Vera Lúcia, Márcia, Neila, Iran de Maria, Zoraya, Antonio Carlos, entre outros, que me fizeram ver que havia mais vida a ser vivida. A colega Otêmia, em particular, que disponibilizou livros importantes para subsidiar esta investigação.

Aos amigos e colegas sergipanos Nilma, Maria José, Paulo Heimar, Florisvaldo e Kelly, pelo círculo fortalecido de energias afetivas na realização desta tarefa, muitas vezes estressante, de escrever uma tese. Foram momentos solidários cuja teia pretendo preservar no espaço da UFS.

Aos colegas e amigos da UFS que me ouviram em muitos momentos, indicaram bibliografias e fizeram empréstimos de

livros: Verônica, Iara, Eva, Dilma, Iolanda, Jorge, Anamaria, Rose, Fátima Negromonte, Jorge, Miguel e Sonia Pimentel.

Em Portugal, ao professor Dr. Raul Miguel Rosado Fernandes, da Universidade Lusofônica, pelas informações e livros indicados e alguns doados que ajudaram no entendimento da cultura portuguesa.

Aos amigos natalenses que me conduziram a uma trajetória espiritualista, da qual jamais esquecerei: Lucia, Rodrigus, Diana, Neidmar, Edilueza, Salataiel.

A dois grandes amigos portugueses que me acolheram em casa, em Lisboa, na qual tive a oportunidade de vivenciar o universo familiar do povo português, numa rede amiga de trocas culturais e dos quais tenho enormes saudades: Manuela, amiga-irmã e seu esposo, Getúlio.

Aos meus irmãos, Nilton e Milton, bem como minhas cunhadas Conceição e Edenilde, sempre presentes em minhas conquistas, apoiando-me e ajudando-me nesta trajetória.

Não poderia deixar de agradecer à CAPES, pelo apoio financeiro tanto no doutoramento quanto no estágio no exterior.

A tantos outros e outras, cujos nomes perderam-se em minha memória, mas que, em muitos *Lugares* de Memórias, guardam a história do povo. Decerto uma

história que foi preservada e guardada para as futuras gerações, mas cuja importância foi inegável para que minha história pudesse ser escrita: aos *guardiões* dos arquivos e bibliotecas de Lisboa e de Aracaju.

A *Energia Cósmica do Universo*, uma meditação: nos momentos de angústia e de solidão, debruçada sobre os meus livros, pedia forças e energias para dar continuidade à escrita.

Esse mapa cognitivo-afetivo foi imprescindível para esta trajetória. Cada contato foi puxando outro, por isso o doutorado foi muito mais que este produto que apresento à *banca examinadora*. Ele significou profundas mudanças; sem essa rede de apoio, certamente, não teria o tom e o prazer de ser mais uma conquista. Os acertos e os erros desta produção, a princípio vacilante, mas que enfim, termino uma etapa, para recomeçar, em seguida, na minha Universidade, inclusive revendo e refazendo a trajetória escolhida ou seguindo-a adiante.

Neste estudo, tive como objetivo estabelecer as conexões e/ou desconexões nos *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica* nos jornais o **Correio de Aracaju** (Sergipe/Brasil) e de **O Século** (Portugal), no período de 1910 a 1920. Busquei, especialmente, o *dito* nos jornais, no sentido foucaultiano, em contínuo diálogo com outros autores, em uma perspectiva interdisciplinar. Procurei responder a minha indagação inicial: quais as conexões e desconexões que poderia estabelecer entre a Escola Moderna de Portugal e a de Sergipe/Brasil, tomando como fonte de análise os *discursos jornalísticos* em jornais de ambos os países? A partir deste questionamento e mediante uma abordagem histórico-comparativa *intercultural*, defendi a *TESE* de que os *discursos jornalísticos* de **O Século** e do **Correio de Aracaju**, a despeito de trazerem gêneros jornalísticos diferenciados face ao nível de desenvolvi-

mento da imprensa, traduziram uma percepção e assimilação da *modernidade pedagógica* articulada a uma mesma *épistémé*. Assim, os referidos discursos emergiram, enquanto objeto mestiço, cuja criação se deu nas interlocuções, trocas, imposições, exposições e debates num processo contínuo de comunicação *intercultural*. A natureza messiânica desses discursos, dentro do ideário republicano, traduzia o sentido da *modernidade pedagógica* pretendida e difundida pelos impressos que sintonizavam o anseio de *ruptura* e de *progresso*, tanto em Portugal quanto em Sergipe/Brasil. Foi possível ainda fazer aproximações/comparações entre a *querela* (artigo de opinião) no **Correio de Aracaju**, e o *inquérito* (entrevista e reportagem), em **O Século** destacando, assim, as conexões e/ou desconexões presentes sobre a *modernidade pedagógica* nos *discursos jornalísticos*.

Dans cette étude, j'ai eu comme objectif d'établir les connexions et/ou les non-connexions dans les *discours journalistiques* sur la *modernité pédagogique*, dans les journaux *O Correio de Aracaju* (*Le Courrier d'Aracaju*, Sergipe, Brésil) et *O Século* (*Le Siècle*, Portugal), dans la période 1910-1920. J'ai tout particulièrement cherché le *dit* dans les journaux, dans le sens foucauldien du terme, en continu dialogue avec d'autres auteurs, dans une perspective interdisciplinaire. J'ai tenté de répondre à mon interrogation initiale : quelles sont les connexions et non connexions que l'on pourrait établir entre l'École Moderne du Portugal et celle de Sergipe, au Brésil, en prenant comme source d'analyse les *discours journalistiques* dans des journaux des deux pays ? À partir de ce questionnement, à travers un abordage historico-comparatif interculturel, j'ai soutenu la THÈSE que les discours journalistiques du *Século* et du *Correio de Aracaju*, bien qu'ils relèvent de genres journalistiques différents quant au niveau

de développement de la presse, ont traduit une perception et une assimilation de la *modernité pédagogique* articulées à une même épistémè. Ainsi, ces discours ont émergé comme objets métis, dont la création s'est faite dans des interlocutions, échanges, impositions et débats dans un processus continu de communication *interculturelle*. La nature messianique de ces discours, dans le système d'idées républicain, traduisait le sens de la *modernité pédagogique* prétendue et diffusée par les textes qui exprimaient l'aspiration de *rupture* et de *progrès*, tant au Portugal que dans l'état brésilien de Sergipe. Il a également été possible de faire des approximations/comparaisons entre la *dispute* (article d'opinion), dans le *Correio de Aracaju* et *l'enquête* (interview et reportage), dans *O Século* et de souligner ainsi les connexions et/ou non-connexions présentes sur le thème de la *modernité pédagogique* dans les *discours journalistiques*.

En este estudio, tuve como objetivo establecer las conexiones y/o desconexiones de los discursos periodísticos sobre la *modernidad pedagógica* en los periódicos, como el **Correio de Aracaju** (Sergipe/Brasil) y de **O Século** (Portugal), en el periodo de 1910 a 1920. He buscado, notablemente, *lo dicho* en los periódicos, en el sentido foucaultiano, en continuo diálogo con otros autores, en una perspectiva interdisciplinaria. Procuré responder mi pregunta inicial: cuales son las conexiones y desconexiones que se podrían establecer entre la Escuela Moderna de Portugal y la de Sergipe/Brasil, tomando como fuente los análisis de los discursos periodísticos en periódicos de ambos países? En partir de este cuestionamiento y mediante una abordaje histórica comparativa *intercultural* defendí la TESE de que los discursos periodísticos de **O Século** y del **Correio de Aracaju**, a despecho de traer géneros periodísticos distintos frente al nivel de desarrollo de la prensa, traduziran una percepción y asimilación de la *modernidad pedagógica* articulada a una misma épistémé. Así, los referidos discursos apa-

recieron, mientras el objeto mestizo, cuya creación se dió en las interlocuciones, cambios, imposiciones, exposiciones y debates en un proceso continuo de comunicación *intercultural*. La naturaleza mesiánica de esos discursos, dentro del ideario republicano, traducía el sentido de la *modernidad pedagógica* pretendida y difundida por los impresos que sintonizaban el deseo por ruptura y progreso, tanto en Portugal cuanto en Sergipe/Brasil. Fue posible aún hacer aproximaciones/comparaciones entre la *querella* (artículo de opinión) en el **Correio de Aracaju**, y la pesquisa (entrevista y reportaje), en **O Século** destacando, así, las conexiones y/o desconexiones presentes sobre la modernidad pedagógica en los discursos periodísticos.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem n. 1. Portugal na Europa. Fonte: **Atlas da Europa**: o Continente através do tempo. Montepio Geral, 2001 04
- Imagem n. 2. Mapa de Sergipe: Fonte: SANTOS, Lenalda Andrade; OLIVA, Terezinha Alves de. **Para conhecer a História de Sergipe**. Aracaju, SE: Opção Gráfica e Editora de Sergipe, 1998 05
- Imagem n. 3. Fotografia de Carvalho Neto. Fonte: capa do livro **O pensamento vivo de Carvalho Neto**. 2. ed. São Paulo, 1988 12
- Imagem n. 4. Fotografia de Helvécio de Andrade. Fonte: Jornal **O Imparcial**, n. 20, 3/08/1918. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe 12
- Imagem n. 5. Monumento a João de Barros, na Praia do Norte. Disponível em: <<http://praiadesantacruz.com/stacruz/stacruzjbarros.htm>> Acesso em: 05 de set. 2007 14
- Imagem n. 6. Magalhães de Lima, um dos primeiros diretores de **O Século**. Fonte: **O Século D` O Século**. 38
- Imagem n. 7. Número Programa. Fonte: **O Século D` O Século**. 39
- Imagem n. 8. Fotografia de Oliveira Valadão. Fonte: **Correio de Aracaju**, n. 2170, 24/10/1917. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. 42
- Imagem n. 9. Primeiro exemplar do Correio de Aracaju: N. 1, 24/10/1906. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe 45
- Imagem n. 10. Charge, jornal **O Século**. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal 47
- Imagem n. 11. Praça Principal de Aracaju, 1907. Fonte: CHAVES, Rubens. **Aracaju: para onde vai?** Aracaju, Sergipe, 2005. 64
- Imagem n. 12. Seminário Sagrado Coração de Jesus, primeiro espaço de formação em nível superior em Sergipe. Fonte: BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Os Padres de D. José**: Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão, 2004. 64
- Imagem n. 13. Ponte do Imperador. Fonte: MEDINA, Ana Maria Fonseca. **Ponte do Imperador**. Aracaju, Sergipe: Gráfica J. Andrade, 1999. 65
- Imagem n. 14. Liga Sergipense contra o Analfabetismo, 2004. Fonte: SOUSA, Clotildes Farias de. **“Por uma pátria de luz, espírito e energia”**: A Campanha da Liga Sergipense Contra o Analfabetismo (1916-1950). São Cristóvão, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-graduação em Educação, São Cristóvão, 2004. 92

- Imagem n. 15. Grupo Escolar Barão de Maroim. Acervo: Memorial de Sergipe. Fonte: AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Nos majestosos templos de sabedoria: a implantação dos grupos escolares em Aracaju.** 2003. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal de Sergipe: Centro de Educação e Ciências Humanas: Departamento de História. São Cristóvão, SE, 2003. p. 27 98
- Imagem n. 16. Reportagem sobre a inauguração do Grupo Escolar Coelho e Campo. **Correio de Aracaju.** N. 2433, 15/10/1918. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe 100
- Imagem n. 17. Grupo Escolar General Valadão. Fonte: AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Obra citada.** 2003. 101
- Imagem n. 18. Poema: Tiradentes. Fonte: **Correio de Aracaju.** N. 542, 21/04/1911. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. 103
- Imagem n. 19. Foto de Adolpho Ávila Lima, Acervo da Biblioteca Epifânio Dórea. Aracaju, s/d. VALENÇA, Cristina de Almeida. **Civilizar, regenerar e higienizar: a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna pro Helvécio de Andrade, 1911-1935.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-graduação em Educação. São Cristóvão, 2006. 117
- Imagem n. 20. Foto Ítala da Silva. Fonte: Sousa, SOUSA, Clotildes Farias de. **Obra citada.** 2004. 119
- Imagem n. 21. Primeiro número de **O Século.** Fonte: O século d'O Século 131
- Imagem n. 22. Os figurinos e bordados do início do século XX. Fonte: O século d' O Século. 132
- Imagem n. 23. Banhos de mar promovidos pelo O Século. Fonte: Pelos séculos d'O Século. 132
- Imagem n. 24. João de Deus. Fonte: CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal:** desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 152
- Imagem n. 25 Cartilha de João de Deus. Fonte: CARVALHO, Rómulo. **Obra citada.** 1996. 153
- Imagem n. 26. Recorte do inquérito sobre centralização e descentralização do ensino. **O Século** 15/05/1914. Biblioteca Nacional de Portugal. 160
- Imagem n. 27. Projetos e construção de escolas, responsabilidade do engenheiro Raul Lino. Fonte: revista Atlântida, n.3, p. 336. Lisboa/Portugal. 171
- Imagem n. 28. Recorte do jornal **O Século** sobre o inquérito. Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal. 179

LISTA DE QUADROS

Quadro n. 1. Classificação dos gêneros jornalísticos de Portugal e Brasil. 33

Quadro n. 2. Quadro demonstrativo de *querelas* pedagógicas na imprensa sergipana. 115

Quadro n. 3. Dados sobre a *querela* entre Helvécio de Andrade e Ávila Lima. 118

Quadro n. 4. Fluxo dos emigrantes ao Brasil (1907-1912). 138

Quadro n. 5. Vitrine das letras. 201

Vitrine das letras. 01**Posto de observação.**

1. Desenhando o objeto. 02
2. Arquitetura da tese. 09

Capítulo I. Aproximações/comparações

1. Interface entre História da Educação e Comunicação: uma perspectiva histórico-comparativa *intercultural*. 17
2. O *discurso jornalístico*: uma aproximação. 25
3. Aproximações entre a imprensa portuguesa e brasileira/sergipana. 36
4. *Modernidade pedagógica*: outra aproximação. 48
5. Outra aproximação: o ideário pedagógico no Brasil/Sergipe e em Portugal na Primeira República. 51

Capítulo II. O *dito* pedagógico no Correio de Aracaju.

1. Pelas páginas do **Correio de Aracaju**. 63
2. *Imitar* para *civilizar*. 66
3. Alfabetizar para *regenerar* e/ou *civilizar*. 79
4. O *dito* sobre os grupos escolares. 95
5. O *dito* de Helvécio de Andrade. 103
6. A *querela* na *vitrine das letras*: Carvalho Neto X Helvécio de Andrade. 113

Capítulo III. O *dito* pedagógico de O Século.

1. Pelas páginas de **O Século**. 131
2. Emigração e o *dito* em **O Século**. 134
3. O *dito* sobre a instrução na República. 142
4. Os congressos pedagógicos em **O Século**. 157
5. Os *ditos* nos *inquérito*. 160
6. Na *vitrine das letras*: as escolas primárias. 167

Conexões e desconexões.

1. Os achados da TESE. 188
2. Meu *dito* FINAL. 202

Referências bibliográficas. 205**Fontes.** 216

VITRINE DAS LETRAS:

O DISCURSO JORNALÍSTICO E A MODERNIDADE PEDAGÓGICA EM SERGIPE/BRASIL E PORTUGAL (1910-1920)

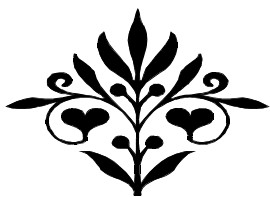
Em Posto de observação apresentei, de forma reflexiva, o desenho do objeto dessa investigação: o recorte temporal e espacial, as fontes de pesquisas, entre outros dados, bem como a estrutura da construção textual da TESE.

Em Aproximações/comparações, descrevi o percurso teórico-metodológico dessa investigação, apontando elementos comparativos sobre o jornalismo de Portugal e do Brasil/Sergipe, bem como do ideário educacional republicando de ambos os lugares. Assim, pude determinar duas categorias de análises: *discurso jornalístico e modernidade pedagógica*.

Em O dito pedagógico do **Correio de Aracaju**, descrevi os enunciados referentes a temas pedagógicos, destacando, entre os *ditos*, a *querela* entre Helvécio de Andrade e Carvalho Neto.

Em O dito pedagógico de **O Século**, descrevi os enunciados sobre a modernidade pedagógica em Portugal, fazendo pontuais aproximações com o *dito* do **Correio de Aracaju**. Destaquei, no *inquérito* sobre as escolas primárias, a situação dos prédios escolares.

Em conexões e/ desconexões, procurei fazer o arremate da trajetória desse estudo, balizando os argumentos que deram sustentação à TESE. Apontei as conexões e/ou desconexões entre os impressos estudados para, em seguida, assinalar a *modernidade pedagógica* presentificada nos mesmos. Por fim, debrucei-me sobre a construção dessa escrita.



1. Desenhando o objeto

A escolha de uma forma-relato para este estudo mereceu, de mim, uma especial atenção. Como escrever a tese sem me perder no labirinto de uma escrita estática, pois traria à cena os mortos: personagens e acontecimentos?¹ Passado e presente eram categorias espaço-temporais que se confluíam em uma travessia serena entre o rio Tejo e o rio Sergipe, pelo traçado de uma escrita que se dispôs a comparar a *modernidade pedagógica* nos *discursos jornalísticos* em Sergipe (Brasil) e em Portugal, no período de 1910 a 1920. Tratei de evidenciar os saberes sobre a *modernidade pedagógica*, através dos dizeres em jornais de Lugares diferentes e distantes, em um mesmo período histórico.

Descrevi os *discursos jornalísticos* em dois impressos, **O Século** (Portugal) e o **Correio de Aracaju** (Sergipe/Brasil), objetivando encontrar as conexões e/ou desconexões a respeito da *modernidade pedagógica* nos referidos impressos. Isto exigiu um exercício de criação de um mosaico de idéias que respondesse a minha indagação inicial: quais eram as conexões e/ou desconexões que poderiam ser estabelecidas entre a Escola Moderna de Portugal e a de Sergipe/Brasil a partir dos *discursos jornalísticos*?

Com esse questionamento procurei defender a TESE de que os *discursos jornalísticos* d' **O Século** e do **Correio de Aracaju**, a despeito de trazerem linguagens diferenciadas face ao nível de desenvolvimento da imprensa, traduziam uma mesma percepção e assimilação da *modernidade pedagógica*. Assim, os referidos discursos emergiram enquanto objeto mestiço. Gruzinski, ao tratar do adjetivo mestiço, reservou-o “às misturas que foram desenvolvidas entre formas e conteúdos oriundos de diferentes continentes, enquanto que híbrido designaria o mesmo proces-

¹ CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

so quando desenvolvido no seio da Europa”.² O autor tratou mais de perto das artes primitivas ou “artes ditas primeiras”,³ nascidas do confronto entre as tradições europeias e tradições indígenas, mundializando-se.

Considere o termo mestiço pertinente para aplicar aos *discursos jornalísticos* sobre o pedagógico porque eles ultrapassaram fronteiras territoriais, constituindo-se nos encontros, nas interlocuções, nas trocas, nas imposições e exposições em debates públicos, num processo contínuo de comunicação *intercultural*.

Utilizei-me, ao longo deste texto, de algumas metáforas entendidas como traslado estilístico para dar mais movimento ao escrito. Veiga Neto assinalou que “a metáfora não evoca a *identidade*, mas a *identificação* por semelhanças”,⁴ “entendida enquanto representação deslocada que se reconhece como tal”.⁵ Assim, *vitrine das letras* pareceu-me uma metáfora adequada para os jornais, no período em estudo, como local privilegiado para que os intelectuais – sejam jornalistas, professores, profissionais liberais e outros – exporem

suas idéias e produtos que consideravam de interesse dos leitores. A idéia de utilizar a metáfora *vitrine das letras* surgiu quando li o texto de Rama.⁶ Este autor estudou a função que a classe letrada assumiu no contexto da América Latina, no planejamento e desenvolvimento das cidades, a partir de 1890. Ao tratar da cidade modernizadora, o autor ainda destacou o papel da educação, do jornalismo e da diplomacia no processo de incorporação dos intelectuais.

Sobre o jornalismo, a despeito de se manter eminentemente político, Rama destacou que esse se tornou um campo autônomo em relação à concentração do poder, “como foi também sua função educativa na medida em que cresceu suficientemente para não poder ser controlada rigidamente pelas esferas governamentais”.⁷

Na versão de Rama, entre a cidade real e a cidade letrada, a “letra apareceu como alavanca de ascensão social, da respeitabilidade pública e da incorporação aos centros do poder”.⁸ Isto se deu em um grau que ainda não havia se conhecido na história, sustentado pela pluralidade dos centros econômicos da sociedade burguesa. Os intelectuais se tornavam repórteres ou vendiam artigos, escreviam letras, propagandas e abasteciam os periódicos de fo-

² GRUZINSKI, Serge. O que é um objeto mestiço? In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Escrita, linguagem, objetos:** leituras de História cultural. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004. p. 243.

³ Ibidem.

⁴ VEIGA NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas.** 1996. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1996. p. 22.

⁵ Ibidem.

⁶ RAMA, Angel. **A cidade das letras.** Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 79.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

lhetins, ou ainda, simplesmente, traduzia-os para que fossem publicados na imprensa.

Vitrine das letras, então, emergiu como metáfora para expressar a idéia de exposição dos temas pedagógicos publicados nos jornais, por um grupo social especializado no cumprimento de sua ação civilizadora e que circulavam, principalmente, no espaço da cidade.

Saliento, no entanto, que não terei como âncora a cultura do espaço urbano, mas a idéia subjacente que me trouxe à *vitrine das letras* no espaço da cidade enquanto exposição e circulação das matérias pedagógicas publicadas nos jornais.

Na travessia entre Portugal e Sergipe/Brasil desenhei o objeto deste estudo sem me arrefecer de um recorte espaço-temporal que me permitisse estabelecer conexões entre os *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica* de um país e de um estado noutro país.

NOTA

A freguesia se originou da antiga paróquia ou chamada comunidade de vizinhos. A partir de 1916 passou a ser chamada de freguesia. Trata-se de um agregado de famílias que dentro de um território municipal, desenvolve ação comum, agindo assim deliberativamente através das Juntas da Freguesia. Estas são subdivisões administrativas do município.

Portugal é um país situado no Sudoeste da Europa, Zona Ocidental da Península Ibérica, com aproximadamente

92.291 km², de base administrativa complexa, compõe-se de 308 municípios e mais de quatro mil freguesias.



Imagem 01. Portugal na Europa. In: **Atlas da Europa**: o Continente através do tempo. Monteiro Geral, 2001, p. 43.

Sergipe, um dos menores estados brasileiros, situado no Nordeste do país com 22.950 km², composto por 72 municípios. Do ponto de vista econômico, Portugal, em relação à Europa, e Sergipe, em relação ao Brasil, à época, não faziam parte do bloco dos países ou regiões desenvolvidas. Lá (Portugal), viviam-se os primeiros anos de República marcados por inúmeros conflitos com os monarquistas desejosos de regenerar o antigo regime, mas, sobretudo entre os próprios republicanos, nas disputas internas pelo poder. Cá (Sergipe/Brasil), a esperança na República arre-

fecia; mesmo assim, persistia a crença de regenerar a sociedade e moralizar o povo.⁹

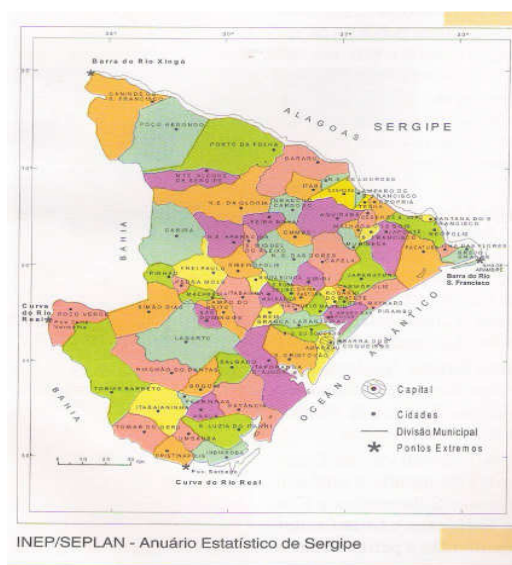


Imagem 02. Mapa de Sergipe: Fonte: SANTOS, Lenalda Andrade; OLIVA, Terezinha Alves de. **Para conhecer a História de Sergipe**. Aracaju, SE: Opção Gráfica e Editora de Sergipe, 1998. p.13.

O processo de exploração empírica em bibliotecas e arquivos permitiu-me ir fechando a periodicidade, levando em consideração dois aspectos: o político e o jornalístico. Em relação ao político, priorizei os impressos que circulavam durante o período correspondente à Primeira República: Brasil (1889-1930) e Portugal (1910-1926). No tocante ao aspecto jornalístico, levei em conta a formação da grande empresa jornalística, ainda no século XIX e consolidando-se no início do século XX.

⁹ MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Isto, no entanto, exigiu um novo recorte, pois não teria como abraçar um período tão longo para consultas. Busquei um ponto de intersecção entre o início da Primeira República de Portugal e uma fase intermediária da Primeira República do Brasil, entre 1910 a 1920. Pude observar, através da leitura das fontes, a publicação de matérias pedagógicas, no período, que assimilavam e afirmavam a necessidade de civilizar (mais em Sergipe) e regenerar (mais em Portugal) o homem e, por extensão, a sociedade, por meio da escola.

No Brasil, no período desse estudo, gestou-se um número significativo de movimentos político-sociais, como o nacionalismo, o nativismo, o ruralismo, dentre outros, que tiveram impacto na educação. Nagle,¹⁰ por exemplo, destacou que o “otimismo pedagógico”¹¹ e o “entusiasmo pela educação”¹² nasceram no seio destes movimentos, na década de 1910, cuja manifestação mais forte se deu na década seguinte. Nestes movimentos se dava, cada vez mais, importância ao processo de escolarização, tornando-se “a mais eficaz alavanca de História brasileira”.¹³

Foi possível observar, que na década de 1910, o entusiasmo pela educação ex-

¹⁰ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1. reimpr. São Paulo: EDU: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. p. 101.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

pressou-se na crença na “multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar”¹⁴ como sendo possível “incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”¹⁵. O entusiasmo pedagógico detinha-se na crença de que certas doutrinas referentes à escolarização, em particular os preceitos escolanovistas, poderiam levar a formação de um novo homem brasileiro.

Brandão levantou alguns questionamentos ao modo como essas duas categorias de Nagle têm sido utilizadas pela historiografia educacional: na fixação de dois momentos que se sucediam cronologicamente e na despolitização do campo educacional, atribuído ao otimismo pedagógico. No entanto, ainda segundo Brandão, essas categorias devem ser consideradas como formas de representação social sobre a educação na Primeira República e trabalhadas simultaneamente.¹⁶

Carvalho,¹⁷ em seu estudo sobre a Associação Brasileira de Educação (ABE),

criada em 1924, afirmou que diante da frustração que advogados, médicos, engenheiros e professores demonstravam com a República, o entusiasmo pela educação, mesmo alicerçado em uma visão romântica da sociedade brasileira, levando uma despolitização dos problemas educacionais com o domínio do técnico, colocando-a, de fato, como um grande problema nacional.

Em Portugal, o lançamento das bases da formação de um novo homem – para uma sociedade salva do mal dos jesuítas e dos monarquistas –, personificaram a busca da regeneração da sociedade pelo poder da educação, por meio de uma reforma de ensino considerada avançada para as condições do país. Tratou-se de um sopro modernizador que, ao longo da Primeira República foi mostrando suas impossibilidades de realizações. Entretanto, percebia-se nos *discursos jornalísticos* de **O Século**, o entusiasmo dos republicanos sobre o papel da educação na transformação da sociedade portuguesa, de forma similar ao que presenciei nos discursos do **Correio de Aracaju**.

Essas sinalizações permitiram-me fechar o período de investigação, pautando-se mais nas discontinuidades do que nas continuidades de movimentos políticos que se cruzavam e se mesclavam num universo de crenças. Nos impressos, os discursos sobre o pedagógico traziam a compreensão

¹⁴ Ibidem. p. 99.

¹⁵ Ibidem. p. 100.

¹⁶ BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e a História da Escola Nova no Brasil**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

¹⁷ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

do papel da escola como uma força capaz de transformar a sociedade. A natureza messiânica, que impregnava o ideário republicano, traduzia o sentido da *modernidade pedagógica* pretendida e difundida pelos impressos, através de seus redatores e colaboradores que sintonizavam o anseio de *ruptura* e de *progresso*, tanto em Portugal quanto em Sergipe/Brasil.

O republicanismo em Portugal foi estudado por Catroga, que o via como “uma doutrina sociopolítica de raiz humanista, que inseriu a defesa dos direitos individuais num horizonte de sociabilidade cívica”,¹⁸ conjugando em si uma prática política, uma Paidéia, uma prática educativa de anatematização do catolicismo. No Brasil, Carvalho¹⁹ destacou as utopias republicanas que promoveram o debate sobre a República, mas a opção se deu pelo viés positivista com a presença mais forte dos militares.

Em ambos os locais a escola assumiu papel importante no processo de regeneração social: a escola laica formadora do cidadão, o chamado homem moderno. Boto, remontando-se ao iluminismo francês, afirmou que o homem moderno foi produto da educação e adquiriu “perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, a-

través dela poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado”.²⁰

Em relação ao aspecto jornalístico, em Portugal e no Brasil muitos jornais já tinham assumido os moldes de empresas capitalistas, portanto, com todas as características de uma prática jornalística que incorporava inovações técnicas com uma linguagem dita mais objetiva, passando da ênfase na opinião para a da informação. Em vários estados brasileiros de menor importância econômica, inclusive Sergipe, a imprensa ainda dava os primeiros passos nessa direção. Era predominantemente artesanal. Essa questão se tornou problematizadora, pois como comparar o discurso de um jornal português, já dentro dos moldes de grande empresa, com um outro veiculado em um jornal de natureza nitidamente artesanal, de uma capital de um Estado pequeno como Sergipe?

Não foi meu objetivo verificar como circulavam os jornais nos quais destaquei os *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica*, menos ainda de que modo as matérias lidas se efetivavam (ou não) em práticas educativas, mas sim entender o que se publicava a esse respeito e quais as conexões e/ou desconexões entre esses discursos. Eram, de fato, aspectos diferencia-

¹⁸ CATROGA, Fernando. **O republicanismo em Portugal**: da formação aos 5 de Outubro de 1910. 2. ed. Lisboa: Notícia Editorial, 2000. p. 48.

¹⁹ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

²⁰ BOTO, Carlota. **A Escola do homem moderno**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

dos de um mesmo fenômeno, mas que me trouxe indicativos de que os *discursos jornalísticos* tinham canais que se articulavam e se conectavam numa ânsia ocidental de um mundo que estabelecia, já naquele início de século, renovar-se e se transformar, tomando a escola como força impulsionadora de mudanças sociais.

Mesmo assim, encontrei-me diante de um grande número de jornais em Portugal e em Sergipe. Voltei-me, então, para o **Correio de Aracaju**, que circulava em Aracaju (Sergipe) a partir de 1906. Além de ser um jornal publicado na capital do meu Estado natal, no contexto da Primeira República do Brasil, embora tendo a intenção de ser um jornal moderno se manteve, por muitos anos, nos moldes artesanais. Em Lisboa (Portugal), em 1888, o impresso **O Século** apresentava uma prática jornalística moldada na suposta objetividade e neutralidade de uma linguagem dita positiva, já em nível de desenvolvimento empresarial.

NOTA

Consultei no jornal **O Século**, o período entre 1910 até o final da Primeira República de Portugal (1926). Da mesma forma, pesquisei no **Correio de Aracaju** os discursos sobre o pedagógico desde a criação do impresso, em 1916, até o final da Primeira República no Brasil. Um tempo abrangente com um número superior de fontes em relação as que foram utilizadas para esse texto.

Esses impressos assumiram a dimensão republicana em suas publicações e fo-

ram, em sua origem, órgãos do Partido Republicano. **O Século**, como veículo propagandeador do Partido Republicano Português; o **Correio de Aracaju**, órgão do Partido Republicano de Sergipe, ligado à oligarquia de Valadão.

Foi possível levantar, em arquivos e bibliotecas, uma literatura especializada que pudesse dar conta dessa investigação. Foram escolhidos como espaços de pesquisas: 1) Em Portugal: Biblioteca da Universidade Aberta de Lisboa; Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa; Biblioteca Central da Universidade de Coimbra; Arquivo da Torre do Tombo; Arquivo do Jornal o Diário de Notícias e Biblioteca Nacional de Portugal. 2) Em Sergipe: Arquivo Público, Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Biblioteca Pública Epifânio Dórea, Biblioteca Geral da Universidade Federal de Sergipe e as bibliotecas setoriais da Pós-graduação em Educação, Departamento de História e do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Sergipe. Também foram feitas várias consultas na *Internet*.

Acerquei-me de fontes impressas, em particular os jornais como fontes privilegiadas dos *discursos jornalísticos*, uma vez que foram aqui considerados como documento/monumento.²¹ Le Goff afirmou que

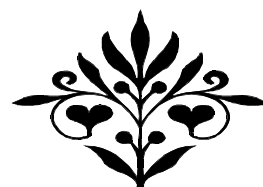
²¹ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana

“o documento não é qualquer coisa que fica do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder.”²² Dissecar um documento como um *corpus* que se constitui de discursos em busca de unidades e rupturas permite, ao investigador, um instrumental de pesquisa capaz de entender os discursos enquanto produções históricas pertencentes a uma determinada formação discursiva: de unidade e descontinuidade, com limites e cortes, com as transformações ocorridas em determinadas temporalidades e com regras próprias.²³

A leitura do jornal permitiu-me, portanto, acompanhar o movimento das idéias pedagógicas que circulavam na época. Acompanhei, em suas páginas, o calor dos acontecimentos, de um passado presentificado com todas as suas ambigüidades e seus interesses marcados pelas relações de poder e saber de homens imersos no seu tempo. Voltei-me para a descrição das matérias publicadas nos jornais que traziam temas pedagógicos. Para se realizar uma análise de uma fonte-jornal, segundo Capelato,²⁴ ao invés de perguntar se as idéias e as informações contidas no mesmo são

verdadeiras ou falsas, deveria perguntar quem produziu o jornal, para que, como e quando. O jornal, enquanto documento, mereceu contínuo questionamento, sendo “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver esquecido ou manipulado”.²⁵

O jornal, portanto, tomado como fonte histórica, também passou pelo mesmo crivo crítico que qualquer outro documento passaria, procurando capturar o “movimento vivo das idéias e personagens que circulavam pelas páginas”,²⁶ já que os fatos também são fabricados e não dados; daí a sua objetividade relativa.



2. Arquitetura do texto

No primeiro capítulo fui mapeando, de forma interdisciplinar, uma travessia conceitual e metodológica para sustentar esta investigação. Procurei dialogar com as fontes num intercurso contínuo entre autores, textos e contextos, permitindo-me es-

Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

²² Ibidem. p. 535-536.

²³ FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Miguel Serra Pereira. Lisboa: Almedina, 2005.

²⁴ CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

²⁵ Ibidem. p. 34.

²⁶ Ibidem.

tabelecer elos, pontos, contrapontos, diálogos e críticas que possibilitaram fazer as aproximações necessárias com o meu objeto de estudo. Inicialmente, procurei estabelecer uma interface entre História de Educação e Comunicação, entre Jornalismo e Pedagogia. Assim, pude desenhar meu objeto de estudo apontando noções e conceitos necessários à sua abordagem. Procurei também situá-lo na perspectiva histórico-comparativa *intercultural*, na qual assentei os fundamentos desta investigação, lastreando-o em duas categorias: *discurso jornalístico* e *modernidade pedagógica*.

Busquei realizar uma aproximação/comparação entre o jornalismo de Portugal e do Brasil, fazendo deslocamentos para Sergipe. Pareceu-me necessário acompanhar, do ponto de vista histórico, os movimentos de continuidades e descontinuidades da imprensa portuguesa e da imprensa brasileira, destacando alguns aspectos sobre temas e gêneros jornalísticos. Em seguida, procurei fazer alguns apontamentos históricos a respeito do jornal **O Século** e do jornal o **Correio de Sergipe** – fontes primordiais deste estudo.

Destaquei, entre as matérias levantadas, duas formas de linguagens atreladas aos gêneros jornalísticos de opinião e de informação: o *inquérito*, no impresso português e a *querela*, no impresso sergipano. A partir deste novo recorte pude assinalar novos elementos, sinalizando, nesta forma-

linguagem jornalística, elementos significativos para a compreensão de qual entendimento os dois órgãos de comunicação tinham da *modernidade pedagógica*.

Tratei de estabelecer, em nível comparativo, elementos circunstanciais sobre o meu objeto de estudo, assentando-me em um cenário capaz de evidenciar a necessidade e a importância dessa investigação, possibilitando estabelecer limites e possibilidades concretas de análises de natureza *intercultural*. O empenho se deu em destacar, efetivamente, os temas pedagógicos publicados, levando em conta os gêneros jornalísticos, para, em seguida, fazer possíveis conexões.

Em seguida, compus o cenário existente da *modernidade pedagógica* na Primeira República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926), buscando elementos de conexão. Assinalei os elos entre o projeto republicano para a educação em Portugal e no Brasil, mediante a adoção de um mesmo campo conceitual, sobretudo o positivismo. Destaquei, especialmente, a forma como se efetivou, em Sergipe, o discurso de que o poder da escola, na sua prática científica, era a força motriz para a transformação da sociedade. Paralelamente procurei pincelar alguns pontos de discussão dos anseios de transformação da escola em Sergipe, tentando se espelhar no modelo de ensino paulista.

No segundo capítulo, destaquei os *discursos jornalísticos* sobre temas pedagógicos no **Correio de Aracaju**, no período referido, apreendendo elementos indicativos do que seria a *modernidade pedagógica* ansiada no contexto sergipano. Veiculando matérias de jornais de outros países e de outros estados, o impresso sergipano foi expondo o que considerava publicável, no intuito de difundir, sensibilizar e produzir efeitos no campo da política educacional. Artigos eram transcritos e publicados nesse impresso, muitos deles sem fazer nenhuma menção à realidade local, como se o mesmo fosse mais um portal de informação e de erudição para propagandear modelos educacionais considerados avançados. Excetuando mensagens e atos do governo e alguns artigos, notas publicadas sobre festas escolares, entre outras, a predominância do que foi publicado estava voltada para fora do Estado: modelos educativos de países da Europa, da Ásia, da América do Norte. Além destes, São Paulo era constantemente referenciado como grande modelo de progresso e desenvolvimento em todos os campos, especialmente na instrução pública.

O ponto central foi o de levantar os *ditos* do que era considerado moderno do ponto de vista pedagógico, publicados em forma de notas e artigos mais densos, normalmente de forma seqüenciada, em várias edições. Temas sobre os grupos escolares,

analfabetismo, congressos, celebrações, modelos de ensino de outros países e estados do Brasil, entre outros, perfilaram os *ditos* do **Correio de Aracaju**. Este impresso, durante o período de recorte desse estudo, esteve atrelado aos partidos políticos. Seus artigos e notas traziam sempre o peso do grupo ao qual fazia parte, minimizando críticas quando seus dirigentes estavam na situação, ou acentuando-as quando estavam na oposição.

Em destaque, coloquei os *ditos* pedagógicos de Helvécio de Andrade publicados no impresso. Ele, em nível local, foi o principal colaborador do **Correio de Aracaju** que escreveu sobre temas pedagógicos, especialmente na primeira metade da década de 1910. Foi um educador de grande longevidade na instrução pública de Sergipe, tanto em cargos administrativos quanto na docência. Especialmente como publicista, sua presença foi contínua na imprensa local e pontual em periódicos fora do estado. Médico de formação, também ativo nesta área, foi um dos chamados missionários pedagógicos cuja veia higienista se fez fortemente presente em todas as suas ações por mais de três décadas em Sergipe.

Helvécio de Andrade polemizou com Carvalho Neto, utilizando as páginas desses impressos: Carvalho Neto no **Correio de Aracaju**, e Helvécio de Andrade no **Diário da Manhã**. A *querela* aconteceu por conta do *Parecer* do Conse-

lho de Ensino Superior negando a publicação da **Pequena Cartilha Sergipana**, da autoria de Helvécio. Além disso, o referido Conselho havia indeferido o Programa da Cadeira de Pedagogia da Escola Normal. Esses dois fatos levaram Helvécio de Andrade a ocupar as páginas do jornal **Diário da Manhã** para contestar o referido *Parecer*, fazendo críticas às posições do Conselho do qual Carvalho Neto era presidente.



Imagem n. 3. Fotografia de Carvalho Neto. Fonte: Capa do livro **O pensamento vivo de Carvalho Neto**. 2. ed. São Paulo, 1988.

NOTA BIOGRÁFICA

Carvalho Neto nasceu em Simão Dias, em 14/02/1889 e faleceu 28/04/1940. Antônio Manuel Carvalho Neto era bacharel em Direito. Sua formação ocorreu na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, em 1910. Foi deputado estadual, depois nomeado juiz do município de Itabaiana, sendo, posteriormente, removido para Japaratuba. Também deixou um legado de publicações sobre diversos temas, sobretudo nas áreas de direito e educação. Sua contribuição mais significativa nessa última área foi em 1922, quando escreveu uma série de artigos sobre a Educação dos Anormais, debate ainda inédito no cenário cultural de Sergipe. À época da *querela* com Helvécio de Andrade, encontrava-se à frente da Instrução Pública de Sergipe cujo cargo havia assumido no ano anterior.

NOTA BIOGRÁFICA

O médico sergipano Helvécio de Andrade nasceu em 5/06/1864 e faleceu em 19/08/1940. Formou-se na Faculdade de Medicina de São Paulo. Foi professor da Escola Normal, na qual assumiu a cadeira de Pedagogia e Higiene Escolar, em 1911. Ele teve presença freqüente no **Correio de Aracaju** com colaborações a respeito da educação e do ensino. Imbuído do discurso sanitarista e higienista da medicina do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, teve um papel importante na divulgação da Pedagogia Moderna em Sergipe, quando esteve na direção da Instrução Pública de Sergipe por três períodos: 1914-1918; 1926-1927 e 1930-1935. Foi colaborador de jornais e revistas locais e da Revista de Ensino, de São Paulo.



Imagem n.4. Fonte: Fotografia de Helvécio de Andrade no jornal **O Imparcial**. N. 20, 3/08/1918. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

Assim, considerei necessário acompanhar o desenrolar desta trama nos dois periódicos, chamando a atenção que, por muitos anos Helvécio de Andrade foi colaborador do **Correio de Aracaju**, e, no final da década de 1910, Carvalho Neto ocupou uma de suas colunas para responder as críticas publicadas por Helvécio no **Diário da Manhã**. Nessa teia foi preciso recompor algumas outras disputas em que o próprio Helvécio esteve envolvido, dando *flashes* de como se constituiu a rede de

intelectuais, notadamente envoltos na educação do Estado de Sergipe.

A partir desse mapeamento e de um levantamento bibliográfico foi possível destacar elementos tangíveis de quando, como e por que foi se constituindo a escola sergipana no aspecto da *modernidade pedagógica*.

Da mesma forma destaquei, no terceiro capítulo, os *ditos* sobre o pedagógico publicados pelo impresso **O Século**. Observei também que o jornal trazia referências a modelos pedagógicos de outros países em algumas matérias, entre eles o modelo de ensino paulista. Os artigos e notas eram escritas pelos redatores e repórteres do jornal, e, em sua maioria, sem assinatura. **O Século** realizou vários *inquéritos*, consubstanciando-se na natureza intervencionista do jornalismo português na medida em que agia como militante na defesa do ideário republicano. De igual forma, levantei também os temas publicados e procurei mapear a produção da História da Educação de Portugal acerca da *modernidade pedagógica*, sem a ambição de esgotá-la sobre o que se produziu a seu respeito. Os temas pedagógicos centraram-se na questão da reforma de ensino encampada pela República, educação militar, congressos, emigração e as suas conseqüências na adaptação às novas realidades. Em foco estava o receio da desnacionalização. Entretanto, foquei alguns *inquéritos* sobre temas

da vida nacional, em particular da instrução pública, que nortearam muitas matérias de **O Século**. Os *ditos*, nos *inquéritos*, assumiam a natureza pretendida pelo impresso com uma linguagem informativa, dita neutra, com a qual diferentes opiniões eram tratadas pelo impresso, permitindo, assim, intervir, através de suas páginas e de suas ações, na sociedade portuguesa.

Os *inquéritos* eram avaliações de natureza qualitativa, quando os informantes – o público leitor – escreviam para o jornal e este publicava, normalmente na íntegra, os referidos depoimentos. Após inúmeras contribuições o impresso dava um parecer conclusivo, assinalando as convergências e as divergências em torno das posições levantadas.

Detive-me mais de perto no *inquérito* sobre as escolas primárias, com destaque para os prédios escolares, para acompanhar o desnude da situação da escola portuguesa. Após quase 10 anos, a República frustrou sua promessa de transformar a atrasada e conservadora mentalidade portuguesa, como afirmavam os próprios republicanos, por conta da presença maciça dos jesuítas na educação e da Monarquia, mas já com a incômoda constatação das poucas mudanças operadas pela República.

Também fiz referência ao *dito* de João de Barros, em muitas matérias pedagógicas publicadas no impresso, especialmente nos *inquéritos*. Ele teve papel atuante

te na instrução Pública de Portugal, similar ao de Helvécio de Andrade em Sergipe.

NOTA BIOGRÁFICA

João de Barros nasceu a 04/02/19881, na Figueira da Foz, e faleceu em 1960. Foi poeta, político, educador. Formou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, em 1904. Professor do Liceu em Português e Francês. Foi diretor da Instrução Pública, Secretário do Ministério da Instrução e alguns momentos ministro interino, diretor Geral do Ensino Secundário. Deixou muitos escritos sobre temas diversos.



Imagem n. 5. Monumento a João de Barros, na Praia do Norte. Fonte: Disponível em: <<http://praiadesantacruz.com/stacruz/stacruzjbarros.htm>> Acesso em: 05 de set. 2007.

Estabelecendo conexões e desconexões, parti de meu posto de observação – a perspectiva histórico-comparativa *intercultural* – para aproximar/comparar os *discursos jornalísticos* que traziam elementos fundantes da *modernidade pedagógica*: *ruptura* e *progressos* em ambos os impressos.

Meus argumentos procuraram esclarecer a compreensão de que as conexões

e/ou desconexões ocorreram em uma mesma ordem discursiva, a despeito das diferenças de desenvolvimento do jornalismo: *ruptura* de uma ordem escolar presente no chamado antigo regime, Brasil (Império) e Portugal (Monarquia), e com o ensino confessional de origem católica, além da luta pela regeneração social através da escola. *Progresso* ansiado porém frustrado em relação às transformações da sociedade, pela escola, como eixo norteador da República.

Remeti-me à própria caminhada desse texto e da investigação, para fazer alguns balizamentos em torno do que consegui apreender e significar sobre a *modernidade pedagógica* em Sergipe/ Brasil e Portugal.

Levantei, ainda, outras considerações pontuais a respeito deste escrito. Tomei como instrumental de pesquisa idéias de Foucault. No entanto me senti à vontade, no transcurso dessa escrita, em dialogar com outros autores que se fizeram presentes nos capítulos desenvolvidos – às vezes de filiações teóricas diferenciadas, mas objetivando dar mais *corpus* a esse trabalho. Dessa forma, procurei estabelecer, na medida do possível, as possibilidades e os limites de colocar, enquanto produtora de textos, sentidos próprios que sinalizavam minha própria caminhada intelectual. Preocupei-me, também, ao longo dos capítulos, em problematizar as categorias propostas,

na medida em que fosse fazendo uso das mesmas, bem como dando os indicativos de natureza metodológica que segui frente à tese que me propus argumentar e defender. Da mesma forma apontei diversas noções que, na leitura das fontes se fizeram necessárias assinalá-las e destacá-las, por se tratarem de termos significativos que emergiram nos enunciados: cultura e civilização, raça e etnia, espaço e lugar, instrução e educação entre outros. A partir desses enunciados foi possível articular alguns termos que traziam significados importantes nos *ditos*: imitação, regeneração, progresso, entre outros.

Assim, me dispus criar, em alguns momentos, quadros e cenários que pudessem dar conta do objeto numa visão mais telescópica. Isto me permitiu abrir caminhos para enxergar, nos impressos, os dados para produzir uma articulação histórica entre os dois mundos. Indaguei-me se estava dando uma *volta ao mundo* para chegar ao meu objeto, se havia criado um cenário por demais abrangente e distante. Mesmo assim preferi correr o risco, por conta do posto de observação que eu estava assumindo, ou melhor, do lugar social, remetendo-me, mais uma vez, a Certeau.²⁷ O fazer história compreende-se como uma “relação entre ‘um lugar’ (um recrutamento, um meio, uma profissão etc), ‘procedi-

mentos de análise’ (uma disciplina) e uma ‘construção textual’ (literatura)”.²⁸ A noção de “lugar social”²⁹ de Certeau é entendida aqui como espaço de produção sócio-econômica, política e cultural. Foi do lugar de investigadora de História de Educação que me coloquei para realizar este estudo.

Tentei escapar de alguns riscos; o primeiro, de me perder em um estudo panorâmico, por demais genérico; o segundo, em me deixar confluir para uma investigação sem articular bem os campos de saberes, tornando-a uma colcha de retalhos sem criar uma colcha de fuxicos, isto é, os pedaços não formarem um todo. Procurei escapar dos limites da história em migalhas,³⁰ bem como das amarras de uma história limitada à nação, estabelecendo o que Bloch chamou “diálogo de surdos”,³¹ ao se passar de um estudo da nação para outra, sem que uma ouvisse a outra no contexto do recrudescimento do nacionalismo. Espero, assim, ter atingido os objetivos propostos.

Vitrine das letras foi uma possibilidade ímpar de dar visibilidade a um enten-

²⁸ Ibidem. p. 76.

²⁹ Ibidem.

³⁰ DOSSE, François. **A História em Migalhas**: dos Annales à Nova História. Tradução de Dulce A. Silva Ramos. 1. reimpr. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

³¹ PRADO, Maria Lígia Coelho. Repensando a História Comparada da América Latina. **Revista de História/ Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências**. Universidade de São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1950. n. 153 (terceira série) 2º Semestre, 2005. p. 18.

²⁷ CERTEAU, Michel de. **Obra citada**. 1982.

dimento de que o jornal foi, por séculos, um espaço singular de produção também de uma Pedagogia que talvez pudesse se chamar de *Pedagogia dos impressos*. Como meio principal de comunicação o jornal esteve compondo o cenário cultural, dizendo o seu *dito* talvez como um quarto poder, como salientou Traquina³² nos estados democráticos. Poder advindo da força de mobilização da opinião pública em seu duplo papel: “vigiar o poder político e proteger os cidadãos dos eventuais abusos dos governantes” e “fornecer aos cidadãos as informações necessárias para o desenvolvimento das suas responsabilidades cívicas”.³³

Poder traduzido em um saber, no sentido de Foucault,³⁴ no qual redatores, repórteres e colaboradores, enquanto intelectuais, pensavam seu tempo expressando um conjunto de idéias para refletir, repensar e transformar a sua realidade. Essas idéias, nascidas dos acontecimentos, dos sonhos e/ou das frustrações viravam notícias. Notícias expostas nos impressos e vendidas a um público leitor restrito, porém significativo, sobretudo nas cidades.

Realizar uma investigação dessa natureza, com um grande número de fontes,

não foi uma tarefa fácil, exigindo contínuas idas e vindas em diferentes campos do saber. Às vezes me sentia desenrolando um novelo de linha sem conseguir chegar à outra ponta; outras, o exercício de enxergar no e para além do objeto, desviava-me a atenção do mesmo, em dobraduras seguidas, que mais escondiam que mostravam o que desejava encontrar. As fontes, porém, reconduziam-me ao exercício comparativo que, de modo algum, não foi fácil de fazer mas que, certamente, levou-me a um caminho sem volta: aos estudos *interculturais*.

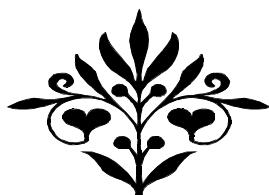
Mesmo que a escrita da história tenha, ao longo do tempo, se aproximado e se distanciado de modelos lingüísticos próprios (descrição, argumentação, narração, problematização), ousei assimilar esses diferentes movimentos de escritas sem me prender a uma uniformidade textual, mas no diálogo com o meu objeto utilizando, para isso, das possibilidades possíveis de escrever esse texto. Considerei necessário salientar, ainda, que esta investigação teve como tempo de realização três anos; como tal, dentro dessa temporalidade e dos meus limites, este foi o trabalho possível de ser construído. No entanto, espero ter contribuído para mais uma compreensão da História da Educação de Sergipe e de Portugal, em uma perspectiva *intercultural* cujos horizontes permitirão outras tantas investigações que possam confirmar, refutar e rever a TESE proposta.

³² TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**. Porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2005. p. 50.

³³ Ibidem.

³⁴ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio Janeiro: Grall, 1979.

APROXIMAÇÕES/COMPARAÇÕES



1. Interface entre História da Educação e Comunicação: uma perspectiva histórico-comparativa *intercultural*

Tomei como base para esta TESE a perspectiva histórico-comparativa *intercultural*, o que exigiu uma travessia por diferentes áreas de saber. Considerei os argumentos de Rüsen a respeito da historiografia comparativa *intercultural*: a exigência de um parâmetro organizativo, comparando peculiaridades, seus componentes básicos e reconstruindo-os como uma relação e uma síntese específicas de vários elementos.¹ O autor levou em conta a crescente necessidade da “comunicação internacional

e *intercultural*, não apenas na economia e na política, mas em vários campos da vida cultural.”² Chamou-me a atenção sua consideração sobre o posto de observação que deveria ocupar o investigador: “antes de olhar para os materiais (textos, tradições orais, imagens, rituais, monumentos, assim por diante)”,³ deveria “saber que campo de coisas deve ser levado em consideração e de que maneira as descobertas nesse campo devem ser comparadas”.⁴

Rüsen propôs uma teoria que explicasse o elemento que poderia dar sentido ao passado, como ponto de partida para a compreensão *intercultural*: “o que se dá em uma cultura específica é entendida como combinação de elementos compartilhados por outras culturas”.⁵ Isto significou que, comparar os *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica*, exigiu-me uma aproximação com as práticas jornalísticas, em sua linguagem e seu conteú-

¹ RÜSEN, Jörn. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

² Ibidem. p. 116.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem. p. 120.

do, de forma a dar sentido ao objeto em estudo.

A noção *intercultural* foi entendida em Ramos, como “relação, processo, dinâmica, tomada em conta das identidades (individuais e coletivas), das interações entre os indivíduos e os grupos”.⁶ Tratou-se, certamente, de um campo de estudo delineado de forma mais recente como desafio importante do processo de globalização, das migrações nacionais e internacionais e do multiculturalismo.

Segundo Silva,⁷ o multiculturalismo teve sua origem no século XIX “quando Tocqueville (1805-1859) levantou as bases para a compreensão do pluralismo cultural e político presente na sociedade norte-americana”.⁸ Este conceito preconizava que as diversas culturas presentes no interior norte-americano por conta dos processos migratórios seriam assimiladas pela cultura dominante. Assim, medidas foram tomadas para fazer valer uma visão associacionista (educação compensatória) para os filhos dos imigrantes traduzidos, essencialmente, em programas de reforço escolar.

⁶ RAMOS, Natália. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Lisboa, Ano 32, n. 2, 2001. p. 156.

⁷ SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Martins (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 18.

⁸ Ibidem.

Já no século XX, John Dewey, nessa mesma direção, estabeleceu uma relação entre o pluralismo cultural na formação norte-americana, atribuindo à escola o papel de equilibrar as forças presentes na sociedade a fim de garantir interesses e projetos comuns aos cidadãos, assim como a participação democrática.⁹

Silva salientou que da concepção de multiculturalismo emergiu a construção do conceito de educação intercultural, presente em contextos europeus e latino-americanos, no entendimento e comunicação entre indivíduos de diferentes culturas.

Multiculturalismo é visto como o reconhecimento de que em um território existem diferentes culturas. *Interculturalismo* é uma maneira de intervenção diante da realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. *Pluriculturalismo* é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura.¹⁰

Evidentemente, a problemática *intercultural* tem relação intrínseca com a comunicação, com abertura ao outro, no encontro entre culturas, permeadas por assimilações, reconstruções, conflitos, imposições e recomposições. Assim, interculturalidade, neste estudo, assumiu a noção de

⁹ DEWEY, John. **Vida e Educação**: I. A criança e o programa escolar, II. Interesse e reforço. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 10. ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

¹⁰ SILVA, Gilberto Ferreira. **Obra citada**. 2003, p. 27.

reposicionamento metodológico conceitual e epistemológico da comunicação.

No Brasil, essa questão tem sido debatida nos estudos étnicos, especialmente ligados à discriminação de populações afro-brasileiras no espaço escolar e na valorização de culturas diferentes, índios e negros, entre outras.

A noção de educação intercultural parece responder a uma definição conceitual que articula tanto em seu interior aspectos herdados do movimento multiculturalista norte-americano, como a luta por injustiça social, quanto potencializa a convivência de diferentes culturas em um mesmo território, o diálogo e a comunicação entre os próprios sujeitos, resultando em processos formadores de identidades híbridas/mestiças.¹¹

Essas noções propiciariam o entendimento de que comparar culturas ou elementos de uma cultura, no caso, do *discurso jornalístico* sobre a *modernidade pedagógica*, tornou-se um desafio no processo não só de delineamento do objeto, como também da perspectiva analítica que assumi, enquanto método comparativo.

Kofes questionou sobre a unidade do que deveria ser comparado: a sociedade? A cultura? Grupos? Instituições? Sistemas? Segundo a autora, a “apreensão de pensar a diferença (consciência da diferença) funda-

ria o empreendimento comparativo”,¹² mesmo salientando que não havia uma única, só e canônica definição do que fosse método comparativo, nem mesmo um acordo sobre os sentidos da comparação.

Kofes salientou que

o exercício comparativo nos diz sobre as indagações que ainda fazemos sobre as descontinuidades e continuidades entre as sociedades, as culturas, as categorias e os valores humanos. Fala também que, e de certa maneira, ainda compartilhamos o que Foucault designava como *épistémé* da semelhança e da diferença.¹³

A idéia de História como conexão coube bem na proposta deste estudo. Ela emergiu na leitura de Prado¹⁴ quando esta se remeteu a Gruzinski,¹⁵ defendendo a ampliação do olhar da História para além do conceito de Estado-nação, desmontando as polaridades e determinações que um estudo dessa natureza exigia. Isso só foi possível ao considerar a educação como um objeto mestiço, como já assinalai, enquanto

¹² KOFES, Suely. Os discursos da comparação: anotações para a discussão. In: COVA, Ana; RAMOS, Natália e JOAQUIM, Tereza. **Desafios da comparação: família, mulheres e gênero** em Portugal e no Brasil. Oeiras: Celta Editora, 2004.

¹³ Ibidem. p. 48.

¹⁴ PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a História Comparada da América Latina. **Revista de História/ Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências**. Universidade de São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1950. n. 153 (terceira série), 2º Semestre, 2005.

¹⁵ GRUZINSKI, Serge. O que é um objeto mestiço? PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004. p. 254.

¹¹ Ibidem. p. 52.

“uma criação humana nascida da confluência da expansão européia com as sociedades que se desenvolveram na Ásia, África e na América”. A educação, sendo criação humana, careceria ser considerada como um produto nos jogos de encontros e desencontros entre culturas e civilizações, devendo escapar de análises que se prendessem a uma “armadilha territorial”,¹⁶ passando a se confrontar com horizontes planetários. Neste caso, considerando-a enquanto objeto mestiço, a educação forneceria informações sobre os desdobramentos da civilização ocidental e também sobre as modalidades de sua expansão.¹⁷

Aplicando o método comparativo à História da Educação, pude pensar nos *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica* como objeto mestiço, estabelecendo conexões e/ou desconexões entre o **Correio de Aracaju** e **O Século**. A *modernidade pedagógica* se desenvolveu sistematicamente em horizontes planetários, em temporalidades diferenciadas. Para entender isso, os estudos comparativos tiveram um papel singular nesse processo de re-desenho dos sistemas de ensino em diferentes realidades. Sua aplicação, portanto, tem já longa história.

Na Europa Ocidental, na América do Norte e na América Latina, evidencia-

va-se, desde a Renascença, a comparação a partir das navegações e seus viajantes que recontavam e reinterpretavam os modelos pedagógicos aonde iam e os difundiam nos seus países. Os resultados dessas viagens eram publicados em forma de relatórios e, em alguns casos, em jornais, já no século XVII. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e de transportes, a interlocução entre os intelectuais se ampliou exponencialmente, através da realização de missões de estudos, atividades diplomáticas, congressos, feiras e eventos culturais de diferentes naturezas.

NOTA

Lembrei de Ianni quando destacou as viagens como um recurso comparativo excepcional para as ciências sociais. Os viajantes revelavam, através de suas narrativas, o que se sabia e o que não se sabia; o que era conhecido e o que era desconhecido; o que estava próximo e o que se encontrava distante. A viagem dissolvia as fronteiras e as recriava. A comparação se revelava, assim, como um experimento de evidenciar contrapontos entre situações, ações, relações, processos de diferentes realidades.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Os modelos pedagógicos têm sido, historicamente, um dos elementos de conexão cultural entre povos. O estudo de Hans¹⁸ foi bem ilustrativo nesse sentido, assinalando os primórdios da educação comparada que, no início do século XIX,

¹⁶ PRADO, Maria Ligia Coelho. **Obra Citada**. 2004. p. 273.

¹⁷ Ibidem. p. 268.

¹⁸ HANS, Nicholas. **Educação comparada**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

se deu a partir de relatos de viagem de intelectuais a outros países e sua posterior publicação, ora descrevendo modelos e experiências ora apontando-a como possível modelo a ser adaptado em seus países de origem.

Esse autor procurou descrever e comparar os sistemas de ensino de quatro países (Estados Unidos, França, Inglaterra e Rússia), a partir de fatores de ordem natural (raça, língua, geografia e economia); ordem religiosa (catolicismo, protestantismo, anglicanismo e puritanismo) e cunho ideal (humanismo, socialismo, nacionalismo e democracismo). Verificou, então, as influências desses fatores nos referidos sistemas de ensino, em sua administração e organização didática.

Lourenço Filho, em seu estudo teórico-prático sobre educação comparada, também partiu da idéia de que esta nasceu com a organização dos sistemas nacionais de ensino, cujo objetivo principal foi o de fortalecer e aperfeiçoar os referidos sistemas, em sua organização e nos métodos utilizados. Assim, conceituou a educação comparada como “conjuntos dotados de configuração própria, sentido peculiar, como unidades complexas, em que se pode proceder à análise do processo educacional em toda a sua riqueza de aspectos e varie-

dade de condições”.¹⁹ Lourenço Filho incluiu a educação comparada no domínio dos estudos interdisciplinares, devendo os sistemas de ensino serem compreendidos quando referidos à sociedade nacional a que servem “em função de seus objetivos, tradições e características especiais”.²⁰

Muitos estudos de comparação entre Brasil e Portugal têm sido realizados em diferentes áreas do saber, na tentativa de buscar elos entre esses dois países, às vezes em tom mais ou menos apaixonado em benefício de uma ou de outra cultura. Longe de ser exaustiva, pincelei algumas investigações mais recentes.

O artigo de Bontempi,²¹ por exemplo, objetivou apontar a trajetória da produção historiográfica de ambos os países. Neste aspecto, o autor apontou convergências e divergências, afirmando que o início da produção historiográfica no campo da História da Educação em Portugal era recheada pelos documentos oficiais e paramentada pelos grandes fatos políticos, resultando em frágil teorização e pouca problematização. Considerou também que as inflexões

¹⁹ LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961. p. 11.

²⁰ Ibidem. p. 10.

²¹ BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A historiografia da Educação em Portugal e no Brasil: convergências e desafios. In: Warde, Mirian, J. Temas de História da Educação. Contemporaneidade e Educação: **Revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano V, n. 07- 1º Semestre, 2000.

mais importantes na trajetória da História da Educação nos dois países tiveram lugar a partir dos anos 20, do século XX: em Portugal, a introdução de disciplina que reforçava a idéia de evolução do pensamento pedagógico nos manuais propedêuticos; no Brasil, havia a presença do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico, salientado por Nagle.

Nóvoa destacou, em seu estudo sobre os tempos escolares no Brasil, Portugal e Moçambique, a escola no mundo que o “português criou”,²² procurando compreender, historicamente, os tempos da escola, através de uma reflexão comparada entre os países referidos. Espaço-tempo diferenciado em que espaço se alargava e se restringia, e um tempo que se acelerava e se condensava: “Uma largura que permite a fluidez histórica, concebendo o presente não como um ‘período’ mas como um processo de transformação do passado no futuro (e vice-versa)”.²³ Uma espessura que permite viver em diferentes temporalidades; espaço não limitado pelas margens físicas.

Remeteu-se Nóvoa ao entendimento dos discursos que emergiram em “comunidades de sentido”,²⁴ num mesmo espaço lingüístico. Uma comunidade imaginada –

lusofonia –, que permitiu um inquérito histórico e comparado. Assim se propôs em compreender “o modo como diferentes práticas discursivas se imbricam e se sobrepõem configurando maneiras de pensar e de agir”.²⁵ Isto foi possível delimitando-se zonas de olhar. Esta delimitação, em sua perspectiva, deveria ser o desafio da História comparada. Os processos de comunicação e de transição do saber pedagógico definiriam redes e influências que relocalizavam, nas comunidades locais, idéias e conceitos que circulavam em espaços internacionais.

NOTA

Lusofonia – Conjunto de países e regiões onde existem falantes que se comunicam em Língua Portuguesa: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe, antigos territórios da Índia, China e Malésia, e comunidades migrantes além de Timor.

Estudos recentes, condensados no livro **História da Escola em Portugal e no Brasil**,²⁶ discutiram e abordaram a circulação e apropriação de modelos educacionais. Neles se tratou de resultados de estudos de um projeto de cooperação internacional, desenvolvido na Universidade de Lisboa e na Faculdade de Educação de São

²² NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 123.

²³ Ibidem. p. 124.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem. p. 133.

²⁶ PINTASSILGO, Joaquim et al (orgs). **História da Escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

Paulo. O objetivo era o de captar o processo de construção da escola – entendida como instituição da modernidade – em suas raízes e em sua multidimensionalidade, particularizando o modelo escolar que circulou no Brasil e em Portugal.²⁷

Vários congressos luso-brasileiros de História da Educação têm procurado, através de caminhos da polifonia, aproximar as investigações na área em ambos os países. A título de exemplo, o IV Congresso realizado em Uberlândia trouxe uma linha específica sobre questões metodológicas da pesquisa em Educação Comparada. Da mesma forma, os congressos de História da Educação realizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), a partir da realização do segundo evento, também apresentaram uma linha sobre os estudos comparados.

Estudos de análise comparada, de cunho historiográfico no campo da educação entre Portugal e determinados estados do Brasil, já foram realizados em Coimbra. Carvalho e Cordeiro²⁸ analisaram o circuito do discurso pedagógico especializado entre Brasil e Portugal em duas revistas **Educação** (São Paulo/Brasil) e **Revista Escolar** (Lisboa/Portugal), entendendo-as como um veículo de difusão e negociação

de uma razão pedagógica de tipo científica. A perspectiva teórica deste trabalho foi a de criar zonas de olhar e zonas de diálogos num mesmo espaço de lusofonia, de modo a tratar-se de uma história comum e identidades partilhadas (por adesão ou rejeição).

Carvalho²⁹ visou compreender as relações da construção de um saber especializado em educação, no âmbito da análise histórica comparada, com a difusão mundial da escola de massa. Preocupou-se, também, em buscar a gênese desse conhecimento e do conhecimento dos especialistas enquanto ramo das ciências sociais e humanas. Tratou-se de uma história comparada entre fenômenos globais e locais, observando os discursos presentes nas vertentes pedagógicas, vistos como produtos híbridos de um cruzamento mundimensional de idéias e objetos, de comunidades que atribuem sentidos aos fatos educativos nas relações de poder.

Correia e Gallego,³⁰ por sua vez, fizeram um estudo sobre os sentidos da construção da escolaridade popular em Portugal e São Paulo (1880-1920). Procuraram evidenciar a configuração institucional do tempo, articulando-o a noções de

²⁷ Ibidem.

²⁸ CARVALHO, Luís Miguel; CORDEIRO, Jaime. Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935): um Estudo Histórico-comparativo de Publicações de Educação. **Caderno N. 9**. Lisboa: Educar, 2002.

²⁹ CARVALHO, Luís Miguel. **Nós através do escrito**: revistas especializadas e conhecimento pedagógico (1920-1936). Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2000.

³⁰ CORREIA, António Luz; GALLEGOS, Rita de Cássia. Escolas Públicas Primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização escolar (1880-1920). **Caderno N. 21**. Lisboa: Educar, 2002.

núcleos significativos das atividades no interior da escolaridade: organização do tempo docente, das disciplinas escolares e a construção discursiva do aluno e do professor.

Correia e Silva,³¹ ao considerar a escola ou a escolarização como construções discursivas, assinalaram que a comparação em história é uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de fatos. A base de análise deste estudo foi a construção da escolaridade popular, através dos textos legislativos de Portugal e Santa Catarina.

A revista **Educação em Revista**, por sua vez, com a temática *A imprensa periódica e a História da Educação*,³² publicou artigos escritos por intelectuais de Portugal e Brasil, apresentando um repertório de estudos sobre a imprensa educacional. Esses periódicos, como afirmou Pierre Ognier, devem ser entendidos como “um corpus documental de vastas dimensões, pois se constituem em testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional”.³³

³¹ CORREIA, António Carlos Luiz; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. A lei da Escola: os sentidos da construção da escolaridade popular através dos textos legislativos em Portugal e Santa Catarina-Brasil (1880-1920). **Caderno N. 16**. Lisboa: Educar, 2002.

³² CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

³³ Ibidem. p. 5.

Nessa perspectiva, considere o que Nóvoa e colaboradores afirmaram:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projectos e as realidades, entre a tradição e a inovação,... São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o carácter fugaz e polémico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia.³⁴

Não me interessava estudar os *discursos jornalísticos* de periódicos voltados para temas de educação já com uma ampla literatura em Portugal, destacando-se, sobretudo, o trabalho coordenado por Nóvoa.³⁵ No Brasil, grupos de pesquisas têm muitos trabalhos investigativos que se debruçaram sobre os impressos, especialmente os especializados na área, a exemplo o grupo de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e da Sociedade

³⁴ NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena; TEIXEIRA, João Carlos; TEIXEIRA, Vera. A imprensa de educação: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 31.

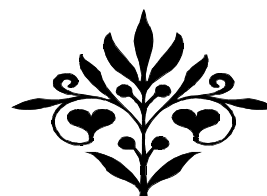
³⁵ NÓVOA, António (dir.). **A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório analítico (século XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

Brasileira de História da Educação (SBHE).

Encontrava-me, de fato, interessada na grande imprensa com ampla circulação em Portugal e em Sergipe, na qual as matérias pedagógicas eram publicadas de forma pontual e descontínua em meio a tantas outras de natureza política, econômica, social e literária. Procurei, então, analisar a *modernidade pedagógica* em jornais de Sergipe (Brasil) e Portugal em uma relação comparada, sem forçar uma análise linear, mas fluida, em alguns pontos de conexões e em diferentes temporalidades em teia, ligadas por elos culturais advindos de uma forma de ligação – os jornais –, e em um mesmo campo lingüístico (lusofonia). Além disso, o uso da Língua Portuguesa,³⁶ se constitui em um macrossistema cultural integrado.³⁷ Como afirmou Nóvoa: “Trata-se de compreender o modo como os discursos moldam os factos, configuram realidades não se limitando a descrever qualquer coisa que estava além deles”.³⁸

Procurei, então, estabelecer o meu posto de observação para realizar esta in-

vestigação, tendo a preocupação de desenhar o objeto deste estudo e assim poder criar os elementos de comparação, sempre tomando como centralidade duas categorias: *discurso jornalístico* e *modernidade pedagógica*. Atentei, ainda, para as várias noções necessárias ao estabelecimento das conexões e/ou desconexões entre os dados levantados no **Correio de Aracaju** e **O Século**.



2. *Discurso jornalístico: uma aproximação*

Estudos realizados sobre comunicação do ponto de vista da teorização e da sua história social realizados por Mattelart;³⁹ Fabre;⁴⁰ Jeanneney;⁴¹ Wolton;⁴²

³⁶ Sobre a Língua Portuguesa, ver: CARDEIRA, Esperança. **O Essencial sobre a História do Português**. Lisboa: Caminho, 2006. Em relação a Sergipe ver: FRANCO, Emmanuel. **O povo e a linguagem de Sergipe**. Aracaju-SE: Academia Sergipana de Letras, s/d.

³⁷ CHAPARRO, Manuel Carlos. **Sotaques d' aquí e d' alé mar**: percursos e gêneros, jornalismo português e brasileiro. Santarém: Jortejo, 2000.

³⁸ NÓVOA, António; SCHRIEWER (orgs.). **Obra citada**. 2000. p. 140.

³⁹ MATTELART, Armand e MICHELE. **História das Teorias da Comunicação**. Tradução de Nelson Amador. Porto: Campo das Letras, 1997. MATTELART, Armand. **A Invenção da Comunicação**. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa, 1994. MATTELART, Armand. **Comunicação mundo**: história das idéias e das estratégias. Tradução de Guilherme João de Feitas Teixeira. 2. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1996.

⁴⁰ FABRE, Maurice. **História da comunicação**. Tradução de Liliane e Duarte Nuno Simões, 2. ed. Lisboa: Moraes Editora, 1980.

⁴¹ JEANNENEY, Jean-Nôel. **Uma História da Comunicação Social**. Tradução de Catarina Gândora e Ana Isabel Silva. Lisboa: Terramar, 1996.

⁴² WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Lisboa: Difel, 2000.

Mcluhan,⁴³ Briggs e Burke⁴⁴ e Thompson⁴⁵ contribuíram para a compreensão do jornalismo dentro de um contexto mais amplo.

Thompson, tratando da dimensão simbólica dos meios de comunicação social, afirmou que “eles se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem,”.⁴⁶ e que a comunicação é *fixada* num substrato material de algum tipo. O autor argumentou que os meios de comunicação constituíram parte integral do desenvolvimento das sociedades modernas e que estes criavam “novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo”.⁴⁷ O seu uso transformou e exerceu novas formas e relações de poder: na formação do capitalismo na emergência do estado moderno, com o claro sentido de identidade nacional e na quebra do poder da Igreja Católica.

A noção de comunicação, portanto, indicou o sentido polissêmico de sua palavra, trazendo a idéia de partilha, de comu-

nidade, de contigüidade, de continuidade, de encarnação e de exibição e seu contrário, ex-comunhão, separação da comunicação, isto é, excluído da sociedade ou de um corpo de referência. Comunicação aqui é entendida não só como o conjunto dos meios de informação – tais como a imprensa escrita, falada, televisiva ou na amplitude digital que se coloca na atualidade –, mas especialmente no que se refere aos processos comunicacionais que “são dotados de valores que põem em jogo as preferências, as opções, os desejos, os amores e os ódios, os projectos e as estratégias intervencionistas na incompreensão e na interacção,”⁴⁸ como afirmou Rodrigues. Nessa direção, presentifica-se, na comunicação, o sentido do domínio técnico da transmissão, como a dimensão poética, indivisível da experiência pessoal. Os processos comunicacionais não deveriam ser apartados da esfera pública, sendo essa “a cena em que o jogo das interações sociais e o movimento dos actores ganham visibilidade social”.⁴⁹

Isto significou compreender que o sentido produzido pela mensagem que a comunicação tem construído e transmitido, só pode ser entendido no contexto.⁵⁰

⁴³ MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação.** Como extensão do homem. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

⁴⁴ BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da Mídia:** de Gutenberg à Internet. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

⁴⁵ THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Tradução de Leonardo Avritzer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 12.

⁴⁶ Ibidem. p. 19.

⁴⁷ Ibidem. p. 13.

⁴⁸ RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e Cultura:** a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Presença, 2000. p. 22.

⁴⁹ Ibidem. p. 141.

⁵⁰ LÉVY, Pierre. **As Inteligências Intelectuais:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradu-

O jogo da comunicação consiste em, através de mensagens, precisar, ajustar, transformar o contexto compartilhado pelos parceiros. Ao dizer que o sentido de uma mensagem é uma “função” do contexto, não se define nada, já que o contexto, longe de ser um dado estável, é algo que está em jogo, um objeto perpetuamente reconstruído e negociado. Palavras, frases, letras, sinais ou caretas interpenetram, cada um à sua maneira, a rede de mensagens anteriores e tentam influir sobre o significado das mensagens futuras.⁵¹

Não poderia deixar de fazer referência à esfera pública, entendida aqui nos termos de Habermas.⁵² Tratou-se do desenvolvimento de uma esfera pública, pela burguesia emergente, que consolidou a imprensa moderna aos poucos constituída em um produto industrial. Foi através da imprensa que o debate público foi mais forte.

Segundo Habermas, durante o período de formação do Estado Moderno se exigiu que a esfera do poder público se objetivasse numa administração e num exército permanente, similar à permanência de contatos no intercâmbio de mercadorias e de notícias (bolsa, imprensa). Nos primeiros jornais, as informações que chegavam à publicação pertenciam ao rebotalho do material noticioso em si disponível, e as in-

formações se desenvolviam não só em relação às necessidades de intercâmbio de mercadorias, mas também as notícias se tornavam mercadorias. A esfera pública foi se transformando no rolo das mudanças da própria imprensa. No primeiro momento, a imprensa se organizou em forma de empresa artesanal, cujo interesse do editor pelo jornal era comercial, limitando sua atividade à circulação de notícias e à verificação da mesma. No começo do século XIX, com a emergência da imprensa de opinião ou literária em meio às disputas políticas partidárias, a empresa jornalística se reorganizou de forma que, entre a coleta de informações e a publicação de notícias novo membro apareceu: o redator.

A esfera pública se impõe como uma esfera politicamente ativa, também as empresas jornalísticas consolidadas editorialmente resguardavam para as suas redações aquela espécie de liberdade que era, de um modo geral, característica para a comunicação das pessoas privadas enquanto um público.⁵³

Na década de 30 do século XIX a imprensa politizante evoluiu para a comercializante, modificando-se estruturalmente a prática jornalista com o crescente espaço de anúncios, baixa de preços, altas tiragens e toda uma modernização no campo da tipografia, que já incorporava os avanços tecnológicos e os meios de comunicação: o

ção de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Edições 34, 1993. p. 25.

⁵¹ Ibidem. p. 22.

⁵² HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. 2. ed. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

⁵³ Ibidem. p. 215.

telégrafo, depois o telefone e a formação de agências de notícias, modificando-se a própria inserção no espaço público, são alguns exemplos.

Habermas afirmou que a constituição da esfera pública teve, na imprensa, a sua instituição por excelência. Nesse sentido, o jornalismo foi, à época, um dos canais mais significativos de ampliação e constituição da mesma.

O jornalismo, portanto, deve ser entendido dentro do macro campo da comunicação social, cuja origem remonta a notícias feitas através de relatos orais. Franciscato considerou “uma prática social voltada para a produção de relatos sobre eventos do tempo presente”,⁵⁴ e o jornal, de acordo com Melo,⁵⁵ como um dos instrumentos para o exercício do jornalismo traz, em cada época, referências simbólicas sobre o agir humano, tendo em vista os sentidos que os produtores de notícias, enquanto criadores de textos, dão às matérias que publicam.

O jornal foi considerado tanto um meio de comunicação quanto uma estratégia de ação que pôs em pauta conteúdos de diferentes naturezas, intercambiando contatos culturais diferenciados. Tornou-se

instrumento, em cada sociedade, de colaboração com o re-desenho do campo simbólico, graças, sobretudo, aos padrões mais globais que só são explicáveis dentro de um processo de trocas culturais: mesmo não sendo simétricas, aprofundam determinadas interações e intersecções.

Pena⁵⁶ assegurou que o jornalismo foi antecedido pela comunicação oral e que a invenção da escrita mudou a forma de pensar, transformando uma revolução no processo cognitivo humano. Nessa mesma direção Levy⁵⁷ afirmou que a escrita desempenhou um papel importante na definição do conhecimento científico como dominante. Asseverou, ainda, que a escrita foi modificando, profundamente, as relações de comunicação baseadas na oralidade, quando separou os discursos das circunstâncias particulares em que estes foram produzidos, ultrapassando limites espaciais (fronteiras) e temporais, distanciando cada vez mais o leitor do escritor.

Burke,⁵⁸ por sua vez, afirmou que a escrita contribuiu, sobremaneira, para a organização dos conhecimentos em campos específicos, em teorias com ambições à universalidade.

⁵⁴ FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **A fabricação do presente**: como o jornalismo reformulou a experiência do tempo das sociedades ocidentais. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. p. 15.

⁵⁵ MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁵⁶ PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

⁵⁷ LÉVY, Pierre. **Obra citada**. 1993.

⁵⁸ BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien: Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Sem levar adiante essa discussão que ultrapassa os limites deste estudo, em torno do jornalismo, limitei-me à análise estudo dos *discursos jornalísticos* publicados em jornais, portanto, enquanto um dos veículos da imprensa periódica, cujas características principais podem ser sintetizadas na periodicidade e atualidade, tomando como referência os estudos de Pena.⁵⁹ O jornal propriamente dito só se materializou quando se tornaram regulares suas publicações e apresentavam cada vez mais conteúdos heterogêneos, e, segundo Franciscato,⁶⁰ tornaram-se recurso discursivo para instrumentalizar o debate público.

Os debates podiam tratar de questões em andamento e apontar ações que mereciam ou deveriam ser executadas, assim como podiam ser descritas tragédias ou comédias da vida real, que captavam a atenção e o entusiasmo dos leitores e interlocutores.⁶¹

O jornalismo, enquanto um campo específico da comunicação, nasceu da notícia: “Notícia é sinônimo de acontecimento, matéria, dado, verdade, mentira, dúvida, jornalismo, informação, comunicação”.⁶² Traquina, ao perguntar-se por que as notí-

cias são como são, apresentou diferentes teorias que foram desenvolvidas para responder a este questionamento”: espelho da época? Interpretação de fatos? Construção do real? Tradução de acontecimentos? Diferentes enfoques poderiam expressar (ou não) o que era recortado e interpretado do real e virava notícias. Um olhar que dependia de vários fatores, desde a seleção do que deveria se transformar em notícia, encontrar na *vitrine das letras* quem fazia esse recorte, para que e por que. Apesar dessas questões validarem determinadas análises no campo do jornalismo, compete-me, aqui, entender as notícias como um olhar sobre o real, enquanto um discurso, cujo dito se tornou visível no espaço público.

NOTA

Nos primórdios, a circulação de notícias, com a palavra apoiada na memória, foi o prelúdio da interação entre pessoas e povos. No Renascimento, a época dos descobrimentos, século XII-I, evidenciaram-se as trocas de informações nas feiras e fóruns ou templos. *Acta Diurna* e *Acta Publica* era um jornal oficial de Roma, afixado nas paredes, dado a ler aos romanos sobre os atos do Império, assim como a *Acta Senatus*, do Senado. Já nos séculos V e XVI, apareceu uma rede de circulação de informação, e a expansão das notícias manuscritas partiam da Alemanha e da Itália com informações resumidas sobre a política e a economia. JEANNENEY, Jean-Nöel. **Obra citada**. 1996.

⁵⁹ PENA, Felipe. **Obra citada**. 2006.

⁶⁰ FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **Obra citada**. 2005. p. 85.

⁶¹ Ibidem.

⁶² BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo**. 4. ed. V. 2. São Paulo: Ática, 1990. p. 35.

Bahia ressaltou, no entanto, que toda informação só se tornava notícia quando

passava pelo “crivo da seleção, tratamento e coordenação para então tornar-se notícia para o consumo do público”.⁶³ O autor ainda assinalou a natureza do jornalismo assentada na notícia, sendo uma arte, uma técnica e uma ciência. Noutro caso, o *discurso jornalístico* lida “aparentemente com fatos novos, imprevisíveis, desprovidos de uma trama que lhe dê sentido”.⁶⁴

Traquina, por sua vez, procurou situar o jornalismo, no sentido poético, como vida, contar “estórias de vida”⁶⁵ nas quais os jornalistas traduzem os acontecimentos em narrativas passadas, mas, sobretudo, como atividade intelectual e

como atividade criativa plenamente demonstrada, de forma periódica, pela invenção de novas palavras e pela construção do mundo em notícias, embora seja uma criatividade restringida pela tirania do tempo, dos formatos, e das hierarquias superiores, possivelmente do próprio dono da empresa.⁶⁶

Essas notícias, portanto, materializaram-se em *discursos jornalísticos*. Para precisar a palavra discurso, no sentido etimológico “*discurso* vem de *dis* e *curso*, da raiz sânscrita *karr*, correr. Discurso é *dis-*

correr, correr *dis*, daqui para ali”.⁶⁷ Sem perder de vista o sentido etimológico de discurso, ancorei-me no entendimento de discurso em Foucault como instrumental de pesquisa. Discursos como conjuntos de enunciados nos quais os saberes se organizam, numa determinada época, como *épistémé*. É ela, a *épistémé*, que define em cada cultura as condições e possibilidades de qualquer conhecimento.⁶⁸

Como o discurso é um conjunto de enunciados, enquanto acontecimentos na e da ordem do saber, é preciso evitar reportá-los às noções corriqueiras “de obra, autor gênio, origem, evolução e história das idéias”,⁶⁹ “mas sim o “EFETIVAMENTE DITO, em sua ‘dispersão de acontecimentos’”.⁷⁰ Isto dito, os enunciados mudam conforme a formação discursiva em que se encontram dispersos. Nesta direção, Araújo ressaltou que analisar não é interpretar “para chegar ao âmago, isto é, o que realmente se quis dizer (sentido literal). Os discursos não possuem âmago, não são um conjunto de significações. São séries de acontecimentos que a ordem do saber produz e controla.”⁷¹ Assim, tornou-se possí-

⁶³ Ibidem. p. 36.

⁶⁴ STEINBERGER, Margarethe Born. **Discursos geopolíticos da mídia:** jornalismo e imaginário internacional na América Latina. São Paulo: EDUC/ Fapesp; Cortez, 2005. p. 88.

⁶⁵ TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo.** Porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2005. p. 22.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ CHAPARRO, Manuel Carlos. **Obra citada**, 2000. p. 118.

⁶⁸ BILLOUET, Pierre. **Foucault.** Tradução de Beatriz Sedou; revisão técnica de Carlos José Martins. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

⁶⁹ ARAÚJO. Inês Lacerda. **Do signo ao discurso:** Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 219.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem. p. 236.

vel apresentar determinado enunciado que apareceu e nenhum um outro, nos limites e na singularidade de seu aparecimento, mas que “obedecem apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”⁷² por meio da “produção de saberes, de estratégias e de práticas”.⁷³

Ao tratar sobre o discurso, Foucault considerou que em toda sociedade ele era produzido, controlado, selecionado e organizado, ao mesmo tempo redistribuído por determinados números de “procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.⁷⁴ Por isso, o discurso ingressou na ordem do discurso disciplinar, isto é, entrou nos limites fixados pelos que detêm o poder; dominou suas aparições aleatórias e selecionou os sujeitos que poderiam falar. Isto implicou e definiu uma pertença recíproca. São esses discursos orientados pelos princípios de continuidade e descontinuidade que devem ser considerados como “práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”.⁷⁵ Assim, ainda reforçando

o sentido foucaultiano sobre o discurso, este é constituído pelos enunciados que se dispõem numa formação discursiva na qual eles se encontram em relações determinadas, regidas pelos princípios da reutilização, da dispersão, da exterioridade, do acúmulo, da efetividade”.⁷⁶

Foucault considera o discurso enquanto prática, focalizando-o em certas configurações do saber, organizadas em redes, em certa época. Os discursos, para ele, “são produzidos por um dizer ou uma escrita, registrados de alguma forma, portanto, com uma materialidade específica, de tal modo que, apesar de únicos, podem ser repetidos, transformados e reativados.”⁷⁷

Steinberger assinalou que o *discurso jornalístico* deve ser considerado em seu aspecto lacunar, na medida em que se encontram embutidos “os processos da produção discursiva, as decisões que o jornalista tomou ao escrevê-lo, as informações que ele não conseguiu obter, o cuidado ao relatar certos fatos, os *links* causais que seu autor fez e deixou fazer”.⁷⁸ Para esse autor, a articulação entre os fatos deve ser a “condição de produção dos discursos da História e do jornalismo”.⁷⁹ Embora tenha considerado que os *discursos jornalís-*

⁷² REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani, Maria do Rosário Gregolin e Nilton Milarez. São Paulo: Clara Luz, 2005. p. 37.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

⁷⁵ Ibidem. p. 53.

⁷⁶ Ibidem. p. 131.

⁷⁷ ARAÚJO, Inês Lacerda. **Obra citada**. p. 220.

⁷⁸ STEINBERGER, Margarethe Born. **Obra citada**. 2005. p. 89.

⁷⁹ Ibidem. p. 91.

ticos lidam “aparentemente com fatos novos, imprevisíveis, desprovidos de uma trama que lhe dê sentido”,⁸⁰ admite que os discursos históricos dependem da trama escolhida pelo historiador, remetendo-se à concepção de história de Paul Veyne.

A noção de história enquanto trama, de Veyne, implicou na compreensão de que os fatos não existem isoladamente, mas como *tecido da História*, “de uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de um corte de vida que o historiador tomou, segundo suas conveniências, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa”.⁸¹

Sendo o relato dos fatos materializados em forma de discurso, no caso, *discurso jornalístico*, este tem sofrido mutação ao longo de sua história, articulando-se em categorias, paradigmas, gêneros, norteados em dois aspectos: informação e/ou de opinião. Sua linguagem se expressou, de início, nas teias da literatura, mas ao longo do século XX foi assumindo características próprias, embora Bahia reforce a idéia de ser o jornalismo

uma literatura sob pressão na medida que o que dele permanece como literatura resulta de um

exercício de criação - ainda que mais de transpiração do que de invenção, mas nem por isso desprovido de inspiração - sob a pressão do tempo, a pressão do espaço e a pressão das circunstâncias.⁸²

Já Crato considerou os gêneros jornalísticos como rotinas próprias da escrita, diferente do gênero literário, pois neste há “uma grande liberdade de criação que se traduz no caráter original da obra; em cada gênero jornalístico predomina o estereótipo, o hábito e a relativa uniformidade de apresentação”.⁸³

Melo partiu da compreensão de que o gênero jornalístico descreveria as peculiaridades da mensagem (forma/conteúdo), permitindo avançar na análise das relações socioculturais (emissor/receptor) e político-econômicas (instituições jornalísticas/estado/ corporações mercantis/ movimentos sociais), moldando as formas de relato dos acontecimentos.

Entretanto, ancorado na ciência da linguagem, Chaparro procurou superar o que considerava um falso paradigma que norteia a divisão entre o jornalismo de opinião e o jornalismo de informação. Dessa forma, o jornalismo se articulava em dois núcleos de interesse: “a informação (saber o que se passa) e a opinião (saber o que se

⁸⁰ Ibidem. p. 87.

⁸¹ VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a História. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 2. ed. Brasília, editora Universidade de Brasília, 1992. p. 28.

⁸² BAHIA, Juarez. **Obra citada.** 1990. p. 87.

⁸³ CRATO, Nuno. **A imprensa:** iniciação ao jornalismo e à comunicação social. Lisboa: Editorial Presença, 1989. p. 138.

pensa sobre o que se passa)”,⁸⁴ o que poderia ser *dito*, descrição e versão dos fatos. Salientou também que, por mais que uma instituição jornalística tenha uma linha definida não se pode separar opinião de informação: “Como noticiar ou deixar de noticiar algum fato sem o componente opinativo? Por outro lado, o comentário – explicativo ou crítico – será ineficaz se não par-

tir de factos e dados confiáveis, rigorosamente apurados”.⁸⁵

Procurei, então, fazer um demonstrativo dos gêneros jornalísticos de Portugal e do Brasil sem considerar a temporalidade restrita deste estudo, cujos autores separam as categorias opinião e informação. O jornalismo brasileiro se constituiu com uma fisionomia entrecortada por múltiplas dire-

Quadro n. 01

Classificação dos gêneros jornalísticos de Portugal e Brasil

PORTUGAL (Crato)¹

Informativos :

Notícia – gênero jornalístico básico, relato de fatos verídicos atuais, de significado social e de interesse para o público.

breve – pequena informação, com umas vinte linhas

fait divers – notícias de acontecimentos diversos (acontecimentos do cotidiano), acidentes, roubos, catástrofes, etc

reportagem - leva o público a viver o acontecimento, criando a intimidade com a narrativa, dando maior realismo possível.

Opinativos:

editorial - opinião do jornal, na primeira ou terceira página

artigo de opinião – artigo focado não no ponto de vista informativo, mas numa perspectiva pessoal, o que implica em emitir uma apreciação, uma visão dos fatos, um comentário explicativo.

Crônica – um artigo de opinião de caráter polêmico, irônico ou humorístico, com uma rubrica regular.

Afastando-se do jornalismo no sentido restrito:

correio do leitor – recebidas, por vezes respondidas ou comentadas, cartas com denúncias, opiniões e fatos
correio do coração- problemas sentimentais, respondidas a cargo de especialistas.

Outros tipos entre os informativos e os opinativos:

entrevista - relato de afirmações obtidas através de perguntas conduzidas por jornalistas.

inquéritos – forma mais elaborada de jornalismo, não é propriamente um acontecimento que se torna um objeto de notícia, mas um tema estudado e desenvolvido. É uma vulgarização de problemas científicos, sociológicos, artístico que ultrapassam a atualidade diária.

BRASIL (Melo)¹

Jornalismo informativo (“reprodução do real”):

nota - acontecimento em processo de configuração; notícia - relato integral de um fato;

reportagem - relato ampliado de um acontecimento e entrevista - privilegia um ou mais protagonistas de um acontecer.

Jornalismo de opinião (“leitura do real”):

editorial - não tem autoria, espaço de opinião da instituição jornalística;

comentário, artigo, resenha - pressupõem autoria definida;

coluna e a caricatura - emitem opiniões temporalmente contínuas e

Crônica e a carta - fatos que estão a acontecer, não coincidem com o momento da eclosão.

⁸⁴ CHAPARRO, Manuel Carlos. **Obra citada.** 2000. p. 63.

⁸⁵ Ibidem. p. 101.

trizes, convivendo a herança deixada pelos portugueses e com os processos de comunicação *intercultural* gerado pelos movimentos migratórios, e outros tantos emergidos por conta da dependência tecnológica. Mesmo com os laços históricos entre o Brasil e Portugal e da identidade lingüística, ambos os países se mantiveram apartados no século XX, seguindo suas práticas jornalísticas com ordenações próprias em relação ao gênero.⁸⁶

Levei em conta as observações do Chaparro a respeito dos gêneros jornalísticos, pensei ser possível situar esta TESE, ajustando-a à idéia de que há uma correlação explícita entre opinião e informação, de modo que pude considerar predominantemente informativo e predominantemente opinativo. O quadro n. 01 possibilitou localizar dois tipos que selecionei para estudar a *modernidade pedagógica* no referido período: o artigo de natureza opinativa, que chamei de *querela* (Sergipe/ Brasil) e o *inquérito* (Portugal), situado, segundo Crato, entre o opinativo e o informativo.

Querela e seus sinônimos – contenda, disputa, controvérsia, rixa etc.–, aqui foi colocada no sentido proposto por DeJean,⁸⁷ quando o autor destacou as guerras culturais entre literatos franceses no final do sé-

culo (antigos x modernos). O autor se reportou ao termo *affaire*, designando um “negócio”, uma “questão” ou um “aborrecimento” aplicado ao contexto político ou judicial. Nesse sentido, *affaire* significou, em termos legais, um julgamento ou uma disputa ou ainda um “escândalo”, mas inadequado quando se trata de crises sociais divisoras nas quais ocorrem profundas alterações sociais. Assim, *querelle* foi considerado, pelo autor, um precursor eufemístico do termo *affaire*, utilizado para designar controvérsias culturais prolongadas e importantes, mas de forma mais leve, como a utilizei nessa tese, pensando-a como uma contenda de intelectuais circunscritos em temáticas pontuais, movidos por interesses e concepções educacionais que não escapam a *épistémé*.

A polêmica entre intelectuais se acirrou dentro do evolucionismo, como uma luta de sobrevivência entre os intelectuais. Pereira afirmou que a polêmica, de um modo geral, poderia ser pensada como uma reflexão rápida, superficial, movida pelo calor da hora, com textos de muito tempero, com defesas apaixonadas, mas eram também textos de muita erudição.⁸⁸

Dessa forma, na prática discursiva, polêmica e combativa entram os jogos de

⁸⁶ MELO, José Marques de. **Obra citada**. 1994.

⁸⁷ DEJEAN, Joan. **Antigos contra modernos**: as guerras culturais e a construção de um *fin de siècle*. Tradução de Zaida Maldonado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

⁸⁸ PEREIRA, Milena da Silveira. A polêmica no final dos oitocentos brasileiros. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.historiaarquivoestado.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 de jun. 2007.

verdade, entre intelectuais qualificados, ambos partilhando o mesmo espaço público para entrar na ordem do discurso, no sentido foucaultiano. Esses intelectuais, apesar de uma determinada formação acadêmica, multiplicavam-se em várias funções a serviço do Estado produzindo ligações universalistas entre saber e poder.⁸⁹ Nos embates eram usadas verdadeiras metáforas bélicas, sustentadas pela teoria evolucionista que justificava a violência das polémicas como necessárias à propagação de novas idéias e ao aperfeiçoamento cultural e social: seleção e depuração dos escritores, para os amigos, com elogios largos e abertos; para os adversários, críticas violentas.

Cada sociedade possui o seu regime de verdade, isto é, “os discursos que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros”.⁹⁰ A verdade é centrada no discurso científico e nas instituições que a produziram, de modo a utilizarem em diferentes campos: políticos, econômicos e sociais. Os meios de comunicação, portanto, responsabilizavam-se pela sua difusão e vulgarização. Assim, os jogos de verdade, para Foucault, são entendidos como relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência – “que permitem ao homem pensar-se quando se

identifica como louco, como doente, como desviado, como trabalhador, como quem vive ou quem fala, ou ainda como homem de desejos”.⁹¹

O *inquérito*, em Portugal, era uma mistura de entrevista e reportagem que se debruçou sobre os prédios escolares. O *inquérito*, mesmo tendo origem nas práticas jurídicas greco-romanas, foi incorporado à mídia. Trata-se de uma abordagem na linguagem jornalística que se proliferou no final do século XIX, para ampliar a base de participação do público leitor. A realização de *inqueritos*, nos jornais, estava colada à própria transformação jornalística, em busca de informações mais objetivas de um lado, com o envolvimento e a participação de um maior número de leitores, de outro. Abriam-se, assim, as páginas dos jornais para uma espécie de co-autoria, descentralizada da linha efetiva da redação quer de ordem doutrinária quer de ordem política.

O *inquérito*, então, foi se constituindo como uma vulgarização “para um público vasto (embora não para o ‘grande público’) de problemas sociológicos, artísticos, científicos ou outros que ultrapassavam a superficialidade da actualidade diária”.⁹² O *inquérito* esteve no cruzamento dos gêneros jornalísticos informativo e opinativo. Nesses *inqueritos* também se evidenciaram os jogos de verdades, expressos nas

⁸⁹ MACHADO, Roberto (org.). Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

⁹⁰ REVEL, Judith. **Obra citada**. 2005. p. 86.

⁹¹ Ibidem. p. 87.

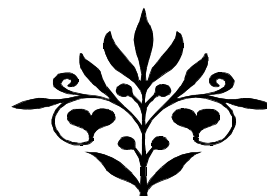
⁹² CRATO, Nuno. **Obra citada**. 1989. p. 142.

opiniões emitidas pelos leitores-participantes.

Em síntese, procurei trabalhar a categoria *discurso jornalístico* na compreensão de ser este um conjunto de enunciados, articulados em torno de uma prática social – o jornalismo – que traduzia continuidades e descontinuidades oriundas de uma ordem do saber – informativo e/ou opinativo –, mas emerso numa mesma *épistémé*. Tratou-se de uma narrativa jornalística, enquanto produtora de “estórias”,⁹³ de “atividade intelectual”⁹⁴ e de “atividade criativa”,⁹⁵ permitindo que os acontecimentos virassem notícias e estas fossem o que deveriam ser. Sua materialidade era exposta na *vitrine das letras*, através de artigos, notas, reportagens, entrevista entre outras, cujo discurso circundava entre opinião e informação, remetendo-se sempre a uma forma ou outra de dizer o *dito*, abastecido do científico como verdade dos leitores-participantes.

Demarcando esta categoria, *discurso jornalístico*, busquei pincelar alguns elementos da História do jornalismo de Portugal e do Brasil sobre conteúdos e gêneros, estabelecendo algumas aproximações entre os dois jornalismos. Assim, pude situar os impressos selecionados como fon-

tes para este estudo: **Correio de Aracaju e O Século.**



3. Aproximação entre a imprensa portuguesa e brasileira/sergipana

O processo de modernização do jornalismo ocorreu nos Estados Unidos, em 1833 e depois, na Inglaterra com o **Times**, em 1844, mudando radicalmente a feição do jornalismo no mundo, graças ao avanço do processo de industrialização, conseqüente desenvolvimento dos meios de comunicação e das vias de transportes, com a invenção do telégrafo (1837), aumentando a velocidade de difusão das notícias.

Pensar no processo de transformação da empresa jornalística, de artesanal para industrial, remeteu-me necessariamente a considerar as condições objetivas facultadas pela Segunda Revolução Industrial (1860), ocorrida na Inglaterra, que possibilitou enormes avanços técnicos, a exemplo da substituição do ferro pelo aço, da produção de matérias, a troca da força

⁹³ TRAQUINA, Nelson. **Obra citada**. 2005. p. 21.

⁹⁴ Ibidem. p. 22.

⁹⁵ Ibidem.

motriz a vapor pela eletricidade e do desenvolvimento da maquinaria automática. No campo da comunicação e dos transportes deu-se a invenção do telégrafo sem fio, do telefone, o desenvolvimento das estradas de ferro e a invenção do automóvel. Além disso, modificou-se a organização do trabalho, junto com a expansão industrial e o crescimento da urbanização, bem como a solidificação da burguesia enquanto classe dirigente. Nesse cerne, impôs-se cada vez mais o debate sobre a universalização do ensino e a constituição de uma esfera pública cada vez mais ávida pela leitura.⁹⁶

Traquina chamou a atenção para o fato de que em Portugal, além dos efeitos da Revolução Industrial a imprensa cresceu sempre quando houve mais liberdade de expressão:

Não só os novos lucros do capitalismo, a nova e poderosa maquinaria, e os novos ansiosos leitores em busca de notícias diversificadas alimentaram a expansão da imprensa. Outro ingrediente fundamental, mesmo essencial para o crescimento de um campo jornalístico cada vez mais autônomo e credível, é a liberdade. A expansão da imprensa foi alimentada pela crescente conquista de direitos fundamentais, como a liberdade, cerne de lutas políticas seculares que incendiaram revoltas e revoluções, calor central da emergência de

um novo conceito de governo – a democracia.⁹⁷

Informação, sensacionalismo, nova atitude mental e ampliação do público leitor, especialmente com a publicação dos folhetins tentando se manter longe da paixão partidária, eram as principais características do jornalismo moderno. O jornal procurava o público, não mais aquele cativo de assinantes; barateou o valor do jornal, ampliou sua tiragem, avinhou os gostos e apetites dos leitores e foi ao encontro de sua mentalidade.

NOTA

A imprensa periódica foi criada na Europa, com o primeiro semanário: Inglaterra, em 1622; França, em 1631; Itália, em 1636; Portugal, em 1941; Espanha, em 1661; Rússia, em 1703. Em Portugal, o marco inicial do jornalismo foi a publicação da **Gazeta em que se relatam as novas todas que houve nesta corte e que vieram de várias partes, no mês de novembro de 1641**, em Lisboa. Era uma folha semanal, noticiosa e intencionalmente política, inspirado na **Gazette de France**.

Nas primeiras décadas do século XX emergiram jornais de diversas facetas e orientações políticas: republicanos, socialistas, operários. Os jornais eram, a princípio, dirigidos para todas as classes, modificando-se a relação deste com o público. Também o gênero reportagem começou a cativar o público, bem como o jornalista se tornou um diferencial, um trabalhador as-

⁹⁶ BRUNS, Edward Mcnall. **História da Civilização Ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. 23. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

⁹⁷ TRAQUINA, Nelson. **Obra citada**. 2005. p. 40.

salariado, separando-se o editor do redator. Uma analogia dos repórteres e reportagens de primeira página assinalou a reportagem como “género jornalístico definido como pertinente a actualidade de factos tidos por noticiosos ou que se assume tenham interesse noticioso”.⁹⁸

Portugal respondia lentamente aos reclames desse impulso dado pelo avanço da indústria. Teve seus benefícios com a criação dos trens de ferro, o telégrafo foi instalado em 1856 e o crescente, apesar de lento desenvolvimento industrial, reuniu as condições necessárias, já nas últimas décadas do século XIX para a transformação de seu jornalismo em empresa industrial. Seu ponto inicial foi a publicação do **Diário de Notícias**, de Eduardo Coelho, em 1865, que reuniu as características de empresa. O conteúdo do seu jornal se alargou e diversificou “sobretudo, as notícias do dia-a-dia ao *fait divers* de gosto popular”.⁹⁹

Foi nesse cenário de modernização da imprensa que o jornal **O Século** foi fundado, enunciando-se como o “jornal de maior circulação em Portugal”.¹⁰⁰ Imbuiu-se da missão de difundir o progresso e a civilização, inicialmente como órgão do

Partido Republicano de Portugal, depois tornando-se, depois, uma grande empresa de comunicação. Seus idealizadores foram José Campelo T. de Mantel (proprietário), Anselmo Xavier, Antonio Pinto e o Magalhães de Lima.

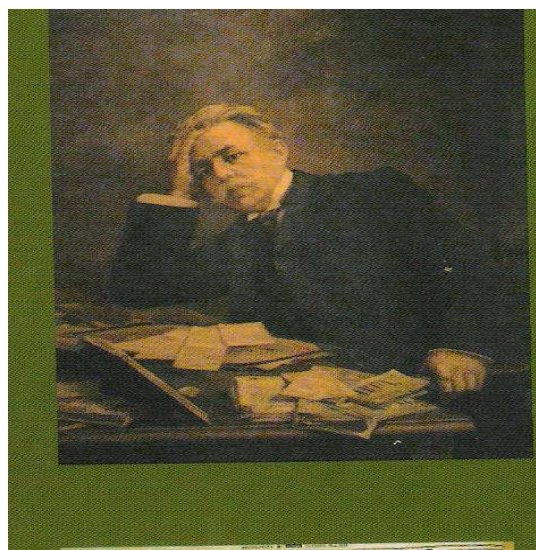


Imagem n. 6. Magalhães de Lima, um dos primeiros diretores de **O Século**. Fonte: *O Século* D' **O Século**, p. 86.

O Século começou a circular em meio às comemorações do Centenário de Camões (1880). A República, grande plataforma de **O Século**, deveria honrar a Pátria e louvar aos seus mortos (heróis), mesmo que esse processo não representasse uma ruptura com o espírito nacional vivido e patrocinado pela Monarquia. Foi editado um número-propaganda, em 15 de novembro de 1880, precedendo à publicação regular que ocorreu no ano seguinte.

⁹⁸ BAPTISTA, Jacinto; VALDEMAR, António. **Repórteres e reportagens de primeira página (1901-1910)**. Lisboa: Impresso 4, 1990.

⁹⁹ TENGARRINHA, José. **História da Imprensa Periódica Portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Secção Gráfica da Editorial Caminho, 1989.

¹⁰⁰ RODRIGUES, Ana Maria. Deambulando pela história D'O Século. In: **Pelos Séculos d'O século**. Lisboa: Torre do Tombo, 2002. p. 28.

Num clima de euforia e agitação, no seio da difusão das idéias republicanas, **O Século** tinha o propósito de “privilegiar o conteúdo noticioso tratado com isenção partidária, em detrimento dos artigos doutrinários”.¹⁰¹ Nasceu como empresa artesanal, mas logo depois que a máquina linotype foi inventada, ela foi adquirida pelo jornal, e, ao longo de sua existência, assimilando o desenvolvimento tecnológico da época.

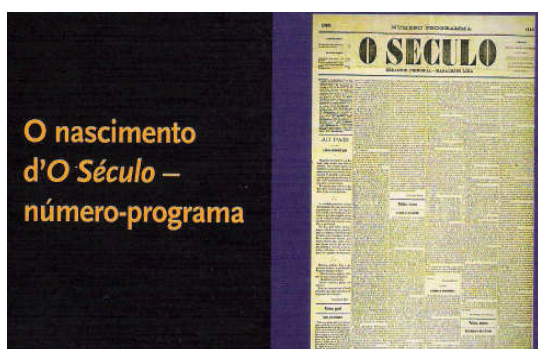


Imagem n. 7. Editorial do Número Programa. Fonte *O Século* D' **O Século**, p. 72.

O Século também se tornou espaço de formação profissional em Portugal, “graças à introdução de equipamentos e métodos, até então desconhecidos naquele país, que muito contribuíram para o acréscimo da qualidade gráfica, excelência da informação e refinamento da publicidade”.¹⁰²

Em tempos de combates políticos e conflitos entre seus redatores, **O Século** foi

abrindo espaços para ações filantrópicas. A empresa se expandiu, em meio às inovações técnicas. Sofrendo mudanças em sua orientação, passou de um jornal de cunho eminentemente político para se tornar mais informativo, “como órgão de informação de entre e além fronteiras”.¹⁰³ **O Século**, em seus primeiros tempos, foi considerado uma “autêntica trincheira, cavada diante da monarquia”.¹⁰⁴ Isso foi se modificando com uma rede de correspondentes e a criação de sucursais em algumas províncias, colônias de Portugal e no Brasil. Também diversificou seu conteúdo, cativando públicos específicos, com a publicação de folhetins e suplementos especiais, como também patrocinando campanhas filantrópicas, valendo-lhe o “epitáfio de intérprete da alma popular”.¹⁰⁵ Cruzada contra a indigência, com distribuição de sopa aos pobres, obras assistenciais, banhos de criança na praia, festas comemorativas, a exemplo da Festa da Árvore, subscrições para a compra de aeroplanos iam dando vida e popularidade a esse jornal.

A imprensa brasileira, como também a de Portugal, começou a se modernizar nas últimas décadas do século XIX. Os respingos da Revolução Industrial também se fizeram presentes. O grande momento foi o aparecimento da **Gazeta de Notícias**,

¹⁰¹ PEREIRA, Miriam Halpern. O princípio d'O Século num fim de século. In: *Pelos Séculos d'O Século*. Lisboa: Torre do Rombo, 2002. p. 65.

¹⁰² Ibidem. p. 31.

¹⁰³ Ibidem. p. 28.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem. p. 30.

no Rio de Janeiro (1874), jornal barato, liberal, popular, que abriu a imprensa em dimensão de empresa. A tipografia deixou seu caráter artesanal e exigiu uma linha de produção, com possibilidades de se tornar viável economicamente; havia uma consciência do predomínio das idéias positivistas: “o publicismo assume caráter pedagógico”.¹⁰⁶ Os pequenos jornais, como empreendimentos individuais, migraram para as pequenas cidades. Apesar dos avanços nos aspectos da organização do jornal com maquinaria mais avançada e evolução nos anúncios, Sodré salientou que houve pouca evolução na linguagem utilizada, fortemente enraizada na literatura: “Daí a linguagem de baixa literatice dos jornais, que surpreende os que hoje percorrem as folhas do tempo”.¹⁰⁷

O fato político, que girava em torno dos ligados aos problemas do poder, ganhou mais espaço na imprensa; daí o caráter pessoal que assumiram as campanhas.

Ora, o fato político ocorre, então, em área restrita, a área ocupada pelos políticos, por aqueles que estão ligados ao problema do poder. Assim, nessa dimensão reduzida, as questões pessoais giram em torno de atos, pensamentos ou decisões de indivíduos, os indivíduos que protagonizam o fato político. Daí o caráter pessoal que assume as

campanhas; a necessidade de endeusar ou de destruir o indivíduo. Tudo se personaliza e se individualiza. Daí a virulência da linguagem na imprensa política, ou o seu servilismo, como antípoda.¹⁰⁸

NOTA

Sergipe teve seu primeiro jornal em 1832, criado pelo padre Fernandes da Silveira, na Vila de Estância, com o título **Recompilador Sergipano**, editado às terças e sábados. O **Recompilador Sergipano** desapareceu em 1834, passando a circular o **Noticiador Sergipense**, até 1836, que se fundiu em **Sergipense Constitucional**, de São Cristóvão, e, em 1839, no **Correio Sergipense**, circulando inicialmente em São Cristóvão e depois em Aracaju, em 1854, com a mudança da Capital para esta cidade.

A República precisava ser uma “coisa de vitrine, formal, vistosa, aparente”,¹⁰⁹ sendo a imprensa um espaço privilegiado para isto. No entanto, após a perda do entusiasmo pela forma como os ideários que a moveram, começaram a ser frustrados em sua efetividade. Os intelectuais, frustrados com a República voltaram-se cada vez mais para a Europa de onde lhe vinham os ensinamentos e inspirações. A *imitação* se fez muito forte no domínio das letras. Os homens de letras começaram a buscar, nos jornais, notoriedade e dinheiro. Era uma imprensa que vivia da literatura e sustentava a polêmica. Substituiu-se o colunismo pela reportagem, tendência crescente para a entrevista, substituindo o artigo político; mais informação do que dou-

¹⁰⁶ BAHIA, Juarez. **Obra citada**. 1990. p.108.

¹⁰⁷ SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 1999. p. 288.

¹⁰⁸ Ibidem. p. 277.

¹⁰⁹ Ibidem. p. 260.

trinação, e presença de temas antes considerados secundários, de natureza esportiva e mundana, com menos matérias assinadas, como exigia um jornalismo mais objetivo.

No início do século XX, no Brasil, o nascimento da imprensa operária, anarquista e o desenvolvimento da grande imprensa já permitiam certa divisão social do trabalho; o estabelecimento da categoria de jornalismo com a fundação da Associação Brasileira de Imprensa, em 1907. Mesmo assim, a política era o centro dos jornais em disputas virulentas e com tons de ataques pessoais. A velha discussão política se fazia presente, agora travada em nome de pessoas e não de idéias. Surgiram também novas técnicas de impressão e redação, abrindo-se cada vez mais para os processos modernos de impressão e organização do trabalho. O conteúdo, porém, estava preso aos mesmos esquemas dos tempos pasquineiros da primeira metade do século XIX.

A linguagem da imprensa política era violentíssima. Dentro de sua orientação tipicamente pequeno burguesa, os jornais refletiam a consciência dessa camada para a qual, no fim de contas, o regime era bom, os homens do poder é que eram maus; com outros homens, o regime funcionaria as mil maravilhas, todos os problemas seriam resolvidos. Assim, todas as questões assumiam aspectos pessoais e era

preciso atingir as pessoas para chegar aos fins moralizantes.¹¹⁰

Em Sergipe, as tipografias começavam a ser instaladas na segunda metade do século XIX, ampliando-se o mercado de livros bem como do público consumidor, diversificando a produção jornalística para atender a diferentes segmentos, a exemplo das revistas destinadas às mulheres: **Bouquet** (1876-1877) e **O Belo Sexo** (1882). O jornalismo sergipano, nas primeiras décadas da República, dobrou sua produção, alguns jornais ganharam longevidade, e a emergência dos primeiros diários. Foi um ingresso lento da imprensa sergipana na fase de organização enquanto empresa, já que a pequena imprensa não desapareceu totalmente, mas aos poucos foi sendo substituída por estruturas industriais com racionalidade capitalista. Muitas inovações foram introduzidas na imprensa sergipana: ilustrações, fotografias, vinhetas e caricaturas, com mudanças também no enfoque e na linguagem, desfocando-se da proeminência política para assumirem rubricas literárias e científicas. Até a instalação da República cerca de 80 periódicos circularam em Sergipe muitos dos quais, de vida efêmera, viviam ao sabor das disputas políticas locais sobrevivendo apenas aqueles que tinham relações mais sólidas com o governo da província. Eram jornais pre-

¹¹⁰ Ibidem. p. 331.

dominantemente políticos, cujas matérias, em grande parte, davam visibilidade a uma arena discursiva em torno de posições políticas entre os conservadores e os liberais que se revezavam no poder do estado.

NOTA BIOGRÁFICA

Manuel Priciliano de Oliveira Valadão nasceu na Vila Nova, em 04/01/1849 e faleceu no Rio de Janeiro, em 1921. Seguiu carreira militar reformando-se como general em 1900. Assumiu vários cargos públicos e foi chefe do Estado de Sergipe em dois momentos, entre 1894-1896 e em 1914-1918. Escreveu poesias, prosas e mensagens de governo.



Imagem n. 8. Fotografia de Oliveira Valadão. Fonte: CORREIO DE ARACAJU, n. 2170, 24/10/1917. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

Foi no início do século XX que emergiu o **Correio de Aracaju**, fundado por Oliveira Valadão e redigido por João Menezes, objetivando defender o regime republicano federativo e levantamento moral e político de Sergipe com o slogan Paz e Concórdia. Ler as suas páginas foi também acompanhar parte da vida política de Valadão e parte da política de Sergipe.

Manifestava-se, esse impresso, como órgão do Partido Republicano Sergipense, uma dissidência do Partido Republicano de Sergipe (1893)¹¹¹ e, no movimento de mudança e acomodação de grupos políticos e interesses, tornou-se, o **Correio de Aracaju**, porta voz do Partido Republicano Conservador (1911) do qual seu fundador passou a ser filiado.

Este periódico foi criado em 24 de outubro de 1906, num momento singular da história política sergipana. O lançamento de sua primeira edição ocorreu durante a realização da festa comemorativa da emancipação política de Sergipe, que até 1820 era subordinada administrativamente à Bahia. O **Correio de Aracaju** começou a circular no momento que a imprensa nacional tinha ganhado estatuto de empresa. Em muitos estados brasileiros a imprensa era predominantemente artesanal, e os jornais eram mantidos por políticos e/ou partidos, interessando em ganhar notoriedade e propagandear ações que possibilitassem a entrada ou permanência no poder.

Dantas afirmou que entre 1911-1920, a imprensa perdeu muito da combatividade que a moveu na primeira década do Século XX, entre situacionistas e oposicionistas, sendo “marcada pelo acordo incondicional e pelo governismo”, predomi-

¹¹¹ TÔRRES, Acrísio. **Imprensa em Sergipe**. Brasília: Poder Legislativo/ Senado Federal/ Centro Gráfico, 1993.

nando o “elogio fácil ou, quando muito, a indiferença tácita”.¹¹² Nesse período Nunes afirmou que “a imprensa sergipana, porém, perdera muito de sua vitalidade e espírito combativo que a tinha caracterizado”¹¹³ e encontravam-se, em suas páginas, “produções poéticas dos intelectuais da terra, sem o compromisso com a realidade do momento político, geralmente presos ao parnasianismo e ao simbolismo”.¹¹⁴

Nesta perspectiva, retomei o que afirmou Sodré¹¹⁵ a respeito dos intelectuais, que, decepcionados com a República procuravam, fora do Brasil, ensinamentos e inspirações cuja ponta de toque era *imitar* outros países considerados mais desenvolvidos, especialmente nas letras. Isto foi visível quando me debrucei sobre as páginas do **Correio de Aracaju**, por exemplo.

O **Correio de Aracaju** começou com uma publicação semanal. No ano seguinte de sua fundação, tornou-se publicação diária com quatro páginas e seis colunas com anúncios em número reduzido na última delas. Era matutino, com um pequeno editorial seguindo de várias notas e notícias do estrangeiro, do Brasil e do próprio estado. O seu diretor, em primeiro

número, afirmou a natureza da linguagem que o jornal iria assumir:

A polidez na linguagem, o respeito das opiniões alheias e ao grande público que nos lê, a liberdade nas controvérsias serão sempre o nosso escopo não desmentindo, jamais, as severas normas de cavalheirismo com que sempre se apresenta em público.¹¹⁶

Remetendo-se, então, ao político Oliveira Valadão,¹¹⁷ afirmou ainda: “ora entramos nas justas jornalísticas para combater pela liberdade do regime republicano federativo e pelo levantamento moral e material de Sergipe.”¹¹⁸ Seu objetivo era o de ser um jornal leve, moderno, contando com um “copioso serviço telegráfico de outros estados e do estrangeiro, bem como com colaboração em colunas franqueadas desde que “sujeitas ao juízo da direção”.¹¹⁹ Foram seus colaboradores Deodato Maia, Gumercindo Bessa, Olegário Dantas, Helvécio de Andrade, entre outros. Foi em 1910 que houve o registro do aniversário do periódico

Vêm a nossa Marinoni em actividade, garrida, cantando janellas fora?

Vêm os nossos operários levantando nas pontas dos dedos, das caixas onde trabalham, risinhos e alvicareiros, violetas e rosas qye

¹¹² DANTAS, José Ibarê Costa. **O tenentismo em Sergipe** (Da Revolta de 1924 à Revolução de 1930). Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1974. p. 56.

¹¹³ NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, 1986.

¹¹⁴ Ibidem. p. 221.

¹¹⁵ SODRÉ, Wernek. **Obra citada**. 1999.

¹¹⁶ MENEZES, João Oliveira. Ao público. **Correio de Aracaju**. N. 1, 24/10/1906.

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ MENEZES, João Oliveira. Rota a Seguir. **Correio de Aracaju**. N.1, 24/10/1906.

¹¹⁹ Ibidem.

brotarão esta manhã d'entre os typos de Guntemberg?¹²⁰

Corento Mendonça, tipógrafo do **Correio de Aracaju**, traduziu, através de suas memórias, o que foi o início da produção deste impresso.

Revejo-me quando iniciei a vida, no verdor dos meus anos, manuseando na tipografia da cidade, as letras de forma, desde a luz do amanhecer, espancando o sono, que é, como diz Voltaire, o que compensa as múltiplas atribuições da vida, até o mediar da noite, sob a turva luz de uma tocha que ardia e fumegava pela combustão de querosene, cercandome de calor, tisonando-me a face de falegem e embaciando-me os olhos sempre ressecados [...]. Assim vivia um tipógrafo, sempre mal pago no que poderia produzir em número de linhas, de caracteres que juntasse. O jornal era esperado, com tipos novos, de impressão nítida, que não chegasse as mãos do povo “sebento”, como tantos outros. Pessoas estacavam por longo tempo junto à máquina apreciando-lhe na sua a’gil e detrativa operação; apanhar cada folha de papel, arrumando depois uma sobre a outra, já transmutadas, cheias de miríades de alfabetos, esses caracteres sem caráter, hipócritas, falsídios, subornáveis para sorrabar ou xingar, consoante o paladar da simpatia ou do ódio. Se fora mesmo Gutenberg que os criou, quantos, em certas conjunturas, o amaldiçoam! .¹²¹

Em Sergipe, os jornais se tornaram também uma arena de luta entre os intelectuais, que se utilizavam da oratória jornalística de forma agressiva e violenta. Muitas vezes se utilizavam pseudônimos para assinarem as matérias publicadas, pois o conteúdo, de natureza polêmica, remetia-se às disputas. Tôrres, referindo-se ao jornalismo sergipano, ressaltou: “Terra de jornais, foi também terra de jornalismo rude, agressivo”.¹²² Não se diferenciou, portanto, da linguagem virulenta da imprensa de outros estados.

Desta forma, pensar em uma aproximação/comparação entre o jornalismo português e o brasileiro/sergipano permitiu observar que, a despeito de diferentes temporalidades de desenvolvimento da imprensa entre a Colônia e a Metrópole, a imprensa brasileira nasceu dos interesses da Corte fincada no Brasil. Mesmo salientando diferenças em seus estágios de modernização, de composição específica e de gênero, entre o final do século XIX e XX, ambas estiveram comprometidas com a transformação de empresas artesanais para empresas modernas.

Entretanto, em alguns estados brasileiros, depois da Proclamação da República, essas transformações se mostraram mais lentas, a exemplo de Sergipe, um dos menores do país, dependente administrati-

¹²⁰ COREIO DE ARACAJU. Um anno a mais? N. 244, 24/10/1909.

¹²¹ MENDONÇA, Corinto. Salve: **Correio de Aracaju**. Edição intitulada “Meio Século de Sergipe”. N. 244, 24/10/1909.

¹²² TÔRRES, Acrísio. **Obra citada**. 1993. p. 19.

vamente da Bahia até 1822. Quando ganhou sua autonomia criou seu primeiro impresso em 1834, e a modernização do jornalismo foi se dando lentamente, a partir do século XX.

A década de 1910 foi emblemática no Brasil. Esteve espremida entre a frustração dos que ansiavam as mudanças advindas com a República e a crise que se instalou no país na década de 1920, que culminou com a Revolução de 1930. Segundo os historiadores, marcou a entrada definitiva no país no processo de industrialização e de modernização e o movimento de fortalecimento do pacto dos governadores e das oligarquias estaduais que sustentavam o país.



Imagem n. 9. Primeiro exemplar do **Correio de Aracaju**. N. 1, 24/10/1906. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe

Sergipe não se distanciava desse quadro político; inicialmente foi comandado, desde o final do século XIX, pela Oligarquia Olimpista, que foi substituída, posteriormente, pela Oligarquia Valadão, liderança política que fundou, em 1906, o jornal **Correio de Aracaju**. Por isso, em suas primeiras páginas, em várias edições

da década de 1910, a publicação de matéria era de natureza louvatória ao Coronel Oliveira Valadão, apoiando-o ou defendendo-o dos ataques que a chamada ala oposicionista lhe debitou em momentos de disputas políticas.

Em 1914 o periódico se tornou órgão do Partido Conservador Sergipano sem perder sua dimensão republicana, tendo à frente, no governo do estado, o próprio Oliveira Valadão juntamente com outros colaboradores: Clodomir Silva, Magalhães Carneiro, Silva Viana, Pereira Barreto.

Em Portugal a República foi instituída em 1910, e, com ela, os periódicos assumiram um caráter participativo, deixando de ser unicamente noticiosos, com o objetivo de convencer todos os níveis sociais sobre a mudança de mentalidades e costumes que o ideário republicano trazia. A censura foi abolida, com a forte politização da opinião pública. No processo de profunda instabilidade – que se deu durante todo o período da Primeira República no país –, houve restrição na liberdade de imprensa, especialmente durante a I Grande Guerra Mundial. Rocha¹²³ considerou que nesse período ressurgiu o periodismo em seu caráter eminentemente participativo e não meramente noticioso, pretendendo-se intervir no processo de instalação da Re-

¹²³ ROCHA, João L. de Moraes. **O essencial sobre a Imprensa em Portugal**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

pública, convencendo os diversos níveis sociais, através de uma postura de opinião, a ajudar na reforma de mentalidades e costumes. **O Século** foi um bom exemplo desse tipo de imprensa.

O Século aplaudiu a República e acompanhou o processo republicano, mesmo que a partir da década de 1920 tenha contribuído com a intervenção militar que culminou com o fim do regime republicano e o Golpe de 1926, em meio à crise política instalada no país.

Mas, deambulando em suas páginas, especialmente no ano de 1910, foi possível acompanhar a movimentação de implantação da República, chamando-me a atenção, particularmente, a presença do presidente eleito do Brasil em Lisboa, Hermes da Fonseca. O encontro entre Brasil e Portugal, no momento da instauração da República portuguesa, foi amplamente registrado pelo jornal **O Século**. Ainda utilizando-se de uma linguagem literária, o impresso descreveu a chegada do Presidente do Brasil em Lisboa.

No rio Tejo “calmo e triste”,¹²⁴ permeado por “uma grande onda de imundice parecia ter-lhe manchado para sempre a água clara e límpida”,¹²⁵ esperava-o uma multidão que no rio Tejo, com binóculos, vislumbrava a chegada do paquete São

Paulo “imponente como uma montanha inabalável, forte como um monstro invencível, cresce cada instante aos olhos deslumbrados dos que o contemplam”.¹²⁶ Em meio aos compromissos oficiais feitos pela Monarquia e por autoridades locais e grupos de diferentes segmentos, nas andanças pelas ruas de Belém, a multidão dava vivas à República do Brasil e o jornal **O Século** salientou: “Dir-se-ia que a República vigorava já nesta cidade”.¹²⁷ Era 05 de outubro de 1910 quando ocorreu a Proclamação da República de Portugal. **O Século** fez seu registro: “quando por tudo ali feito nada mais resta fazer, os clarins dos marinheiros fazem ressoar a Marselhesa e os navios agitam vermelhas bandeiras”.¹²⁸ Afirmou, ainda, referindo-se ao presidente do Brasil, que o mesmo estava sendo saudado como um representante da nacionalidade democrática e que tinha a tarefa de ajudar Portugal alquebrado, empobrecido e desalentado para a “perfectibilidade política e social”.¹²⁹

Nesse clima de euforia da visita do presidente Hermes da Fonseca, Portugal instituiu a sua República. O presidente recém-eleito e sua comitiva tornaram-se testemunhas oculares daquele momento histó-

¹²⁴ O SÉCULO. O presidente eleito Hermes da Fonseca. N. 10:347, 02/10/1910.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ O SÉCULO. Lisboa revolucionária. N. 10:358, 05/10/1910.

¹²⁹ O SÉCULO. As manifestações de hontem em honra de Hermes da Fonseca. N. 10:348, 03/10/1910.

rico: Recepcionado pela Monarquia, deixou o país sob a proteção da República.

Na historiografia portuguesa pude verificar que esse fato não foi enfatizado, tal qual ocorreu pelo jornal **O Século**. A visita do presidente do Brasil mobilizou enorme multidão nas ruas de Lisboa, que o saudou com vivas à República, e logo depois a monarquia caiu com a adesão crescente da população a esse movimento, diferente do que ocorreu com a proclamação da República no Brasil que teve inexpressiva presença popular. O rei que saudou Hermes da Fonseca era o mesmo que, destituído do poder, partiu do rio Tejo, junto com sua família, sob os olhos indiferentes da população. A presença do presidente brasileiro, naquele momento singular da história de Portugal, em 05 de outubro, mereceria um estudo maior.

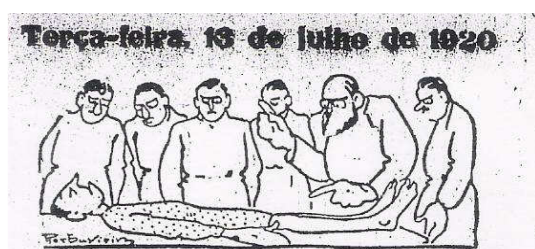


Imagem n. 10. Charge, jornal **O Século**. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal.

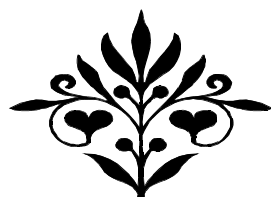
A proclamação da República portuguesa não mereceu, do **Correio de Aracaju**, muita atenção, sempre publicando notícias, muitas em forma de notas, em segunda página, transcritas de jornais do Rio de Janeiro e da Bahia, assinalava sentimentos

de surpresa e dúvida com o despertar do reino português de seu “sono do passado glorioso de velhas tradições”.¹³⁰

Em síntese, foi possível verificar que o nascedouro dos dois impressos se deu nos braços do Partido Republicano, tornando-se uma *vitrine* para propagandear as realizações republicanas do referido regime. Eles começaram a circular na Praça de Lisboa e de Aracaju, em meio às datas comemorativas: em Portugal, o centenário de Camões; em Sergipe, a sua Independência Política em relação à Bahia. O primeiro nasceu no período das últimas décadas da Monarquia, e, o **Correio de Aracaju**, durante a vigência das primeiras décadas da República.

Em temporalidades diferenciadas, bem como em relação ao nível de desenvolvimento, **O Século**, na década de 1910, era uma empresa de comunicação sólida, com uma linguagem mais informativa e com missão intervencionista no cenário político e cultural de Portugal; o **Correio de Aracaju** dizia-se moderno, mas esperou décadas para o ser. Ensaaiou-se, no referido período, os primeiros acordos em direção de uma empresa com uma linguagem, poderia dizer, mestiça, já que escrevia, transcrevia e adaptava artigos e notas de jornais de outros estados brasileiros e países de diferentes continentes.

¹³⁰ CORREIO DE ARACAJU. A República em Portugal. N. 465, 07/10/1910, p. 2.



4. Modernidade pedagógica: outra aproximação

Com essa noção assinalada de *discurso jornalístico*, perguntei-me sobre a *modernidade pedagógica*. Quando procurei matizar a modernidade, percebi a viscosidade dessa palavra, ao agregar-se a tantas coisas que lhe davam sentidos. Berman¹³¹ considerou a modernidade um momento de cisão em que processos sociais se transformam numa visão aproximada com a da destruição criativa. Considerou que o turbilhão da vida moderna tem se alimentado de várias fontes: a industrialização da produção, a explosão demográfica, o crescimento catastrófico da urbanização e o aumento gigantesco das comunicações de massa, bem como o fortalecimento do Estado-nação.

Giddens procurou desenvolver uma análise institucional da modernidade, em suas conseqüências técnicas, culturais e epistemológicas, concebendo-a como “modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século

XVII e que adquiriram, subseqüentemente, uma influência mais ou menos universal”.¹³² Touraine, por sua vez, identificou a modernidade como a difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa.¹³³

Le Goff me levou à compreensão do sentido de modernidade como sendo de ruptura entre o novo e o antigo, marcando a oposição cultural entre a Idade Média e as Luzes. O Renascimento perturbou esta oposição, já que “o moderno era exaltado através do antigo”.¹³⁴ Nesse caso, o moderno era copiar o antigo. Segundo Le Goff, os termos antigo e moderno traziam em si a ambigüidade e complexidade conceitual pelos sentidos que assumiram: antigo, poderia ser substituído por tradicional; o moderno por recente, novo. Tanto antigo quanto novo poderiam assumir conotações laudatórias, pejorativas e neutras.

Capturei a noção de modernidade como “um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racional-

¹³¹ BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

¹³² GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Fernando Luís Machado e Maria Manuela Roche. Oeira, Portugal: Celta, 2005.

¹³³ TOURAINE, Alain. **Crítica à modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

¹³⁴ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

zação da vida”¹³⁵ nas esferas econômica, política e cultural. Entender a modernidade nesse sentido implicou em ultrapassar a tradicional classificação periódica feita pela maioria dos historiadores, de que a época moderna tem início em 1453, com a queda de Bizâncio, e fim com a Revolução Francesa, em 1789, data que se iniciou a chamada Idade Contemporânea.

Domenach afirmou:

A modernidade parece-nos menos um período cronologicamente definido do que uma “idéia reguladora” (ou des-reguladora), uma cultura, um estado de espírito (conjunto de aspirações, de pesquisas, de valores) que se impõe no final do século XVIII e que, deste modo, se inscreve na época que os manuais de história denominam contemporânea.¹³⁶

Foucault, quando escreveu **As palavras e as coisas**,¹³⁷ destacou as fases distintas: Renascença (similitude), Clássica (representação) e Moderna (classificação-épistémé), para evidenciar as rupturas da linguagem. Para esse autor, os códigos fundamentais da cultura reagiam a determinadas práticas sociais nas formas de perceber e valorizar as coisas, especial-

mente a linguagem, esquemas perceptivos, trocas técnicas, etc. Foucault, então, conduziu-me a pensar que o saber científico, estandarte da modernidade pedagógica, estava colado a sentidos múltiplos nos discursos jornalísticos. Era o *novo* que esquecia do velho, a *ruptura* que destruía o passado e o *progresso* que sinalizava uma fase evolutiva. Entretanto, segundo o referido autor, entre uma fase e outra não havia progresso, mas singularidade, caracterizada por uma *épistémé*, de modo que, no saber clássico, as possibilidades de invenção da modernidade já estavam presentes. Assim, nos discursos, certamente, há continuidades e descontinuidades entre os sentidos apontados por Le Goff.

Nessa direção, Steinberger afirmou: “os discursos não refletem tal ou qual realidade social, econômica, política, biográfica ou psíquica: eles são passagens de sentido”.¹³⁸ Esses sentidos, colados e descolados uns aos e dos outros, davam o tom da *modernidade pedagógica* cuja visibilidade só era possível no entendimento de que os jornais eram tangenciados e tangenciadores de idéias.

Partindo desse sentido mais amplo de modernidade, era necessário entender a *modernidade pedagógica* nos discursos jornalísticos em jornais de Sergipe (Brasil) e Portugal. O próprio termo pedagogia re-

¹³⁵ SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 297.

¹³⁶ DOMENACH, Jean-Marie. **Sentidos da Modernidade**. Tradução de Paula Taipas. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

¹³⁷ FOUCAULT, Michel. **A palavra e as coisas**. Tradução de Salma Tannua Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹³⁸ STEINBERGER, Margarethe Bom. **Obra citada**. 2005. p. 71.

monta aos antigos escravos gregos que conduziam as crianças para instruírem-nas. Depois foi se modificando, ao longo do tempo, especialmente a partir de *Comenius*, considerado o Pai da Pedagogia Moderna. Depois, ainda, passou a ser considerada uma reflexão sistemática sobre a educação, a ciência da Educação,¹³⁹ como também teoria e prática da educação. A Pedagogia, ao longo do tempo, foi se constituindo em um campo próprio de saber. Aqui me detive no entendimento de Pedagogia em Queiroz, como uma prática cultural que se alicerça de um “conjunto de filosofias, princípios, técnicas e métodos de educação e de instrução que visam a um objetivo prático”.¹⁴⁰

A *modernidade pedagógica*, segundo Cambi,¹⁴¹ teve início no século XVII. O pensamento educativo se renovou, ativando novos processos de teorizações, privilegiando a mente como *cogito* e se beneficiando das ciências nascentes. A educação como fator chave de desenvolvimento, teve como ponto de apoio a renovação dos métodos, em pleno século

XVIII, com a disseminação do método intuitivo na produção dos novos saberes escolares.

Tratava-se de aplicar os princípios do método científico ao método de ensino para a formação do novo homem, e não apenas do bom cristão. Laicização, co-educação e métodos ativos eram pautas da *modernidade pedagógica*, retirando o homem das trevas para as luzes, ao tempo em que se trazia para o centro das discussões um novo conceito de criança, impondo-lhe um papel social até então ignorado. A escola, então, passou a fazer o deslocamento da figura centralizadora do mestre para a criança em atividade, sendo o ensino verbalístico e memorístico (baseado na escolástica), passando a valorizar outras faculdades humanas naturais.

A Pedagogia Moderna procurou romper com a escola antiga, formadora do *bom cristão*, para formar o bom cidadão. Assim, a pedagogia foi colocada “no centro da cultura, como momento conscientemente autorizado e essencial da vida social”.¹⁴² No século XIX a escola assumiu, cada vez mais, o domínio do discurso público, como sendo racionalizada, planejada e de formação cívica.

Em síntese, procurei assumir, aqui, a categoria *modernidade pedagógica* como a produção de um saber-fazer da pedagogia

¹³⁹ DOTTRENS, Robert; MIALARET, Gaston. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston. **Tratado das Ciências Pedagógicas**: Introdução. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

¹⁴⁰ QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de Pedagogia**. 1 ed. São Paulo: Redeel, 2002.

¹⁴¹ CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

¹⁴² Ibidem. p. 213.

chamada Moderna, que exigiu a organização de um novo espaço escolar (prédios), uma nova organização de ensino (leis), uma nova formação do professor (cientificista) e uma nova visão do aluno (ser integral), com a utilização de novos métodos de ensino (o intuitivo).

Detive-me na expressão da *modernidade pedagógica* para entender como esta se deu no ideário republicano em Portugal e no Brasil/Sergipe, servindo-me da análise dos *discursos jornalísticos* em **O Século** e no **Correio de Aracaju**.



5. Outra aproximação: o ideário pedagógico no Brasil/Sergipe e em Portugal na Primeira República.

A República no Brasil foi instituída em 1889, após alguns movimentos que a precedeu: abolição da escravatura (1888); a questão religiosa (década de 1870); a questão militar (1887), período em que a imprensa brasileira estivera presente, expondo os discursos inicialmente polarizados entre monarquistas e republicanos, posteriormente entre republicanos e críticos republicanos.

Modelos diferentes inspiraram os republicanos, mesclados por tendências que se tencionavam: a dos Estados Unidos e a da França. Os proprietários de terras asfixiados pela centralização política advogavam o modelo americano, pautado num certo darwinismo social, cujo espelho teórico era o de Spencer. Os pequenos proprietários, junto com professores, profissionais liberais, jornalistas e estudantes, defendiam o modelo ao estilo jacobino, da França, aspirando à ruptura com a monarquia, fonte de atraso e corrupção. A versão positivista estava centrada mais entre os militares que condenavam, também, a Monarquia em nome do progresso; propôs a separação entre Estado e Igreja e a incorporação do proletariado com um exército forte e com ênfase na ciência e no desenvolvimento industrial – tendência que prevaleceu no movimento de 1889.¹⁴³

O positivismo tornou-se, certamente, a religião do Estado. A preocupação dos intelectuais da Primeira República (1889-1930) era a de buscar construir uma identidade coletiva para o país, base para a formação da nação.¹⁴⁴ Foi, portanto, segundo Bomfim, que “tal doutrina, ajustada à insuficiência tradicional de nossos dirigentes,

¹⁴³ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

¹⁴⁴ Ibidem.

veio a ser o mais elevado ideal de nossa revolução republicana”.¹⁴⁵

Coube-me salientar que o positivismo de Comte teve também suas fases, como expressou Lapenis:¹⁴⁶ o Comte cientista e o Comte religioso-literário. Este último Comte procurou incorporar o sentimento e a razão em sua doutrina filosófica, na qual a literatura teve seu papel decisivo na conversão. Desta forma, o positivismo foi apropriado numa ou noutra fase, em países diferentes, com ênfase na ciência ou no religioso-literário, constituindo-se em apostolado, fundado em vários países nos quais o próprio Comte era considerado o sumo sacerdote.

No Brasil, o Apostolado Positivista foi fundado no Rio de Janeiro, em 1881, onde foi construído o primeiro templo do mundo para difundir a Religião da Humanidade. O Apostolado foi filiado à Igreja Positivista da França, contando com a presença de grandes lideranças nacionais, a exemplo de Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Benjamin Constant. Silva¹⁴⁷ destacou que o Apostolado Positivista e a propaganda republicana no Brasil advogavam temas

como liberdade de ensino e o desenvolvimento do ensino com a iniciativa particular, dentro dos preceitos de defesa da mais ampla e completa liberdade espiritual e civil. A obrigatoriedade escolar era considerada um atentado contra a fraternidade cívica. Defendia também novos conteúdos nas escolas, com a inclusão de disciplinas científicas.

O legado de Comte esteve afinado na definição dos três estágios de desenvolvimento da humanidade: o teológico, o metafísico e o positivo. No teológico, buscavam-se as causas primeiras, desenvolvendo-se no “fetichismo propriamente dito”¹⁴⁸ e na “adoração dos astros”.¹⁴⁹ No metafísico, a ênfase recaía na “livre predominância especulativa da imaginação”, na qual o sentimento e o instinto predominavam nas teorias humanas. O Positivo, por fim, propunha a substituição das causas pelas leis enquanto “relações constantes entre os fatos observados”,¹⁵⁰ reconhecendo “as diversas ligações mútuas próprias à sua realização, sem jamais penetrar o mistério de sua produção”¹⁵¹ e ignorando sua causa primeira e seu destino final.

O termo positivo, segundo Comte, apresentou-se em vários sentidos, considerando-se sua acepção antiga até a mais atu-

¹⁴⁵ BOMFIM, Manuel. **O Brasil Nação**: Realidade da Soberania Brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro:Topbooks, 1996. p. 434.

¹⁴⁶ LAPENIS, Wolf. **As três culturas**. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

¹⁴⁷ SILVA, João Carlos. Pesquisa historiográfica em educação: o Apostolado Positivista do Brasil e a Instrução Pública no Brasil. Disponível em < <http://histdber.fe.unicamp.br>.> Acesso em: 21 de jul. 2007.

¹⁴⁸ COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito científico**. Tradução de Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, s/d. p. 16.

¹⁴⁹ Ibidem. p. 17.

¹⁵⁰ Ibidem. p. 24.

¹⁵¹ Ibidem.

al: real em oposição a quimérico; útil em relação a ocioso; oposição entre certeza e indecisão; preciso em relação ao vago; positivo como contrário ao negativo. Afirmou Comte: “o único caráter essencial do nosso espírito filosófico que ainda não é indicado pela palavra positivo consiste em sua tendência necessária a substituir por toda parte o absoluto pelo relativo”.¹⁵² A fase positiva tratava, enfim, do regime definitivo da razão humana.

Pode-se asseverar que o ideário pedagógico da Primeira República, no Brasil, estivera atrelado ao positivismo, sua vertente cientificista. Os três estados preconizados por Comte eram premissas para se considerar a reprodução, pelo indivíduo, em suas três fases de desenvolvimento. Gadotti destacou que na primeira fase, a da infância, a aprendizagem não deveria ter caráter formal, mas ser a “transformação gradual do fetichismo natural inicial numa concepção de mundo; na segunda fase, a da adolescência e da juventude, o “homem adentraria no estado sistemático das coisas”¹⁵³ e, no estado positivo, elencaria a “religião do Grande Ser, que é a Humanidade”.¹⁵⁴

A vertente positivista de maior influência na educação foi, segundo Gadotti,

a de Spencer. Este valorizou a formação científica na educação, retirando o lastro religioso assumido por Comte em sua segunda fase de desenvolvimento do seu sistema positivo. Spencer aludiu que os conhecimentos na escola deveriam facultar uma vida melhor em relação à saúde, ao trabalho, à família e à sociedade em geral. A tese matriz de Spencer era a de que o desenvolvimento da Terra, da Vida, da Sociedade, do Governo, da Indústria, do Comércio, da Linguagem, da Literatura, da Ciência e da Arte tinha o progresso como fundamento e sempre ocorria a mesma evolução, do mais simples ao mais complexo, realizando-se através de diferenciações sucessivas.¹⁵⁵

Em Sergipe, uma visão cientificista de mundo teve seu espaço ainda na década de 70 do século XIX, na

qual os ventos das ciências físicas e naturais começam a varrer a irracionalidade de dogmas secularmente impostos, modificando a maneira de ver e de compreender os problemas do homem e do universo, sem a ingerência do dom carismático da fé católica.¹⁵⁶

Souza afirmou que instituições pedagógicas forâneas forneceram, a muitos sergipanos, a formação de base no ideário

¹⁵² Ibidem. p. 48.

¹⁵³ GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 3. ed. São Paulo, Editora Ática, 1995. p. 108.

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ ARANA, Hernas Gonçalves. **Positivismo**: reabrindo o debate. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

¹⁵⁶ LIMA, Jackson da Silva. **Os estudos filosóficos em Sergipe**. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1995. p. 65.

cientificista, servindo-se como “instrumento para a transformação da realidade e para as tentativas de inserção do estado e do país no concerto dos povos civilizados”.¹⁵⁷

Uma destas instituições foi a Faculdade de Recife, onde muitos bacharéis sergipanos se formaram, e lá se criou o movimento intelectual que foi batizado como Escola do Recife. Segundo Sampaio, a Escola do Recife “foi um movimento filosófico jurídico, de acção poderosa no momento de sua maior effervescencia, e que deixou impressão inapagável na evolução mental do Brasil”.¹⁵⁸

Nascimento¹⁵⁹ salientou que a Escola do Recife não tem tido atenção devida nos estudos culturais brasileiros, especialmente sobre a presença do evolucionismo e do monismo, quebrando a hegemonia do positivismo cantiano, a despeito de estas correntes de pensamento preconizarem a unidade de crença na ciência capaz de resolver os problemas, a chamada fé científica, e o anseio de modernidade.

A visão de modernidade que buscaram consolidar tinha como propósito a eliminação do que afirmavam ser o prolongamento incomodo do dogmatismo do passado que não tinha mais qualquer corres-

pondência com os imperativos da vista, posto que fundado numa concepção metafísica de homem e de mundo.¹⁶⁰

Tobias Barreto, em especial, abraçou os princípios positivistas, mas depois assumiu a crítica a eles e passou a absorver idéias da filosofia alemã, particularmente do evolucionismo, como retratou o estudo de Nascimento.

Essa compreensão foi demonstrada por Prado.

Melhor não se dirá sobre o influxo do pensamento sergipano no pensamento nacional, desde que atentamos a que a Escola do Recife deve seu grande esplendor a dois sergipanos – Tobias Barreto e Sylvio Romero, que todos os domínios da revolução litteraria e scientifica (...).¹⁶¹

A geração de sergipanos formados em Recife, no Rio de Janeiro e em São Paulo, que retornaram para o estado de Sergipe entre o final do século XIX e as primeiras décadas de XX, trouxe para o universo cultural e educacional matrizes do pensamento científico, especialmente em Comte, e do evolucionismo social de Spencer. Mesmo fazendo a vida fora do Estado, a exemplo de Tobias Barreto, Sylvio Romero e Manuel Bomfim, a produção desses intelectuais tinha entrada em Sergipe gerando sempre grandes debates e mo-

¹⁵⁷ SOUZA, Cristiane Vitório de. A “República das letras” em Sergipe (1889-1930). In: **Revista de Aracaju**. Ano IX, n. 9. Aracaju: FUNCAJU, 2002.

¹⁵⁸ SAMPAIO, Prado. **Sergipe**: artístico, litterário e científico. Aracaju: Imprensa Official, 1928. p. 89.

¹⁵⁹ NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A cultura ocultada**. Londrina: UEL, 1999.

¹⁶⁰ Ibidem. p. 19.

¹⁶¹ SAMPAIO, Prado. **Obra citada**. 1928. p. 89.

dificando, paulatinamente, a supremacia do pensamento espiritualista dominante, vinculado à Igreja Católica na sua vertente ultramontana.

Os ventos modernizadores na educação, portanto, vinham sendo soprados em território sergipano desde as duas últimas décadas do século XIX, pelo menos em algumas reformas de ensino. Os presidentes da Província Sergipe Del Rey eram indicados por Imperador e traziam para Sergipe idéias e projetos que estavam em andamento em outros países e províncias do Brasil.

Exemplo disso foi a reforma de 1881, feita pelo então presidente da Província Inglês de Souza. Bacharel e literato, o Presidente da Província provocou grande polêmica no cenário aracajuano quando retirou a obrigatoriedade do ensino religioso das escolas primárias e da Escola Normal e instituiu o ensino misto. Opôs-se frontalmente com a liderança política constituída pela chamada Oligarquia Olímpista, cuja liderança era do Mons. Olímpio Campos. Esta *querela* chegou à imprensa, em cujo cerne estavam duas visões de ensino: a primeira, de Inglês de Souza, pautava-se no pragmatismo norte-americano; e a segunda, de Mons. Olímpio Campos, no espiritualismo ultramontano.¹⁶²

¹⁶² LIMA, Jackson da Silva. **Obra citada**. 1995.

Na literatura sobre História da Educação, tanto do Brasil quanto de Sergipe, o marco da modernidade pedagógica tem sempre sido aludido aos anos 20 e 30 do século XX, quase nunca à década de 1910. Os estudos de Mendonça;¹⁶³ Souza;¹⁶⁴ Freitas;¹⁶⁵ Brito;¹⁶⁶ Nunes,¹⁶⁷ entre outros pontuam, no entanto, a década de 1910 com o início da *modernidade pedagógica* por conta da construção de grupos escolares e do novo prédio da Escola Normal, a instituição de um novo Regulamento da Instrução Pública, com a introdução do método intuitivo, a organização da Estatística Escolar, a instituição do serviço de Inspeção escolar, durante o governo de Rodrigues Dórea (1908/1911).

As inovações educacionais adotadas em São Paulo ecoaram em Sergipe. Era a influência das reformas paulistas no cenário sergipano que persistira nas primeiras quatro décadas do século XX. O governo do estado de São Paulo emprestou o bacharel Carlos da Silveira para o governo de

¹⁶³ MENDONÇA, Nunes. **A Educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina, 1958. p. 173.

¹⁶⁴ SOUZA, Josefa Eliane. **Nunes Mendonça**: um escolanovista. São Cristóvão, Aracaju: EDUFS/Fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

¹⁶⁵ FREITAS, Anamaria G. Bueno. **Educação, trabalho e ação política**: sergipanas no início do século XX. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2003.

¹⁶⁶ BRITO, Luzia Cristina Pereira. **Ecos da modernidade pedagógica na Escola Normal Rui Barbosa (1930-1957)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe, 2001.

¹⁶⁷ NUNES, Maria Thetis. **Obra citada**. 1983.

Sergipe, que assumiu a direção da Escola Normal e anexas e a Diretoria da Instrução Pública. Responsável, portanto, pela reforma de 1911, já referida, moldada no modelo de ensino paulista.

Em São Paulo, a introdução do método intuitivo no ensino público ocorreu durante a administração de Caetano de Campos (1890-1891), cuja reforma ensejou maior repercussão no país, tornando-se modelo de ensino escolar. Reis Filho,¹⁶⁸ ao descrever as origens da escola paulista, no período de 1890-1892, afirma que a mesma se inspirou nas idéias oriundas dos Estados Unidos e passou a influenciar outras unidades da Federação. Os governos estaduais estavam encantados com o discurso de modernidade e da racionalidade técnica enunciado no estado de São Paulo, cuja visibilidade política se irradiava para vários estados do país, institucionalizando o chamado *modelo escolar paulista*.¹⁶⁹ Eram comuns as viagens de estudos para São Paulo e empréstimos de técnicos do governo paulista para outros estados.

Em décadas subsequentes, alguns intelectuais sergipanos realizaram viagem de estudos com o objetivo de adotar seus aprendizados nas reformas de ensino do

Estado. Em 1922, Abdias Bezerra, então diretor da Instrução Pública; em 1931, Professor José Augusto da Rocha Lima fez nova viagem para estudar os métodos de ensino e adaptá-los à realidade local;¹⁷⁰ em 1935, Penélope Magalhães empreendeu viagem ao Rio de Janeiro e a São Paulo para estudar a organização do jardim de infância, a fim de se implantar esse modelo em Sergipe. Além destes intelectuais, Helvécio de Andrade foi o grande vulgarizador do modelo de ensino paulista em Sergipe, em cujos escritos pedagógicos eram referenciados.

Ao observar a legislação da política educacional e passear nas páginas dos jornais, certamente, eu poderia afirmar que o discurso sobre a *modernidade pedagógica* foi se laudando no cenário cultural, acompanhando, em ritmo e temporalidades diferentes, os impulsos ocorridos em outros estados brasileiros considerados mais avançados, e também do que se colocava em pauta em países europeus e nos Estados Unidos.

Mas, em Portugal, do que tratou a *modernidade pedagógica* ?

Esse país, situando-se na periferia da Europa já sem o *glamour* das conquistas de suas expedições marítimas, arrastava-se em meio às suas tradições da religiosidade

¹⁶⁸ REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

¹⁶⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

¹⁷⁰ SILVA, Maria Neide Sobral da. **José Augusto da Rocha Lima**: uma biografia (1897-1969). Aracaju: Secretária de Cultura-Estado de Sergipe. No prelo.

católica e buscava encontrar alternativas de renovação. A sineta das renovações da escola, advindas de países vizinhos, eram ouvidas e ansiadas em Portugal da mesma forma que em outras partes do mundo ocidental. Dessa forma, Magalhães analisou a escolarização como um movimento estruturante da modernidade em diferentes planos, social e cultural. Aludiu à cultura escrita, à difusão do cânone cultural de base, os manuais enciclopédicos com aplicação escolar.¹⁷¹

Talvez se possa buscar a gênese da escola moderna em Portugal, em Pombal, movido pelo Iluminismo despótico. O Marquês de Pombal desencadeou várias ações para a Modernização do Estado Português.¹⁷² Uma delas foi a de instituir, ainda que não de forma universal, um sistema público de ensino com as aulas régias. Ele compreendia que a escola era um espaço privilegiado para a socialização de conhecimentos e valores. Foi ele que deu início à instauração de um sistema público de ensino de natureza modernizadora, sem que esse sistema tivesse as configurações que assumiriam no final do século XIX e início do século XX, de natureza popular, obriga-

tória e universal.¹⁷³ As bases desse ensino público, em Portugal, foram lançadas com a Lei de 6/11/1772, na qual rezava que o ensino era destinado a todos os empregados nos serviços rústicos e nas artes. Era uma perspectiva obrigatória, mas não universal.

Ao longo da Monarquia Constituinte (1822-1910), evidencia-se uma ambigüidade na definição dessa obrigatoriedade do ensino entre o direito e o dever do Estado. Reconhecia-se, desde então, a educação de base e a instrução nacional, embora fosse um “diálogo de surdos”.¹⁷⁴ Foi definitivamente resolvido com a Reforma de Ensino de 29/03/1919 que assinalou, de fato, a obrigatoriedade no ensino elementar (3 anos).

Em Portugal, a propaganda republicana emergiu na década de 70 do século XIX. Em relação à Instrução Pública de Portugal, um grande impulso foi dado à criação do Centro Republicano, em 1876, pelo empresário Casimiro Freire, com a criação das escolas móveis que ocupou, posteriormente, as páginas do jornal **O Século** para defender a necessidade de se levar a escola para todos os lugares. A **Cartilha Maternal**, criada por João de

¹⁷¹ MAGALHÃES, Justino. A escola elementar e a leitura em Portugal. In: FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquim. **A modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX**. Portugal: Triângulo, 2003.

¹⁷² Ver também. AVELLAR, Hélio de Alcântara. **História Administrativa do Brasil**: 5. Administração Pombalina. Brasília, Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 1983.

¹⁷³ GOMES, Joaquim Ferreira. **A introdução e a obrigatoriedade escolar em Portugal**. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 1985.

¹⁷⁴ FERREIRA, Alberto. **Estudos de Cultura portuguesa, século XIX**: Pedagogia e Instrução, Literatura, Política e Sociedade. 2. ed. Lisboa. Porto: Litexa, 1989. p. 23

Deus e utilizada nas escolas móveis, teve longevidade no ensino público de Portugal e repercussão no Brasil por ser considerada moderna ao instituir o ensino da leitura através das palavras. Silva Jardim foi o seu principal propagandeador, ao difundi-la na Província do Espírito Santo. Inaugurava-se a tradição de uso do método sintético de alfabetização.¹⁷⁵

A proliferação dos centros republicanos e da Sociedade Cooperativa com a criação do jornal **A voz do Operário**, em 1883, constituiu-se em grande propaganda em defesa da instrução pública de Portugal, ainda com 78,6% de analfabetos, distanciando-se cada vez mais dos seus vizinhos mais desenvolvidos.

Segundo Carvalho, identificada com “o determinismo teleológico do positivismo” de Comte e pelo evolucionismo social de Spencer, a educação republicana portuguesa se interessou em consolidar uma “nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tenham mantido e mantinham, arredada do progresso europeu, sem força, sem coragem, sem meios para sacudir de si a sonolência em que mergulhara”.¹⁷⁶ O modelo capitalista, desenvolvido em Portugal sob a

tutela inglesa, não provocou as transformações culturais fomentadas por uma mentalidade técnico-científica e democrática, especialmente a socialização da cultura escolar, obstruída pela influência prolongada da Igreja. A república respondia, messianicamente, aos anseios de transformação com sua vocação redentora. Era a consagração da escola sem Deus, capaz de levar o país para o desenvolvimento. Numa visão positivista, a República deveria ser dotada de uma racionalidade só e seria socialmente efetiva se fosse acompanhada pelo culto ao sentimento. Isto implicava em inculcar nos portugueses princípios morais e civis que criassem nova forma de sociabilidade.¹⁷⁷

O anseio de encontrar na Escola o espaço profícuo de regeneração da sociedade foi se constituindo quase como um mito na sociedade portuguesa, evidenciando-se, no jornal, sua visibilidade. Era preciso destruir a escola confessional e religiosa, destruindo os jesuítas, seus principais mentores e gestores, rompendo, assim, de vez com o passado para se fazer algo de novo. Estava presente no ideário republicano o sentido de modernidade como negação do passado, do já existente. Em nenhum país ibérico a questão religiosa foi tão forte quanto em Portugal. De colaboradores e educadores do país, os jesuí-

¹⁷⁵ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo (1879/1994). São Paulo: UNESP: CONPED. 2000.

¹⁷⁶ CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal** desde a fundação do Nacionalismo até o fim do regime de Salazar-Caetano. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. p. 651.

¹⁷⁷ CATROGA, Fernando. **O republicanismo em Portugal**: da formação ao 5 de outubro de 1910. 2. ed. Edição. Lisboa: Notícia Editorial, 2000. p. 288.

tas se tornaram, praticamente, inimigos e criminosos. Os republicanos empreenderam uma devassa numa instituição consolidada há tantos séculos, no sentido de fazer brotar a escola nova, para a formação de um homem novo, nos moldes do iluminismo.¹⁷⁸ Foi se constituindo, assim, a idéia de uma “escola sem Deus”, ou melhor, Deus sendo substituído pela Pátria, os sacerdotes pelos mestres e a doutrina cristã pela doutrina cívica.¹⁷⁹

Catroga¹⁸⁰ afirmou que a luta pela mudança de regime estava impregnada pelo horizonte cultural que a impulsionou, embalada nas idéias positivistas que faziam, cada vez mais, eco na sociedade portuguesa. Emergiu, assim, no cenário nacional português, uma prática política enquanto prática educativa e de ensino de “anatematização do catolicismo e das religiões”.¹⁸¹ A Reforma universitária (1910) foi um bom exemplo disso. Aboliu-se o juramento de obediência a Nossa Senhora da Conceição, Padroeira do Reino de Portugal; desobrigou-se o uso da capa e batinha. A Faculdade de Teologia foi substituída pela de Letras. Extinguiu-se o culto religioso na capela da Universidade de Coimbra. Foram medidas polêmicas tomadas

pela República, pois “embora não houvesse ruptura do espírito universitário, a implantação da República trazia um espírito de rebeldia que marcava uma nova época nas tradições da velha escola dionisina”.¹⁸² A República também reeditou a Lei de 28/05/1834, de extinção das ordens religiosas, anulando o decreto que autorizava a constituição de ordens religiosas. Em 22/10/1910 extinguiu o ensino da doutrina cristã das escolas normais e primárias.

De fato, as ações empreendidas pelo novo regime contra a Igreja, em particular em relação aos jesuítas, ressuscitando antigas leis, mesmo que calcadas em modelos políticos diferentes, eram inspiradas em uma mesma *épistémé*. Era uma forma de dar corpo a um conjunto de idéias até então consagradas aos inimigos da Monarquia e que precisavam de efetividade no plano das ações na nova forma de governo. Nessa mesma direção, Carvalho¹⁸³ pontuou aspectos da *modernidade pedagógica* em Portugal, mas, em especial, o que a República procurou expurgar da mentalidade portuguesa de certos pavores e preconceitos. Cabia, pois, à escola, tomar a dianteira nesse processo enquanto uma organização

¹⁷⁸ BOTO, Carlota. **A Escola do homem moderno: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

¹⁷⁹ CATROGA, Fernando. **Obra citada**. 2000.

¹⁸⁰ Ibidem. p. 48.

¹⁸¹ Ibidem. p. 49.

¹⁸² SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal (1910-1926)**. V. XII. História Diplomática, Social, Econômica e Cultural. 3. ed. Lisboa: Editorial Verbo, 1987.

¹⁸³ CARVALHO, Rómulo de. **Obra citada**. 1996.

social capaz de “padronizar costumes, projetos e saberes”.¹⁸⁴

Escola cívica, professor como agente do Estado e modelo de virtudes cívicas, constituíam-se em pilares para “transformar em progresso a ingênita capacidade perfectível do homem”.¹⁸⁵ Essa separação ainda foi objeto de análise por Catroga em outro artigo,¹⁸⁶ quando discutiu sobre a secularização e laicização do ensino em Portugal. Tratou sobre a origem das palavras e o legado que foi sendo construído e incorporado aos séculos XIX e XX como o grande eixo da modernidade. O mundo moderno exigia a desconstrução (demolição) da tutela religiosa, de modo que os homens assumissem o seu fazer histórico. O paradoxo apontado pelo autor era o de que a laicização e a secularização tinham uma origem judaico-cristã. Laicizar o ensino era romper com o confessionalismo no ensino e desqualificar o estado enquanto instituição religiosa, assumindo o papel da igreja de *formadora das almas*. Assim, a escola laica, a escola sem Deus, neutra, mas não indiferente, era um meio essencial

para a radicalização e legitimação do Estado-Nação.

Procurou-se difundir uma nova religiosidade, a *religiosidade cívica*, na qual o professor primário, agora em vias de crescente profissionalização, assumiu o papel do apóstolo da República, uma espécie de padre leigo, consubstanciando-se, assim, numa pedagogia republicana. Medidas concretas foram tomadas nesse sentido: aposentadoria de professores, criação de formas de vulgarização dos ideais republicanos, reforma de ensino, renovação do quadro docente, preocupação com a valorização e preparação do magistério, criação de escolas em freguesias e conselhos, mesmo sem ainda a preocupação com as edificações públicas, o que veio a ocorrer de forma mais sistemática na década de 1930.¹⁸⁷

Pintassilgo¹⁸⁸ afirmou que o Regime Liberal foi o ponto de partida para a democratização do ensino (alfabetização), da gratuidade e obrigatoriedade escolares, que passaram a ser consideradas condições necessárias para a universalização da educação idealizada pelo discurso pedagógico liberal, presente entre os republicanos. Entretanto, o debate pela universalização da

¹⁸⁴ BOTO, Carlota. Sobrevivência do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar portuguesa. MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história:** possibilidades, leitura. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2004. p. 475.

¹⁸⁵ Ibidem. p. 124.

¹⁸⁶ CARTOGA, Fernando. Secularização e laicidade: a separação das igrejas e da Escola. In: PINTASSILGO, Joaquim et al (orgs). **Obra citada**. 2006.

¹⁸⁷ SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **Obra citada**. 1987.

¹⁸⁸ PINTASSILGO, Joaquim. Construção histórica da noção de democratização do ensino: o contributo do pensamento pedagógico português. In: **Democratização escolar:** invenções e apropriações. Lisboa: Centro de Investigação em Educação: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.

instrução popular como forma segura para superar o atraso do país, levava-o para o incontornável caminho civilizatório. Criar uma escola de massas, gratuita e laica, estava dentro da idéias liberais que moviam o campo político na República de Portugal.

A escolarização plena não foi, dentro da Primeira República, um objetivo central a despeito do discurso otimista da educação de massa, em função das limitadas condições econômicas e financeiras do país. Os pilares da modernidade, assim como a universalização e equalização como princípios, como método e como meta deliberada, eram discutidos. Racionalizar, institucionalizar e civilizar os costumes, significavam transformar as práticas pedagógicas, através da introdução dos preceitos científicos nas escolas. O cientismo, presente na cultura portuguesa, era o norte para educação.

Proença¹⁸⁹ assinalou que Portugal buscava se regenerar frente aos países europeus, através da adoção do regime liberal para acabar com os males do país. Sua primeira experiência com o republicanismo surgiu como corpo ideológico próprio, de inspiração socialista, na década de 70 no século XIX, assumindo o positivismo republicano e a crença na teoria dos três estados de Comte.

¹⁸⁹ PROENÇA, Maria Cândida. **O Sistema de Ensino em Portugal (séculos XIX e XX)**. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de História Contemporânea da FCSH, 2002.

Candeias¹⁹⁰, ao tratar da modernidade e educação portuguesa, remeteu-se a Giddens, considerando a modernidade como “modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII e que adquiriram, subseqüentemente, uma influência mais ou menos universal”.¹⁹¹ A educação passou a ser objeto sistemático, projeto social moderno, o eixo da construção teórica-prática do Estado, complementar à família de socialização exógena. O mesmo autor, em outro estudo,¹⁹² considerou que a *modernidade pedagógica* em Portugal se deu de forma lenta, cujo atraso aconteceu, não só por conta da relativa tranquilidade da sociedade portuguesa do século XIX, escapando dos conflitos europeus, como também por conta da homogeneidade lingüística e religiosa que dispensava da elite portuguesa a urgência em construir mecanismos institucionais de afirmação e coesão social.

O cientismo foi a base da crença na evolução e no progresso, com forte conteúdo anti-clerical e influência maçônica, em luta pela “instrução do povo, como condição para a conscientização cívica e a sua elevação moral e espiritual.” Nesse âmbito

¹⁹⁰ CANDEIAS, Antonio (coord.) **Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Brasil e Galiza**. Lisboa: Educa, 2005.

¹⁹¹ GIDDENS, Anthony. **Obra citada**. 2005. p.1.

¹⁹² CANDEIAS, António. **Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: população, economia, legitimação política e educação**. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

contou com o papel educativo dos centros republicanos. Havia, já no final do século XIX, crítica acirrada ao enciclopedismo na educação e à exaltação das ciências como única manifestação legítima de verdade e saber, papel atribuído antes à religião, de inspiração spenciana, com forte viés do utilitarismo. Dois pontos eram importantes: a laicização e o discurso da educação cívica na escola. Essa dimensão cívica de formação da cidadania era a nova religiosidade cívica, com o culto à pátria, bandeira e grandes heróis, adotada pelos republicanos.

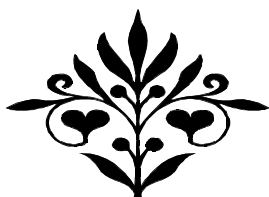
Posso considerar que o cientificismo, no Brasil e o cientismo, em Portugal, pautados fundamentalmente em Comte e Spencer, foram os sustentáculos do ideário pedagógico republicano em ambos os locais. Os dois países estavam enroscados em uma mesma perspectiva redentora da Escola, como marca transformadora da sociedade e da cultura e o anseio de galgar o patamar dos países mais desenvolvidos.

NOTAS

A organização do ensino, através de *lições de coisas*, foi a transposição didática dos pressupostos epistemológicos do método intuitivo. E essa organização didática foi feita por Normam Allyson Calkins (Primary object lessons), de que Rui Barbosa teve conhecimento e trouxe para o Brasil, traduzindo-o e adaptando-o à realidade local. As lições de coisas representaram, naquele momento, a caminhada definitiva para a modernidade pedagógica da escola brasileira. LOURENÇO FILHO, M. B. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956.

A sua introdução na instrução pública do Brasil se deu na Reforma de Leônicio de Carvalho, em 1879. No município da Corte, o método foi introduzido de forma disciplinar e não como princípio geral, como idealizou seu formulador. Na época já existiam algumas iniciativas particulares, a exemplo da utilização do método intuitivo, no colégio de Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897), no Rio de Janeiro. BASTOS, Maria Helena Câmara. **José Joaquim de Menezes Vieira (1848-1897)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

O DITO PEDAGÓGICO NO CORREIO DE ARACAJU



1. Pelas páginas do Correio de Aracaju.

“Correio de Aracaju”

O. Costa

Da imprensa és tu, o látego inflamado,
Espelho do Direito e da Razão,
Vivo clarão na terra derramada,
Para a honra do auri-verde pavilhão.

Indicar o caminho da instrução,
Ao povo tão alegre e descuidado,
Es a esperança albente da nação-
E a glória do seu pallio imaculado.

Sergipe te vê qual níveo phanol,
Que illumina na estrada do porvir,
Os filhos seus amantes do ideal...

Os desaffectedos sabeis vencer
E sem vacilações hás de seguir
No nobre cumprimento do dever

A consulta às páginas do jornal **Correio de Aracaju** levou-me a pensar na produção e na circulação dos impressos, em um determinado contexto. Não me furtei de levar em conta Chartier¹ e seus estudos sobre a história da leitura como prática cultural, especialmente sobre apropriação de uma leitura que ocorre diferentemente, no espaço e no tempo de sua realização.

Ao me debruçar sobre o **Correio de Aracaju** fiquei imaginando como os leitores, naquele período, apropriavam-se das leituras feitas sobre temas, em sua maioria, descolados do chão social em que se encontravam. Essa questão não era objetivo de meu estudo, seria uma outra trajetória a ser investigada, mas não pude deixar de refletir também na forma como eu estava vendo aqueles escritos e quais as articulações que eles poderiam estabelecer com a minha própria bagagem cultural, mais de oitenta anos depois que foram publicados. Ler os textos produzidos no passado era,

¹ CHARTIER, Roger. **Formas e sentidos**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

de fato, uma aventura interpretativa de um universo cultural que já se distanciara.

NOTA

O **Correio de Aracaju** era diagramado em seis colunas, com quatro páginas, praticamente com poucas ilustrações e fotografias em algumas edições, procurando dar visibilidade a mundos outros nos aspectos políticos e culturais.

Nas páginas do **Correio de Aracaju** acompanhei um pouco a história de Sergipe, especialmente de sua capital. Aracaju mostrava suas carências e seus anseios de modernidade: no crescente número de novas edificações urbanas, tanto públicas quanto particulares, em meio às casas de palha de coqueiro que as circundavam; na praça principal na qual despontava a Catedral Metropolitana (1911) e com ela o primeiro reduto de formação do clero sergipano, o Seminário Sagrado Coração de Jesus (1911);² entre as luzes da cidade eletrificada, a partir de 1913, ainda persistiam os candeeiros e os lampiões de querosene; entre os bondes e os primeiros automóveis, os espaços de suas ruas eram disputados pela carroças e carros puxados a bois. Já faziam parte do cenário cultural aracajuano as imagens do cinema projetadas em luxu-

osos palacetes. Nas páginas do **Correio de Aracaju**, qualquer avanço na Capital se transformava em notícia. O interior do Estado era destacado, vez por outra, em pequenas notas.



Imagem n. 11. Praça Principal de Aracaju, 1907. Fonte: CHAVES, Rubens. **Aracaju: para onde vai?** Aracaju, Sergipe, 2005.



Imagem n. 12. Seminário Sagrado Coração de Jesus, primeiro espaço de formação em nível superior em Sergipe. Fonte: BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Obra citada**. 2004, p. 45.

² BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Os Padres de D. José: Seminário Sagrado de Jesus (1913-1933)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão, 2004.

Era tempo de tertúlias e de encontros nos cafés, reproduzindo, infimamente, o cenário da vida parisiense. Aracaju também imitava! Com um percentual de mais de 70% de analfabetos, poucos eram os

sergipanos que se debruçam na *vitrine das letras* para se conectar com o mundo. Os que o faziam, produzindo escritos ou lendo-os, olhavam para além do rio Sergipe. Os intelectuais sergipanos voltados para as letras, especialmente interessados em discutir questões pedagógicas, ocupavam as páginas do **Correio de Aracaju** para expor os modelos educativos de outros países e estados.

As viagens eram celebrações importantes que uniam, no espaço público, autoridades e familiares para as saudações dos que partiam e dos que retornavam trazendo produtos diversificados e novas idéias para o cenário sergipano. Na Ponte do Imperador os paquetes seguiam suas rotas pelo Atlântico, deixando para trás saudações com bandas de músicas e acenos de lenços ao balanço do vento. Vislumbrava-se, desde então, a rota de comunicação entre Nordeste (ainda Norte) e o Sul do país. Nesse circuito, livros e jornais circulavam dando conta das notícias de lá e do mundo de fora, levando os sergipanos a sonharem com outras condições materiais de vida e outros espaços de projeções culturais.

A Ponte do Imperador, em Sergipe, era, de fato, o portal que dava acesso ao mundo. Tornou-se cenário cívico e religioso, por onde passavam autoridades e procissões; por exemplo, a Procissão do Bom Jesus dos Navegantes. Era local de circulação de idéias, viajantes e mercadorias.

Medina³ salientou que a Ponte do Imperador se tornou espaço simbólico de relação entre o poder e o povo, com sentido ideológico profundo por reforçar o prestígio de quem partia e de quem chegava, através de cerimoniais envolventes, por vezes dramáticos. Jornais e revistas tinham papel importante na materialidade desses rituais em suas páginas, assegurando, para a História, a memória desses momentos solenes.



Imagem n. 13. Ponte do Imperador. Fonte: Medina, Ana Maria Fonseca. **Obra citada**, 1999. p. 37.

Santos⁴ afirmou que Aracaju, no começo do século XX, encontrava-se na contramão da *Belle Époque* como se encontravam Rio de Janeiro, São Paulo e outras grandes capitais do país. Apesar disso, os intelectuais sergipanos não se furtavam de usar “as expressões ‘empório de civili-

³ MEDINA, Ana Maria Fonseca. **Ponte do Imperador**. Aracaju, Sergipe: Gráfica J. Andrade, 1999.

⁴ SANTOS, Maria Nely dos. Aracaju na contramão da ‘*Belle Époque*’. In: **Revista de Aracaju**. Ano LIX, n. 9. Aracaju: Funcaju, 2002.

zação’, ‘progresso’, ‘capital civilizada’”.⁵ em seus discursos, muito mais como “projeções da cidade pretendida que de fato não era real”.⁶

As condições objetivas não eram favoráveis por conta da falta de recursos e administrações deficitárias, mesmo assim: “Embelezamento, conforto, higiene e segurança, acessórios explosivos do ideal de civilização, eram pronunciadas mais não desfrutadas”.⁷ Nesse norte a *vitrine das letras* traduzia os anseios de progresso, aspiração presente em muitos dos *discursos jornalísticos* em o **Correio de Aracaju**.



2. Imitar para civilizar

Civilizar foi um termo sempre presente nos *discursos jornalísticos* sobre o pedagógico. Era um ideal desejado e ansiado pela intelectualidade sergipana/brasileira, como forma de superação do seu atraso frente às nações mais desenvolvidas.

Elementos da civilização se tornaram, no século XX, um bem comum parti-

lhado pela humanidade: a escrita, a imprensa, o cálculo, a domesticação dos animais e das plantas, a técnica industrial. Isto se deu a partir de uma difusão mundial, favorecida pelos meios de transportes e de comunicação. Desta forma, esta difusão possibilitou, em algum grau, uniformizar as suas técnicas habituais e, com essas técnicas, certas maneiras de viver sem que se deixasse de se confrontar, por muito tempo, com civilizações diferenciadas.

Como bem colocou Wrigth, deduzindo “da primeira armadilha do progresso – o aperfeiçoamento dos métodos de caça, que terminou com a Antiga Idade da Pedra – e como a fuga dessa armadilha, com a invenção da lavoura, levou à nossa maior experiência: a civilização mundial”.⁸

Wright fez sua distinção entre cultura e civilização do ponto de vista técnico, antropológico:

Por cultura quero dizer o total dos conhecimentos, crenças e práticas de uma sociedade. A cultura é tudo: do veganismo ao canibalismo; Beethoven, Botticelli e *body piercing*; o que fazemos no quarto, na casa de banho e na igreja que escolhemos (se a nossa cultura permitir escolher); e toda a tecnologia, da pedra lascada à fusão do átomo. As civilizações são um tipo específico de cultura: sociedades grandes e complexas baseadas na domesticação das plantas, animais e seres humanos. As civilizações variam

⁵ Ibidem. p. 152.

⁶ Ibidem. p. 153.

⁷ Ibidem.

⁸ WRIGHT, Ronald. **Breve história do progresso**. Tradução de José Couto Nogueira. Lisboa: Dom Quixote, 2006. p. 36.

na sua composição mas tipicamente têm aldeias, cidades, governos, classes sociais e profissões especializadas. Todas as civilizações são culturas, ou conglomerados de culturas, mas nem todas as culturas são civilizações.⁹

Braudel,¹⁰ ao distinguir cultura de civilização afirmou que este último termo emergiu nas primeiras décadas do século XVII. Era um termo da jurisprudência e designava ato de justiça que tornava civil um processo criminal. Só em 1956 assumiu o sentido moderno enquanto passagem para o estado civilizado, registrado por Miraubeau, opondo-se, grosso modo, à barbárie (selvagens, primitivos, bárbaros). Saído o termo civilização da França, ganhou logo a Europa, depois o termo cultura o acompanhou. À noção de civilização se apresentou com sentido duplo: valores materiais e morais.

Braduel também destacou as diferenças entre civilização e cultura em diferentes países, especialmente para franceses (civilização) e alemães (cultura), com ênfase em uma ou outra, mas que se mesclavam no sentido de exporem-se como forma de desenvolvimento e de comportamento.

Conjunto do conteúdo que abarca simultaneamente civilizações e culturas. Nestas condições, dir-se-á que de uma civilização (ou cultu-

ra) que ela é um conjunto de *bens materiais*, que sua área geográfica é uma *área cultural*, que a sua história é uma *história cultural*, que os tributos de uma civilização a outra civilização são *tributos* ou *transfers culturais*, tanto materiais como espirituais.¹¹

Coube-me ainda identificar a compreensão de cultura e de civilização numa perspectiva sociológica. O conceito de civilização posto por Elias,¹² trazia a marca de como o Ocidente expressou, nos últimos três séculos, a consciência que tinha de si mesmo, de seu caráter especial e do que se orgulhava: “o nível de *sua* inteligência, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão de mundo, e muito mais.”¹³

Diferenciando cultura de civilização, Elias remeteu-se à gênese destes termos. Civilização foi aludida aos conceitos do francês e do inglês e cultura a um conceito alemão. Fora dessa diferença de origem, o autor demarcou o próprio sentido de ambos: civilização como “fatos intelectuais, artísticos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais”,¹⁴ mas também como comportamentos, atitudes e movimentos que minimizam as diferenças nacionais entre os povos, dada a tendência continuamente ex-

⁹ Ibidem. p. 37.

¹⁰ BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema, 1987.

¹¹ Ibidem. p. 18.

¹² ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. V. II. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

¹³ Ibidem. p. 23.

¹⁴ Ibidem. p. 24.

pansionista de grupos civilizados. Além disso, Elias considerou civilização como um termo ligado a um processo fundado nos valores essencialmente aristocráticos da polidez, da civilidade, da cortesia e do bom gosto. Cultura, por sua vez, foi aludida “basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos, separando-se das realizações humanas,”¹⁵ e apegando-se mais aos seus produtos (livro, obra de arte, sistemas religiosos e científicos) .

O tema civilização e cultura foi artigo no **Correio de Aracaju**, escrito pelo colaborador Candido Jucá, em 1914. Procurando diferenciar os dois termos, salientou que no regime de civilização “há governos, autoridades, leis, código, justiça,”¹⁶ enquanto na cultura todos estes elementos se somam à “sabedoria, à equidade, o altruísmo, a solidariedade, à beleza moral, à nobre afirmação da consciência humana”.¹⁷ Explicando suas diferenças, o colaborador reforçou que a civilização era a Europa por ter vencido a China, saqueando suas relíquias nacionais, mas a China era culta por ter mantido sua população na ordem e na paz por muitas gerações.

Jucá salientou, ainda, que civilização era menos que cultura: a primeira tinha base na “força disciplinada”,¹⁸ cuja oposição

era a barbárie; já a segunda tinha por objetivo “o direito sagrado”,¹⁹ cuja oposição era a natura. Desta forma, perguntava-se como justificar a organização científica de uma guerra como sendo um atentado monstruoso da civilização que sabia fazer a guerra, mas só a cultura podia e devia frustrá-la.

Tratava-se de conceitos imbricados sobre civilização e cultura, que povoavam o cenário intelectual sergipano/brasileiro. Ambos tiveram sua presença aqui, como salientou Nascimento que no final do século XIX que a Escola do Recife já tornava a cultura uma questão fundamental, através de figuras como Tobias Barreto e Sílvio Romero. Nesta perspectiva havia uma linha demarcada, como colocou Jucá em seu artigo publicado no **Correio de Aracaju**, no qual se evidenciava a força negativa de um e a força positiva de outro. Não se pode esquecer que a Primeira Guerra Mundial já estava em andamento, e a briga entre germânicos e aliados tomavam as páginas dos jornais.

Essas perspectivas a respeito de civilização e cultura foram necessárias para situar o *dito* sobre a *modernidade pedagógica* que, em última análise, traziam a força do termo civilização. Implicou também no entendimento de que *imitar* modelos e sistemas educacionais considerados mais ci-

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ JUCÁ, Candido. Civilização e cultura. **Correio de Aracaju**. N. 553, 19/05/1914.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

vilizados era o grande desafio para transformar a realidade social do Estado..

Essas digressões permitiram-me entender o que Sodré²⁰ ressaltou sobre a necessidade demonstrada pelos intelectuais brasileiros, descontentes com a República, de saírem do seu chão social para buscar inspirações fora do seu mundo, fora do seu país. Assim, “a imitação, se continuava no domínio das letras, que já não seguiam um impulso, senão inconsciente, pelo menos apenas meio consciente de toda a nação, e antes dela se afastavam na medida em que a precediam na importação de figurinos.”²¹

Oliveira, nesta direção, destacou:

O *vício da imitação* pode ser assim entendido: a elite brasileira viveu sob o signo do exílio. Gostaria de ser européia, mas a infelicidade do destino a fez nascer nos trópicos. O melhor que ela pôde fazer foi manter-se o mais fiel possível aos cânones da matriz (Portugal, Inglaterra, França). Esta crítica centraliza-se na cópia, no mimetismo, como o problema central da identidade nacional.²²

Revendo a crise na educação, Teixeira considerou que “o nosso esforço de civilização constitui um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições

e instituições européias”,²³ entre as quais as instituições escolares. Isto sem considerar as deficiências dessa transplantação para o real com suas singularidades e particularidades. Entendia o autor que o atraso da República se dava em razão do transplante, gerando um retardamento na evolução nacional, um complexo de inferioridade por “não termos acompanhado as demais nações no processo de integração e de educação de toda a população para a sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos.”²⁴

Em outro artigo Teixeira assinalou que no Império houve debates sobre a educação, mas sem meios para realizar. Com a República esse debate se acirrou, especialmente sobre a instrução popular e alfabetização do povo brasileiro. Existia já uma tendência de *imitar* o estrangeiro, na reprodução de leis e práticas escolares. Não havia uma preocupação de assegurar recursos que devessem ter continuidade para manter esses modelos: “nem cultura tradicional a perpetuar em escolas semelhantes às daqueles países”,²⁵ de modo que escolas eram instaladas e logo entravam em decadência. A compreensão de que não se podia ter escolas iguais às dos estrangeiros,

²⁰ SODRÉ, Nelson Werneck Sodré. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

²¹ Ibidem. p. 289.

²² OLIVEIRA, Lucia Luppi. Questão nacional na Primeira República. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 189.

²³ TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p.134.

²⁴ Ibidem. p. 38.

²⁵ TEIXEIRA, Anísio. A Educação no Brasil. In: HANS, Nicholas. **Educação comparada**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 447.

mas simples alfabetização do povo brasileiro foi a “‘primeira’ idéia autóctone no campo de educação”,²⁶ afirmou Teixeira.

Decerto que olhar para fora do Estado era determinante nas publicações do impresso, trazendo elementos significativos do que era considerado civilizado de outros países e que deveria ser imitado pelo Estado e pelo Brasil. *Imitar para civilizar* se traduziu como ação elevada no período desse estudo em que, na *vitrine das letras*, evidenciavam-se seus enunciados. A educação passou a ocupar cada vez mais espaço no **Correio de Aracaju**, bem como em outros periódicos de Sergipe, no período em que Dantas²⁷ afirmou que a imprensa se abriu para questões outras além da política partidária.

Não posso deixar de pensar na imitação sem fazer referência à força que teve ao se valorizar a antiguidade e passou-se a copiar modelos como símbolos da modernidade, na Renascença, na ambigüidade dita por Le Goff,²⁸ entre o sentido do moderno e do antigo. Nem deixar de lembrar das *querelas* entre antigos e modernos, na literatura traçada por Dejean.²⁹ Essa herança,

nascida da necessidade de copiar dos renascentistas, foi deslocada de suas origens literárias e artísticas e alocada em algum momento pela ciência, não para copiar o passado, mas para *imitar* o presente de civilizações ditas modernas.

Assim, muitas matérias do **Correio de Aracaju** tomavam como referência outros países como os Estados Unidos, França, Alemanha, Bruxelas, Bélgica, Suíça, Inglaterra, Japão, entre outros, bem como estados brasileiros mais desenvolvidos como São Paulo, preferencialmente, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sem fronteiras, as idéias iam e vinham muitas vezes, sem se efetivarem em práticas no sistema educativo do estado. Seguiu a lógica de que a *imitação* de modelos era a forma mais apropriada de se pensar nas transformações necessárias para o país.

No período em estudo a nação continuava inculta, sem inserção de muitos no processo de participação política, dentre eles os analfabetos, as mulheres, os mendigos e os deficientes. Muitos se lamentavam do ideário republicano frustrado. Os intelectuais podiam, em longo suspiro, afirmar: “Essa não era a República dos meus sonhos”.³⁰ Particularização do poder com os

²⁶ Ibidem.

²⁷ DANTAS, José Ibarê Costa. **O Tenentismo em Sergipe** (da Revolta de 1924 à Revolução de 1930). Petrópolis: Vozes, 1974.

²⁸ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

²⁹ DEJEAN, Joan. **Antigos contra modernos: as guerras culturais e a construção de um fin de siècle**.

Tradução de Zaida Maldonado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

³⁰ MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira**, a Escola Nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 39.

coronéis e as oligarquias, exclusão de muitos do mundo do trabalho, vida pública como espaço de disputas pessoais, tudo conspirava para que os ideais republicanos, de levar o país à modernidade se perdesse na “imensidão do território nacional...em meio à inércia social. O Brasil permanecia à margem da modernidade”.³¹ Retomando Sodré,³² olhar para fora do país foi a estratégia usada, pelos intelectuais, para enfrentarem o desalento que tinham em relação aos ideais republicanos não realizados.

Nesse perfil de *imitação*, em 1910, discutiu-se sobre a nova Reforma de Ensino. O **Correio de Aracaju** trouxe artigo no qual o redator afirmava que Suíça e Estados Unidos serviram de modelos para o Parecer de Leônicio de Carvalho, apresentado no Congresso Nacional. Ele era membro da comissão de organização das novas bases gerais da reforma da instrução. No seu Parecer defendeu a presença da União na difusão da instrução primária: fundação e subvenção de escolas primárias, noturnas e diurnas para ambos os sexos, para crianças e adultos e fornecimento de vestiários e livros básicos. Sua justificativa era a de que o ensino cívico e profissional interessava à nação inteira e não somente aos estados e municípios, como ocorreu nos Estados Unidos e na Suíça, considerados os

melhores modelos de repúblicas federativas.

Sobre a Suíça, o **Correio de Aracaju** alegava que a Constituição daquele país já havia incluído a obrigatoriedade da oferta escolar e que havia poucos que não sabiam ler e escrever e sem exercer um ofício. Considerava o referido país uma “República feliz, onde não há greves e nem revoluções, capital e trabalho convivem na maior fraternidade; florescem as indústrias e, com muito êxito, se realizam o sufrágio universal e o plebiscito que são as supremas aspirações da democracia”.³³ No mesmo artigo, o relator salientou que nos Estados Unidos havia a presença, na Capital, de uma Superintendência Geral do Ensino, responsável em promover o desenvolvimento da instrução em todo o país. As escolas serviam às indústrias com operários e artistas, produzindo riquezas que obrigavam o governo a reduzir os impostos: “Urge que o Brasil imite esses bons exemplos, para eliminar os analphabetos, que constituem ainda quatro quintos de sua população”.³⁴

Nos Estados Unidos, desde o final do século XIX muitos estados haviam decretado a obrigatoriedade do ensino, 33 estados entre 1852 a 1900, e os demais entre 1900 a 1918, reduzindo drasticamente o

³¹ Ibidem. p. 42.

³² SODRÉ, Nelson Werneck Sodré. **Obra citada**. 1999.

³³ CORREIO DE ARACAJU. Reforma de Ensino. N. 444, 19/08/1910.

³⁴ Ibidem.

índice de analfabetismo, além do que o processo educativo norte-americano tinha bases comunitárias, de modo que eram financiadas e controladas pela população local.³⁵ No Brasil a obrigatoriedade do ensino foi sendo instituída gradativamente, em alguns estados da federação. Só com a Revolução de 1930, tornou-se lei de âmbito nacional.

Sobre a Reforma de Rivadávia Côrrea, em 1911, o redator do **Correio de Aracaju** fez referência à crítica de José Bonifácio, no Congresso Nacional, por conta da reforma de ensino que instituiu a descentralização e desoficialização do ensino superior e médio (Decreto nº 8.659, 05/04/1911). O argumento de José Bonifácio era o de que no Brasil, em mais de 60 anos de Império e 22 anos de República, seus governos jamais assumiram a responsabilidade de desoficializar o ensino.³⁶

Segundo Freire, a Reforma Rivadávia Côrrea foi “uma tentativa de *desoficializar* o ensino superior e fundamental (nível médio) sem, no entanto, depreender nenhum esforço para a *alfabetização*, posto que não se preocupou com o nível elementar”.³⁷ Rivadávia, então Ministro da Justi-

ça e Negócios Interiores, positivista convicto, teve sua reforma aprovada em 1911; a mesma foi derrubada posteriormente, frente ao descontentamento que gerou no país.

Evidenciou-se no espaço público de Sergipe alguma discussão sobre a Reforma de Rivadávia Côrrea, que segundo Nunes estabelecia o ensino livre, seguia a “concepção positivista e levava o liberalismo ao máximo ao campo da educação”,³⁸ “corolário fundamental do princípio da liberdade profissional, consagrada na Constituição da República”.³⁹ Isto denotava o atraso em relação ao modelo de que se servia, já que o positivismo na Europa já estava em decadência há décadas.

O que era bom para os Estados Unidos e para Suíça deveria ser bom para o Brasil. Os olhos de políticos, jornalistas e intelectuais, sempre atravessavam o Atlântico para trazer exemplos, modelos, idéias que justificassem seus discursos e seus projetos, no intuito de levar o país ao tão esperado progresso. O regime republicano foi instituído com o princípio federalista, levando-se em conta a liberdade de ensino, tão cara à vertente positivista.

³⁵ GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EDU, 1987.

³⁶ CORREIO DE ARACAJU. Reforma de Ensino. N. 650, 19/01/1912.

³⁷ FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS,

APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 194.

³⁸ Ibidem.

³⁹ NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, 1986. p. 66.

Traduzindo um artigo de uma revista de Zurich, o redator de o **Correio de Aracaju** fez alusões à *escola de todos* da Suíça, cujo tronco eram a escola popular de onde se ramificavam os ensinamentos profissional, técnico e universitário. No referido país eram quase inexistentes as escolas particulares, de forma que todas as crianças, sem distinção de classes, sentavam-se nos mesmos bancos escolares. O povo de Zurich prestava atenção a essa instituição, fazia nomeações e exercia fiscalização. Cabia ao sufrágio universal a forma de resolver as questões escolares, na organização de comissões municipais, estabelecendo, assim, a relação povo-escola.⁴⁰

Questões referentes aos métodos e processos pedagógicos também eram publicadas. Um artigo de Alfredo Mesquita, por exemplo, tratou do espírito prático do ensino dos Estados Unidos, que iniciava o ensino despertando na criança o amor à árvore: sua importância no planeta e sua beleza natural, inspiradora dos artistas. Considerava assim que dessas lições poderiam advir o desenvolvimento na criança, o sentimento de respeito à natureza. Em longo artigo, afirmou o autor que o espírito prático do ensino deveria ultrapassar as “escolas estreitas para conter o balbúcio a toda a necessidade de movimentos d’essas idades tenras, dá-se-lhe a amplidão dos campos,

dos parques, dos grandes jardins.”⁴¹ Defendeu, também, a idéia de que a criança aprende, assim, noções sobre a utilidade da agricultura e do proveito que se pode tirar da terra – elementos significativos do cultivo das ciências naturais, como parte de um mundo civilizado.

Do **Correio Paulista**, o **Correio de Aracaju** transcreveu o artigo sobre os jardins escolares dos Estados Unidos, descrevendo a obra do belga Omer Buyse, em visita aos Estados Unidos, onde se desenvolviam os métodos ativos. Lá se despertavam as crianças para os fatos agrícolas. Isto era feito, através das lições de coisas, dos trabalhos manuais, das noções de geografia, das atividades de jardinagem com exposição de flores, plantas ornamentais, legumes cultivados e os trabalhos escolares.⁴² Eram os pressupostos da Escola Nova tão caros aos norte-americanos, no processo de renovação da escola com os chamados métodos ativos ou ativismo pedagógico, cujo primado era o *aprender fazer fazendo*, de Dewey,⁴³ entre outros.

Outro tema que mereceu destaque foi o da escola ao ar livre, em Bruxelas. A

⁴¹ MESQUITA, Alfredo. O espírito prático I. **Correio de Aracaju**. N. 466, 09/10/1910.

⁴² CORREIO DE ARACAJU. Os jardins escolares nos Estados Unidos. N. 582, 01/08/1911. (Transcrição do **Correio Paulistano**).

⁴³ DEWEY, John. **Vida e Educação**: I. A criança e o programa escolar, II. Interesse e reforço. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 10. ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

⁴⁰ CORREIO DE ARACAJU. Instrução Pública: Suíça. N. 670, 08/03/1912.

mesma atendia às exigências da fisiologia humana para um sadio desenvolvimento, especialmente da criança, reforçando a informação com dados estatísticos de que, em cada 100 crianças, 75 eram doentes. Destacou, o periódico, a preocupação dos pais das referidas crianças com a educação ao ar livre, com exercícios variados. Os filhos de crianças mais ricas recebiam aconselhamento dos médicos para que fossem à escola aos 9 anos.⁴⁴ Em relação à Bulgária, em 1912, em outra matéria destacou que o governo transformou, através da reforma de ensino, o povo camponês em inteligentes e capazes.⁴⁵

O ensino em Bruxelas foi tema também explorado, no que se referiu à relação entre instrução e regeneração da infância,⁴⁶ no mesmo espírito da onda higienista que varreu o país no início do século. Bruxelas defendia o ensino livre nas estações, com a fundação da primeira “estação de educação ao ar livre”,⁴⁷ pelo governo do referido país, discutindo sobre a questão do financiamento para o referido projeto.

Apesar das dificuldades em conseguir os recursos necessários para a construção da estação livre, salientava-se “o alcance da obra, destinada a espalhar seus

benefícios, não sobre ‘algumas crianças’; mas sobre ‘todas as crianças’, destinada também a contribuir, poderosamente, para um movimento de renovação pedagógica”.⁴⁸

Muitos desses discursos não vinham assinados; eram traduzidos de periódicos estrangeiros pelos redatores e/ou transcritos de jornais de outros estados.

A arte na escola foi um tema também publicado no periódico. O modelo indicado foi o de Londres. O colaborador Cincinnato Franca considerou a arte como uma das necessidades do indivíduo, junto com o sentimento do belo, mencionando Binet e Simon. Defendeu a reforma da escola, de modo que se pudesse trabalhar a educação artística: “Cultivar o gosto, o sentimento artístico, e não só desenvolver as faculdades do espírito, mas preparar melhor para o exercício das profissões manuais”.⁴⁹ Fez menção à Suécia, que em 1897 fundou a sociedade de Arte na Escola, dotando os liceus e as escolas primárias de obras de grandes artistas. Sugeriu seguir o exemplo de Londres, com a publicação de imagens que ornamentavam as escolas. Salientou também que Bélgica e Alemanha procuravam dar às atividades escolares um caráter estético, e, na contramão, apontou o Brasil, no qual a escola continuava sendo

⁴⁴ CORREIO DE ARACAJU. A escola ao ar livre N. 692, 05/05/1912. (Transcrição do jornal **O Paiz**).

⁴⁵ CORREIO DE ARACAJU. A Instrução Pública da Bulgária. N. 1082, 28/01/1914.

⁴⁶ CORREIO DE ARACAJU. Como se deve educar a infância em Bruxelas II. N. 517, 17/10/1911.

⁴⁷ CORREIO DE ARACAJU. Como se deve educar a infância em Bruxelas. N. 516, 16/10/1911.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ FRANCA, Cincinnato. Instrução Pública. N. 749, 20/09/1912.

um aviltante cárcere, sem vida, sem higiene, sem luz, sem que inspirasse a criança à beleza.

O colaborador Julio Porto-Carrero defendeu a importância de se decorar o espaço escolar com desenhos simples, feitos por processos primitivos; com esboços leves e usando até silhuetas. Seriam imagens rápidas que dessem a noção perfeita do tema, sem cansar o espírito (intuição do belo). Aquarelas simples de traços definidos, com poucas nuances, contendo poucas figuras (cópia do real). Ainda defendeu o aprendizado não pelas preleções, mas pela vista, remetendo-se à monotonia das paredes das salas de aulas, caiadas de branco, longe da natureza. Considerava a escola como uma casa grande, diferente das prisões com grades nas janelas, mas com cadeiras alinhadas, alguns mapas geográficos e o quadro negro, nada mais.

A professora faz-lhe ditados, ouve-lhe as listas de preposições e os numerosos da tabuada, esforça-se mesmo - a pobre senhora - em dar aos seus discípulos uma ideia do que foi a descoberta de Porto Seguro, ou a campanha do Paraguay [...]. Defende então os painéis decorativos, já presentes na França desde 1896, com pinturas simples, com legendas sumárias, defendido por Violet-le-Duc, 1879.⁵⁰

⁵⁰ PORTO-CARRERO, Julio. Decorações escolares II. **Correio de Aracaju**. N. 456, 18/09/1910.

Mas não só a Europa e os Estados Unidos traziam para o Brasil modelos educativos que deveriam ser imitados. Países orientais mereciam espaço nas páginas de o **Correio de Aracaju**. Mencionou, o redator, um artigo publicado na revista inglesa *Engineering* que tratava dos avanços do Japão em relação à instrução primária, a partir de análise de um relatório do governo do Império do Sol. País que teve desenvolvimento acentuado após a guerra da Rússia, recebeu elogios da revista inglesa que descrevia a organização do ensino técnico japonês, em particular o comercial. O argumento era que o comércio exigia sólida cultura, empenhando em se estabelecer dentro da ciência e da experimentação.⁵¹

Lia de Sta. Clara tratou da educação nas primeiras idades, destacando um estudo sobre a educação japonesa. Ressaltou a liberdade que a criança japonesa gozava até os 16 anos, sendo apenas vigiada e orientada, diferente de todo o mundo: “ella faz o que quer, contanto que se não prejudique ou prejudique os outros; e, assim, nunca a contrariam, nunca lhe ralham e nunca a forçam obedecer”.⁵² Mesmo sendo uma utopia no Brasil, considerava isso um ideal da educação. Todos os educadores, nessa perspectiva, deveriam se nutrir dessa ideia, de modo a plantar na criança, desde

⁵¹ CORREIO DE ARACAJU. As escholas técnicas no Japão. N. 542, 21/04/1911.

⁵² CLARA, Lia de Sta. A educação nas primeiras idades. **Correio de Aracaju**. N. 1428, 08/04/1915.

cedo, o sentido da independência e do livre arbítrio.⁵³ Alegou a necessidade de se criar uma escola para os pais, para possam educar a criança fazendo-a “ amar a liberdade como sua deusa”;⁵⁴

As escolas japonesas foram novamente motivo de publicações em 1915, a partir de um resumo feito da *Revista L’Education*, cujo estudo foi realizado por Edmundo Rotach, tratando das escolas novas e livres do Império do Sol.⁵⁵ Descreveu a escola japonesa, de 30 horas por semana e curso de 5 anos, ensinando chim, uma espécie de latim, francês, inglês, história, moral, geografia, matemática, ciências naturais, ginástica e exercícios militares, disciplina rigorosa, com inspeção escolar anual, exame médico duplo para o aluno e para a família, com a presença de um jornal, com a publicação anual de um boletim.⁵⁶

Foi publicada uma carta de Helvécio de Andrade dirigida ao redator, fazendo comentários sobre um artigo transcrito do **Jornal do Comércio**, tratando do analfabetismo no Brasil: era um artigo enfatizando o papel do Japão, depois da guerra, e o surto do desenvolvimento na Educação como elemento que explicava a sua vitória. Segundo ele, o Japão plantou no cérebro e

no coração do homem o germe de um civismo cheio de inspirações, fazendo considerações à civilização ocidental das críticas feitas aos costumes japoneses “mas estatava-se diante da cultura intellectual e cívica daquele povo, hontem ignorado e hoje na vanguarda dos operosos e inteligentes”.⁵⁷ Fazia, então, o contraponto com o Brasil: “Todos os nossos grandes males, na política e na administração, são filhos da falta de instrução da maioria do povo brasileiro ou da defeituosa instrução que se ministra a outra parte.”⁵⁸

Em se tratando da escola como espaço privilegiado para civilizar, os *discursos jornalísticos* formam o significado de *imitar* modelos de ensino de outros países considerados mais desenvolvidos. No entanto, São Paulo foi, certamente, o epicentro no qual gerou a publicação de muitas matérias, servindo de modelo para as inovações na instrução pública de Sergipe.

O redator de o **Correio de Aracaju**, em 1912, ressaltou o progresso de São Paulo com a criação do serviço médico-sanitário nas escolas, numa capital onde tudo é trabalho e movimento e a civilização se irradia por toda a parte.⁵⁹ Ressaltou que naquele estado não havia serviço que não se aperfeiçoasse, a exemplo das expe-

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ CORREIO DE ARACAJU. As escolas Japonezas I. N. 1598, 17/11/1915.

⁵⁶ CORREIO DE ARACAJU. As escolas Japonezas II. N. 1599, 18/11/1915.

⁵⁷ ANDRADE, Helvécio. Velho tema. **Correio de Aracaju**. N. 732, 11/08/1912.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ CORREIO DE ARACAJU. A instrução em São Paulo. N. 679, 29/03/1912.

riências com a inspeção médica dos docentes e alunos, numa vigilância higienista perfeita. No Brasil havia governos preocupados com as futuras gerações, igualando São Paulo a países como Áustria, Suíça, Inglaterra e os Estados Unidos. Essa iniciativa no Brasil ocorreu no Rio de Janeiro, em 1909, mas sem resultados práticos.

São Paulo mostra assim, mais uma vez a todos nós, a superioridade com que os seus homens de governo encaram, não somente os problemas que dizem respeito a grandeza econômica do estado, mas as questões verdadeiramente sociais e que não podem ser descuidadas pelo respeito de clarividente dos verdadeiros estadistas da época.⁶⁰

O colaborador Mário Pinto apresentou São Paulo como um estado nacional representativo, “como foco intenso de vitalidade nacional”,⁶¹ tendo sido “o paradigma de todo o progresso e desenvolvimento do país”.⁶² Cabia-lhes, portanto, o papel de integração nacional, tal qual a Prússia na Alemanha: “Isto pela robustez da organização paulista, pelo espírito de disciplina da nossa população, pelo trabalho, pela sua operosidade, pela sua ordem, pela sua energia paciente”.⁶³ Sugeriu, então, que todos os estados brasileiros seguissem São

Paulo para que pudessem chegar às comemorações do centenário da Independência do Brasil, a serem realizadas em 1922, celebrando o fim do analfabetismo.

Mário Pinto se referiu, ainda, aos desmandos dos governos federais e apelou aos municípios para agirem na luta contra o analfabetismo, remetendo-se à França e aos Estados Unidos como modelos que deveriam ser imitados, em relação à criação de cursos para adultos.

A questão do financiamento para a instrução foi outro elemento de discussão no periódico. Transcrevendo do jornal **O Paiz** para o **Correio de Aracaju** o redator remeteu-se, mais uma vez, à intervenção da União no ensino primário descartando qualquer obstáculo de ordem inconstitucional, pois a realidade indicava que a despeito do desenvolvimento de alguns estados, a exemplo São Paulo, persistia esse “terrível cancro social que é o analphabetismo”,⁶⁴ mesmo quando o Estado depreendia uma quarta parte de sua receita para esse fim.

Gama Rosa, outro colaborador do impresso, apontou o ensino itinerante como a forma de ensino a se implantar no Brasil, graças ao sucesso alcançado por sua introdução nas escolas de países europeus desenvolvidos. Ensino não só aplicado ao primário, mas também à zootecnia, à agri-

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ SERVA, Mario Pinto. Os poderes municipais e o problema da educação. **Correio de Aracaju**. N. 1710, 22/02/1916.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ CORREIO DE ARACAJU. O problema do ensino. N. 2122, 26/08/1917. (Transcrição de **O Paiz**).

cultura e à indústria. Repetia-se a forma antiga dos missionários que saíam à caça de seus discípulos. Os professores, nas escolas móveis, também saíam à caça dos alunos, pois eram considerados os “modernos apóstolos da civilização tratam de remover as deprimentes máculas da ignorância”.⁶⁵ Considerando que, no Brasil, as inclinações da população para instrução eram quase nulas, em longínquas roças, sugeriu, então, a aplicação das escolas itinerantes.

Uma mensagem do Presidente do Estado, Oliveira Valadão, sobre a instrução pública, também foi matéria publicada no **Correio de Aracaju**. Na mensagem Valadão se remeteu ao fato de ter aproveitado muitas das disposições da Reforma de 1911, tentando considerar o surto belíssimo da instrução de S. Paulo e de Minas Gerais, para moldar o novo regulamento. O mesmo instituiu a escola noturna, para ambos os sexos, direcionada aos bairros operários das cidades industriais; criou a Escola Complementar; instituiu prêmios pecuniários para professores que mais se distinguissem; obrigou todos os professores a irem para o Grupo Modelo para adquirir a prática pedagógica; incluiu as ciências naturais, com aplicações à agricultura e à zootecnia, noções de sociologia e de direito

usual e ensino de desenho e trabalhos manuais entre outras ações.⁶⁶

São Paulo foi modelo na Reforma de 1911, em Sergipe, realizada por Rodrigues Dórea (1908-1911), que trouxe o bacharel Carlos da Silveira, técnico paulista, para vir ao Estado dirigir a Escola Normal e escolas anexas. O mesmo havia introduzido o método intuitivo no Regulamento de 1911, com lições de coisas no ensino primário; o serviço de inspeção escolar, responsável pela orientação pedagógica dos professores; Serviço de Estatística Escolar e o Fundo Escolar para aquisição de livros e material para as crianças mais pobres.

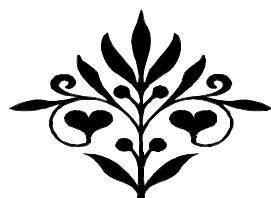
Os *discursos jornalísticos* procuravam reforçar o poder de sua oratória trazendo como exemplos para *imitar* sistemas de ensino de outros países, transformando o mundo em uma rede conectada por impressos que traduziam a idéia de que a educação era, de fato, um objeto mestiço de natureza *intercultural*. Mesmo que redatores e colaboradores de o **Correio de Aracaju** estivessem se desencantando com a República, a crença no poder da educação para transformar a sociedade emergiu com mais força. Um poder, muitas vezes traduzido em nível discursivo, que em artigos, notas, projetos, leis, etc, mas que pouco ou lentamente ia transformando a feição real das escolas sergipanas. Descolado do chão

⁶⁵ ROSA, Gama. O ensino itinerante. **Correio de Aracaju**. N. 974, 04/09/1913.

⁶⁶ VALADÃO, Oliveira. Mensagem Presidencial. **Correio de Aracaju**. N. 1823, 22/06/1916.

social, os jornalistas, como apontou Sodré, buscavam, fora do seu mundo, idéias e inspirações, distanciando-se, no entanto, das condições objetivas de suas realizações.

A *modernidade pedagógica*, portanto, traduziu-se na capacidade de que *imitar* países e estados considerados mais avançados era a ponta de lança para elevar o estado/país a uma aproximação com o modelo que lhe servia de inspiração. O *discurso jornalístico* por si só traduzia os sonhos e os desejos de um mundo civilizado para os que escreviam, porém era um mundo bem longe de si. Mesmo tratando de diferentes brasis que se juntavam num mesmo espaço geográfico, unido por uma noção chamada Nação, São Paulo foi, certamente, exportador de um modelo de ensino que traduzia os anseios de modernidade. Naquele estado se encontrava a esperança de que o Brasil poderia sonhar o sonho de um país civilizado, bastava *imitá-lo*.



3. Alfabetizar para regenerar e/ou civilizar

O discurso de regeneração da sociedade brasileira passou a fazer parte do ni-

cho de debates em publicações nos jornais desde o início do século XX, circunscrevendo suas bases na década de 1910, mas com maior força na década de 1920 cuja palavra de ordem era “republicanizar a república”.⁶⁷ Assim, “cabia à instrução pública difundir a direção política cunhada pelo pensamento esclarecido”.⁶⁸ Regenerar a raça foi também o ponto central nos referidos discursos, no contexto do próprio movimento evolucionista e positivista que assimilou conceitos desenvolvidos nas ciências biológicas e físicas e os difundiu nas ciências sociais e humanas.

Recolhi alguns dados do artigo de Munanga⁶⁹ a esse respeito. Segundo o autor, raça teve sua origem no latim; significou corte, categoria, espécie e serviu de base, posteriormente, para a biologia e a zoologia para classificar as espécies animais e vegetais. Em 1648 foi utilizada para classificar diversidades humanas contrastantes. Nos séculos XVI e XVII, estendeu-se às relações humanas, especialmente entre nobres (origem germânicas) e plebeus (gauleses), legitimou o sangue puro dos primeiros e as relações de dominação e sujeição sobre os segundos sem que emergissem diferenças morfo-biológicas notórias entre os indivíduos pertencentes a ambas

⁶⁷ Ibidem. p. 44.

⁶⁸ Ibidem. p. 62.

⁶⁹ MUNAGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual nas noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível <http://www.acaoeducativa.or.br/>> Acesso em 12 de agost. 2007.

as classes. No Século das Luzes, emergiu o conceito de raça fundada na classificação e hierarquização cujo divisor era a cor da pele, somando-se outros aspectos morfológicos. No século XX, levou-se em conta a influência do meio na definição de raça.

O problema emergiu quando se estabeleceu uma escala de valor entre as chamadas raças, através de uma relação entre o biológico e as qualidades morais, intelectuais e culturais, tornando-as diferenças doutrinárias e pouco científicas. O autor ainda ressaltou a diferença entre raça e etnia, sendo a primeira de natureza morfológica e a segunda sócio-cultural, histórica e psicológica.

Bomfim, mesmo aceitando a noção de raça, criticou a idéia de superioridade dos brancos sobre os índios e negros. Considerou uma concepção monstruosa a forma como a etnologia oficial brasileira classificava as raças desiguais: “A branca mais elevada, única realmente socializável (...) e, num momento decisivo, essas brancas destróem-se estupidamente, como se neles não houvesse nem humanidade, nem visão política”.⁷⁰ Tratava-se, na visão de Bomfim, de uma pretensão trazer uma inspiração científica à solução da população, nascida da falsa ciência bacharelesca brasileira que fez brotar preconceitos de raça colo-

cando os negros e índios como inferiores. Na sua visão, a única inferioridade que sofria os ibero-americanos era a sua insuficiência mental em aceitar, sem contestar, os descabidos julgamentos que lhes mantinham humildes e com pouca confiança neles mesmos.

Bomfim atribuiu essa perspectiva de condenar os brasileiros de inferiores, como uma “caracterizada pulhice de bacharelismo em arremedo de ciência”.⁷¹

Essa visão do bacharelismo também foi destacada por Oliveira: “Especialista em normas e regras, o bacharel transmutado em burocrata emperra as decisões; especialista em normas e regras é pouco ligado ao país real e se torna o braço legal do Brasil atrasado.”⁷²

Em um tom mais ameno, Holanda afirmou que a praga do bacharelismo assolou os Estados Unidos no pós-guerra da Independência assim como o Brasil, desde que muitos saíam da Universidade de Coimbra, da *mãe-pátria*, com uma profissão que garantia prestígio social. O vício do bacharelismo se evidenciava no

prestígio da palavra escrita, a frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obrigam à colaboração, ao esforço e, por conseguinte, a certa dependência e mesmo abdição da personalidade, têm de-

⁷⁰ BOMFIM, Manuel. **O Brasil Nação**: realidade da soberania brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro:Topbooks, 1996. p. 486.

⁷¹ Ibidem. 1986. p. 489.

⁷² OLIVEIRA, Lucia Lippi. **Obra citada**. 1997. p. 89.

terminado assiduamente nossa formação espiritual.⁷³

Para ilustrar as colocações de Bomfim, Holanda e Oliveira sobre a visão dos bacharéis a respeito da raça, relato algumas considerações do trabalho do advogado sergipano Leite Neto⁷⁴ que fez um estudo sobre a criminalidade sertaneja, em particular sobre o Cangaço. Levantou as causas do banditismo como sendo do meio social e físico; do mandonismo e da dilatação dos círculos sociais-nordestinos; da deficiência de comunicação – estritamente a falta de rodovia; da justiça e do fracasso na prática repressiva; da desorganização do trabalho, da etnia e educação de má qualidade.

O autor não relacionou nesta ordem, mas assim coloquei para fazer breves considerações a estas duas últimas. Ele afirmou que as diferenças de raças, moldadas nos estudos médicos de Nina Rodrigues, provou que “indivíduos pertencentes às raças inferiores – índios e negros - não podem ser equiparados às civilizadas”.⁷⁵ Desse ponto de vista, os sertanejos envolvidos no cangaço se encaixavam bem pela lei da hereditariedade “o tipo constitucional mais comum entre eles, as condições de temperamento nesta fauna de criminosos lhes fo-

ram transmitidas pelos seus ancestrais”.⁷⁶ Leite Neto ainda afirmou que as raças atrasadas, depois de “uma educação multisecular poderão, talvez, absorver as conquistas da civilização”.⁷⁷ O analfabetismo e a instrução deficiente e de má qualidade impulsionavam o sertanejo para a vida extralegal. Dentre as medidas preventivas, como penitenciária-modelo, por exemplo, a educação era “elemento primordial da terapêutica criminal”.⁷⁸ Desde que orientados pelos preceitos da Pedagogia moderna, poderiam, no futuro, substituir a penologia, para abolir o banditismo.

NOTA

Em Sergipe, uma das contribuições importantes dadas ao debate sobre os anormais foram os pareceres de Manuel Carvalho Neto, no Congresso Interestadual, em 1921, realizado para se discutir a situação da escola primária. O representante de Sergipe, Carvalho Neto, tomou parte ativa nos debates, dando conhecimento sobre um projeto que havia apresentado ao Congresso Nacional para a criação de escolas de aperfeiçoamento e classes especiais para os atrasados, sendo publicado na Capital e no Sergipe Jornal, em 1921.

A idéia de escola como profilaxia do crime e como regeneradora da raça circulava em vários países e servia de referência para discussões nacionais e locais.⁷⁹ A es-

⁷³ HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 (Edição comemorativa 70 anos). p. 173.

⁷⁴ LEITE NETO. **Sergipe e seus problemas**. Rio de Janeiro: TYP do jornal do Commercio Rodrigues & G. 1937.

⁷⁵ Ibidem. p. 34.

⁷⁶ Ibidem. p. 33.

⁷⁷ Ibidem. p. 41.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Um bom histórico a respeito das crianças no Brasil foi publicado por: DEL PRIORE, Mary. **Histó-**

cola redentora tomava corpo para regenerar os criminosos, tanto como uma ação corretiva quanto profilática. Como referência, o redator do impresso apontou a questão da prisão de crianças na França, defendendo a idéia de que a educação poderia regenerá-las.⁸⁰ Nessa mesma direção, em outro artigo, o redator remeteu-se à escola de regeneração social e psíquica de jovens nos Estados Unidos,⁸¹ além de discursar sobre a educação física do estudante norte-americano que tinha tanta importância quanto a cultura intelectual.⁸² Além disso, fez uma descrição do ensino americano dando ênfase ao desenvolvimento da cultura física naquele país.⁸³

Na perspectiva de regeneração das raças eram juntadas formas diferentes de comportamento e de ser como anormais: desde os portadores de deficiências físicas e mentais, os *pivetes*, os pequenos que praticavam furtos, os vadios e abandonados, enfim os *diferentes*.

Santos, em estudo sobre as crianças do Brasil, deu-me a idéia do que representavam as crianças criminosas nas primeiras décadas do século XX, mesmo fazendo um estudo centrado em São Paulo, cujo pro-

cesso de industrialização foi mais intenso que em outros estados, a exemplo de Sergipe. O autor destacou que

a áurea republicana moldava a forte dicotomia entre os mundos do trabalho e da vadiagem, protagonizados respectivamente pelo imigrante e pelo nacional, principalmente aquele advindo da escravidão. A eugenia era idéia corrente entre teóricos e autoridades e a “profilaxia social” era uma prática cotidiana.⁸⁴

Nesse sentido regenerador da escola foi publicada uma matéria de Basílio Magalhães sobre a educação dos idiotas, que destacou o papel de Seguin e sua missão com a infância degenerada. O médico Edward Seguin (1812-1880) “criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais.”⁸⁵ Ele “não se preocupou apenas com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e desenvolvimento de um método educacional, ele também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para idiotas”.⁸⁶ Era, segundo Magalhães, um modelar instituto para idiotas em Paris, sendo, posteriormente,

ria das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000.

⁸⁰ CORREIO DE ARACAJU. As crianças criminosas. N. 587, 09/08/1911.

⁸¹ CORREIO DE ARACAJU. Uma escola de cidadãos nos Estados Unidos. N. 680, 31/03/1912.

⁸² CORREIO DE ARACAJU. A Educação Pysica do estudante americano I. N. 653, 26/01/1912.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ SANTOS, Marcos Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

⁸⁵ MAGALHÃES, Basílio de. A solução de um sério problema pedagógico-social no Brasil. **Correio de Aracaju.** N. 1088, 30/01/1914.

⁸⁶ MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação.** Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> Acesso em 01 de agosto. 2007.

imitado por vários outros países: Alemanha, em 1843; Suíça, em 1842, primeira escola para crianças cretinas; Inglaterra, em 1846, fundou os primeiros asilos-escolas para crianças idiotas; Itália, em 1899, uma casa para idiotas; Rússia, um instituto médico-pedagógico para o tratamento e educação dos atrasados psicofísicos; Áustria, asilos-escolas destinados às crianças degeneradas; Bélgica, 1895, primeira escola especial masculina para crianças anormais e nos Estados Unidos, em 1909, foi fundada uma escola para anormais. No Brasil considerou, com pesar, que tudo estava por se fazer para se equiparar, nesse aspecto, às nações adiantadas, pois as crianças degeneradas continuavam abandonadas.⁸⁷

Educação dos idiotas, deficientes, através da educação popular para o trabalho agrícola, objetivando melhorar a produção, era a defesa de outro colaborador, Dias Martins.⁸⁸ A escola primária deveria ser prática, ensinando sobre a agricultura e a utilidade das coisas do campo,⁸⁹ cujas lições deveriam ser dadas em linguagem po-

pular, enfocando temas agrícolas.⁹⁰ Era o movimento ruralista que destacava a vocação genuinamente brasileira para a agricultura, enquanto o processo de urbanização crescia inchando a periferia com pessoas do campo, em busca de trabalho.

Também em outro artigo, Mário Pinto se referiu a uma grande obra social, na França, que poderia ser imitada; a criação de cursos para adultos, freqüentados à noite nas escolas públicas, por professores e por pessoas da Academia. Indicou também os Estados Unidos onde as municipalidades, auxiliadas por particulares, dedicavam grande esforço na instrução de adultos. Dessa forma, salientou que o Brasil necessitava despertar a consciência de todos da nação para esse dever social, de levantamento do país.⁹¹

Saber ler já não possuía a singeleza e a simplicidade de outro tempo, mas a complexidade do papel que o homem republicano exigia, afirmou o redator do **Correio de Aracaju**.⁹² Essa preocupação vinha colada ao número assustador de analfabetos no Brasil, três décadas já passadas desde que a República fora promulga-

⁸⁷ MAGALHÃES, Brasília de. A solução de um sério problema pedagógico-social no Brasil. **Correio de Aracaju**. N. 1088, 30/01/1914.

⁸⁸ DIAS, Martins. Necessidade da educação popular para o trabalho agrícola I. **Correio de Aracaju**. N. 2158, 26/08/1917.

⁸⁹ DIAS, Martins. Necessidade da educação popular para o trabalho agrícola II. **Correio de Aracaju**. N. 2159, 10/10/1917.

⁹⁰ DIAS, Martins. Necessidade da educação popular para o trabalho agrícola III. **Correio de Aracaju**. N. 2160, 11/10/1917.

⁹¹ SERVA, Mario Pinto. Os poderes municipaes e o problema da educação. **Correio de Aracaju**. N. 1712, 25/01/1916.

⁹² CORREIO DE ARACAJU. A instruccão. N. 550, 12/04/1911.

da e a “chaga do analfabetismo”⁹³ persistia. Existiam cerca de 80% de analfabetos.⁹⁴

O redator destacou como a instrução era o primeiro passo para o progresso, para que o “povo encontre a luz que dissipa a escuridão”,⁹⁵ de modo a “compreender seus deveres e assim concorrer para o seu engrandecimento moral e material,”⁹⁶

O colaborador Deoclécio da Silva enfatizou que o ler e o escrever eram equivalentes ao saber se exprimir na tribuna em defesa de seus direitos ou das classes que representavam, por isso a necessidade de se difundir o ensino como “causa do progresso”⁹⁷ e como remédio “para o vício, o caminho da verdade e o meio para suavizar as situações difíceis da vida”.⁹⁸ Era de responsabilidade do governo convencer a população sobre a necessidade de aproveitar a instrução, pois só através dela poder-se-ia levar o homem às sociedades cultas.⁹⁹

Para se conhecer o nível de civilização de um povo, ressaltou o colaborador Deoclécio Silva, dever-se-ia contar a frequência e o número de escolas que o país oferecia. Afirmou ainda que existiam países ditos civilizados, mas que persistiam

com grande número de analfabetos, apesar de seus muitos “homens célebres”.¹⁰⁰

Quando se referiu ao Brasil, outro colaborador, Acácio Azevedo,¹⁰¹ considerou que muitas capitais se encontravam a caminho do progresso; no interior, porém, o número de professores quase analfabetos era grande e preocupados apenas em ensinar o antigo bé a bá e a taboada cantada. As crianças freqüentavam dois ou três anos e depois abandonavam a escola sabendo apenas assinar o nome, muito mal, para tirarem o título de eleitor. *Civilizar e alfabetizar* eram faces de uma mesma moeda.

Sobre a ignorância, Josino Barroso chamou a atenção do analfabetismo como “passaporte para as prisões”,¹⁰² sendo o homem ignorante quase inútil a si e ao meio em que vive. Fazendo o contraponto entre a situação do analfabeto e do homem instruído, afirmou que pela instrução “o homem chega a conhecer seu destino no planeta, resiste aos golpes da adversidade. A alfabetização teria o poder de libertar o homem do cativeiro do espírito, transformando-o em homem forte, viril e iluminado.”¹⁰³ Argumentou que o crime era fruto da ignorância, pois em sociedades estudiosas a criminalidade havia diminuído espantosamente e com este argumento concluiu

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ FREIRE, Ana Maria Araújo. **Obra citada**. 1993.

⁹⁵ CORREIO DE ARACAJU. A Instrução. N. 550, 12/04/1911.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ SILVA, Deoclécio. O saber ler e escrever. **Correio de Aracaju**. N. 532, 05/03/1911.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ AZEVEDO, Acácio. Instrução pública. **Correio de Aracaju**. N. 584, 06/08/1911.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ BARROSO, Jovino. Ensinamos. **Correio de Aracaju**. N. 764, 12/01/1913.

mou os governos a se preocuparem com a instrução do povo, defendendo o ensino gratuito e obrigatório.¹⁰⁴

Barroso reafirmou que a ignorância levava ao crime, às prisões. O homem ignorante não se conhecia e nem conhecia seu destino, era quase um inútil desconhecendo a alegria do conhecimento. Um povo ignorante era um povo de imbecis e criminosos. A instrução era uma couraça de resistência às adversidades, farol que guiaria nos mares sociais, libertando o homem do cativeiro do espírito e o tornando apto para grandes empreendimentos.

Era o sentido regenerador da escola, ritualizada pela palavra impressa. Foucault assinalou a dificuldade em separar os rituais da palavra da sociedade. O sistema de ensino era considerado como uma ritualização da palavra, fixando papéis dos sujeitos que falam as formas de distribuição e apropriação dos discursos com seus poderes e saberes.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, e em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pelas distâncias, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos

discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.¹⁰⁵

O analfabetismo foi, de fato, considerado o magno problema nacional. Um mal que deveria ser combatido, sendo o principal responsável pelo alto índice de viciados, alcoólatras, vândalos, jogos, falsas mendicâncias, concubinato e de indisciplina da sociedade brasileira/sergipana.

O colaborador Alcides Bezerra também salientou que até sobre criminosos natos a educação poderia influenciar. Com esse argumento defendeu a necessidade de se formar o direito no espírito infantil.¹⁰⁶ O colaborador salientou que, nos compêndios de pedagogia havia a presença da educação moral, mas não abrangia aspectos jurídicos. Ao tratar do tema no aspecto teórico e prático, asseverou a necessidade de cultivar o sentimento do direito concorrendo, eficazmente, para o progresso social, desenvolvendo o amor à pátria. Na escola o direito deveria ser trabalhado e associado a todas as disciplinas, principalmente à leitura e à escrita, por meio de contos, histórias e cartas. Bastava colocar em relevo os fenômenos jurídicos como um recurso à sensibilidade, mas também proceder à re-

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 29 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 6. ed. 2000. p. 43-44.

¹⁰⁶ BEZERRA, Alcides. Formação do sentimento de direito na escola. **Correio de Aracaju**. N. 1455, 21/05/1916.

flexão dos alunos sobre as verdades jurídicas, levando as crianças a adquirirem hábitos e julgá-los à luz do direito.

Curvello de Mendonça, em colaboração ao **Correio de Aracaju**, levantou denúncia sobre o recenseamento feito no Rio de Janeiro, que apontava cerca de 50% de analfabetos. Partindo deste dado fez referência à situação do resto do país. Chamou a atenção para uma medida tomada pelo Congresso Nacional, em 1907, que incluía no orçamento da União uma ajuda para os estados, mas esta disposição não foi cumprida, voltando a questão a debate. O argumento de Mendonça era que escolas de imigrantes franceses, italianos e alemães estavam se proliferando no país, sem que isto afetasse a soberania nacional. Deu como exemplo, a presença, no país, de 800 escolas alemãs, mantidas pelo governo de Berlim para avivar a língua, os costumes e expôr para fora da Europa suas idéias. Entretanto, o perfeito pangermanismo tem falhado em relação aos objetivos propostos, já que as referidas escolas vivem bem mais os focos da cultura do Brasil: “o pangermanismo da infância teuto-brasileira é tudo quanto pode haver de menos consistente”¹⁰⁷

Seu questionamento se deu sobre o não socorro do governo brasileiro aos esta-

dos no combate ao analfabetismo, por conta do “escrúpulo federalismo constitucional”,¹⁰⁸ na questão da descentralização. Este era o imperativo de seu discurso em relação ao papel do governo em “ajudar a incorporação de todas as forças sociaes nessa missão de civilização brasileira: a extinção do analfabetismo.”¹⁰⁹

Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram os estados que mais receberam imigrantes alemães, de tal forma que o ensino para as crianças dessa nacionalidade foi organizado por grupos católicos e luteranos. Os professores eram organizados na Associação de Professores da Imigração Alemã que contava com um jornal, livros didáticos, reuniões periódicas locais e regionais cuja estrutura fora desmontada com o processo de nacionalização das escolas, em 1937.¹¹⁰

Plínio Olinto, nessa discussão sobre o analfabetismo, afirmou a importância do **Correio de Aracaju** em publicar temas pedagógicos, criticando o papel da República em fazer propaganda da Europa e a proteger seus produtos. Enquanto isso o país, demonstrava pouco avanço na disseminação da instrução, mesmo considerando ser esta a maior riqueza de uma nação.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ KREUTZ, Lúcio. A educação dos imigrantes no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, 2003.

¹⁰⁷ MENDONÇA, Curvello de. A União e o analfabetismo. **Correio de Aracaju**. N. 723, 21/07/1912.

Para honra nossa, ultimamente, se vai manifestando um certo movimento, não só no sentido de ampliar o pouco que se tem feito, como também de se aceitar os novos methodos scientificos, muito em voga no velho mundo, vão ganhando terreno dia a dia.

Quer pela imprensa, que pela simples palestra, nas modestas academias, que os nosso intellectuais costumam, aqui na capital, reunir pelas esquinas, vai-se observando o despertar dessas idéias que, felizmente, vão além da baixa roda e parecem tocar as alturas dos homens da administração pública.¹¹¹

Nesse sentido, reportou-se, o colaborador, a uma estatística de 1910 sobre os índices de analfabetismo entre repúblicas sul-americanas: 86% Brasil, 42%, Uruguay; Argentina, 53% e Chile 68%. Diante desses dados considerava o grau de inferioridade lamentável, alegando a relação entre o analfabetismo ao crime, alcoolismo, indisciplina, jogo, falsa mendicância, entre outras conseqüências. O papel da escola era o de mostrar ao povo seus deveres e direitos e, assim, concorrer para o desenvolvimento econômico do país.¹¹²

Ignácio Moura, outro colaborador do impresso, argumentou que no Brasil faltavam escolas e também iniciativa das famílias para mandar os filhos estudarem, em face da pouca confiança que depositavam nessas instituições e pelo insucesso do filho e horas que o privavam da sua ajuda

nas atividades laborativas. Defendeu que instrução e educação deveriam caminhar juntas: o estudo literário seria uma ornamentação necessária, mas o ensino científico, na escola elementar, deveria ser regional.¹¹³ Ele fez uma crítica às reformas de ensino:

É por isso que o problema da instrucção se perpetuará infinitamente como de uma solução indeterminada. O governo opera sobre elle, obstinadas reformas todos os annos, contradizendo-se umas de outras e inexequíveis todas ellas: mas o caso continuará indecifrável, como qualquer raio de sol que a verões sepultam junto do tabernaculo do Koram na Mesquita de Cordova, e que a lenda diz ser necessário mil annos para que se transforme em ouro.¹¹⁴

A educação cívica foi tema de artigos, publicados em 1914, de autoria de Carneiro Leão. Sua tese era a de que a educação cívica deveria ser a preocupação central de um povo, levando-o a saber quais são seus deveres e direitos. O patriotismo e o amor à pátria eram objetivos da educação nacional.¹¹⁵ Em 1915¹¹⁶ esse mesmo tema foi discutido, pelo mesmo colaborador, defendendo as cadeiras de História e Geografia como formas de levar os

¹¹¹ OLINTO, Plínio. Educação e instrucção. **Correio de Aracaju**. N. 1114, 05/03/1914.

¹¹² Ibidem.

¹¹³ MOURA, Ignácio. O problema da instrucção. **Correio de Aracaju**. N. 1396, 03/03/1915.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ LEÃO, Carneiro. Educação Cívica I. **Correio de Aracaju**. Ns. 1332, 1333, 1334, 08, 10 e 11/12/1914.

¹¹⁶ LEÃO, Carneiro. Educação Cívica I, II, III, IV e V. **Correio de Aracaju**. Ns. 1386, 1387, 1388, 1389, 1390, 13, 19, 20, 21 e 23/02/1915.

alunos a amarem a Pátria, sendo essas disciplinas elementos de formação da nacionalidade. Assinalou também a riqueza da língua na revelação de idéias, sentimentos e a cultura de uma nacionalidade; por isso o empenho de povos que subjuguem outros em impedir o estudo, nas escolas, da língua materna. Afirmou Carneiro Leão que

Sem a história que nos inculca a magnificência do nosso passado, e a geographia que nos mostra os fulgores do nosso paiz e a educação que affirme o direito, a justiça, as verdades liberaes do presente e a esperança de um grandioso futuro, o nosso civismo terá a consistência das declamações retumbantes e vazias, que não aproveitará, nem a pátria, nem a declamadores, nem a ninguém.¹¹⁷

O redator do **Correio de Aracaju** destacou a educação nacional como elemento central da unidade nacional assim como foi, no antigo regime, a religião. Só assim poder-se-ia evitar o desmembramento da nação que adotava o regime federativo, defendendo que o congresso deveria votar uma lei que estabelecesse um programa para todo o país, mas deixando aos estados a organização como bem lhe conviesse.¹¹⁸ Defendeu também a uniformização de programas, para depois instituir as escolas de agricultura, reclamada pelas condições do país.

¹¹⁷ LEÃO, Carneiro. Educação Cívica IV. **Correio de Aracaju**. N. 1389, 21/02/1915.

¹¹⁸ CORREIO DE ARACAJU. Educação Nacional. N. 1726, 10/02/1916.

A escola rural passou a ser também alvo de debate no impresso. O movimento ruralista começou a lançar suas teses no país, na década de 1910, com ênfase no debate sobre a vocação agrícola e sua oposição ao crescimento urbano, em meio ao aumento de migrações do mundo rural para as cidades. O mote agrícola, num país de economia agrário-exportadora, mostrou-se eficaz para disseminar a necessidade de se fixar o homem ao campo, e a escola era colocada como elemento fundamental nesse processo. Assim, evidenciou-se, no impresso, a defesa da escola rural com conteúdos vinculados à realidade das localidades de uma forma transmutada pelo sentimento de amor à natureza.

No seio desse movimento ruralista, defendia-se que a lavoura carecia de trabalhadores que não fossem viciados, ignorantes e preguiçosos. Pessoas que trabalhassem por dever e não por necessidade. Era esse o papel da escola, na formação desse contingente para um país que acreditava possuir vocação agrário-exportadora, em contraposição ao crescimento urbano e ao processo de industrialização.

Pessanha,¹¹⁹ em seu artigo, salientou a importância da escola da roça. Ele tinha claro o que se deveria ensinar na escola da roça, eliminando as atividades rotineiras

¹¹⁹ PESSANHA, J. L. Instrução primária e instrução moral. **Correio de Aracaju**. N. 579, 26/07/1911.

de decoração e despertando a curiosidade infantil para a observação e o raciocínio. A escola deveria ensinar os conteúdos voltados para o universo cultural dos que viviam no campo. Uma tese apropriada tanto dentro da Pedagogia Moderna quanto da Escola Nova.

Leitura, escripta, elementos de calculo sobre números inteiros; da gramática portuguesa um *quantum satis* para a compreensão do que lera, umas noções de geographia para tornar possível a referencia a outros paizes e a explicação de certos phenomenos climatológicos.... e só quanto a estudos *dentro da sala*.¹²⁰

O colaborador do **Correio** ainda reforçou a necessidade de romper com o ensino antigo, ministrado entre quatro paredes, com “método papagaial”¹²¹ e atrofador da inteligência infantil. Seu discurso era gerido pela idéia de patriotismo, de retirar da ignorância os patricios que viviam como burros de carga, explorados pelos colonos estrangeiros “que a tudo se dá, desde o solo da Pátria até a viagem de recreio ao paiz de origem com sacrifício e exclusão do triste caboclo a quem tudo se nega, até a instrucção que lhe permita sahir do abatimento de paria a que se vê agrilhado.”¹²²

Remeteu-se, o redator, ao Primeiro Congresso de Ensino Agrícola, realizado em São Paulo, pelo Ministério da Agricul-

tura (1917), que apresentou as seguintes conclusões: na escola primária não caberia uma especialização, mas sim lições de coisas, sem perturbar a cultura geral, despertando-lhe o amor e a valor da agricultura.¹²³ Lições realizadas em linguagem popular, ao alcance de todos.¹²⁴ Defesa do método intuitivo, com o ensino dos rudimentos da ciências naturais, preparando a população rural para o cultivo da terra e na orientação do gado colocando, assim, na inteligência e no sentimento do povo, o amor pela terra e pela vida mais útil. Pode-se observar, assim, a presença dos preceitos da Pedagogia Moderna.

O tema sobre analfabetismo ocupou muitas colunas do **Correio de Aracaju**. Com ele, como já foi visto, circundava questões sobre financiamento e obrigatoriedade do ensino. Considerado o único mal do Brasil, denunciava o intelectual sergipano Carvalho Neto. No seu artigo, perguntava-se se a obrigatoriedade do ensino não iria de encontro à liberdade preconizada pela Constituição, alertando a necessidade de se realizar ampla propaganda para a população, caso fosse instituída a obrigatoriedade de ensino. Seu argumento foi o de que a população poderia provocar uma

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Ibidem.

¹²³ CORREIO DE ARACAJU. O ensino agrícola nas escolas primárias. N. 2401, 04/09/1917.

¹²⁴ DIAS, Martins. Necessidade da educação popular para o trabalho agrícola III. **Correio de Aracaju**. N. 2.160, 11/10/1917.

revolta, tal qual ocorreu com a vacinação obrigatória, em 1905.¹²⁵

Bem dentro do espírito da época, sugeriu, o mesmo colaborador, a ampliação dos serviços e criação de escolas de modo que se pudesse combater, de todos os modos, o analfabetismo que era “uma vergonha nacional”.¹²⁶

O **Correio**, através de um colaborador que assinou sua matéria com o pseudônimo v.v., divulgou que o principal erro dos antepassados foi o de não cuidar do ensino primário, considerando que um povo que detinha um índice de 80% de analfabetos nunca poderia construir a democracia nem autonomia econômica. Considerou que os estados procuravam resolver esse problema, mas não tinham recursos suficientes para isso necessitando do empenho da União. Na sua análise fez referência a países como a Inglaterra, os Estados Unidos e a Argentina que, com o empenho dos estados puderam colaborar no “combate a essa chaga”.¹²⁷ Na Constituição Brasileira, no entanto, inexistia qualquer linha que tratasse do ensino primário constituindo-o assim, como expoente da indiferença nacional. Situação terrível a do Brasil: com poucas escolas e as escolas que existiam fun-

cionavam em condições precárias e com frequência baixa.

O debate contra o analfabetismo começou a mobilizar a sociedade em busca de alternativas para o seu combate. Era uma chaga, uma doença, um mal que representava o grande atraso do país, e, como tal, precisava ser debelado. Correu-se o risco de se tentar acabar com o analfabetismo matando o analfabeto. Perfilavam-se metáforas indicadoras dos caminhos da salvação e da perdição, tomando como foco o mesmo lastro religioso de dicotomia do mundo, herança do paradigma cartesiano.

A formação da Liga contra o Analfabetismo (1915) foi outro tema recorrente que mereceu publicação de matérias nas páginas do **Correio de Aracaju**. Imbuído do sentimento cívico-patriótico vigente na Primeira República, mostrou-se em si a idéia de salvação nacional, em cujo movimento os intelectuais procuravam “acelerar a marcha da civilização”.¹²⁸

O colaborador Mozart Monteiro, nessa mesma direção, em agosto de 1917, defendeu a campanha em favor da extinção do analfabetismo. Considerava-a útil e nobre, já que outras se mostraram infrutífe-

¹²⁵ CARVALHO NETO. Contra o analfabetismo. **Correio de Aracaju**. N. 730, 07/08/1912.

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ V.V. O “Grande problema”. **Correio de Aracaju**. N. 745, 11/09/1912.

¹²⁸ SOUSA, Clotildes Farias de. “**Por uma Pátria de luz, espírito e energia**”: A campanha da Liga Sergipense contra o Analfabetismo (1916-1950). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Programa de pós-graduação em Pesquisa: Núcleo de Pós-graduação em Educação, São Cristóvão, 2004.

ras. Desejou-se plantar o civismo e patriotismo no povo ignorante para o soerguimento da nação. Era preciso habilitar e educar o povo e instruí-lo. Um povo inculto jamais poderia construir uma grande nação por mais que possuísse sentimentos elevados e predisposições invejáveis. Um país de povo ignorante só por milagre poderia ter bons governantes já que estes, em países liberais eram eleitos pelo povo, representativos da vontade geral. Saiu em defesa da “instrução e a educação popular, aparelhando o povo para a vida independente, fazendo-o conciso do seu papel na sociedade internacional”.¹²⁹

Considerava, Mozart Monteiro, os analfabetos como indivíduos que não “gozam de luzes”,¹³⁰ “exército de cegos de espíritos”,¹³¹ defendendo a ajuda de particulares neste campo, com modesta dádiva como sócio na Liga Sergipense contra o Analfabetismo. Nesse espírito, a campanha contra o analfabetismo se estabeleceu no país como uma grande cruzada nacional. A essa luta vinha imbuída a obrigatoriedade da instrução primária, a proibição de o analfabeto em exercer funções públicas com definição de multas para aqueles que empregassem analfabetos em estabelecimentos comerciais ou industriais. Além disso,

exigiam-se pagamentos de impostos aos responsáveis pelos analfabetos de mais de sete anos.¹³² Afirmava que a Pátria merecia mais carinho do que sentimento de egoísmo e partidarismo, de modo que se pudessem conseguir realizar a tarefa civilizadora.¹³³

O **Correio de Aracaju** publicou nota informando a criação, em Sergipe, da segunda escola para o sexo masculino, já que a primeira foi para o sexo feminino, da Liga Sergipense contra o Analfabetismo.¹³⁴ Também em 1919, noticiou então a criação da quinta escola da Liga, subvencionada pelo capitalista Tales de Ferraz, na Capital, que levou o seu nome. O impresso considerava que a Liga estava conquistando grandes progressos, apesar das dificuldades, sendo “uma instituição reveladora do civismo dos que a dirigem e dos que concorrem para a sua conservação”.¹³⁵

A Liga Nacional contra o Analfabetismo, embalada no colo do nacionalismo, teve presença constante na imprensa. Fundada em 21 de abril de 1915, no Clube Militar do Rio de Janeiro, angariou a simpatia e o interesse de intelectuais sergipanos: “Movidos pelo discurso e pelas virtudes patrióticas de Olavo Bilac, os sergipanos

¹²⁹ MONTEIRO, Mozart. Um problema nacional. **Correio de Aracaju**. N. 2113, 15/08/1917.

¹³⁰ CORREIO DE ARACAJU. Combate ao analfabetismo. N. 1454, 20/05/1915.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Ibidem.

¹³³ CORREIO DE ARACAJU. Apello. N. 2147, 26/09/1917.

¹³⁴ CORREIO DE ARACAJU. Liga Sergipense contra o Anaphabetismo. N. 2185, 14/11/1917.

¹³⁵ COREIO DE ARACAJU. Mais uma escola. N. 2663, 15/08/1919.

procuravam dar exemplo de amor à pátria, combatendo o perigo interno do Brasil”.¹³⁶ Nos rastros da Liga Nacional, o então Presidente do Estado, Oliveira Valadão instituiu o Diretório da Liga Sergipense contra o Analfabetismo.¹³⁷

Em outra matéria foi destacada, pelo **Correio de Aracaju**, a falta de patriotismo dos homens do governo, considerando que não se poderia construir a nação com uma porcentagem tão diminuta da população escolar, ficando-a entregue ao fanatismo que redundava da ignorância e tornando-se, os pequenos analfabetos, os futuros criminosos, futuros serviçais inconscientes dos que exploram as atividades humanas em todos os ramos: indústria, comércio e agricultura, só estando, em matéria de ensino, superiores à Rússia e ainda alegando ser, Canudos e Contestado, frutos do analfabetismo e da ignorância.¹³⁸

A conferência do professor Gurgel, no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, sobre o Ensino Primário e a Educação do Caráter Nacional, foi foco de muitos elogios pelo **Correio de Aracaju**. O redator destacava que a fala do Gurgel fazia a alma de um patriota vibrar pelo levantamento moral e material do Brasil. Ele percorria vilas e cidades para propagandear

a extinção do analfabetismo, analisando as falhas dos métodos de alfabetização e da obrigação de todos os brasileiros em não se descuidar da educação dos filhos, incutindo, portanto, o “sacrossanto sentimento de patriotismo”.¹³⁹



Imagem n. 14. Liga Sergipense contra o Analfabetismo, 2004. Capa da dissertação de SOUSA, Clotildes de. **Obra citada**, 2004.

O debate foi se fazendo em torno do combate ao analfabetismo, dando-se notícia da formação da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo com o objetivo de se chegar à comemoração da Independência do Brasil sem esta chaga, “pelo menos das cidades e vilas”.¹⁴⁰ Para isso, remetia-se o redator, era necessário conseguir dos poderes públicos leis que recompensassem os municípios que conseguissem se libertar do mal. O concurso da imprensa nesta tarefa era imprescindível. A proposta da Liga enfatizada no **Correio de Aracaju** era a de

¹³⁶ SOUSA, Clotildes Farias de. **Obra citada**, 2004.

¹³⁷ CORREIO DE ARACAJU. “Sergipe e a defesa nacional”. N. 1981, 23/01/1917.

¹³⁸ CORREIO DE ARACAJU. O problema do ensino. N. 1705, 12/04/1916.

¹³⁹ CORREIO DE ARACAJU. A Conferência do professor Gurgel. N. 2052, 29/05/1917.

¹⁴⁰ CORREIO DE ARACAJU. Combate ao analfabetismo. N. 1454, 20/05/1915.

que se declarasse que, a partir de 13 de maio de 1917 não seriam admitidos, nas funções públicas, os analfabetos. Também demitiriam os que ainda não tivessem aprendido a ler e a escrever, bem como cobrariam de fábricas e estabelecimentos taxas para os que empregassem analfabetos. Outra solicitação, mais radical, era a cobrança de imposto para os analfabetos a partir de sete anos. Ao mesmo tempo estimulava e criava leis de propagandas, reconhecendo e premiando quem mantivesse escolas gratuitas e quem exercesse o magistério voluntariamente. Na mesma perspectiva defendeu que os detentos deveriam receber instrução nas prisões.

Afabetizar passava, necessariamente, pela formação do magistério. Tratando da formação do professor Cincinnato Franca, outro colaborador do jornal, destacou que a missão do professor era a de desenvolver a inteligência e formar o caráter moral da criança. Era de responsabilidade de o professor conhecer, tanto as matérias que ele deveria ensinar quanto aquelas que o habilitavam a conhecer a anatomia, as relações antropológicas e psicológicas da criança. Nessa direção defendeu a criação de laboratórios nas escolas suscitando o interesse pelas experiências pedológicas, carecendo ainda que o professor se tornasse primeiramente um higienista prático, observando aspectos da higiene física e mental.

O professor moderno deve conhecer as relações entre a evolução intelectual e os programas de ensino; o papel da memória, da imaginação; do interesse; da associação; da atenção; da abstração; da generalização e, mais ainda, os *typos* e as formas destas funções mentais e os *metodos* e *programmas* de ensino, a respectividade mental e a idade, determinação das aptidões da criança.¹⁴¹

O redator defendeu a organização da Escola Normal de modo que pudesse lançar as bases de um ensino popular e profícuo. Como espaço de formação do professor, especialmente da mulher, sua dupla tarefa era a de prepará-las como mães e como educadoras da nação. Salientou também que a escola normal não deveria abrir suas portas a todas as classes sociais, pois sem escolhas, sem discernimentos, não teria condições de escolher os mais dignos elementos, os melhores tipos de raças, costumes e procedentes. O argumento era o de que, independente da escola, havia uma educação natural do meio social do qual o indivíduo provém, não cabendo à Escola Normal “desbravar terrenos rudes e safares”, mas a preparar trabalhadores desses terrenos.¹⁴²

Alfabetizar para *regenerar* os pobres, os desempregados, os criminosos, enfim, os diferentes, foi o cerne de redatores

¹⁴¹ FRANCA, Cincinnato. Instrução Pública. **Correio de Aracaju**. N. 685, 07/02/1912.

¹⁴² CORREIO DE ARACAJU. Instrução popular. N. 1751, 16/03/1916.

e colaboradores no sentido de elevar o país ao nível de outras nações ditas civilizadas. Na *vitruve das letras*, o debate se colocava no fato de que o conceito de alfabetização, restrito ao saber ler, escrever e contar se ampliava de forma macroscópica para a chamada alfabetização integral, dentro do espírito de exigência da República. Era preciso preparar o homem para os novos desafios que se impunham, especialmente com o emergente desenvolvimento do processo industrial e a necessidade premente de incorporação de mão-de-obra cada vez mais especializada.

No **Correio de Aracaju**, no início da década de 1910, as publicações destacavam o poder regenerador da escola, no movimento crescente de desassossego dos republicanos críticos, sobre a “insuficiência do povo para o exercício da cidadania”.¹⁴³ A natureza regenerativa da instrução, portanto, a necessidade de escolas, estava no bojo da luta pela obrigatoriedade do ensino com o suporte da centralização administrativa, isto é, a intervenção da União nos estados para combater a chaga do analfabetismo; metáfora redundantemente expressa em muitos dos artigos e notas do impresso.

¹⁴³ ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da Modernidade Republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Brasília, Distrito Federal: Editora Plano, 2004. p. 14.

Alfabetizar para civilizar e regenerar eram premissas assumidas pelos que escreviam como forças motrizes de uma mudança social irreversível, desde que se centrasse em modelos factíveis de serem *imitados*. A *modernidade pedagógica* confluía-se em certo conflito conceitual entre instruir e educar, ora como faces de uma mesma moeda ora como processos que deveriam ser hierarquizados nas ações administrativas do Estado para as coisas da instrução. De qualquer modo, os *discursos jornalísticos* refletiam uma imagem idealizada, pois se enquadravam numa ótica de valorização do de FORA.

De fora vinha a certeza de que a prosperidade da nação estava vinculada à difusão da instrução popular, “aparelhando o povo para a vida independente, e fazendo-o cômico de seu papel na sociedade internacional”,¹⁴⁴ pois acreditava, o colaborador Mozart Monteiro, que “homens livres e letrados”¹⁴⁵ poderiam se construir como seres capazes e dignos. Isso exatamente no período que explodiu a Primeira Guerra Mundial, protagonizada por países ditos civilizados e/ou cultos, como se remeteu o colaborador Jucá, em seu artigo sobre civilização e cultura.¹⁴⁶

¹⁴⁴ MONTEIRO, Mozart. Um problema nacional. **Correio de Aracaju**. N. 2113, 15/08/1917.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ JUCÁ, Candido. Civilização e cultura. **Correio de Aracaju**. N. 553, 19/05/1914.



4. O *dito* sobre os grupos escolares

A INSTRUÇÃO

Péricles Munis Barreto

Imensas catedrais se erijem sôbre a terra,
Para a benção de Deus e a prece divinal,
E cada templo, em si, grande lejenda encerra:
- Dar ás almas o Bem, tirando-lhes o Mal.
Esse é o rito imortal de quase dois mil anos,
Que ampara todo o ser, mesmo o que vive ao léu,
Dando assim castidade aos corações humanos,
Aos que adoram Jesus, mas adorando o céu.
(...)

Que se veja um clarão desdobrado, infinito,
Por força do A.B.C., pôr força do Alfabeto,
Acendendo-se assim, como um farol bendito,
Em cada espírito um sol e em cada sol um teto,
É a santa promessa que vamos conquistar,
Nessa luta imortal, para melhor destino;
É o bem que a LIGA quer, para se fazer altar,
Derramando esplendor das Catedrais no Ensino.
(...)

Os versos do poema **A Instrução** demonstram o impacto provocado pela edificação dos chamados *grupos escolares* que teve início em 1910, como “imensas catedrais se erijem sôbre a terra”, “para a benção de Deus e a prece divinal”.¹⁴⁷ Havia um misto de religiosidade que se em-

brenhava na atmosfera cívica daqueles que viam, na educação, o espaço privilegiado para o progresso. Isto ocorria na medida em que se rompia com o ensino confessional, estandarte do antigo regime, o Império, e se instituía uma nova religião, de educação cívica, com a República.

Os grupos escolares, planejados e organizados para a realização da liturgia escolar, eram edifícios imponentes que preconizavam novo tempo; tempo disciplinar para a construção de um novo homem, o cidadão, que enredado nas veias da cidade, era predominantemente urbano e comprometido com a conquista de seu lugar na Terra. O céu cada vez mais perdia espaço dentro do universo permeado pelo cientificismo,¹⁴⁸ deixando de ser o objetivo primordial da instrução. Nesse cenário, em Sergipe, Aracaju foi o primeiro espaço onde ocorreu a construção dos “templos de sabedoria”,¹⁴⁹ desfraldando-se na cidade a imagem de uma modernidade que ansiava por transformar a cidade real, mediante o incentivo e a propagação das letras.

Pensar no espaço escolar como elemento fundante da *modernidade pedagógica* traduziu as próprias transformações

¹⁴⁷ BARRETO, Péricles. A Instrução. **Diário da Manhã**. N. 2098, 21/07/1918.

¹⁴⁸ LIMA, Jackson da Silva. **Os estudos filosóficos em Sergipe**. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1995.

¹⁴⁹ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Nos majestosos templos de sabedoria**: a implantação dos grupos escolares em Aracaju. 2003. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal de Sergipe: Centro de Educação e Ciências Humanas: Departamento de História. São Cristóvão, SE, 2003.

que a sociedade mundial sofreu, no século XIX, com o crescimento urbano, por conta do desenvolvimento industrial e a necessidade de pôr ordem no caos que se estabeleceu com a migração do campo para a cidade. Esse processo, que teve sua força maior na Europa e nos Estados Unidos, foi se expandindo para outras cidades na medida em que o desenvolvimento industrial foi se fortalecendo. Planificar, organizar e erguer prédios que atendessem aos reclames da modernidade, tornou-se um desafio dentro do processo de crescimento urbano.

Nesse contexto, as edificações deveriam obedecer aos preceitos da arquitetura moderna, cuja base de elaboração dos projetos trazia traços necessários para preservação da saúde, dentro dos preceitos higienistas. Os grupos escolares eram prédios tradutores da *modernidade pedagógica*,

a partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia.¹⁵⁰

A sua singularidade era percebida pelos viajantes que, ao observar o local em

que se encontrava, poderia diferenciar as construções escolares como símbolos da modernidade da cidade. Por isso, “a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas.”¹⁵¹ Tornavam-se, literalmente, cartões-postais. E como tais, sempre mereceram espaços nos impressos, desde suas inaugurações, celebrações de aniversários, festas de encerramento letivo e, também, a realização de comemorações cívicas.

Coube diferenciar espaço e lugar na escola enquanto instituição. Espaço como uma realidade psicológica viva, que carregava em si “signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”. Nesse sentido:

o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.¹⁵²

¹⁵⁰ ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 33.

¹⁵¹ Ibidem, 47.

¹⁵² FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como

Dessa forma, os prédios escolares começaram a comunicar uma nova linguagem no coração das cidades, símbolos de um anseio de modernidade que implicava necessariamente um lugar educativo. Pensar em um edifício exclusivamente destinado para a escola foi o resultante de diversas forças, como a especialização de tarefas e a profissionalização docente, que exigiam um espaço configurado isolado e separado de outras atividades antes realizadas na casa, que era dividida com a atividade escolar. Por isso, “a escola é um espaço e um lugar: algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’”.¹⁵³

A instalação do edifício-escola deveria ser um lugar higiênico, preferencialmente elevado, bem arejado com sol, também longe de locais perniciosos, tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, cloacas, prisões, casas de jogos e bordéis, etc. Higiene moral e física eram as premissas para instalação das escolas. Era uma contraposição ao quadro geral das escolas sergipanas. Oliveira remeteu-se à questão:

A organização da instrução primária era constituída de escolas isoladas com precário atendimento, recursos materiais insuficientes, programas de ensino não observa-

dos por falta de condições e de fiscalização, frequência baixa, e elevado índice de seletividade visto que poucos chegavam a concluir o ensino primário.

A implantação dos grupos escolares incorporava o projeto político civilizador da República e a possibilidade de corrigir as deficiências das escolas isoladas, consideradas ineficientes, com precário atendimento e vulnerável ao poder político local dos municípios e povoações onde eram situadas.¹⁵⁴

A inauguração, em 1917, do Grupo Escolar Barão de Maroim mereceu maior destaque no **Correio de Aracaju**. Naquele momento estava à frente da presidência do Estado de Sergipe, o general Oliveira Viadão (1914-1918), o fundador do periódico. Tratou-se de um prédio com linhas arquitetônicas de estilo gótico, escadaria central e lateral dando acesso a um terraço. O prédio foi dividido em salões amplos, bem iluminados e soalho de madeira. Enfim, era uma arquitetura escolar pública para deixar-se ver, apresentando-se uma imagem de estabilidade e nobreza administrativa. A monumentalidade do edifício se destacava no cenário da cidade.¹⁵⁵

programa. Tradução de Alfrego Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 64.

¹⁵³ Ibidem. p. 77.

¹⁵⁴ OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. **Legislação e educação**: o ideário reformista do ensino primário em Sergipe, na Primeira República – 1889-1930. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/Centro de Educação e Ciências Humanas/Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos, São Paulo, 2004. p.114.

¹⁵⁵ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Obra citada**, 2003.

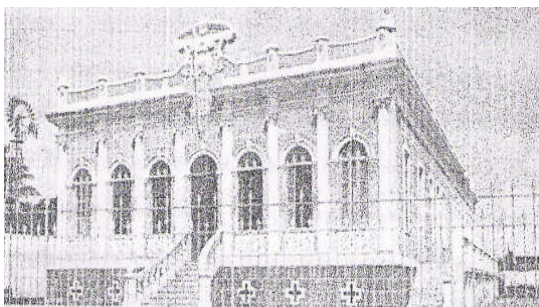


Imagem n. 15. Grupo Escolar Barão de Maroim. Acervo: Memorial de Sergipe. Fonte: Azevedo, Crislane Barbosa de. **Obra citada**, 2003, p. 27.

O **Correio de Aracaju** detalhou a festa desta inauguração ressaltando a presença de autoridades, políticos, representantes da Igreja, do comércio, de várias instituições educacionais e culturais bem como a concorrência de grande número de populares. Dentre os discursos destacados pelo jornal,¹⁵⁶ ressaltou-se o do engenheiro responsável pela obra, Firmo Freire, descrevendo aspectos do seu projeto arquitetônico que priorizou o ambiente escolar dentro das exigências da Pedagogia Moderna: salão amplo e arejado, com pés direito altos, com boa circulação de ar, iluminação farta, boa acústica e pinturas suaves para não cansar a vista.

O conjunto para mim é simpático. A meu ver, a velha parede concormida aqui existente, apresenta-se hoje sobriamente elegante na singeleza de suas linhas architectonicas. Outros poderão sentir diferente – a final de contas – a arte também

obedece a grande lei da relatividade.

A arte não é impessoal, a arte também depende do temperamento do indivíduo.¹⁵⁷

Era a retórica arquitetônica, no dizer de Souza, na qual se acreditava que seria impossível se fazer boas escolas sem bons prédios. Estes exerciam uma função educativa no espaço urbano de “convencer, educar, dar-se a ver”.¹⁵⁸ Kropf destacou que o discurso dos engenheiros trazia o recurso da linguagem alegórica, “muitas vezes sob formas textuais que remetem a uma narrativa mítica”.¹⁵⁹ Isto foi evidente na fala do engenheiro quando ele fez uma analogia entre a escola e o quartel, espaço de formação do servidor da pátria.

Os novos espaços escolares traziam mudanças significativas no papel da professora. Durante a inauguração do Grupo, pelo presidente do Estado, Oliveira Valadão (1914-1918), em sua mensagem de governo, publicada no **Correio de Aracaju**, expressou bem o espírito daquele momento, traduzindo-se em uma simbologia acentuada no apostolado do magistério, em

¹⁵⁷ Ibidem.

¹⁵⁸ SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação da UNESP, 1989. p. 123.

¹⁵⁹ KROPF, Simone Petraglia. Sonho da razão, alegoria da ordem: o discurso dos engenheiros sobre a cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

¹⁵⁶ CORREIO DE ARACAJU. Grupo Escolar Barão de Maroim. N. 2083, 10/07/1917.

um tempo determinante do processo da feminização do magistério.

Sedes desveladas sacerdotisas desse Templo consagrado a Deusa Instrução, templo de luz que tem o seu pórtico voltado para o lado d'onde nos vêm os primeiros raios de sol e da luz acariciadora do Plenilúnio que se refrangem em palhetas de outro e prática nas águas maravilhosas do Cotingui-ba.¹⁶⁰

Os grupos escolares emergiram no contexto das transformações do ensino, da profissionalização e feminização do magistério, que dotava a professora primária do exercício da tarefa educativa. Tarefa extensiva ao seu papel maternal, portanto, missionária, feminina, responsabilizando-se assim pelo processo inicial de formação do novo homem, moderno, cívico, comprometido com o destino da pátria. Os grupos escolares, junto com a preocupação com a formação do magistério, traduziam o cenário pedagógico da época.

O **Correio de Aracaju** também registrou a fala do Presidente do Estado, Oliveira Valadão, durante a inauguração do Grupo Escolar Barão de Maroim, ocorrida em 1917. O grupo se destinava à educação de meninas. No discurso, o Presidente salientou o porquê da exclusividade em favor do sexo feminino, quando o ensino misto era uma realidade no estado. Rememorou a

¹⁶⁰ CORREIO DE ARACAJU. Grupo Escolar Barão de Maroim. N. 2083, 10/07/1917.

história do prédio onde o grupo estava sendo instalado, afirmando que em 1874 ali funcionara o Asilo Nossa Senhora da Pureza para órfãs desvalidas, mas que, por falta de recursos, o mesmo foi extinto em 1888. O referido prédio ficou abandonado ao longo dos anos. Naquele momento foi reformado e inaugurado para receber as meninas, como um tributo ao antigo asilo das órfãs. O nome dado ao grupo escolar foi em homenagem à pessoa que doou o terreno da Marinha para o asilo, o Barão de Maroim.

A matéria sobre a inauguração do Grupo Escolar Oliveira Valadão¹⁶¹ também foi ressaltada como uma celebração importante pelo impresso. Carreando o nome do governo e fundador do **Correio de Aracaju**, esse grupo foi construído por subscrição popular sob a liderança do impresso. Sua inauguração se deu em 01/09/1918.

Mas o Correio de Aracaju tem título particular para regosijo. A idéia da construção d'um edifício, que perpetuasse a memória do acatado chefe que nos governa, gerou-se aqui no seio desta officina de trabalho; concebeu-a o nosso ilustre ex director e hoje deputado federal João Menezes; espol-a na intimidade de nossos amigos difundiu-a ao meio da massa anonyma, fel-a receber com carinho e triumphar com entusiasmo.¹⁶²

¹⁶¹ CORREIO DE ARACAJU. A instrução em Sergipe: Grupo Escolar Oliveira Valadão. N. 2409, 03/09/1918.

¹⁶² Ibidem.

Foi uma iniciativa para abrigar, na memória do povo da cidade, a presença de seu chefe político. Mais um santuário do saber que representou o poder congelado nas paredes de cimento de um grupo político sob a liderança de Oliveira Valadão. Nesse grupo foi também instituída a Escola Complementar, destinada ao sexo masculino, com a duração de um ano letivo, sendo intermediária entre o curso primário e a Escola Normal.

O Grupo Escolar Central, instalado inicialmente na Escola Normal no mesmo período que o Grupo Modelo, foi, posteriormente, transferido para outro local. O mesmo recebeu o nome de Grupo Escolar General Siqueira Campos, em 1914, com os aplausos do **Correio de Aracaju** pelo novo prédio que o abrigou, elegante e confortável.¹⁶³ Era uma homenagem ao então Presidente do Estado de Sergipe, General Siqueira de Menezes (1911-1914). Noticiou-se, também, a ida desse grupo para o prédio da Escola Normal, sem alegar o motivo da transferência, em 1915, quando foi comemorada a festa de aniversário do mesmo, registrada pelo periódico, louvando os benfeitores da educação.¹⁶⁴

O redator abandonou todo o itinerário de Oliveira Valadão à Capela,¹⁶⁵ para

proceder à inauguração do Grupo Escolar Coelho e Campos, o primeiro grupo construído no interior do Estado de Sergipe. Este acontecimento mereceu do jornal uma longa reportagem que ocupou quase quatro colunas da primeira página: da viagem de trem às homenagens recebidas em cada estação, às recepções em Capela, até a festividade de inauguração. O presidente do Estado, Oliveira Valadão, saudou o Ministro Coelho e Campos, através de seu representante, responsável pela iniciativa da construção do grupo, daí a homenagem em batizá-lo com o seu nome.



Imagem n. 16. Reportagem sobre a inauguração do Grupo Escolar Coelho e Campo. **Correio de Aracaju**. N. 2433, 15/10/1918.

¹⁶³ CORREIO DE ARACAJU. Grupo Escolar Siqueira de Menezes. N. 1409, 18/03/1915.

¹⁶⁴ Ibidem.

¹⁶⁵ CORREIO DE ARACAJU. Grupo Escolar Coelho e Campos. N. 2443, 16/10/1918.

Na sua fala Valadão justificava a homenagem, pois o ministro passou em Capela “sua mocidade, e alli ao influxo das auras bonançosas e perfumadas, iniciou-se nos arcanos da vida jurídica de que é luminar.”¹⁶⁶ Alegou Valadão que o objetivo de Coelho e Campos era o de dotar sua terra de um estabelecimento moderno de ensino com a prática do método intuitivo.

Salientou, ainda, o relator, o fato de que o ministro Coelho e Campos, ao passar a escritura do imóvel exigiu uma contrapartida do Estado: caso o imóvel fosse alienado para outros fins, que não educativos, deveria recolher a quantia de 20 contos em apólices federais para o hospital local. Já vislumbrava o ministro que os prédios escolares, tão solenemente inaugurados, poderiam servir a outros interesses do Estado. Isto foi evidente em Sergipe. O Grupo Escolar Central, fundado em 1911, foi transferido para outra sede em 1914, passando a se chamar Grupo Escolar General Siqueira, em homenagem ao Presidente do Estado, seu fundador, sem que houvesse justificativa para tal mudança, exceto a vontade de governo. Um ano depois foi transferido para a sede do Grupo Escolar Modelo e o prédio ficou a serviço do Palácio do Governo, só retornando anos depois. Em 1925 foi novamente ocupado pelo Batalhão da Polícia Militar do Estado por conta da situ-

ação do quartel existente. Assim, houve a promessa de construção de uma nova sede, enquanto suas atividades foram transferidas para o Grupo General Valadão.¹⁶⁷



Imagem n. 17. Grupo Escolar General Valadão. Fonte: AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Obra citada**. 2003. p. 49.

Em um estudo dos grupos escolares paulistas, Souza assinalou que essas escolas erguidas e festejadas, logo sofriam os percalços da falta de recursos para a sua manutenção, tornando-se escolas pauperizadas. Em Sergipe não era diferente, como demonstrou Azevedo:¹⁶⁸ o paraíso que se criava provocava logo desilusão pela falta de condições de funcionamento.

Também foi motivo de publicação pelo jornal, a criação de caixas escolares como instituições civis destinadas a proteger as crianças pobres, com aquisição de livros, material didático, vestuários e uten-

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ VALENÇA, Cristina de Almeida. **Civilizar, regenerar e higienizar**: a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna pro Helvécio de Andrade, 1911-1935. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-graduação em Educação. São Cristóvão, 2006.

¹⁶⁸ AZEVEDO, Crislane Barbosa de Azevedo. **Obra citada**. 2003.

sílio necessário ao ensino, ampliando, assim, as possibilidades de acesso e permanência dessas crianças nas escolas.¹⁶⁹

O patrimônio das Caixas Escolares constituir-se-ia com os auxílios do Governo do Estado e das Intendências; com as jóias e subvenções pagas pelos sócios; com o produto de subscrições, quermesses, festas, etc. Os sócios das caixas poderiam ser fundadores, beneméritos e contribuintes. Seriam fundadores os que promovessem a sua organização. Os beneméritos, os que doassem às caixas quantia igual ou superior a duzentos mil réis e os contribuintes, os demais. (...) O patrimônio das caixas poderia ser aplicado nas seguintes despesas: no fornecimento de calçado e vestuário a alunos reconhecidamente pobres; na assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta; no fornecimento de merenda; na aquisição de livros, estojos, brinquedos.¹⁷⁰

Momentos de singular celebração, mobilizando a sociedade sergipana pelo espírito da beneficência, as caixas escolares procuravam garantir a ida e a permanência da criança na escola. Até 1920, portanto, quase dez anos depois de ter sido criado o primeiro grupo escolar em Sergipe, cinco outros foram construídos: Modelo, General Siqueira, General Valladão, Barão de Maroim, na capital; e Coelho e Campos, em Capela. Com exceção do Grupo Modelo, todos os outros serviam

aos sexos masculino e feminino e alguns funcionavam em dois turnos.¹⁷¹

O **Correio de Aracaju**, nessas solenidades, dava visibilidade social às ações políticas de grande envergadura, como a construção desses edifícios monumentais, como sinais de uma nova ordem cultural e educacional, nos quais abarcavam os princípios de higienização física e moral. Esses prédios contrastavam com muitos casebres que o circulavam, muitos dos quais ainda feitos de palhas, das ramagens de coqueiros. Como salientou Coelho Neto, “fundar uma escola é construir um futuro. Só um edifício pode avultar ao lado della, o tempo; – assim ficariam contínuas duas eternidades: – Deus e a alma.”¹⁷²

Também virou notícia a festa cívica em homenagem ao Dia de Tiradentes, no Grupo Escolar General Siqueira. O impresso descreveu a celebração, dando detalhes sobre a mesma, especialmente sobre a escrita no quadro negro de trechos da história da Inconfidência, em caligrafia excelente com letra vertical. Referiu-se à saída das crianças formadas ao som de um bandolim, cantando o Hino Nacional e o Hino da Proclamação da República. Também informou sobre o hasteamento da Bandeira

¹⁶⁹ CORREIO DE ARACAJU. Notas e factos: Caixa Escolar Álvaro Silva. N. 2847, 09/04/1920.

¹⁷⁰ OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. **Obra citada**. 2004, p. 136-137.

¹⁷¹ Ibidem. p. 140.

¹⁷² COELHO NETO. A escola. **Correio de Aracaju**. N. 519, 22/02/1911.

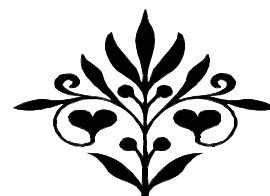
Nacional, seguida de preleções a respeito do Herói.¹⁷³



Imagem n. 18. **Correio de Aracaju**. N. 542, 21/04/1911. Acervo digitalizado do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

Tiradentes, elevado à condição de herói da República, entendido em Carvalho¹⁷⁴ como símbolo poderoso que encarnava idéias e aspirações, atingiu cabeças e corações dos cidadãos objetivando a legitimação do regime político. Tiradentes foi elevado a esse posto, em disputa da memória sobre o seu verdadeiro papel na Inconfidência, ganhou como personificação simbólica da luta dos republicanos. Assim, as comemorações sobre a Proclamação da

República, o Dia de Tiradentes, e tantas outras datas cívicas ocupavam as páginas do impresso dando a ver, na *vitrine das letras*, que o sonho tinha sempre que ser registrado.



5. O dito pedagógico de Helvécio de Andrade no Correio de Aracaju

Os discursos jornalísticos sobre as inaugurações dos grupos escolares traduziam esses espaços e lugares educativos como baluartes da *modernidade pedagógica* respaldados no viés cientificista, da crença no poder da ciência, mediante a ação dos engenheiros e a força do higienismo, para transformar a escola sergipana nos moldes modernos. Essas iniciativas de natureza política para o Estado de Sergipe, mesmo considerando o pequeno número de grupos escolares construídos durante o período de 1910-1920, representavam a esperança de transformação da escola sergipana, trazendo de outros locais, especialmente de São Paulo, elementos que moldassem o ensino do Estado.

Destacar os discursos jornalísticos de Helvécio de Andrade no **Correio de Aracaju** possibilitou acompanhar o debate

¹⁷³ CORREIO DE ARACAJU. Grupo Escolar General Siqueira. N. 1151, 23/04/1914.

¹⁷⁴ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

sobre a *modernidade pedagógica* de Sergipe, colada ao papel que esse intelectual assumiu na *vitrine das letras* como grande divulgador da Pedagogia Moderna.

Foucault,¹⁷⁵ remetendo-se aos intelectuais, distinguiu-os em universais e peritos (específicos). Os intelectuais não tinham um campo de atuação demarcado, depois passaram a se situar em determinados locais: escolas, asilos, prisões, hospitais, tomando consciência de seu papel nas lutas imediatas. A princípio, eram sujeitos mais livres e, por excelência, escritores; depois passaram a assumir serviços do Estado ou do Capital: médicos, engenheiros, professores, magistrados, entre outros, produzindo assim ligações universais entre saber e poder.

Com suas especializações, muitos desses intelectuais procuraram assumir responsabilidades práticas em seu campo de formação e em outros espaços culturais e educacionais. Desta forma, seus discursos funcionavam como verdades; verdades estas umbilicalmente ligadas à dita verdade científica.

Isto dito, penso que Foucault,¹⁷⁶ ao afirmar que os poderes se exercem em níveis diferentes da vida social e, neste complexo de micro-poderes integrados ou não ao Estado, foi possível acompanhar o po-

der do discurso de Helvécio de Andrade na composição de um estatuto de *modernidade pedagógica* que ultrapassou a legislação para se efetivar, bem ou mal, em muitas escolas sergipanas, de forma que Helvécio assumiu, do lugar social que ocupou, a produção de um discurso que se alinhava a uma ordem disciplinar, numa rede de saber.

Assim, enquanto intelectual Helvécio tinha o saber autorizado e no lugar que se encontrava poderia ou não assegurar seu exercício de poder. Suas ações estavam ligadas a dispositivos mais gerais da sociedade, com uma verdade apoiada no discurso científico e nas próprias instituições que o produziam. Os enunciados expressam esses elementos: saber, poder e verdade.

Foucault me permitiu identificar Helvécio de Andrade no processo de assimilação e formação dos intelectuais no Brasil, em especialistas, mas que se deslocou do seu campo de atuação, assumindo postos em serviços públicos, assegurando-se também do espaço na imprensa para engatar-se no universo cultural local.

Quando Miceli¹⁷⁷ tratou das relações entre os intelectuais e as classes dirigentes, especialmente na Primeira República, salientou bem o papel do Estado na assunção da tutela dos intelectuais, tornando-se seu principal investidor e difusor,

¹⁷⁵ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

¹⁷⁶ FOUCAULT, Michel. **Obra citada**, 1979.

¹⁷⁷ MICELI, Sergio. **Intelectuais a brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

possibilitando a consagração de muitos deles. Helvécio fazia parte dessa rede que envolvia os intelectuais sergipanos, muitos dos quais ocupando espaços educacionais nas escolas secundárias, nas instâncias diretivas; isso pode ser identificado na obra de Guaraná, autor de biografia da intelectualidade sergipana.¹⁷⁸

Em direção similar, chamou-me a atenção Mannheim, ao afirmar que na fase áurea dos intelectuais universais, eles se resguardaram do direito sagrado de serem os únicos a interpretar o mundo, supervalorizando-se e colocando-se acima dos outros mortais. Muitos deles, inclusive, foram se colocando nos encaixes do Estado como funcionários. A citação do autor traduziu bem isso:

A história da intelligentsia está repleta de exemplos de sua autoimportância, desde a imperiosidade das camadas sacerdotais e seus rivais os profetas, até os poetas laureados do Humanismo, os visionários do Iluminismo e os filósofos românticos que ditaram o *Weltgeist*.¹⁷⁹

Esse sentimento de auto-importância, de visionário, de missionário, de moral inquebrantável e de difusor de saber verdadeiro eram racionalizações que canaliza-

vam elementos de sensibilidades que se evidenciavam constantemente quando os intelectuais entravam nas *querelas*. As adjetivações que utilizavam iam justificando, para o bem ou para o mal, o lugar em que se encontravam. Eram protagonistas de “jogos de verdade”,¹⁸⁰ de uma verdade gestada no espírito científico.

Valença¹⁸¹ acompanhou o itinerário de Helvécio de Andrade que, como tantos outros médicos no país, assumiu a missão de transformar a educação mediante a adoção dos preceitos da Pedagogia Moderna atrelados à concepção médico-higienista. Como médico sanitaria, “sugeriu a educação higiênica, investimentos na compra de materiais adequados para o combate às pestes e à construção de hospitais públicos equipados”.¹⁸² Sua luta se deu contra a peste, a varíola, a tuberculose e a febre amarela. Sustentava a necessidade de educar a população, utilizando, para isso, os jornais para divulgar e educar a população sobre os cuidados médicos, com a saúde e a importância que deveria dar à higiene como prevenção contra as epidemias. Houve o casamento entre o higienismo e a Pedagogia Moderna, na atuação de Helvécio de Andrade em Sergipe, em cujos jornais lo-

¹⁷⁸ GUARANÁ, Armino. **Diccionario bibliographico sergipano**. Edição do Estado de Sergipe. Rio de Janeiro: Officinas da Empresa Graphica/Editora Paulo Pongetti & C, 1925.

¹⁷⁹ MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. Tradução de Roberto Gambini. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 80.

¹⁸⁰ REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani, Maria do Rosário Gregolin e Nilton Milarez. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 37.

¹⁸¹ VALENÇA, Cristina de Almeida. **Obra citada**. 2006.

¹⁸² Ibidem. p. 99.

cais ele apareceu como grande vulgarizador das idéias tanto em um campo quanto no outro.

Nesta direção, Gondra ressaltou a existência de uma rede de comunicação e diálogo entre médicos brasileiros e estrangeiros, sobre a fé no poder da razão científica, tomando como fundamento os preceitos da higiene, dessa forma transportando-se para a organização escolar sobre vários aspectos:

Localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, do alimento, do sono, do banho, das roupas, da gramática, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais.¹⁸³

Ocupando as páginas do **Correio de Aracaju**, nos primeiros anos da década de 1910, Helvécio de Andrade usou o pseudônimo Severo para assinar seus artigos. Fez suas considerações a respeito dos discursos que celebrou a inauguração do prédio da Escola Normal e da Escola Modelo Anexa, o primeiro grupo escolar de Aracaju, em 1911. Severo se referiu ao excesso de discursos que presenciou durante a inauguração, fazendo uma crítica à ver-

borragia oriunda do sangue espanhol que corria nas veias dos sergipanos, entre o teor religioso e metafísico: “as divagações arrastam-se para longe dos assuntos, temos o pendor da phrarseologia de estrondo, dos períodos cheios e bombásticos”.¹⁸⁴ Salientou também que os sergipanos, embora gostassem de fazer discursos, eram de poucas ações. Enumerou oito discursos e uma poesia: “desde o berro capaz de ensurdecer até a declamação com pretensões a eloquência”.¹⁸⁵ Ainda expressou que “transplantado para outro meio o sergipano perde muito do seu caráter de sonhador, de castellista: é outro; e tanto, que a sua aplicação supre a falta de preparo intelectual de que em geral se ressentem”.¹⁸⁶

Evidenciou-se a força de uma linguagem retórica e adornada, muito presente em alguns artigos pesquisados em o **Correio de Aracaju**. Mas, só pude entender a posição que ocupava Helvécio de Andrade quando coloquei o intelectual dentro da trama política local. Era final do governo de Rodrigues Dória e o referido impresso mantinha uma “oposição moderada”¹⁸⁷ a esse governo, como salientou o próprio Rodrigues Dória em sua mensagem de governo. Mesmo sendo o governo que

¹⁸⁴ SEVERO. Aos domingos. **Correio de Aracaju**. N. 589, 20/08/1911.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ Ibidem.

¹⁸⁷ DOREA, Rodrigues da Costa. Mensagem apresentada á Assembléia Legislativa do Estado de Sergipe em 7 de setembro de 1911. Aracaju: Tyo Official, 1911.

¹⁸³ GONDRA, G. Medicina, higiene e educação escolar. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, 2000. p. 527.

nomeou Helvécio de Andrade para a Cadeira de Pedagogia da Escola Normal, o impresso era da chamada oposição. Assim, o colaborador se protegia dos conflitos com o poder, utilizando-se de pseudônimo em suas escritas. A utilização de pseudônimos durante a fase do jornalismo de opinião era uma prática corrente, face aos desafetos e conflitos que muitas matérias provocavam entre os partidos políticos.

Severo, pseudônimo de Helvécio, escreveu na coluna *Aos domingos*, no referido impresso. Um dos seus artigos fez um relato do horror de um menino que, surpreendido em delito pelos policiais, fora levado para a prisão, salientando que se tivesse obrigado a ir à escola ou à oficina, poderia ter sido salvo da perdição. Questionou sobre a organização do ensino em Sergipe e da necessidade de se conhecer e atender a todas as crianças, aquelas que mais careciam de educação. Seriam estas crianças que se tornariam os operários, os lavradores, os policiais, os serviços domésticos, evitando-se a desgraça da criminalidade, do vício, da vagabundagem. Seguiu o colaborador os ditames da crença regeneradora da escola; “Repilho a doutrina dos que julgam o homem com mais penhor para o mal que para o bem. Não há terra estéril quando se a sabe amansar. O homem é como a terra: o que lhe falta é cultivo.”¹⁸⁸

¹⁸⁸ SEVERO. Aos Domingos. **Correio de Aracaju**. N. 578, 23/07/1911.

A crença na República como forma de governo continuava inabalável, como salientou Severo no **Correio de Aracaju**. Em forma de notas, defendeu a República, porque nesse sistema de governo poder-se-ia ter sempre a esperança de melhorar e corrigir, contrapondo-se aos vícios incorrigíveis da monarquia. Ressaltou que no Brasil ainda não havia sido feita a República no espírito popular, referindo-se às lutas sangrentas do norte do país, coisa que não poderia se admitir em um país civilizado.¹⁸⁹

Sob o pseudônimo Fabrício, Helvécio de Andrade tratou sobre as reformas de ensino. Um dos temas mais recorrentes dizia respeito às reformas da Instrução Pública de Sergipe. Sobre a Reforma de 1911, o **Correio de Aracaju** assinalou o atraso do ensino e a necessidade de se aparelhar as escolas.¹⁹⁰ O colaborador Fabrício sinalizou com a metáfora da doença para afirmar que o ensino se encontrava em estado grave, nos programas, na fiscalização e equipamentos, carecendo urgente de reforma.¹⁹¹

Responsável para ministrar a Cadeira de Pedagogia e Higiene Escolar, disciplina incluída no Programa da Escola Normal no cerne da Reforma de 1911,

¹⁸⁹ SEVERO. Aos domingos. **Correio de Aracaju**. N. 633, 03/12/1911.

¹⁹⁰ FABRICIO. Prosas sem Sal – pela Instrução. **Correio de Aracaju**. N. 410, 27/04/1910.

¹⁹¹ CORREIO DE ARACAJU. A Reforma do Ensino. N. 462, 30/09/1910.

Helvécio publicou uma série de artigos tratando dessa questão. Partiu de uma discussão mais ampla a respeito da educação, sobre as vantagens do saber e de cultivar a vontade e a inteligência, de forma seriada e progressivamente.¹⁹² Tratou do atraso do ensino sergipano, por seus métodos obsoletos, indiferença e frouxidão na administração do ensino e uso de castigos físicos: “educa-se sob a pressão do medo do professor e do horror á escola, sujeitas ás desorganizações nervosas e moraes que a violência tem o condão de gerar em organismos imperfeitos.”¹⁹³ Exemplificando isso, destacou

Em um móvel de uma das mobílias recolhidas ao primeiro grupo escolar organizado este anno encontrou Dr. Carlos Silveira uma palmatória. Logo que a proprietária do amável traste deu pela sua falta, foi um tanto commovida pedir licença para verificar se estavam no dito móvel uns papeis que lhe eram pertencentes. O distinto educador, risonho respondeu: lá só havia isso, cujo cabo desastrosamente quebrei. Peço desculpas do prejuízo que involuntariamente dei a v. ex.¹⁹⁴

Referiu-se à época que só havia de material didático o folheto de Baltazar de

Góis,¹⁹⁵ publicado em 1905, para o Curso Normal, que na sua avaliação não satisfazia o programa da disciplina que passou a lecionar. O referido folheto trazia as noções de pedagogia, “como arte de educar creanças”¹⁹⁶ e de Psicologia como “sciência que estuda a alma”,¹⁹⁷ que se diferenciavam das noções trazidas por ele de um Curso de Pedagogia que sistematizou a partir de sua experiência na referida Cadeira, na Escola Normal, em 1913.¹⁹⁸ Nesse curso, pedagogia era “a sciência de instruir e educar as creanças” e a Psicologia, base da Pedagogia “como sciência d’alma e de suas faculdades”. Porém, mais adiante, Helvécio salientou que essa ciência de instruir a criança (Pedagogia) era também uma arte, trazendo, no entanto, uma articulação entre ambos os campos de conhecimento: a Pedagogia como parte prática e a Psicologia como a parte teórica da ciência da educação.

Eram exigências que o programa fazia necessitando de bons livros e de conhecimentos a respeito das ciências Física,

¹⁹² ANDRADE, Helvécio. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal I. **Correio de Aracaju**. N. 632, 01/12/1911.

¹⁹³ ANDRADE, Helvécio. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal II. **Correio de Aracaju**. N. 634, 06/12/1911.

¹⁹⁴ Ibidem.

¹⁹⁵ GÓES, Balthazar. **Apostillas de Pedagogia precedidas de algumas noções de Psychologia colhida de bons mestres**. Rio de Janeiro: M. Orosco & C, 1905.

¹⁹⁶ Ibidem. p. 14.

¹⁹⁷ Ibidem. p. 15.

¹⁹⁸ ANDRADE, Helvécio. **Curso de Pedagogia: Lições práticas elementares de Psicologia, Pedagogia, Metodologia e Higiene Escolar**, professadas na Escola Normal de Aracaju. Aracaju: Typ. Popular, 1913.

Química e História Natural.¹⁹⁹ O ensino deveria ser a aplicação da educação dos sentidos, com suas lições, isentas de divagações metafísicas, dadas de maneira mais prática possível.²⁰⁰ Por isso Helvécio releveu a importância de se adequar os métodos ao tipo físico e mental da criança, levando-se em consideração as necessidades individuais, já que nem todos têm o mesmo grau de sensibilidade, vontade e inteligência: “Poucas crianças terão escapado a esse despotismo da antiga escola, cujos resultados são além do desgosto em aprender, do horror ao déspota, as perturbações nervosas, o desenvolvimento de moléstias latentes, a aquisição de outros germens.”²⁰¹

Levando em conta essas diferenças, afirmou, inclusive, que os degenerados de qualquer gênero deveriam ser considerados e não abandonados à própria sorte. Destacou a presença, em muitos países, das escolas especiais. Por isso, reforçou a idéia da necessidade de associação do médico à escola para a fixação das regras higiênicas, já que a pedologia afetava os problemas referentes ao crescimento, às heranças mór-bidas. Por isso “A hygiene escolar, ampliada até o estudo da prophylaxia das molés-

tias, quasi contraem e se propagam na escola, encerrará o curso de Pedagogia na Escola Normal, que procurei tornar o mais atraente e prático possível.”²⁰²

O colaborador²⁰³ assinalou, também sobre o preparo pedagógico das mestras. Mesmo que incompleto por falta de estudo experimental complementar, era de uma incontestável superioridade em relação aos antigos mestres. Tratava-se de estudar a criança, como “um ser a parte, pysical e psychicamente differente do homem feito, com suas tendências e aptidões, que é preciso estudar, respeitando umas e corrigindo outras”.²⁰⁴ Também era necessário que as normalistas soubessem sobre a hygiene escolar, dos inconvenientes e das moléstias que se desenvolvem e propagam na escola e os dos meios que deveriam ser adotados para evitá-las.

Helvécio apresentou, ainda, as vantagens da seriação, afirmando que competia ao estado ministrar à mocidade instrução sólida e completa, graduando-a convenientemente segundo as leis das sucessões mentais. Necessitava, no entanto, aparelhar as escolas normais, para habilitar os mestres para a missão de ensinar e educar.²⁰⁵ Por isso, ressaltava a necessidade de que o

¹⁹⁹ ANDRADE, Helvécio. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal III. **Correio de Aracaju**. N. 635, 08/12/1911.

²⁰⁰ ANDRADE, Helvécio. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal V. **Correio de Aracaju**. N. 637, 13/12/1911.

²⁰¹ ANDRADE, Helvécio. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal VII. **Correio de Aracaju**. N. 639, 17/12/1911.

²⁰² Ibidem.

²⁰³ ANDRADE, Helvécio. Velho thema. **Correio de Aracaju**. N. 732, 11/08/1912.

²⁰⁴ Ibidem.

²⁰⁵ ANDRADE, Helvécio de. Assunptos pedagogicos I: que influencia exerce a escola atual. **Correio de Aracaju**. N. 682, 10/04/1912.

professor detivesse um conhecimento completo da Pedagogia, não se justificando a pressa para aquisição do diploma. Era preciso o domínio das ciências exatas: Matemáticas e História Natural, Oficinas de Humanidade, e o ensino deveria ser ministrado de forma gradual, contínuo e completo, tendo o exemplo como ponto central.²⁰⁶ Era a aplicação do método intuitivo. Tratou também da afetividade da criança, considerando-a como um ser imperfeito, em via de desenvolvimento, mas com todos os ardores dos seres novos, sendo ainda um campo não bem estudado pela ciência.²⁰⁷

Sobre os métodos de alfabetização, a maior contribuição foi através do **Correio de Aracaju** também dada por Helvécio de Andrade, defendendo a aplicação do método analítico que havia sido instituído na reforma de 1911. No início do século XX, o método analítico da leitura começou a se institucionalizar no Brasil. Sua entrada no país se deu no século XIX, através de Silva Jardim, no Espírito Santo, que divulgou o “método João de Deus para o ensino da leitura, contido na cartilha maternal ou arte da leitura (1876) do poeta português João de Deus (Ramos)”.²⁰⁸ Era tido como

método de base científica, aplicado especialmente ao aprendizado da língua materna. A cartilha representava a fase positiva de Comte.

Nos grupos escolares de São Paulo, o referido método teve ampla divulgação e aplicação e houve, no período, uma proliferação de publicações de cartilhas baseadas nele. Foi considerado um método revolucionário para época, ao se contrapor aos então dominantes métodos sintéticos, mas sofreu inúmeras apropriações ao longo das duas primeiras décadas do século XX, tomando como ponto de partida, para o ensino da leitura, não a palavra como no método de João Deus, mas a sentença, depois o conto ou historieta, para tornar-se analítico-sintético. Incorporado em Sergipe na Reforma de 1911, também era propagandeado por Helvécio de Andrade, já como o método analítico de sentencição.

Assim, responsabilizou-se, Helvécio de Andrade em transcrever um artigo sobre a leitura analítica, a partir de uma publicação de Carlos Escobar na Revista de Ensino, editada em São Paulo. Descreveu o seu processo e importância afirmando que a criança, quando aprendia por sentenças, conseguia, por conta própria, estabelecer as relações entre as palavras da sentença. Em seguida, descreveu o referido

²⁰⁶ ANDRADE, Helvécio de. Assunptos pedagógicos II: que influência exerce a escola atual. **Correio de Aracaju**. N. 683, 12/04/1912.

²⁰⁷ ANDRADE, Helvécio de. Assunptos pedagógicos III: que influência exerce a escola atual. **Correio de Aracaju**. N. 684, 14/04/1912.

²⁰⁸ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo (1876/1994). São Paulo: Editora UNESP:CONPED, 2000. p. 42.

método afirmando que a análise precedia a síntese, a síntese completava a análise.²⁰⁹

No ano seguinte foram publicadas matérias de Helvécio sobre a leitura analítica considerando, no bojo da discussão do analfabetismo, a necessidade de uniformização da escola normal para o preparo dos professores e adaptação do método analítico de leitura, no qual a criança seguia o método natural segundo as leis do espírito.²¹⁰ Via o todo antes das partes do objeto, depois as partes em separado: primeiro a sentença, depois a frase, palavras, sílabas e letras, partindo sempre do simples para o composto, do homogêneo para o heterogêneo, do concreto para o abstrato.²¹¹

Ainda sobre o ensino da leitura analítica, Helvécio de Andrade escreveu uma carta para o **Correio de Aracaju**, descrevendo as impressões deixadas no livro de visita no Grupo Escolar Modelo, dos inspetores escolares Ascendino Argolo e João Esteves. Afirmou que crianças de 7 e 8 anos, após 8 meses de escolarização, liam e escreviam corretamente: decompunham frases, palavras em sílabas e letras, sem notícia de leitura alfabética e por soletração, nem castigos físicos. Considerava, então, a necessidade de que pais e professores ob-

servassem o êxito desse método introduzido em 1911.

A instrução pública de Sergipe, já não é uma ficção; é ella uma realidade honrosa para o nosso nome, e seus representantes são uns theoricos que se guindassem em gymnastica de palavras, sendo o que observamos, agora, uma practica em sentido inverso...²¹²

Fez menção ao educador americano James Hughes, considerando ser um erro querer ensinar sem uma boa ordem.²¹³ Também descreveu sobre a importância dos jogos escolares que, além de desenvolverem o organismo das crianças, concorriam para formar, entre alunos diferentes, o espírito de sociabilidade e de união.²¹⁴ Procurou descrever lições de coisas no ensino intuitivo da História Natural, através do exemplo das sementes e da germinação. Afirmou também que caberia ao mestre sempre a vista do objeto e por meio de demonstrações práticas, mostrar as condições do plantio, os elementos que entravam no fenômeno da germinação, as diferenças apresentadas nas raízes, entre outros aspectos.²¹⁵

²⁰⁹ ANDRADE, Helvécio de. Assumptos Pedagógicos X. **Correio de Aracaju**. N. 659, 9/02/1912.

²¹⁰ ANDRADE, Helvécio de. Breve Notícia sobre a leitura analytica I. **Correio de Aracaju**. N. 755, 04/10/1912.

²¹¹ ANDRADE, Helvécio de. Breve nota sobre o ensino da leitura analytica (conclusão). **Correio de Aracaju**. N. 756, 06/10/1912.

²¹² ANDRADE, Helvécio. Uma carta. **Correio de Aracaju**. N. 1588, 04/11/1915.

²¹³ ANDRADE, Helvécio de. Assumptos Pedagógicos XI. **Correio de Aracaju**. N. 661, 14/02/1912.

²¹⁴ ANDRADE, Helvécio de. Assumptos Pedagógicos XIV. **Correio de Aracaju**. N. 666, 28/02/1912.

²¹⁵ ANDRADE, Helvécio de. Assumptos Pedagógicos XV. **Correio de Aracaju**. N. 667, 01/03/1912.

Em artigos intitulados “assuntos pedagógicos”,²¹⁶ Helvécio tratou também da influência que a escola exercia sobre o desenvolvimento infantil da criança, salientando que faltava aos mestres antigos o estudo da pedologia, de modo que a escola atual ainda contraria os interesses da criança, exercendo, portanto, um efeito deprimente no seu desenvolvimento.

Helvécio de Andrade fez uma avaliação do III Congresso da Instrução, realizado na Bahia, em 1913, que foi publicada no **Correio de Aracaju**.²¹⁷ Nesse evento teve participação ativa e lhe coube, no retorno para a Capital, ser recepcionado de forma honrosa pelos amigos, familiares e autoridades. Foi nesse momento que o presidente Siqueira Campos o convidou para dirigir a Instrução Pública do Estado, ficando no cargo entre 1914-1918.

No **Correio de Aracaju** apresentou suas impressões a respeito do Congresso, da pouca efetividade daquilo que se discutia nesses eventos, tanto no Brasil quanto na Europa, mas serviam para “rememoração das nossas necessidades urgentes”.²¹⁸ Assim, o Congresso ocorrera com a participação dos estados nortistas que debateram o aparelhamento da instrução nessas

localidades. Defendeu a unificação do ensino normal em todo o país e a necessidade de se elevar, nas Escolas Normais, o estudo da criança.²¹⁹ Helvécio afirmou que em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e outros estados estavam suficientemente esclarecidos sobre a questão do ensino moderno, mas os estados nortistas lentamente iam realizando algumas conquistas no campo da organização do ensino e aparelhamento da escolas.

Em relação a Sergipe, dizia o autor, entre os nove estados, era o primeiro a encampar uma reorganização da Instrução pública, com o melhoramento da Escola Normal e a presença de dois grupos escolares.²²⁰ Apesar disso, faltava muito da organização didática na escola normal, defendendo a adoção do método intuitivo.²²¹ O método instituído na Reforma de 1911 não tinha se efetivado nas práticas escolares em Sergipe por conta das condições objetivas das escolas, bem como dos desconhecimentos de muitos professores a seu respeito.

Os *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica* de Helvécio de Andrade, só podem ser entendidos no cenário da intelectualidade sergipana no final

²¹⁶ ANDRADE, Helvécio de. Assumptos pedagógicos I, II, III: que influencia exerce a escola actual no desenvolvimento da criança. Ns. 682, 683 e 684, 10, 12 e 13/04/1912.

²¹⁷ ANDRADE, Helvécio. III Congresso de Instrução Primária. **Correio de Aracaju**. N. 909, 14/06/1913.

²¹⁸ Ibidem.

²¹⁹ Ibidem.

²²⁰ ANDRADE, Helvécio de. Congresso de Instrução Primária e Secundário. **Correio de Aracaju**. N. 945, 31/07/1913.

²²¹ ANDRADE, Helvécio de. III Congresso de Instrução Primaria e Secundária. **Correio de Aracaju**. N. 957, 14/08/1913.

do século XIX e primeiras décadas do século XX, centro de várias polêmicas que ocuparam as páginas dos impressos sergipanos, tanto sobre questões médicas, quanto educacionais. Um guerreiro das letras, seguindo a tradição de um dos grandes polemistas do final do século XIX e início do XX, cujas contendas que protagonizou se deram em diferentes níveis: local, nacional e além-mar, a figura de proa da Escola do Recife, Sílvio Romero.

O *dito* de Helvécio de Andrade, em o **Correio de Aracaju**, necessariamente, levou-me a pensar na idéia de rede, tratada por Sirinelli: cada homem pensa e age nos limites de seu tempo, nas condições efetivas do seu meio e nas possibilidades de enxergar, de forma mais ampla, possibilidades de mudanças. Trata-se de uma rede para dar conta do pequeno mundo estreito de intelectuais, já que eles vivem com a época e com os grupos sociais, circunscritos pela “atração e amizade e, ao contrário, a hostilidade e a rivalidade, a ruptura, a briga e o rancor desempenham um papel decisivo”.²²² Assim, formavam uma rede de interdependência, do ponto de vista dos *discursos jornalísticos* na imprensa de Sergipe em que *a modernidade pedagógica* não se afastou do que era difundido em outros locais do país e em outros países. Tal

qual lá, os discursos assumiram certas configurações em que o conflito entre as condições objetivas e as idéias veiculadas determinavam o que era possível de ser feito.

Helvécio de Andrade atravessou as três primeiras décadas do século XX, em contínuas *querelas* na imprensa sergipana. Era uma pequena plêiade de intelectuais envolvidos nas *querelas* pedagógicas que compunham um micro-mundo do universo cultural sergipano, no qual profissionais liberais assumiam múltiplas funções e papéis, em particular, ocupavam espaços nas instituições de ensino do Estado, ampliando, assim, suas possibilidades de realização profissional.



6. A *querela* na vitrine das letras: Carvalho Neto X Helvécio de Andrade

No **Correio de Aracaju** o gênero jornalístico predominante era o opinativo, mas já abrindo inúmeros espaços para o informativo, com a publicação de notícias e notas de outros periódicos. Ainda mantendo a veia polêmica, que foi dominante no final do século passado quando o jornalismo se encontrava em simbiose com a lite-

²²² SIRINELLI, Jena-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. Tradução de Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 250.

ratura, deslocou-se dos debates de natureza político-partidárias para abrir espaços para debates sobre outros temas da vida nacional, como bem assinalou Dantas.²²³ Um desses temas mereceu espaço em vários jornais da imprensa sergipana, o pedagógico. Essas polêmicas, inicialmente, circunscreveram-se em torno de duas orientações filosóficas: o espiritualismo e o cientificismo, no final do século XIX, para depois se ancorarem entre o ser mais moderno dos modernos nas primeiras décadas do século XX.

Como artigos de natureza opinativa,²²⁴ portanto, aqui coube uma aproximação com os protagonistas das *querelas* centradas nas figuras de colaboradores dos impressos que vinculados ao mesmo grupo político, confrontavam-se nos jornais numa guerra surda de verdades e mentiras; de certos e errados; de bons e maus; antigos e novos; atrasados e modernos; modernos e mais modernos.

O *dito*, neste caso, colado a quem o disse, o que disse, onde disse, quando e por que disse, seguia as normas de construção da notícia para dar evidência ao que chamei de *querela* pedagógica na imprensa sergipana. Antes, porém, de me deter na querela que destaquei entre Carvalho Neto

e Helvécio de Andrade, em 1919, cujas matérias foram publicadas no **Correio de Aracaju** e no **Sergipe Notícias**, gostaria de fazer uma passagem por outras polêmicas centradas em questões pedagógicas que ocuparam espaços nas colunas de jornais locais.

Se na Idade Média os intelectuais eram considerados os sacerdotes das letras²²⁵ por assumirem o monopólio da escritura e sua difusão, com o evolucionismo, tornaram-se os guerreiros das letras já que atracavam em longas pelejas na imprensa, defendendo seus pontos de vista. Segundo Lima,²²⁶ os intelectuais ligados à imprensa matizavam, em seus escritos, visões de mundo que representavam idéias e pensamentos norteados nessas duas vertentes filosóficas. Mesmo que na origem não estivesse em jogo a relação entre fé e religião, muitas contendas acabaram circundando o religioso e a ciência. Outras *querelas* se voltavam para o campo da ciência. Os jornais eram as armas utilizadas pelos guerreiros das letras, que apenas pretendiam proporcionar divertimento, através do chiste e da anedota ou acabavam por se envolver em violentas disputas.²²⁷

²²³ DANTAS, Ibarê. **Partidos Políticos em Sergipe** (1889-1964). Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1989.

²²⁴ MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

²²⁵ LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2003.

²²⁶ LIMA, Jacson da Silva. **Obra citada**. 1995.

²²⁷ FRANCO, Afonso Arinos de Melo. Prefácio. In: TÔRRES, Acrísio. **Obra citada**. 1993. p. 7.

Médicos e bacharéis, enquanto funcionários públicos e com presença garantida na imprensa, pela publicação multifacetada em diferentes campos do saber, entrelaçados na trama política local e nacional, estavam sempre em busca de autoafirmação pessoal e profissional. As disputas entre eles, entretanto, ultrapassavam o limiar da formação de origem, já que eram motivadas por outro campo de força, em

um período em que os embates na imprensa perdiam sua natureza político-partidária, em função do caráter autoritário (ou conciliador) dos governos do período para se estenderem a outras temáticas, de natureza cultural-educacional, conforme ressaltou Dantas²²⁸.

No quadro n. 2 apresentei algumas disputas nos jornais sergipanos.

Quadro n. 2

Quadro demonstrativo de querelas pedagógicas na imprensa sergipana

PERÍODO	Quem?	O quê?	Por quê?	Como?	Onde?
1914	Dr. Atila Lima (Advogado) X Dr. Helvécio de Andrade (Médico)	A publicação do “Curso de Pedagogia” de Helvécio de Andrade	Divergências de entendimento de ciência que pautava o livro didático. Ambos se colocavam como modernos.	Artigos (réplicas e trélicas)	Diário da Manhã X O Estado de Sergipe
	Dr. Helvécio de Andrade e (Médico) X Dr. Átila Lima (Advogado)	Exposição do Método Analítico de Leitura por Helvécio de Andrade	Divergência sobre a compreensão que era, de fato, o método analítico para o ensino da leitura	Artigos (réplicas e trélicas)	Diário da Manhã X Diário de Notícias
1915	Dr. Helvécio de Andrade (médico) X Dra. Ítala da Silva (Advogada)	Posturas de Helvécio de Andrade como diretor e professor da Escola Normal	Acusações de Ítala sobre a perseguição a alunas e a realização de aulas, cujos conteúdos eram comprometedores, ministrados por Helvécio de Andrade.	Artigos (réplicas e trélicas)	Diário da Manhã
1916	Dr. Atila de Lima (Advogado) X Dra. Ítala da Silva (Advogada)	Presidência da Liga sergipense contra o analfabetismo	Acusação de Ítala a respeito de irregularidades na eleição da diretoria da Liga Sergipense contra o Analfabetismo, cuja presidência era de Avila Lima.	Artigos (réplicas e trélicas)	Diário da Manhã
1917	Helvécio de Andrade (Médico) X Carvalho Neto (Advogado)	Parecer do Conselho Superior de Ensino vetando a cartilha encaminhada por Helvécio de Andrade	Questionamento de Helvécio de Andrade sobre o veto do Conselho Superior de Ensino à Pequena Cartilha Sergipana e extinção do Programa de Pedagogia da Escola Normal pelo referido Conselho, levando Carvalho Neto à defesa da Instituição	Artigos (réplicas e trélicas)	Correio de Aracaju X Sergipe Notícias

²²⁸ DANTAS, Ibarê. **Obra citada**. 1989.

Os jornais eram estratégias utilizadas pelos intelectuais para transformar determinados saberes construídos em práticas sociais que se traduziam em relações de poder. Eram jogos de verdade, no dizer de Foucault, nos quais os homens descobrem-se, refletem sobre si mesmos: “uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos qual o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado.”²²⁹ No quadro, apresentei algumas *querelas* sobre questões pedagógicas ocorridas nas primeiras décadas do século XX, cuja presença de Helvécio de Andrade foi dominante.

O quadro n. 2 facilitou o acompanhamento das temáticas discutidas, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX. Tanto médicos quanto bacharéis tinham papel singular no processo de modernização da sociedade brasileira, com a difusão das idéias de progresso e civilização e instituição de uma cultura técnico-científica. A despeito dos bacharéis não terem o mesmo prestígio que tiveram em períodos anteriores, sua presença no cenário cultural de um estado como Sergipe fazia, ainda, a grande diferença.

²²⁹ FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994. p.12.

Nunes²³⁰ ressaltou que

O bacharelismo constituiu o traço marcante das ambições dos jovens sergipanos, quer dos afortunados que, quando retornavam com o diploma, tinham posição garantida na administração pública, na justiça ou no poder legislativo, quer para os da classe média que, com sacrifícios, conseguiam concluir o curso. Estes, para sobreviverem na terra natal, tinham que atrelar-se à política de clientela dos detentores do poder.²³¹

Os médicos já estavam associados aos “missionários do progresso”²³² no contexto político-cultural e social em que viviam. Eram portadores de uma *vocação* e com a missão de *regenerar* a sociedade, abraçaram a idéia de civilização, especialmente no ensino, em que se daria a passagem do ensino tradicional-religioso para o urbano-industrial. Herschman chamou esses profissionais de intelectuais-cientistas, por considerar difícil em precisá-los. Os mesmos extrapolavam a produção em sua área de formação, para realizar “obras abrangentes de cunho teórico, sociológico e literário”.²³³ Mesmo tomando como ponto de partida o saber de sua formação técnico-científica sempre propunham soluções para os problemas nacionais.

²³⁰ MICELI, Sergio. **Obra citada**. 2000.

²³¹ NUNES, Maria Thetis. **Obra citada**. p. 206.

²³² HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937). Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

²³³ Ibidem. p. 34.

O higienismo teve sua ênfase no final do século XIX, no Brasil, porta-bandeira dos republicanos em defesa da renovação da escola. Médicos, engenheiros e educadores se incorporaram nessa missão para salvar a nação do atraso. Eram intelectuais que se dispuseram “ocupar os meios de comunicação da época com seus artigos, demonstrações, relatórios e conferências”,²³⁴ tomando como base o positivismo e elementos do naturalismo estético que permitiam constituir modelos explicativos e utopias para a sociedade brasileira. “Pode-se dizer que eles eram um pouco cientista e um pouco poetas, poetas da ciência, ou melhor, ‘poetas do progresso’”.²³⁵ O objetivo desses higienistas e sanitaristas era o de lutar para conseguir normatizar os percursos de homens e mulheres como produtores e guardiões de uma raça sadia.²³⁶

Em 1913 ocorreu a disputa entre Adolfo Ávila Lima e Helvécio de Andrade. O campo de materialização foi o **Diário da Manhã**, onde Adolfo Ávila publicou 12 artigos, no período de 7 a 22 de agosto, com o título *Críticas aos ensaios de psicologia pedagógica*, os quais avaliavam

criticamente o **Curso de Pedagogia**,²³⁷ publicado por Helvécio de Andrade, no ano anterior. O disputante respondeu, no **Estado de Sergipe**, publicando vários artigos no período de 23 de agosto a 12 de setembro. Posteriormente, Ávila Lima escreveu 18 artigos sob a epígrafe *Répliques e Trépliques*, no **Diário da Manhã**, no período de 25 de agosto a 15 de setembro de 1914. O palco dessa disputa se deu no campo da ciência e não da religião, remetendo-se às divergências pedagógicas, cujo debate de seu no formato parlamentar, procurando-se provar quem detinha a verdade mais verdadeira a respeito da temática.

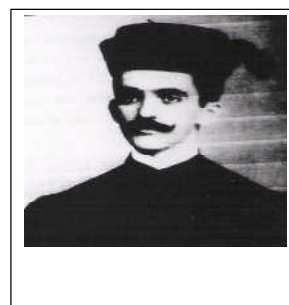


Imagem n. 19. Adolfo Ávila Lima, Acervo da Biblioteca Epifânio Dórea. Aracaju, s/d. VALENÇA, Cristina de Almeida. **Obra citada**. 2006, p. 163.

NOTA BIOGRÁFICA

Adolfo Ávila Lima nasceu em 26 de agosto de 1882, em Estância. Formou-se em direito na Faculdade da Bahia, completando o curso em Recife. Foi inspetor escolar, professor da cadeira de Pedagogia da Escola Normal e de Metodologia no Ateneu. Assumiu diversas funções na educação sem deixar de atuar como advogado, deixando várias colaborações publicadas em jornais e revistas locais.

²³⁴ Ibidem.

²³⁵ Ibidem.

²³⁶ KROPH, Simone Petraglia. Sonho da razão, alegoria da ordem: o discurso dos engenheiros sobre a cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. In: HERSCHANN, Micael; KROPH, Simone; NUNES, Clarice (Orgs.). **Obra citada**. 1997, p. 80.

²³⁷ ANDRADE, Helvécio de. **Obra citada**. 1913.

Naquela altura de ocorrência da *querela* entre Helvécio e Ávila, o primeiro era diretor da Instrução Pública e o segundo Inspector Escolar, funções que lhes permitiam acompanhar de perto as práticas efetivas nas escolas. Era uma disputa dentro dos preceitos da Pedagogia moderna. Este pequeno recorte demonstrou o sentido polêmico adotado para saber quem era mais moderno entre os modernos.

A Conferência proferida por Helvécio de Andrade sobre o método analítico do ensino da leitura na Escola Normal, assistida por Ávila Lima, levou-o a criticá-la no jornal **Diário da Manhã**. Em seu escrito, trouxe elementos representativos da imagem produzida pelo assistente nesse evento. Essa *querela*, registrada também por Valença,²³⁸ trouxe algumas nuances entre eles a respeito do método analítico da leitura, tema que Helvécio vinha popularizando desde o início da década de 1911, quando foi incluído no programa da escola primária.

Sem entrar na questão das disputas do campo, como salientou Valença, o cerne da questão era realmente o método analítico defendido por Helvécio e o método positivo, lógico e racional, defendido por Ávila, entre as alfinetadas de praxe entre os guerreiros das letras.

O quadro n. 3 trouxe alguns dados sobre essa disputa.

Quadro n. 3

Querela entre Helvécio de Andrade e Ávila Lima (1914)

OBJETO MATERIAL DO DEBATE/	ÁVILA CRÍTICA	HELVÉCIO REBATE	ÁTILA CONTRA-ARGUMENTA
O livro publicado por Helvécio de Andrade. Curso de Pedagogia : lições práticas elementares de Psicologia, Pedagogia, Metodologia e Higiene Escolar, professadas na Escola Normal de Aracaju. (1913).	Concepção do próprio livro de Helvécio, considerando-o abstrato, estéril, confuso e anárquico. Livro destituído de senso científico e com problemas gramaticais. Preocupou-se com as definições, sendo estas a medida exata de uma obra, sem que as mesmas estivessem escritas de forma clara, universal.	Considerou que Ávila tomou as definições para fazer a crítica, quando estas são as partes mais frágeis de qualquer obra. Salientou o distanciamento de Ávila com a matéria, considerando seu pendor em declarar frases sem penhor científico, cheio de generalidades metafísicas e filosóficas, sem considerar a base psíquica dos fenômenos naturais.	Criticou a refutação de Helvécio que o fez em linguagem pouco educada e vazia de princípios científicos, senso lógico e de razão gramatical. Utilizou-se da expressão “língua pingue”.

²³⁸ VALENÇA, Cristina de Almeida. **Obra citada**. 2006.

Os intelectuais situavam-se, em suas idéias, em uma mesma *épsitèmé*, cujo norte era a crença na ciência para a regeneração do homem e da pátria. Seus enunciados, adornados com adjetivações ferinas, traduziam-se em um desautorizar os discursos dos outros. Para isso, acudiam-se em leituras e autores para afirmarem suas próprias verdades. Era de fato, o jogo da verdade cujas regras se davam no tom da oratória e na certeza de que cada um tinha de estar certo.

Outra *querela* se deu entre Helvécio de Andrade e Ítala de Silva Oliveira. Freitas²³⁹ referiu-se a esse conflito, salientando que a disputante fez críticas às posturas de Helvécio de Andrade na Escola Normal, por considerar que o mesmo perseguia alunas, ministrava aulas comprometedoras e era arbitrário na organização dos exames e nos processos de conclusão de curso. Evidenciou-se que esta *querela* ocorreu dentro do campo da ciência, porém foi marcada por ofensas pessoais entre Helvécio de Andrade e Ítala da Silva, pelas disputas de posições na Escola Normal e pela necessidade de legitimar o discurso pedagógico que defendiam.

²³⁹ FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. **Educação, Trabalho e Ação Política: sergipanas no início do século XX.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2003.

NOTA BIOGRÁFICA

Ítala da Silva de Oliveira nasceu em Aracaju, em 18/10/1897 e faleceu no Rio de Janeiro, em 1984. Fez sua instrução primária no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, o secundário no Colégio Ateneu e o curso superior na Faculdade de Medicina da Bahia, tornando-se a primeira médica de Sergipe. Foi relatora da Revista Renovação e colaborou com jornais locais e de outros estados.



Foto 01: Ítala Silva de Oliveira [1917]

Autor: Não identificado

Fonte: FREITAS, Anamaria G. Bueno de. 2003. *Educação, trabalho e ação política: sergipanas no início do século XX*. Campinas, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. p. 82.

Imagem n. 20. Ítala da Silva. Fonte: SOUSA, Clotildes Farias de. **Obra citada**. 2003. p. 23.

A *querela*, porém, que examinei de forma mais detalhada, foi a de Helvécio de Andrade e Carvalho Neto. Hélvécio, desde que o jornal o **Correio de Aracaju** foi fundado, tornou-se um dos principais cola-

boradores sobre temas de natureza pedagógica no impresso. No entanto, foi também nas páginas desse periódico que Carvalho Neto encontrou espaço para publicar os artigos, segundo ele, de contra-ataque ao que Helvécio afirmou a respeito da Instituição da qual era presidente, sem deixar de relatar que, naquele momento ele estava assumindo a direção da Instrução Pública. Essa trama só pode ser entendida se for para além do motivo da peleja das letras.

O motivo inicial dessa *querela* foram as críticas publicadas no jornal **Diário da Manhã**,²⁴⁰ por Helvécio de Andrade, sobre o *Parecer do Conselho Superior de Ensino* a respeito do indeferimento do Programa da Cadeira de Pedagogia da Escola Normal e da publicação da **Pequena Cartilha Sergipana**, de sua autoria. O referido *Parecer* havia sido publicado no jornal **O Estado de Sergipe**, órgão do Estado. Helvécio transcreveu o trecho abaixo tecendo suas considerações a respeito do mesmo.

Melhor andaria a respeitável professora se ao invés de fazer o estudo das faculdades geraes da alma, que entre nós é um capítulo da psicologia dogmático e metafísico, ou de estudar a história da pedagogia, assunto por demais abstrato e sem importância prática, se dignar-se de infiltrar no espírito das alunas o conhecimento prático dos vários

processos, que constituem a metodologia pedagógica, podendo ser adotadas as obras denominadas: *Lições de Pedagogia* e *Pedologia*, de Vasconcelos; *Tratado de Pedagogia*, de Rousselot; *Curso de Pedagogia*, de Compayré; *Lições de Pysicologia*, de Rayot; *Tratado de Metodologia*, de Achile, etc, etc.²⁴¹

Helvécio de Andrade sentiu-se no dever de se contrapor ao referido *Parecer* alegando ter sido o idealizador do Programa da Cadeira de Pedagogia, conforme foi publicado em o **Correio de Aracaju**,

Responsável, que fui, pela aplicação do regulamento vigente e pela orientação do ensino durante mais de cinco anos; professor da Cadeira de Pedagogia, que a inaugurou, me 1911, após a reforma do ensino público sob a orientação do professor paulistano dr. Carlos Silveira, impõe-se-me o dever de opor algumas considerações à afirmativa do parecer aludido – de que o *estudo das faculdades d'alma e da história da pedagogia* é sem importância em um curso desta ciência.²⁴²

Argumentou que a metodologia não havia sido esquecida e que as alunas eram obrigadas a freqüentar o Grupo anexo, com aproveitamento, para se aperfeiçoarem nos métodos de ensino. Em relação às faculdades da alma, expressou que ficou chocado com o considerando, pois a Psicologia tem vários ramos, não só metafísico e dogmático, como a psicologia pedagógica não teve por base a fisiologia, a antropologia e a hi-

²⁴⁰ ANDRADE, Helvécio de. Colaboração: em defesa de uma Instituição. **Diário da Manhã**. N. 2335, 31/05/1919.

²⁴¹ Ibidem.

²⁴² Ibidem.

giene. Defendendo a aplicação da psicologia à educação:

Porque proclama a pedagogia que o melhor livro é o mestre? Que as lições leves, pequenas, atraentes, bem explicadas fazem maravilhas? Que a atenção da criança de natureza fugaz, inconstante, precisa de incentivos e interesses para vigorar, ir da fase automática, á voluntária e reflexiva? Que ciência proclama essas verdades pedagógicas senão a psicologia? Onde estão os dogmatismos destas noções e preceitos, e muitos outros perfeitamente compreensíveis a simples reflexão, independentemente da experimentação nos laboratórios?²⁴³

No II artigo refutou a crítica ao ensino da história da pedagogia.

Não há um só programa sobre estudos pedagógicos que não consagre á história dessa ciência justa e merecida atenção. Por quê? Porque a história da Pedagogia, diz *Campayré*, tem por fim estudo preliminar dos diferentes ramos que compõe a ciência da educação, expor as doutrinas e os métodos seguidos pelos mestres no correr dos tempos.²⁴⁴

Continuou ele que era “tão necessária ao professor a história da pedagogia, como ao médico a da medicina, e ao jurisconsulto a do direito. Puerilidade insistir nisso”.²⁴⁵

²⁴³ Ibidem.

²⁴⁴ ANDRADE, Helvécio de. Colaboração: Em defesa de sua instituição II. **Diário da Manhã**. N. 2336, 01/06/1919.

²⁴⁵ Ibidem.

Nesse mesmo artigo Helvécio fez críticas a outro elemento do *Parecer* que condenou o ensino de línguas estrangeiras pelo método intuitivo, já que acreditava dever ser, o ensino, ministrado sem o concurso da Língua Materna. Considerou que o ensino de Línguas Estrangeiras sem a mediação da língua materna seria quase impossível, um processo doloroso, maltratando as crianças e adolescentes, apoiando-se em Gaston Richard. Encerrou esse artigo fazendo uma crítica direta ao Conselho Superior de Ensino, afirmando que era composto de distintos intelectuais, por isso sua estranheza em negar a aplicação da psicologia à pedagogia.

No terceiro artigo, Helvécio fez uma análise da psicologia aplicada à educação. Nele apontou como exemplo, a Alemanha, no sentido mais negativo e diferente de todas as outras matérias que pesquisei no **Correio de Aracaju**. Alegou que o referido país aplicou os princípios de Herbert falseando o conteúdo liberal de Pestalozzi, e a educação pela instrução “foi um desastroso fim a que chegou um grande povo”.²⁴⁶ No contraponto, remeteu-se à educação americana que forneceu hábitos úteis e honestos, respeitando as aptidões nativas, resultado da reorganização do seu ensino pelo método da *redescoberta*. Na

²⁴⁶ ANDRADE, Helvécio de. Colaboração e defesa da instrução III. **Diário da Manhã**. N. 2337, 03/06/1919.

Itália, Montessori trabalhava na perspectiva de atender as aspirações e as necessidades de seu tempo. Nem a educação utilitarista nem a racional dispensaram o concurso da psicologia, fundamentada na antropologia, na fisiologia e na higiene. Nesse sentido, remetendo a Miguel Calmon, que cita as Escolas Normais como fatores preponderantes de progresso, sintetizando que o simples estudo do método de ensino não excluía a necessidade de se estudar as faculdades e os meios de educá-las: educar a atenção e conduzi-la à reflexão, estudar a inteligência, a memória, etc.²⁴⁷

No quarto artigo, Helvécio de Andrade remeteu-se ao *Parecer* referente a sua cartilha, salientando que entregou-a ao Conselho Superior de Ensino para a publicação, afirmando ter se surpreendido pelo fato de o presidente do órgão ter estudado, relatado e lido “tomando para si o afanoso trabalho do luminoso parecer condenatório da desprestigiada iniciativa”.²⁴⁸ Questionando o fato desse estudo, pois não pediu apreciação de ninguém a respeito de sua cartilha, sentiu-se no direito de se posicionar contra o *Parecer* por considerá-lo vazio e sem nenhum senso pedagógico.

A partir desse artigo, Carvalho Neto, o presidente do Conselho Superior de Ensino, posicionou-se a respeito dos arti-

gos. Nas páginas do jornal o **Correio de Aracaju** onde por tanto tempo teve espaço para publicar, Carvalho Neto contra-atacou Helvécio de Andrade.

Procurei aqui intercalar os argumentos de um e do outro para evidenciar a trama dessa *querela* entre os intelectuais, em razão da emissão do referido Parecer do Conselho Superior de Ensino cujos enunciados traduziam uma peleja na luta das letras que não escapava a uma mesma *épistémé*.

Carvalho Neto, mostrando-se indignado com uma publicação na imprensa das críticas ao Parecer sobre a cartilha encaminhada por Helvécio de Andrade, e rejeitada pelo Conselho, sentiu-se, na posição de Presidente do Conselho, responsável por sua defesa ao órgão: “Escola e fator de opinião a Imprensa tem sido também, no seu mister mais baixo, escoadouro do enxurro da literatice pachola e pedandesta.”²⁴⁹ Continuou ele:

O Conselho Superior da Instrução acaba de ser alvejado por um destratar abespinhado. Alçou o collo, num assomo de fúria, o interesse contrariado de um Pestalozzi de águas turvas... E para Imprensa carregou o seu bando de irreverências de desacertos, em *defesa de uma instituição*, com a qual acaba de tentar um grave dano... O cunho pessoal, dado ao destempero jornalístico do *carti-*

²⁴⁷ Ibidem.

²⁴⁸ ANDRADE, Helvécio de. Colaboração: Em defesa de sua instituição IV. **Diário da Manhã** N. 2338, 04/06/1919.

²⁴⁹ CARVALHO NETO. A cartilha de um pedagogo I. **Correio de Aracaju**. N. 2613, 05/06/1919.

lheiro me chama individualmente a liça.²⁵⁰

Carvalho Neto começou por um dos primeiros questionamentos de Helvécio. Foi o fato do pedido de submissão da referida cartilha ao Conselho, a despeito de que a “obra magna de seu engenho”²⁵¹ fosse aceita de pronto para a impressão sem que se ouvisse o conselho. Dispõe-se em adentrar-se na cartilha, para que o público leitor estivesse a par das “bellezas impares”²⁵² que se viesse a germinar “envenenaria toda a soberba floração das crianças de Sergipe”.²⁵³

No segundo artigo, Carvalho Neto radiografou o trabalho de Helvécio, criticando-o, dizendo ter seu autor apresentado um “amontoado de chulices convertidas em *Cartilha* para a infância sergipana”.²⁵⁴ Com essa missão teceu críticas às minúcias da cartilha. Carvalho Neto questionando, de forma irônica, a aceitação de tão grande ignorância ou do feitio de uma revolução nas leis da matemática, considerou ser esse o falso conhecimento que o pedagogo queria dar ao aluno a respeito de uma das lições contidas na cartilha, que trazia a afirmação de que o dado era quadrado.

Começo pelo *dado é quadrado*. Despautério maior nunca se viu em letra de forma. (...) Quem quer que tenha as noções mais comensuráveis de geometria, quem quer que possua a intelligencia rumada na directiva da verdade, nunca jamais perpetraria tão desmarcado absurdo. (...) Mas, ainda, afirma o aguerrido *cartilheiro* que – o dado tem quatro faces (quarta lição-p.19). Ahi, então, nem pelos números dígitos o pedagogo soube contar... Alias quiz ser coerente com o *dado é quadrado*.²⁵⁵

Helvécio de Andrade rebateu que essa expressão foi um lapso que só “as vistas agudíssimas do parecer descobriram como elemento de condenação”.²⁵⁶ Tratava-se de uma cartilha de leitura elementar, em definitivo uma carta de a-b-c, sob o método mais racional de associação dos nomes às coisas que a criança viu e apalpou. Considerava que toda a cartilha obedecia a um plano, mas variando apenas o método preferido pelo professor que a utilizasse. E ainda, que as qualidades de uma cartilha estavam na impressão e estampação, na escolha dos nomes de objetos conhecidos e familiares às crianças, que pudessem ser mostrados em natureza ou em pintura. Além disso, a formação das palavras estudadas em sentenças curtas, muito simples, menos simples e mais adiantada, que se entrelaçam de modo que o objeto de

²⁵⁰ Ibidem.

²⁵¹ Ibidem.

²⁵² Ibidem.

²⁵³ Ibidem.

²⁵⁴ CARVALHO NETO. A cartilha de um pedagogo II. *Correio de Aracaju*. N. 2614, 06/06/1919.

²⁵⁵ Ibidem.

²⁵⁶ ANDRADE, Helvécio. Colaboração: em defesa da Instituição IV. *Diário da Manhã*. N. 2338, 04/04/1919.

um seja o sujeito do outro “é o que se vê na cartilha fulminada”.²⁵⁷

Carvalho Neto realmente fulminou com outra crítica, sobre o estranho caso da phoca.

Da grandeza de nossos males azulados, da riqueza de nossa fauna variada, havia da exuberância da floresta tropical, nada encontrou o pedagogo para ensinamento de seus discípulos...

E lá se foi a extranhas zonas, no rigor das regiões boreaes, nas terras dos gelos eternos, á procura do gordurozo amphibio... Dessa excursão o sábio naturalista trouxe uma dúvida, cuja solução entrega aos seus alumnos: *Á phoca é animal ou peixe?* Cartilha: vigessima quinta lição, pag.42).²⁵⁸

Questionava Carvalho Neto que esta questão fugia às regras da lógica, deixando patente que se a foca era animal, não poderia ser peixe, sendo peixe não poderia ser animal, considerando uma perversão da verdade para um professor de História natural.

Helvécio de Andrade retrucou afirmando que colocou a questão da foca como uma pergunta, uma sentença, um juízo, uma conclusão, e que o fato de o Conselho ter se escandalizado se deveu “a sua pobreza pedagógica”.²⁵⁹ Afirmou manter a

pergunta, que levaria o mestre a uma *lição de coisa* proveitosa a qual resultaria no conhecimento para a classe da ordem zoológica, já que o que o relator não pode saber, não pode ignorar o médico e professor de História Natural.

Carvalho Neto considerou que o pedagogo buscou o de mais complicado como a frase “a cesta é feita de cordão”,²⁶⁰ contextualizando a afirmação, que não pode negar desde que se use goma, mas a idéia é de que a cesta é feita de cipó e não de cordão.²⁶¹ Continuou Carvalho Neto: “qualquer menino se surpreenderá de ver quebrada, assim, a noção corriqueira que obteve do objecto, por muito o ver e apalpar. O cordão é feito de coco.”²⁶² Com mais contundência afirmou que seria um nó difícil de desatar, haja vista ser um trabalho de exegese botânico-industrial para que se chegue ao cordão do coco, uma idéia falsa por ser imprecisa, já que não o dizer do pedagogo, pelo menos de que parte do coco se pode ser feito o cordão.

A essa questão Helvécio não comentou.

Carvalho Neto, implacável, continuou sua argumentação em torno de outra lição, sobre o sentido do amor, que **A Pequena Cartilha Sergipana** quis passar para as crianças, questionando a preferência

²⁵⁷ Ibidem.

²⁵⁸ CARVALHO NETO. A cartilha de um pedagogo III. **Correio de Aracaju**. N. 2615, 07/06/1919.

²⁵⁹ ANDRADE, Helvécio de. Colaboração: Em defesa da Instituição IV. **Diário da Manhã**. N. 2338, 04/04/1919

²⁶⁰ CARVALHO NETO. A cartilha de um pedagogo IV. **Correio de Aracaju**. N. 2616, 08/06/1919.

²⁶¹ Ibidem.

²⁶² Ibidem.

do autor por “um abjeto cantador dos brejos e dos juncaes”,²⁶³ referindo-se ao sapo. Fez uma comparação com uma cartilha de Pestana Rangel, afirmando que era um plágio, com a alteração de algumas palavras, feitas por Helvécio na lição: “O autor, sem dizer como se fez poeta, empunhando a lyra, afinou o estro, decantando meigo verso: *“Bartilha fez bem o sapo/o sapo creou-lhe amor/ Se queres que bem te façam/Faze bem seja a quem for.* (Cartilha, p.43).”²⁶⁴

Helvécio, por sua vez, afirmou que, após ter lido e relido a cartilha em busca de palavras pesadas que ofendessem as crianças, junto com um amigo, não as encontrou. “Estaria o ilustre autor do parecer preocupado com algumas questões pudicas”²⁶⁵ Não fez nenhuma menção à acusação de plágio.

Carvalho Neto condenou outra lição:

Ofender a Bandeira é crime de morte, gritou Arthur (p. 49). Reinou a bulha entre os ouvintes, que se entreolharam, envergonhados de sua ignorância. Pois havia de ter sido alterado o direito escrito tão em segredo, que lhes não lhes tivesse chegado o eco dessa refor-

ma, em que se tratando do símbolo auri-verde-Pátria?²⁶⁶

Carvalho Neto, sustentando-se em sua condição de bacharel, de forma irônica, enfatizou o exagero de Helvécio em considerar um crime de morte a ofensa a um dos símbolos nacionais.

Acusou Helvécio também de não ter prestado orientação pedagógica para o professor saber usá-la.

Helvécio de Andrade transcreveu todos os passos que o professor deveria seguir para usar a cartilha. As primeiras lições deveriam despertar o interesse da criança, pela leitura, através de palestras e historietas. Em seguida, o professor levaria a criança a observar que tudo tinha um nome, escrevendo com letras (demonstrando no quadro negro-letra/figura desenhada). O mestre pronunciava e levava as crianças a destacar, na palavra, a letra, apontando-a e pronunciando-a. Depois induziria as crianças a pronunciarem outras palavras começadas pela mesma letra. Seguindo esses passos, proceder-se-ia com todas as vogais. Descrevendo todos os passos da cartilha de descoberta das letras, distinguindo-as, passavam as crianças para o exercício de palavração e sentencição. Depois procedia-se à leitura de sentenças no quadro negro, desenhadas e mostradas na cartilha. Estas eram lidas e aprendidas, de-

²⁶³ CARVALHO NETO. A cartilha de um pedagogo V. **Correio de Aracaju**. N. 2617, 10/06/1919.

²⁶⁴ Ibidem.

²⁶⁵ ANDRADE, Helvécio de. Colaboração. Em defesa de uma instituição IV. **Diário da Manhã**. N. 2338, 04/06/1919.

²⁶⁶ CARVALHO NETO. A cartilha de um pedagogo V. **Correio de Aracaju**. N. 2618, 11/06/1919.

pois apagadas e, em seguida, copiadas no caderno. Com a cartilha na mão, as crianças eram conduzidas a fazer a leitura no quadro e escrever no caderno.

Remontou-se Helvécio que o papel do mestre é bem mais vivo que o expresso no *Parecer*. Não há professor que não consiga se exercitar em tal prática, tão simples e natural, afirmando que em oito meses as crianças aprendiam a ler sem carreira e sem fadiga. Queixou-se então de que nesse ponto o *Parecer* era mudo.

Nesse artigo Helvécio encerrou sua participação na contenda, afirmando que o método misto era o da cartilha e foi incluído no Programa de 1914 por ele e pelo professor Santos Melo. Fez um recorte da sua história pela Instrução Pública, considerando que o *Parecer* era para armar um desprestígio, terminando agradecendo ao **Diário da Manhã** pelo espaço dado no impresso para publicação dos artigos: “O *Parecer* não é um parecer; é alguma coisa de incomodável à dignidade e fins de um Conselho de Instrução. Em nada me atinge o destempero.”²⁶⁷

Carvalho Neto, em último artigo, encerrou a contenda alegando pedidos de amigos. Afirmou que não sentia prazer selvagem em tripudiar o vencido, que no seu coração de moço não comportava azedume

ou malícia: “abandona a areja, já abandonada pelo seu agressor”.²⁶⁸ Mesmo assim, salientou que muitas coisas ainda teriam para ser analisadas na referida cartilha: a ortografia, a linguagem, a orientação pedagógica, a construção da frase sem beleza e sem nexos. Assim “voltava a esquecer-se do pedagogo, que até a pouco só sabia existir pelos desacertos.”²⁶⁹ Aceitou a direção da Instrução Pública, a convite de Pereira Lobo, servindo a um governo inteligente, honrado e justo e, por isso, acudiu em defesa da instituição: “A pequena cartilha sergipana era a imagem fiel de seu criador, que lhe dera o sopro genial do seu engenheiro...”²⁷⁰

Observei que os intelectuais, nos jornais, assumiam espaço de uma tribuna e, como a eloquência e o poder do verbo eram tomados como um duelo, dava-se também na melhor forma de uso da gramática para dizer o que se queria dizer. Por que essa contenda veio a público? Que entendimentos tinham os disputantes a respeito da formação do professor na escola normal e sobre o método de alfabetização? O que era considerado mais moderno nas posições de ambos? Que forma jornalística assumiu esse discurso? Quais os enunciados que traduziram a modernidade pedagógica?

²⁶⁷ ANDRADE, Helvécio. Colaboração: em defesa de uma instituição V. **Diário da Manhã**. N. 2339, 5/06/1919.

²⁶⁸ CARVALHO NETO. A cartilha de um pedagogo VII. **Correio de Aracaju**. N. 2619, 13/06/1919.

²⁶⁹ Ibidem.

²⁷⁰ Ibidem.

Tentando responder às perguntas que formulei, penso que devo fazer uma ponte com o *dito* pedagógico no **Correio de Aracaju**, para entender que das poucas matérias publicadas no período sobre questões domésticas, isto é, do próprio estado, a maioria delas foi assinada por Helvécio de Andrade. De uma forma ou de outra, Helvécio somava forças com a Oligarquia Valadão. Durante toda a década e voltando com maior pujança, após 1930, a sua história da instrução pública foi peculiar. Fez, como muitos, inclusive os chamados pioneiros da Escola Nova, a migração dos preceitos da Pedagogia Moderna, assentada nos pressupostos de Pestalozzi, Herbert, entre outros, para uma inserção no ideário da Escola Nova, na década de 1930, promovendo ações nesse sentido. Nos dois momentos São Paulo era o modelo a ser imitado. Assim como *imitou* o programa da Cadeira de Pedagogia e Higiene em 1911, adaptou e transcreveu palestras de Escobar sobre a leitura analítica, em 1914. Elaborou também um curso de Pedagogia em 1913, que gerou ferrenho debate na imprensa, no período, com outro bacharel, Ávila Lima.

Nesse jogo de poderes ou jogo de verdades como quer Foucault,²⁷¹ ele foi a figura mais polêmica na primeira metade do século XX, na sua missão de médico

que migrou para os espaços da educação, tão comum no período dentro do viés de uma missão civilizadora.

Em causa estava o debate sobre a construção de uma cartilha, por um médico que foi analisada por um bacharel, sobre o método misto – analítico-sintético. Era realmente um debate moderno para a época. Desde a implantação da República até os anos de 1920, foi intensa a discussão dos métodos de alfabetização no cerne da necessidade de se encontrar a melhor forma de reduzir o número de analfabetos do país.

Ao longo desse momento histórico, a alfabetização – assim como a educação – vai-se consolidando como objeto de estudo tendente à autonomia e irredutibilidade às demais manifestações educacionais e culturais. E funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura é o melhor, porque sintetiza todos os anseios do “ensino moderno”, ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, “à marca natural do desenvolvimento do espírito humano”, proporcionando uma aprendizagem que tem o professor como guia e a “redenção intelectual” da criança como fim”.²⁷²

Talvez o que estava em disputa entre os dois intelectuais era menos as questões pedagógicas e mais a afirmação de si no cenário educacional do estado. No entanto, naquele final de década o barulho da

²⁷¹ FOUCAULT, Michel. **Obra citada**. 1994.

²⁷² MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Obra citada**. 2000. p.134.

Escola Nova começava a zoar no Brasil, e os debates pedagógicos vinham nessa mistura entre a Pedagogia Moderna e elementos da Escola Nova. A centralidade que os métodos e as metodologias de ensino assumiram no escolanovismo nas décadas seguintes, institucionalizando-se em muitos estados brasileiros, é um reflexo da importância desse ideário.

A **Pequena Cartilha Sergipana** de Helvécio de Andrade foi elaborada em um período em que, no país, era comum se apresentarem cartilhas aos órgãos públicos do Estado com a garantia da publicação. Na verdade, muitas delas pouco se diferenciavam umas das outras, por isso o estranhamento de Helvécio ao *Parecer* de Carvalho Neto.

Até esse momento não consegui apurar as possíveis divergências políticas que poderiam estar por detrás dessa contenda, já que houve mudança de governo. Carvalho Neto substituiu Helvécio de Andrade na Instrução Pública, mas ambos eram afiliados ao mesmo grupo político.

Do ponto de vista jornalístico, as marcas da retórica dos bacharéis emolduravam as críticas permeadas por uma fina e evidente ironia, sacudindo seus argumentos nas arcadas da ciência e da literatura, nessa mistura contínua em que o jornalismo se embebeu durante muito tempo. A peleja, na *vitrine das letras*, talvez não trouxesse nem vencedores e nem vencidos, mas pos-

sibilidades concretas de afirmação dos intelectuais no universo cultural e educacional do Estado.

Essas narrativas jornalísticas se apresentaram com características similares entre os dois disputantes. Detive-me nos artigos opinativos de Carvalho Neto, publicados no **Correio de Aracaju**. Ele introduziu seus artigos com citações de outros intelectuais: João Ribeiro (I), Rui Barbosa (II), Dante (III), Castro Lopes (IV), Camões (V) e do Código Penal, art.100 (VI). Essa forma estilística, segundo Pena,²⁷³ é de De citação, quando se introduz um artigo com o pensamento de outrem, como se fosse um elemento de força à idéia da narração que se segue. Utilizaram, em muitos momentos, metáforas, cuja similitude ia das idéias às ofensas em nível pessoal, igual às grandes contendas do século XIX, movidas por questões da política partidária ou mudança de regime. Assim foi na independência, entre liberais e a Corte; na Abolição, entre escravocratas e abolicionistas; fim da Monarquia, entre monarquistas e republicanos; entre os republicanos, situacionistas e oposicionistas.

Essa *querela*, do ponto de vista do gênero, voltando-me para Melo,²⁷⁴ aparentemente saiu sem vencidos nem vencedores. A trava de cunho formal e conceitual atravessava a linguagem da ciência para a

²⁷³ PENA, Felipe. **Obra citada**. 2000.

²⁷⁴ MELO, José Marques de. **Obra citada**. 1994.

linguagem do literato, centrando-se mesmo na imprensa de opinião dominante no Brasil do século XIX. Entretanto, se olhar o periódico no todo, este mesclava com notícias transcritos de outros periódicos e muitas notas rápidas publicadas a partir de telegramas e cartas. De fato, poderia afirmar um movimento ainda de construção de uma linguagem jornalística pelo periódico sergipano.

Pensar nas *querelas* levou-me a fazer algumas anotações sobre uma matéria feita pelo redator de o **Correio de Aracaju**.²⁷⁵ Este fez menção a um artigo publicado carioca a respeito dos males da imprensa. Um desses males era o exagero de adjetivação quando queria elogiar os amigos ou criticar os adversários. Esse exagero foi aludido ao pertencimento à raça latina, de atmosfera superaquecida e certa moral que provocava a idolatria e o enunciado de frases ocas, retumbantes, requecendo sempre adjetivos injuriosos ou elogiosos, sem se considerar o meio termo na imprensa. O redator considerava o uso exagerado dos adjetivos como falta de conhecimento do assunto e de informação, pois os adjetivos dispensavam o raciocínio já que os mesmos supõem uma opinião.

Outros males da imprensa, além da hipertrofia da retórica, eram as aberrações das reportagens, fazendo uma ressalva ao

historiador do futuro que, debruçado sobre os impressos diários em busca de ajuda para as suas investigações, entrariam em contato com a politicagem, as intrigas e os mexericos que enchiam as colunas, isto em relação às informações: o que era dito em um dia, no dia seguinte, provava-se ser falso. Para as opiniões, a palavra escrita “traduz cérebros congestionados, onde germinam palavras, palavras e mais palavras, a espera de ideias”.²⁷⁶

Relativizando a responsabilidade dos jornalistas, o redator levantou a responsabilidade do público, “cúmplice dessa anomalia”,²⁷⁷ salientando que nos grandes centros o jornalismo sobrevivia dos escândalos, enquanto nos pequenos centros, de elogios, já que todos se conheciam e estabeleciam relações de parentescos e amizades. Assim, afirmou o redator que “cada povo tem a imprensa que merece. O jornal era um reflexo dos sentimentos, dos costumes da vida e da alma de um povo.”²⁷⁸

Esse artigo traduziu bem o *discurso jornalístico* da imprensa sergipana que norteou a *querela* pedagógica entre Helvécio de Andrade e Carvalho Neto. Porém, não traduziu a disputa sobre a modernidade que estava em pauta. O *dito* sobre a *modernidade pedagógica* se revelou, em seus enunciados, em forma de notas, artigos, re-

²⁷⁵ CORREIO DE ARACAJU. Os males da imprensa. N. 2766, 20/12/1919.

²⁷⁶ Ibidem.

²⁷⁷ Ibidem.

²⁷⁸ Ibidem.

portagens, querelas, um mesmo desaguardo: a chamada Pedagogia Moderna. Já se alinhava, porém, alguns elementos da Escola Nova, cuja continuidade e descontinuidade entre ambas não permitem pensar num contexto mais amplo que abrigue o primado da *modernidade pedagógica*, nascida da crença e da fé na ciência, desde as luzes, consubstanciando-se com os positivistas e evolucionistas, e, em algum nível, com diferentes roupagens, apropriadas do processo contínuo de imitação. No **Correio de Aracaju** o *dito* era o sonho de viver como o OUTRO, o estrangeiro e o paulista, mas foi materializado em texto, publicado e exposto na *vitrine das letras*, que foi apropriado ou não e respondeu ou não aos anseios e os desejos de transformar a escola do Estado de Sergipe.

Capítulo III O DITO PEDAGÓGICO DE O SÉCULO



1. Pelas páginas de O Século

Ler o jornal **O Século** foi outra experiência fascinante, levando-me a lembrar da observação de Capelato, de que o jornal era um “sacrário do templo dos fatos”.¹ Em cada página me deparava com aspectos significativos da vida portuguesa das primeiras décadas do século XX, transportando-me ao presente nas visitas que tinha feito aos museus, monumentos, praças e ruas em Lisboa durante o estágio de doutoramento. Passado e presente eram um contínuo/descontínuo amarrado por fios, formando uma tessitura, ou um quadro, igual ao de Velásquez tão bem visto por Foucault, as descrever *ãs meninas*. Qual a posição em que me encontrava?

¹ CAPELATO, Maria Helena R. **A imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988. p. 23

Do pintor? Do observador? Do quadro? Apenas procurava vivenciar a História: a minha (Brasil) e a deles (Portugal), num encadeamento entre o que havia lido nos livros didáticos e o que presenciava em Lisboa.



Imagem n. 19. Primeiro número de O Século.
Fonte: O século d'O Século. p. 64.

Cada página do jornal **O Século** me fazia entrar na máquina do tempo, o passar de uma página para outra era jogada para o passado inadvertidamente. Entre a curiosidade do que lia e a busca do recorte da his-

tória que estava investigando ia me deixando seduzir com as notícias publicadas, esquecendo-me do distanciamento necessário para dar conta da TESE.

Os anúncios de moda, acompanhando o subir lento das saias femininas mediante as inovações parisienses, indicando as lojas no Armazém do Chiado, traziam-me as lembranças do tempo recente em que este se tornou espaço de encontro entre populares e turistas, perdendo o *glamour* de outrora.



Imagem n. 22. Os figurinos e bordados do início do século XX, retirado de uma das revistas publicadas pela empresa. Fonte: O século d' **O Século**. p.173.

Notícias de inúmeros assassinatos passionais, demonstrando que o povo contido de Portugal estivera nas páginas dos jornais, carregado por sentimentos de *paixão* e *ódio*; referências aos acidentes de elétricos e de metros, meios de transportes que me pareciam seguros, eram instrumentos de muitas mortes; notícias de naufrágios, especialmente no rio Tejo, porta de entrada de Portugal para o mundo, levavam-me para o Museu de Arqueologia cuja

história da navegação portuguesa, recontada no Museu da Marinha, permitia outra travessia do passado para o presente e vice-versa.

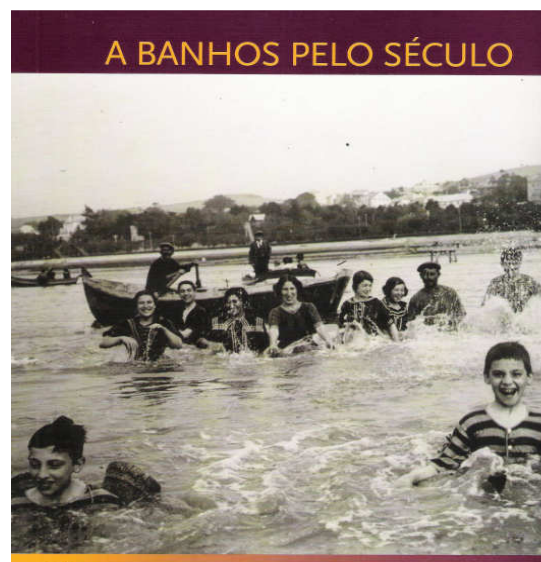


Imagem n. 23. Banhos de mar promovidos pelo impresso. Fonte: Pelos séculos d' **O Século**. p. 174.

Os banhos de mar patrocinados pelo jornal **O Século**, possibilitou-me recordar minha ida à praia de Sesimbra e de Cascais, onde os portugueses costumam descansar. Não pude deixar de imaginar o balbúrdio das crianças naquelas águas azuis, mas sem o movimento das ondas e o calor da água dos trópicos, nem o barulho, às vezes ensurdecedor dos pagodes, axés, músicas sertanejas e sambas, bem como dos vendedores ambulantes e pedintes de muitas das praias brasileiras.

Os banhos de mar para crianças necessitadas de Lisboa começaram a ser patrocinadas pelo jornal **O Século**, em 1908,

tornando-se um acontecimento que virou notícia. Seguiam regras de higiene pública e privada que revelavam, também, espaço de diversão. Inicialmente só acessível a quem podia mudar de residência para ir morar junto ao mar durante o verão, estendendo-se, posteriormente, aos domingos para os pobres, graças às interligações feitas por meio de transportes entre a cidade e os locais litorâneos.

Tomar banho de mar virou moda entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, mas com objetivo higienista preciso, para conter as epidemias tão comuns no período.

Aderindo ao discurso médico/higienista, o jornal começa a organizar, em agosto de 1908, passeios à praia da Trafaria para as crianças mais necessitadas de Lisboa, acabando por criar uma Colônia Balnear Infantil em S. Pedro do Estoril (1927). Aí, os mais pobres iam *a banhos pel'O Século*.²

O Século, no século de sua existência, constituiu-se em testemunha ocular dos acontecimentos da política e da sociedade portuguesa. Foi também co-partícipe de muitas dessas ações, especialmente na questão do ensino que revelava, sobremaneira, artefatos culturais de um universo pedagógico comprometido com a neces-

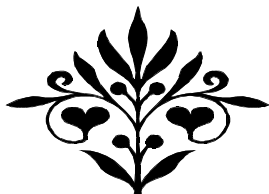
sidade de se modernizar a sociedade portuguesa. Os jornalistas acreditavam que a imprensa tinha funções sociais e históricas na obra de regeneração nacional, no processo de vulgarização das informações, de forma crítica e exemplar. Além disso, a expansão da imprensa estava ligada, intimamente, com a expansão da instrução e da alfabetização, portanto, da escolarização.³

Sem me perder na busca do fio de uma teia que poderia ter um desenrolar sem fim, objetivei assinalar algumas contribuições da literatura especializada em torno da *modernidade pedagógica* em Portugal, entremeando-a com a exposição dos *discursos jornalísticos* na *vitrine das letras* do jornal **O Século**. Destaquei, então, as temáticas mais recorrentes, com o objetivo de dar maior visibilidade aos *ditos* sobre o pedagógico naquela conjuntura. Interessou-me, principalmente, temas publicados em primeira página, como foco presumido de ser a matéria de interesse do público leitor desse periódico. Tentei articular um esboço temático, cujo movimento circular e não linear, em relação a uma temporalidade histórica, permitiu-se, assim, dar conta de certas continuidades e descontinuidades

² MACHADO, Anabela. A banhos pelo Século. In: SERRÃO, José Vicente (coord. Geral). **Pelos Séculos d'O Século**. Lisboa: Torre do Tombo, 2002. p. 176

³ CARVALHO, Luís Miguel e FERNANDES, Ana Lúcia. O conhecimento sobre a educação e os problemas nacionais: Os congressos pedagógicos da Liga Nacional da Instrução (1908-1914). **Caderno N. 20**. Lisboa: Educar, 2002.

discursivas que emergiram no referido periódico.



2. Emigração, nacionalização: o papel da escola

Ao acompanhar os *ditos* do jornal **O Século**, numa perspectiva *intercultural*, não pude deixar de acompanhar a visibilidade dada à relação luso-brasileira. O jornalismo português, no referido período, mantinha um correspondente no Rio de Janeiro: jornalistas brasileiros faziam viagens para Europa, quase sempre com passagem ou com destino a Portugal. Nesse intercâmbio, comum se tornou a migração de pessoas e idéias. Período difícil para Portugal, preocupado com o clima conflitante estabelecido a partir da instauração da Primeira República com crescente emigração do seu povo, especialmente para o Brasil e para a Argentina e o receio premente de desnacionalização. Para tanto, era preciso se preparar para emigração, e cabia à escola assumir esse papel, de modo que

os portugueses pudessem preservar sua língua, sua história e sua geografia.⁴

Entrar nessa temática me exigiu a necessidade de apontar a questão da nacionalidade, vinculada à escola, como elemento significativo tanto no Brasil quanto em Portugal no período em estudo. Nação, segundo Hobsbawm,⁵ é um termo recente na história da humanidade, cujos critérios para defini-la nem sempre foram simples – língua, etnia, território comum, história comum, etc. – mas “ambíguos, mutáveis, opacos e tão inúteis para os fins de orientação do viajante quanto são as formas das nuvens se comparadas com a sinalização da terra”.⁶ O conceito moderno de nação nasceu no seio do “princípio de nacionalidade”,⁷ emergido desde 1830, no bojo do liberalismo. A *questão nacional*, chamada pelos marxistas, estava na “interseção da política, da tecnologia e da transformação social”.⁸

Sem me alongar muito nessas discussões, Hobsbawm assinalou a sua etapa clássica no seio do liberalismo burguês, na chamada Era das Revoluções, entre 1830-1888. Sua emergência teve grande reper-

⁴ BRAGA, Alexandre. A Emigração Portuguesa para América do Sul. **O Século**. N. 10:792, 28/12/1912.

⁵ HOBBSBWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução de Maira Célia Paoli e Anna Maria Querino. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

⁶ Ibidem. p. 15.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem. p. 19.

cussão na política internacional, sofrendo transformações entre 1870-1918, cujo batismo foi a Revolução Francesa. O nacionalismo surgiu no século XIX, incluindo dimensões éticas, lingüísticas, políticas, entre outras. Com o crescente processo migratório geográfico e a transformação do conceito de raça nas ciências sociais do século XIX, “os liames entre o racismo e o nacionalismo são óbvios”,⁹ favorecendo, internacionalmente, às hostilidades com os estrangeiros. Isso explodiu a partir da Primeira Guerra Mundial, e seu apogeu se deu entre 1918-1950.

No Brasil o movimento nacionalista, segundo Nagle, teve seu período mais fecundo na segunda década do século XX, que foi mais sistemática na educação com a crescente difusão de conteúdos moral e cívico, e a luta pela nacionalização da escola primária. A Liga em Defesa Nacional, fundada em 1916, teve forte presença na formação de uma consciência nacional, dando origem à criação de outras instituições em nível estadual. Um grupo que emergiu foi o agregado à revista *Brazília*, em 1917. Seu objetivo era o de “libertar o meio intelectual de ficção dos valores portugueses, nacionalizar o comércio e a imprensa lusitanos, valorizar o mestiço”,¹⁰

entre outras medidas. Dentro desse grupo emergiu a Propaganda Nativista, em 1919, em luta contra o estrangeiro, em particular o português, assumindo claramente posições ante-lusitanas que se manifestaram, dentre outras formas, na luta pela emancipação da língua.

Portugal, por sua vez, envolto na luta por manter posições e afirmação da tradição intelectual no contexto da política cultural do nacionalismo e do colonialismo, tinha defronte, duas questões: lutar contra a desnacionalização do seu povo em países para onde emigravam e afirmar seu poderio intelectual nas colônias.

Dito isso, a *questão nacional* sempre levantada em **O Século**, bem como no **Correio de Aracaju**, eram acordes de uma sinfonia internacional, na qual a escola, no Século da escola, tomava sua posição central. O nacionalismo no Brasil foi a tônica do período referente a esse estudo, bem como em Portugal, cujas preocupações circundavam em torno da descolonização e da desnacionalização, frutos do crescimento assustador da migração para suas colônias e para outros países na América Latina; em especial, eram questões continuamente referenciadas em **O Século**.

O Brasil, naquele início de século, também se tornou reduto para a intelectualidade portuguesa, que, em meio à crise política de seu país buscou formas de afirmação e reconhecimento. João de Barros foi

⁹ Ibidem. p. 132.

¹⁰ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1. reimpr. São Paulo: EDU: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. p. 49.

um desses intelectuais portugueses que manteve linha direta com o Brasil, mediante viagens de estudos e de contribuições para jornais do Rio de Janeiro, a exemplo do **Diário de Notícias**. Muitas de suas matérias eram publicadas em jornais dos estados, como aconteceu em Sergipe com a transcrição, pela **Gazeta de Notícias**, da Conferência de João de Barros em São Paulo. O periódico elogiava o poeta português por ter feito um hino às crianças e por ter defendido o ensino racional e livre, condenando o velho hábito de mentir e intimidar.¹¹

Da mesma forma, um artigo do português Guerra Junqueiro fez analogia entre as grandes da prisão e as portas de uma escola má: “a ignorância produz o crime, a má escola produz a cadeia”.¹² Em seguida, perguntava: “queres modelar a escola”?¹³ Respondendo: “Não copies o claustro, imitai o ninho”.¹⁴

O Brasil era um campo fértil para o mercado de livros, afirmou Barros: “Já lá se ia o tempo em que as longínquas e riquíssimas terras de Santa Cruz serviam unicamente para alimentar a preguiça, o lu-

xo e o fatalismo congênito da gente portuguesa”.¹⁵

Havia uma ambigüidade das relações luso-brasileiras evidenciada em muitos momentos no início do século XX, em escritos de intelectuais.¹⁶ Portugal, vivendo grande crise política e econômica, tinha ampliado, sobremaneira, a quantidade de pessoas que procurava outras terras para viver. O processo migratório era fonte de discussão lá e cá. Em Portugal e no Brasil, a despeito das diferentes motivações, a questão da desnacionalização gerou inúmeros debates na imprensa.

Em **O Século** era feita denúncia de que o povo português era iludido pelos engajadores com falsas promessas de prosperidade, mas ao chegar ao Brasil eram destinados aos trabalhos mais pesados, de baixo prestígio social. Isto se dava em razão da falta de escolaridade dos portugueses que serviam de “besta de carga”¹⁷ para brasileiros mais abastados. Assim, no jornal, Eurico Seabra retratava a frustração com o país-irmão, considerando que o Brasil era a continuidade da ética e da moral da velha família de agricultores, navegadores e sol-

¹¹ CORREIO DE ARACAJU. A II Conferência de João de Barros. N. 742, 04/09/1912.

¹² JUNQUEIRO, Guerra. A creança e a escola. **Correio de Aracaju**. N. 1261, 15/12/1914.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ BARROS, João de. Impressões brasileiras. **O Século**. N. 11:177, 23/01/1913.

¹⁶ Ver um balanço de iniciativas e trocas culturais ente os dois países em VARGUES, Isabel Nobre. Cultura e política: relações luso-brasileiras nas mudanças de regime (1889-1974). In: SZESZ, Christiane Marques et al (orgs.). **Portugal-Brasil no século XX: Sociedade, cultura e ideologia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

¹⁷ SEABRA, Eurico. Emigração. **O Século**. N. 11:639, 03/05/1914.

dados que se abalou da Pátria para fundar a Pátria nova.

O Brasil deve a Portugal o que um filho a conhecido deve aquele que o criou e o educou. Resentimento ou malquerenças, e muito menos ódios, não os podem ter a velha colônia á sua mãe-pátria, colônia essa que, nos desvarios de administração de além-mar, sempre mereceu cuidado e solicitude que os próprios demolidores de nossa empresa colonial resultou e faz encarecer.¹⁸

É preciso notar, ainda que o combate ao estrangeiro em geral toma feições caracteristicamente antilusitanas, pois, entre os estrangeiros, à colônia portuguesa, aparentemente radicada no país, se devem os maiores prejuízos. O tema do “lusobrasileirismo” passa a assumir a maior parte das elaborações efetuadas na área de combate ao estrangeiro. E o sentimento antilusitano se propor, também, em termos de emancipação da língua.¹⁹

Essa campanha foi minimizada em vários momentos, em Portugal, no jornal **O Século**.²⁰ Considerava que esta não era uma visão monogâmica, por parte dos brasileiros, pois uns acreditavam que a nacionalidade brasileira teria sido outra se não tivesse sido formada pelo povo português. Nessa posição, atribuía o espírito rotineiro e sem ousadia do povo português, que limitava aspirações e se deleitava com um

bem estar relativo; outro grupo defendia que a nacionalidade brasileira, de origem portuguesa, tinha trazido grande contribuição na formação da família, da moralidade dos costumes domésticos graças à formação tradicional de seu povo. Evidenciou-se, assim, o que Oliveira salientou a respeito da existência de dois modelos de identidade nacional no Brasil, presentes na Primeira República: a crença nas tradições brasileiras, fruto da “colonização portuguesa e da ação da Igreja Católica”;²¹ e a idéia de rompimento com o “ideal luso na vida socioeconômica do país, ou seja, com o seu passado histórico”.²²

NOTA

Não se pode esquecer que Portugal, na década de 1910, mantinha várias colônias, pois por via delas, o país continuava a fazer figura e a ter relevância no concerto das nações. Foi a disputa pelas colônias que motivou, em parte, o ingresso do país na Primeira Guerra Mundial, diante da necessidade de proteger seu patrimônio, especialmente das colônias em África, ambicionadas pelas potências européias, nomeadamente a Alemanha.

O fluxo de emigrados portugueses para o Brasil correspondia a cerca de 40% do total dos que entravam no país. Isto levou a certa preocupação: em relação aos portugueses, por conta do processo de es-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ NAGLE, Jorge. **Obra citada**. 1974. p. 50.

²⁰ GUARTIM, Pinto. Relações luso-brasileiras. **O Século**. N. 11:991, 28/04/1915.

²¹ OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da (orgs). **A década de 1920 e as origens de Brasil Moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 187.

²² Ibidem.

vaziamento de determinadas regiões e da desnacionalização; e dos brasileiros que, em certa altura gerou um conflito veiculado na imprensa, dando conta de aspectos negativos dessa migração, especialmente no início da década de 1920 com o crescimento do movimento nativista.

tencial de riquezas naturais, território vasto, o Brasil povoava os sonhos de muitos europeus e orientais que buscavam melhores oportunidades na vida.

O quadro abaixo demonstra bem o fluxo de emigrantes portugueses para o Brasil, cerca de 50% à frente dos espanhóis.

Quadro n. 4

Fluxo dos emigrantes ao Brasil (1907-1912)

NACIONALIDADES	1907	1908	1909	1911	1912	TOTAL
PORTUGUESA	23681	87628	30577	47493	76530	265909
ESPAÑHOLA	9235	14862	16219	27141	35292	102749
ITALIANA	18238	13873	13668	22914	31785	100478
RUSSA	703	5786	5663	14013	9193	35358
TURCA	1480	3170	4027	6319	7308	22304
ALEMÃES	845	2931	5413	4231	5733	19153
AUSTRIACO	522	5319	4008	3352	3045	16246
JAPONESA	-	830	31	28	2909	3798
FRANCESA	202	992	1241	1397	1513	5345
INGLEZA	119	1109	778	1137	1077	4220
DIVERSAS	10772	8193	3785	7902	5603	36255
TOTAL	65797	1446935	85410	135927	179988	611815

FONTE: O SÉCULO. Do Brasil: Entrevista ao Secretário da Associação Comercial de Santos. N. 11:501, 16/12/1913.

Esse quadro, publicado no impresso, deu uma idéia do movimento de migração nas primeiras décadas do Século XX. Esse movimento de pessoas de várias nacionalidades possibilitou muitas trocas, encontros, assimilações, e desencontros de elementos culturais no país. País com um enorme po-

Isso se deu na confluência migratória ocorrida entre o final do século XIX e início do XX, na transição do trabalho escravo para o assalariado. A entrada crescente de estrangeiros no Brasil impôs inúmeros questionamentos, especialmente com o crescimento do nacionalismo e dentro dele

o movimento nativista. Para os portugueses, na década de 1910, acossados pela crise política que decorreu da implantação da República e o crescente empobrecimento da nação no período da guerra e do pós-guerra, atravessar Atlântico era um risco que valia a pena correr. Algumas regiões ficaram quase despovoadas e era contínua a preocupação da intelectualidade portuguesa em preparar seu povo, do ponto de vista da formação, para que conseguisse melhores ocupações no seu destino: Argentina e Brasil prioritariamente.

O **Século** se tornou porta-voz dessa questão. Entre a imagem romântica de Pai do Brasil, fazendo-o nascer para a civilização e a imagem negativa adquirida com a própria perda de prestígio dos portugueses, pós-navegações, Brasil e Portugal nunca deixaram de se tocar, contactar, ir e vir, em acordos e desacordos, movidos, talvez, por uma lógica de pertencimento. Um pertencimento maior através da língua, mas certamente, de um mesmo sentimento que tomou conta de mim em Portugal, no ano 2006: o de me sentir também parte daquela história.

A emigração foi certamente um tema muito destacado em **O Século** durante toda a década de 1910. Havia a preocupação em preparar os emigrantes, do ponto de vista da escolarização para as suas colônias, quanto para outros países. Essa década foi extremamente complicada, em face à

implantação do novo regime, cujas medidas de modernização do país se entrelaçavam com as disputas políticas em nível do governo, com golpes, revoltas e medidas restritivas.

Havia a preocupação, em muitos dos escritos do impresso, com a facilidade dos portugueses em se adaptar rapidamente aos países para onde iam, quebrando, aos poucos, os laços que mantinham com a Pátria. Era a chamada plasticidade social portuguesa. Holanda, fazendo uma comparação entre a colonização espanhola e a portuguesa, considerou que os “nossos colonizadores eram, antes de tudo, homens que sabiam repetir o que estava feito ou o que lhes ensina a rotina”,²³ acrescentando, ainda, outra “face típica de sua extraordinária plasticidade social: a ausência completa, ou praticamente completa, entre eles, de qualquer orgulho de raça”,²⁴ por serem, já em tempo dos descobrimentos, uma raça mestiça.

Essa plasticidade foi traduzida por Ana de Castro Osório ao descrever a situação atual da mulher portuguesa no país portuguesa residente no Brasil, em entrevista realizada em São Paulo pelo **O Século**. Afirmou que esta migrou pouco, achando no matrimônio ou no convento o seu destino, pois era mais mãe que esposa

²³ HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 (Edição comemorativa 70 anos). p. 45.

²⁴ Ibidem.

repudiada por outras raças de mulheres mais amorosas no sentido sexual. A mulher defendia sua prole já que os homens seguiam suas aventuras e suas carreiras. Ela era tida como o sustentáculo de salvação dos pais. Os homens portugueses, diferentes dos ingleses e de outros povos, não voltavam em busca das portuguesas para constituir família, provocando uma demanda da população feminina. O casamento para essas mulheres andava cada vez mais difícil, e com a lei do divórcio, este deixou de ser um emprego vitalício e a mulher, despreparada, que emigrava para o Brasil, acabava se tornando operária ou servil, tornando-se uma criada preferida pela elite, já que era honesta e dedicada ao trabalho. A autora ainda fez uma analogia às mulheres alemãs que eram trabalhadoras e asseadas, mas eram mais caras; as inglesas que sabiam manter a linha ativa, indispensáveis; as italianas, que não olhavam o serviço; as pretas e mulatas, eram pajens e cozinheiras preferidas, apesar dos vícios de embriaguez e tabaco. Defendeu, por fim, a criação da Escola Doméstica.²⁵

Salientou o impresso, em outra matéria, de que a corrida dos portugueses para terras distantes poderia levar à desnacionalização, com prejuízos para o país, devido à facilidade com que estes se adaptavam aos costumes e à língua para onde iam. O

dilema se estabelecia entre deixá-los analfabetos ou permitirem que frequentassem a escola local, correndo o risco de desnacionalizarem-se. Dessa forma, defendia a necessidade de se carrear verbas para a instituição de escolas no estrangeiro, salientou, em entrevista, o Dr. Bernadido Machado, então Ministro Provisório da República.²⁶

NOTA

Estava presente a necessidade da criação da escola doméstica em Portugal, para que a mulher pudesse ganhar o pão, mas sem deixar sua função suprema: a maternidade, ocupação mais nobre. A ciência doméstica como base na educação feminina, tornava-se um imperativo para a educação da mulher portuguesa, já difundida em outros países da Europa. A defesa da criação do Instituto Profissional Feminino, discutindo a necessidade de se instruir a mulher e o preconceito social que recaía sobre ela em funções iguais e salários desiguais.

O SÉCULO. O Ensino em Portugal. N. 11:555, 11/02/1914.

O SÉCULO. A instrução feminina. N. 12:068, 14/07/1915.

O SÉCULO. Questões do ensino. A Educação Feminina. N. 12:120, 25/11/1915.

Nesse sentido, foi enfática a defesa da criação de escolas portuguesas nos países para onde migravam, bem como da preparação daqueles que saíam de Portugal. Sem uma formação escolar, os portugueses analfabetos nos países para onde iam, assumiam ocupações menos dignas. Daí a necessidade de “criar em toda a parte escolas portuguesas que velassem pela cor-

²⁵ O SÉCULO. Cartas do Brasil. N. 11:479, 23/11/1913.

²⁶ O SÉCULO. O problema da emigração: escolas portuguesas no estrangeiro. N. 10:844, 21/02/1912.

reção da língua e, sobretudo, ensinassem a nossa história e fizessem a propaganda patriótica do nosso país entre os filhos dos portugueses expatriados”.²⁷

Desnacionalização e despovoamento eram questões publicadas, seguidas vezes, no impresso.²⁸ O dilema para os que emigravam era se continuavam analfabetos ou se ingressavam na escola do local, perdendo, assim, suas raízes. Em alguns países eram realmente obrigados a freqüentar a escola da União. Assim, defendiam que no orçamento se incluíssem recursos para a criação de escolas no estrangeiro.²⁹

Alguns intelectuais defendiam a emigração para o Brasil, a exemplo de João de Barros, considerando que esta produzia vantagens econômicas, literárias e artísticas.”³⁰ Em sua defesa colocou que as condições sanitárias eram boas, bom mercado para os artistas portugueses e a necessidade de se criar uma escola primária que preparasse os imigrantes para que os mesmos não saíssem do país analfabetos. O impresso salientou que havia no Brasil campanhas de pessoas ligadas ao poder monárquico, publicando matérias em jornais, dando uma conotação negativa a esse

processo: Brasil, “cemitério de portugueses”³¹ e “sepultura de imigrantes.”³²

Em outro artigo tratando da escola d’além mar, a escola colonial,³³ o redator de **O Século** ressaltou que os portugueses viviam do passado glorioso, como se o processo de colonizar fosse igual ao processo de transplantar os camponeses da metrópole para a colônia. Nesse aspecto, salientava a má preparação do funcionalismo ultramar e a necessidade de oferecer melhores condições técnicas para a exploração das terras coloniais. Tratava-se de colonizar a África, merecendo outros destaques no jornal **O Século**, afirmando que a educação não poderia ser uniforme, mas se adequar a cada meio. Em reação às colônias portuguesas considerava pertinente, daquele momento, aplicar conhecimentos sobre agricultura, comércio e indústria.³⁴

Bomfim ressaltou o espírito mercantilista do povo português, já que o mesmo soube aproveitar o que o mar oferecia, desviando o curso das navegações do Mediterrâneo para o Atlântico: “Navegante, Portugal foi o bordejante incansável, com velas para todos os ventos, e que não faltará no porto marcado, deixando traços

²⁷ O SÉCULO. A emigração portuguesa para a América do Sul. N. 10:792, 28/12/1911.

²⁸ O SÉCULO. Emigração. N. 11:449, 26/10/1913.

²⁹ O SÉCULO. O problema da emigração: escolas portuguesas no estrangeiro. N. 10:844, 21/02/1912.

³⁰ O SÉCULO. A emigração para o Brasil, N. 11:324, 22/06/1913.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ JERONIMO, Benjamin. Patrimônio d’Além-Mar. “A Escola Colonial precisa de Reforma”. **O Século**. N. 10:852, 29/02/1912.

³⁴ O SÉCULO. Questões coloniais. Instrução Pública nas colonias portuguesas. N 1:438, 13/10/1913.

por todas as costas”.³⁵ Dessa forma, o autor ressaltou as glórias do povo português, seu espírito moderno e sua decadência, fazendo comparações entre estes e outros povos da Europa, em particular dos espanhóis. Herança da idéia de nacionalidade e do sentimento de Pátria, do caráter tenaz, melancólico e o tom inibitório e de domínio íntimo, chegou a afirmar que: “O português soluça em sentimento recalcado e, na lírica do lamento, dá valor de sinceridade”.³⁶ Nessa mesma perspectiva, Freyre fez referência ao sentimento e à pretensão da grandeza desse povo, vivendo, desde o século XVI, de um passado que exagera, artificializando-se em “português-para-inglês-ver”.³⁷

No Brasil houve o crescimento de certa resistência ao processo migratório nas primeiras décadas do Século XX, no bojo do nacionalismo. Bomfim,³⁸ dando conta da falta de condições do país para receber uma “grossa e intensa injeção de imigrantes”, acreditava que não se tinha uma população superiormente preparada para impor a mentalidade aos que aqui chegavam. Vivia-se o movimento nativista, como já me referi.

³⁵ Ibidem, p. 63.

³⁶ Ibidem, p. 76.

³⁷ FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 46 Edição. Rio de Janeiro: Recort, 2002.

³⁸ BOMFIM, Manuel. **O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. p. 483.

O Século foi um porta-voz das preocupações com a preparação e formação de seu povo, com receio tanto da desnacionalização como do despovoamento do país. Muitas de suas colunas foram ocupadas para a publicação de matérias a esse respeito, muitas delas vindas, especialmente, do Rio de Janeiro, onde mantinha um correspondente. Além disso havia um contínuo intercâmbio com o **Diário de Notícias**, do Rio de Janeiro, através de um correspondente que enviava matérias em forma de cartas.



3. O dito sobre a instrução na República

Escola Portuguesa

Guerra Junqueiro

Eis as crianças vermelhas
Na hedionda prisão:
Doirado enxame de abelhas!
O mestre-escola é o zangão.

.....

Soletram verso e prosas
Horríveis; contudo ao lê-las
Daquelas bocas de rosas
Saem murmúrios de estrelas

....

Oh, que existência doirada
Lá acima, no azul, na glória
Sem cartilhas, sem tabuada,
Sem mestre e sem palmatórias.

....

Escolas, esta farsada!
Isto escolas! ...que indecência!

São acouges de inicência
São talhos d'angos, nada mais.
.....

Alguns versos acima, retirados do poema **A Escola Portuguesa**,³⁹ de Guerra Junqueiro, foram publicados no jornal **O Século**⁴⁰ quando se realizou um *inquérito* sobre os edifícios escolares. Lendo o poema, na íntegra, foi possível fazer uma leitura da escola que se presentificou no Antigo Regime (Monarquia) e a escola que a República ansiava: da escola-prisão, na qual “o mestre-escola é o zangão”,⁴¹ “daqueles bocas de rosas”⁴² que soletram versos e prosas para um ideal de escola “sem cartilhas, sem tabuadas”,⁴³ “sem mestre e sem palmatória!”⁴⁴

A escola em Portugal era motivo/motivação para a literatura, constantemente representada em crônicas, poemas e romances. Eram indícios solidificadores de uma memória sobre a escola que o tempo mantinha viva e se perpetuava para além do tempo de seus autores/escritores. Como salientou Sampaio, “a questão da escola e das suas responsabilidades nacionais, nomeadamente no progresso e no atraso do

País, tem sido, ao longo dos anos, um tema central da cultura portuguesa”.⁴⁵ A Literatura materializava tanto na prosa quanto em versos, rupturas e continuidades sobre a escola que se tinha (ou pensava-se ter) e a escola que se queria (pensava-se em construir). A escola moderna ansiada era, certamente, aquela defendida pelos republicanos.

A escola era norteadora dos caminhos de povos e nações que ansiavam em pisar no solo do progresso e da civilização. Tratava-se de institucionalizar um homem novo, que respondesse aos anseios prementes de um mundo saturado pelas tradições religiosas e confessionais e que, imbuído de uma nova forma de saber-fazer, científica, expandia-se em níveis planetários, como o patamar da salvação, antes premissa exclusiva da religião. Um anseio que começou a ser gestado nas Luzes, e mostrou-se, à época da República, com possibilidades efetivas de se assumir estratégias para além do âmagio discursivo nas instituições, em ações de inovação/transformação. Portanto, a República tornou-se um “messianismo simbolizado por uma idéia-força, possuía a via épica, característica dos grandes movimentos sociais de vocação redentora”.⁴⁶ Esse ideário, presente nos *ditos* de o **Correio de Aracaju**, deu-me in-

³⁹ SAMPAIO, Jorge (org.). **A Escola na Literatura**: textos de educação. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1997.

⁴⁰ **O SÉCULO**. A bem dos pequeninos. As escolas primárias e o nosso apelo aos professores. N. 13:785, 15/05/1920.

⁴¹ SAMPAIO, Jorge (org.). **Obra citada**. 1997. p. 69.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem. p. 08.

⁴⁶ CATROGA, Fernando. **O republicanismo em Portugal**: da formação aos 5 de outubro de 1910. 2. ed. Lisboa: Notícia Editorial, 2000. p. 121.

dicativo da conexão com os *ditos* de **O Século**, a despeito das diferentes linguagens entre esses impressos.

Rastreado suas páginas, na primeira década da República de Portugal, evidenciou-se claramente a importância da educação, na *vitrine das letras*, para a renovação da sociedade. No jornal **O Século**, os fins e os objetivos da educação na República se entremeavam em meios às notícias, conflitos do próprio regime. Isto, segundo Medina,⁴⁷ gerou incapacidade de se realizar reformas profícuas. O autor traduziu bem a situação em que se colocou Portugal durante a Primeira República:

Os 16 anos que medeiam entre a revolução de 1910 e o golpe castrense de Braga em 1926 são a crônica monótona, frenética, quase sanguinolenta, de desilusões constantes e desvarios infundáveis, em ritmo cada vez maior, crônica duma progressiva degradação do ideal, da fé e da esperança num regime que fora, contudo, proclamado, saudado e apregoadado como uma unanimidade entusiástica e quase messiânica, que raramente se terá conhecido noutras épocas da nossa História de oito séculos.⁴⁸

A República portuguesa germinou em uma sociedade pobre caracterizada pelos seus contrastes: calma, pacífica, lenta e

conformada em sua ruralidade; desesperada, e em brasa, nos centros urbanos. Um país que estivera no centro da história da Europa, no breve período de tempo dos descobrimentos depois marginal e periférico, teve seu desenvolvimento industrial tardio. As causas do atraso de Portugal foram, sumariamente, atribuídas à Igreja, em particular aos jesuítas, que conseguiram colocar espartilho no desenvolvimento da burguesia portuguesa, e a Monarquia. Isso levou, segundo Catroga, o país a se constituir num mundo a parte desde o Século das Luzes, de modo que “num país economicamente débil, estrutural e socialmente frágil, sem a tradição da alfabetização protestante, a educação pouco espaço ocupará nas preocupações de quem o governa”.⁴⁹

Assim, a reforma da instrução pública, logo depois da proclamação da República, mereceu especial atenção desse impresso que defendeu o ensino moderno e prático no seu processo de organização, bem como de preparação do professorado.⁵⁰

Nesse espírito, **O Século** difundiu a idéia de que a República sacralizava o ensino laico, banindo do espaço escolar todos os traços da religiosidade católica, não por uma oposição frontal a ela, mas pela idéia da neutralidade, cara aos positivistas. En-

⁴⁷ MEDINA, João. A democracia frágil: A primeira República Portuguesa (1910-1926). In: TENGARRINHA, José (org.). **História de Portugal**. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: UNESP; Portugal, PT: Instituto Camões, 2001.

⁴⁸ Ibidem. p. 384.

⁴⁹ CATROGA, Fernando. **Obra citada**. 2000. p. 107.

⁵⁰ O SÉCULO. A Instrução pública. N. 10:375, 30/10/1910.

redava-se, assim, que todo o atraso do ensino em Portugal se devia tanto à Corte quanto à sua base católica que promovia a incapacidade para o trabalho, explorando outra capacidade em proveito dos céus.⁵¹

Sobre a educação laica, o redator de **O Século** reafirmava a idéia de que o ensino de base católica era um parasitismo que provocava a incapacidade para o trabalho. No esteio do positivismo, defendia a escola neutra com processos novos de formação de caráter social, tomando os preceitos de Spencer. Como referência tomou o modelo laico japonês, cuja organização do ensino preconizava os deveres dos indivíduos para consigo, para a comunidade e para a humanidade. Em matéria, descreveu todas as etapas de ensino do referido país. Do ponto de vista, ainda das atividades pedagógicas, destacou as excursões escolares, as ginásticas e todos os gêneros de esportes, bem como trabalhos manuais nos jardins e nos bosques, como também atividades complementos para a educação moral.⁵² Nesse sentido, questionava se este não seria o caminho para a formação do caráter nacional do povo português.

No movimento de construção da primeira reforma houve dissenso entre as autoridades envolvidas na elaboração do texto-base da reforma, chegando às pági-

nas dos jornais. Os envolvidos na contenda foram: o ministro do interior, Dr. António José de Almeida, e o diretor da Instrução Pública, Dr. João de Barros, culminando com a demissão desse último, seguido por outros funcionários. Em pauta estava o desacordo sobre o texto da reforma de ensino, que mereceu do jornal **O Século** cobertura por vários dias.⁵³ O cerne do conflito foi a alegação de João de Barros, de que o texto original havia sofrido modificações sem que este tivesse tomado conhecimento. O Ministro argumentou que enviou o texto da reforma para João de Barros dias antes de encaminhar ao Conselho, em envelope lacrado, subscrito “confidencial”, para a sua apreciação. Esse fato foi negado por João de Barros, que reforçou sua reclamação de que só havia visto o texto depois de aprovado pelo Conselho de Ensino.

É triste esse apontamento, e é desalentador. As duas figuras, ambas digas de respeito, António José de Almeida e João de Barros, trocaram publicamente palavras muito desagradáveis de ler numa fase da construção do regime republicano em que todos deveriam estar solidamente unidos.⁵⁴

⁵¹ O SÉCULO. Educação Laica. N. 10:779, 04/12/1912.

⁵² Ibidem.

⁵³ O SÉCULO. A Reforma da Instrução Primária: declarações prováveis do Ministro do interior. N. 10:510, 18/03/1911.

⁵⁴ CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal:** desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

Quando a reforma de ensino foi aprovada, o impresso elogiou sua feição eminentemente moderna, de caráter popular. Apreciou o fato de que a reforma respeitava os direitos adquiridos dos professores, remunerando-os melhor, promovendo o acesso e dando-lhes redução de aulas. Dessa forma, afirmou que “só os espíritos acañados, absorventes e desconhecedores que impõem a recente subversão das velhas fórmulas político-administrativas que asfixiaram durante a monarquia é contra a feição liberal dessa reforma”⁵⁵ Após a aprovação da reforma o jornal se encarregou, também, de evidenciar o acolhimento na sociedade portuguesa, pelos seus traços modernos, similares a outros países mais avançados, porém moldada nas necessidades locais, levando a uma sólida preparação do povo português.⁵⁶ No entanto, Carvalho salientou:

A execução dos preceitos impostos neste decreto não teve as conseqüências positivas que os governantes desejariam que tivesse, nem se quer foi tentada em muitos dos seus pormenores. O país real não possuía as condições mínimas para suportar o arranque das providências decretadas, não só por dificuldades econômicas em que tudo tinham reflexo, como também por carência de uma mentalidade dis-

posta a aceitar mudanças de comportamento social.⁵⁷

Desde o final do primeiro ano de vigência da Reforma, evidenciava-se o caos do sistema e os limites em efetivá-la. Questionava o jornal **O Século**: como vulgarizar a instrução pública sem professores bem preparados, alunos bem alimentados e lugares apropriados? Concluiu-se que a chaga do analfabetismo estava ligada ao problema econômico e que não bastava “declarar a instrução gratuita e obrigatória para combater a ignorância do povo”,⁵⁸ pois faltavam escolas e bons professores, bem como escolas normais adequadas e instalação de material moderno, isto aliado à situação de pobreza dos alunos que precisavam trabalhar. “Como obrigá-los a irem para escola”?⁵⁹ Questionava o redator. No cerne, encontrava-se o debate sobre a obrigatoriedade do ensino.

A Escola preparatória militar⁶⁰ foi matéria do jornal. A República Portuguesa privilegiou a formação militar desde cedo. Deveriam ser ministradas, a partir dos dez anos de idade, pelo próprio professor, matérias que consistiam em Educação Cívica, Ginástica e Canto Coral. Fazia parte de sua

⁵⁵ O SÉCULO. A reforma da Instrução Pública. N. 10:522, 30/03/1911.

⁵⁶ O SÉCULO. A obra da República: Instrução primária como foi acolhida a reforma. N. 10:523, 31/03/1911.

⁵⁷ CARVALHO, Rómulo. **Obra citada**. 1996. p. 678.

⁵⁸ O SÉCULO. O problema da Instrução Popular: depende, sobretudo, da solução do problema econômico. N. 10:775, 10/12/1911.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ O SÉCULO. Pela Pátria e pela República. N. 11:236, 24/03/1913.

tarefa também difundir informações a respeito da organização do exército, do serviço militar e sua disciplina.⁶¹ Assim, quando o impresso expôs o tema do *boy scouts*, em matérias sucessivas, já havia o espírito de aceitação, mas também de controvérsias a respeito da militarização do ensino. Nessa perspectiva, as matérias que foram publicadas a respeito do *boy scouts* foram abrindo espaço para a organização de grupos em Portugal, com o apoio contínuo de **O Século**.

O tema *boy scouts*, com o título “Educação Nova: *boy scouts*”, trouxe informações sobre sua origem, forma de organização e objetivos, demonstrando, o periódico, interesse em trazer essa experiência para Portugal. O porta-voz foi Paulo Osório, correspondente de Lisboa em Paris.⁶² “Originária da Inglaterra, a formação de jovens numa perspectiva higienista, com jogos e exercícios ao ar livre, com a perspectiva de renascimento da pátria, como os melhores cidadãos da República: Educar fisicamente e cega obediência a Lei”.⁶³ O referido jornal deu ampla visibilidade a essa temática, promovendo uma campanha para a formação de grupos similares em Portugal, banindo tendências religiosas e políticas. Isto chegou a ocorrer em

alguns liceus com os títulos de “Batedores de Portugal”.⁶⁴ Esse tema foi publicado, de forma contínua embora não sucessiva, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 1912.

Matérias publicadas sobre a militarização do ensino, tanto davam conta de posições favoráveis quanto desfavoráveis. Os não defensores da educação militar nas escolas alegavam que não era necessário impor a ordem e disciplina no país à moda militar,⁶⁵ mas sim a disciplina moral como princípio de autoridade. A educação militar para as crianças também foi criticada porque as tornavam autômatos, sem espírito de iniciativa. A verdadeira educação deveria ter um caráter prático, para se tornar útil. Defendeu-se a educação cívica desenvolvida pelo processo mais prático, aquela educação que consistia em fazer da criança um verdadeiro cidadão. Para tanto, tomou como referência o sistema de ensino norte-americano que transformou cada escola em um “verdadeiro laboratório de civismo prático”.⁶⁶ Assinalou também a necessidade de cada criança cantar “A Portuguesa e os cânticos patrióticos”.⁶⁷

Nos primeiros anos da República, o *dito* sobre os processo e métodos de ensino

⁶¹ CARVALHO, Rómulo. **Obra citada**. 1996.

⁶² O SÉCULO. Educação Nova: A origem dos “boy scouts”. N. 10:014, 08/08/1912.

⁶³ O SÉCULO. No Renascimento da Pátria: os *boy scouts*. N. 11:043, 07/09/1912.

⁶⁴ O SÉCULO. Cuidando do futuro da pátria, os liceus de Lisboa formam “boy-scouts”, Batedores de Portugal. N 10:055, 19/09/1912.

⁶⁵ O SÉCULO. “A Educação no Paiz”. N. 11:963, 31/03/1915.

⁶⁶ O SÉCULO. Educação cívica das crianças. N. 11:989, 09/04/1915.

⁶⁷ Ibidem.

a serem adotados nas escolas portuguesas foi recorrente. Antes de adentrar nos *ditos* a esse respeito, remeti-me ao trabalho de Pintassilgo⁶⁸ que, ao tratar dos manuais de pedagogia nas três primeiras décadas do século XX, afirmou-se encontrar entre a tradição e a inovação. Sem me adentrar nesse debate, destaquei apenas as considerações que esse autor fez entre a ciência da educação e a arte de ensinar, como pano de fundo dos referidos manuais: ciência, enquanto as “leis teóricas da educação”⁶⁹ e arte “como dimensão prática e aplicada a educação”.⁷⁰ Nesse intermédio estava o debate sobre os métodos da pedagogia moderna. Métodos, como a ordem refletida das apresentações das noções (dedutivo e indutivo); os processos, como os meios e instrumentos utilizados pelo professor para facilitar a aquisição de noções pelos alunos que necessitam de “diferentes maneiras de ensinar”.⁷¹

Segundo Pintassilgo houve o predomínio do método intuitivo e das lições de coisas nos referidos manuais, e das lições de coisas, apesar de alguns países europeus e os Estados Unidos já estarem, naquela altura, sendo marcados pela Escola Nova.

⁶⁸ PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de Pedagogia no primeiro terço do século XX entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO, Joaquim et al (orgs). **História da Escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

⁶⁹ Ibidem. p. 180.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Idem. p.190.

O autor verificou que foi possível detectar, nos manuais de pedagogia, que havia certa continuidade entre o ensino intuitivo e os métodos ativos: “as linhas de continuidade são tão evidentes como as intenções renovadoras, mesmo quando os discursos são claramente marcados por uma retórica do velho e do novo”.⁷² Foi preciso levar em conta, porém, que este nível discursivo nos manuais pedagógicos não se efetivaram, em sua maioria, nas escolas primárias portuguesas.

Um estudo feito no Brasil, de Valdemarin, sobre aspectos da cultura escolar em manuais didáticos destinados aos professores, elaborados no final do século XIX, apresentava duas formas de apropriação do método intuitivo. Eram norteados nos mesmos princípios epistemológicos, “unânicos na afirmação da importância dos sentidos para a aprendizagem, com o conseqüente privilegiamento da observação e da experiência como atividades cognitivas”.⁷³ Uma das formas de apropriação foi enquanto método geral do ensino, “aplicável também à leitura, história e outros campos abstratos, pois os princípios de aprendizagem relacionavam-se ao ser humano e não ao objeto.”⁷⁴ Outra, enquanto

⁷² Ibidem. p. 198.

⁷³ VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In: **Cedes**: Cultura escolar: história, práticas e representações, n. 52. São Paulo: UNICAMP, 2000. p. 79.

⁷⁴ Ibidem.

lições de coisas concebidas como atividades adequadas a áreas específicas de conhecimento, objetivando desenvolver o interesse do aluno.

Nas reformas de ensino de Sergipe essas duas apropriações do método intuitivo foram instituídas. Até 1910 foram incluídas as lições de coisas como atividades específicas; nas práticas educativas dos grupos escolares, o método intuitivo foi, gradativamente, instituído como procedimento geral do ensino.

Pude observar ainda que essa ambigüidade ou continuidade esteve presente nos *ditos* de **O Século** e do **Correio de Aracaju** a respeito dos métodos pedagógicos. Defendeu-se o tempo todo o método intuitivo, com as lições de coisas e, ao mesmo tempo, os processos de ensino mais fortemente inervados na Escola Nova. Na década desse estudo, o método intuitivo foi introduzido como um princípio a ser adotado em todo o ensino, a despeito da presença das lições de coisas, de forma disciplinar, em reformas de ensino, no final do século XIX, em Sergipe.

Em Portugal, a Escola Oficina N. 1, fundada em 1907, trazia os traços dos métodos de ensino moderno, vindo a se constituir em modelo no país. Entretanto, graças à circulação de idéias, os zumbidos dos preceitos escolanovistas apareciam tanto lá quanto cá, especialmente no final da década

em estudo, mas ainda de forma extremamente fragmentária incipiente.

O Século, em reportagem, fez uma distinção entre escola antiga e escola moderna. No cerne dessa discussão, encontrava-se a dobradinha: instruir e/ou educar. A escola antiga acumulava grandes somas de conhecimento, tornando o aluno o grande abismo da ciência, pois sua preocupação era a de instruir, fixar os conhecimentos. A escola moderna dotava o aluno com algumas noções indispensáveis, desenvolvendo-lhe as faculdades para adquirir o conhecimento de que necessitava. Era a escola de educar. Nela, devia-se levar o aluno a observar e raciocinar. Cabia ao professor incluir cantos, trabalhos manuais, passeios escolares e a ginástica. Porém o professor Virgílio Santos,⁷⁵ em entrevista ao impresso salientou que era impossível introduzir, nas escolas portuguesas, essas inovações enquanto não se modificasse a legislação vigente e dotasse as escolas com meios indispensáveis.

Os métodos de ensino foram pontos de questionamentos do senador Ladislau Picarra, que ressaltou a necessidade de que os mesmos fossem mais práticos que mnemônicos, em entrevista dada ao **O Século**. O senador defendeu o método oportuno, individual, orientado por uma professora, de modo a generalizar a educação

⁷⁵ O SÉCULO. As inovações na Escola Pimária. N. 12:064, 10/07/1915.

maternal, física e estética. Fez afirmações a respeito da herança deixada pela Monarquia: o ensino desorganizado e abandonado, “sem a remodelação da escola primária toda a questão moral e intelectual do país perde-se no vício”⁷⁶

No esteio dos métodos escolares, noticiaram-se as missões que eram realizadas em várias escolas de Lisboa, as excursões para fábricas de chocolates, jardins de infância e a Casa Pia.⁷⁷ Eram, as chamadas excursões escolares, atividade pedagógica trabalhada extensivamente por Decroly, da Bélgica.

Em 1914 o professor Armindo Varella, da Escola N. 4 denunciava, em **O Século**, a ausência de material didático e de mobiliário nas escolas. Ao mesmo tempo, defendeu a disseminação do método intuitivo.

A lição das coisas é hoje o melhor processo de instruir e educar; mas como esse processo é menos econômico, recorre-se, por ora, à lição pelo aspecto. Esse processo precisa de muita propaganda em Portugal. O ensino intuitivo preconizado por Pestalozzi, o ensino factivo de Froebel, e o ensino experimental de Spencer, de Huxley e Angiuli, ainda não são pautados na maioria de nossas escolas (...)

por falta absoluta de material didático.⁷⁸

O jornal publicou tema referente à arte na escola, defendendo-a como uma necessidade e não como um luxo para o aperfeiçoamento dos sentimentos e a aquisição do valor inestimável para o bem estar individual: desenho, reprodução, visita a museus, a história, contatos permanentes com a natureza.⁷⁹ Considerava que a lição das coisas era, para aquele momento, o melhor processo de instruir e educar; mas, como esse processo era menos econômico, por ora a lição do aspecto. Alertava que o ensino intuitivo de Pestalozzi, o ensino factivo de Froebel e o ensino experimental de Spencer, de Huxley e Angiuli encontravam-se ausentes na maioria das escolas de Portugal, por falta absoluta de material didático,⁸⁰ ocorrendo o verbalismo dominante, como se referiu o professor Armindo Veralda.

A República o instituiu como método de ensino oficial, especialmente com a difusão das escolas móveis. O combate ao analfabetismo, considerado uma doença que enfermava a nacionalidade portuguesa, foi o epicentro do debate naquele início de

⁷⁶ O SÉCULO. Instrução primária: o ensino primário em Portugal. N. 10:771, 06/12/1911.

⁷⁷ O SÉCULO. Vida Escolar: Missões de Ensino Prático. N. 10:806, 12/01/1912.

⁷⁸ O SÉCULO. Nas escolas: o mobiliário e o material didático. N. 11:544, 30/01/1914.

⁷⁹ O SÉCULO. A Arte na Escola. N. 11:511, 27/07/1914.

⁸⁰ O SÉCULO. Nas escolas: o mobiliário e o material didático. O SÉCULO. N. 11:544, 30/01/1914.

República, por isso a defesa das chamadas escolas móveis.⁸¹

Essas escolas foram criadas ainda na Monarquia, mas teve uma grande expansão durante a I República. Proença assinalou que as mudanças na questão pedagógica, como a reforma de 1911, trouxeram muito das inovações pedagógicas presentes no cenário europeu. A luta contra o analfabetismo com a instituição e o patrocínio, por parte do estado, de uma experiência já feita, às escolas móveis baseadas no espírito de voluntaristas, foi uma delas.

Assim, uma das grandes iniciativas da República foi a de difundir a alfabetização, através das escolas móveis, congregando a iniciativa privada já que o estado português não conseguia arcar com todas as despesas. Inicialmente houve a sugestão de se instalar uma escola móvel agrícola, ao modelo suíço, de natureza prática (de caráter não especulativo), agrícola (realizada no campo), regionalista (levando em conta as características das regiões) e individualista (entendida aqui como dependente de si, mais que do estado), pelo senador Narciso Alves da Cunha.⁸² No *dito* do senador, a escola deveria ser prática moral, levando de “terra em terra”⁸³ o ensino dos processos agrícolas.

⁸¹ Ibidem.

⁸² O SÉCULO. Escolas agrícolas móveis. “Instrução Popular”. N. 10:854, 02/03/1912.

⁸³ Ibidem.

Como relatei no capítulo anterior, o ensino agrícola teve visibilidade nas páginas de **O Século**, embora sem a relevância dada pelo **Correio de Aracaju**, face ao movimento ruralista presente no cenário nacional. Da mesma forma houve a publicação de uma matéria sobre o ensino itinerante como uma estratégia de combate ao analfabetismo nos moldes da escolas móveis de Portugal.

As escolas móveis objetivavam auxiliar o Estado na erradicação do analfabetismo, utilizando-se da Cartilha Maternal, de João de Deus;⁸⁴ segundo João de Barros, em entrevista ao **O Século**. Pensada inicialmente para adultos, começou a ser defendida para crianças; depoimento do professor Baltazar Teixeira. Seu argumento era o de que o trabalho extenuante do povo o impedia em se consagrar à instrução.⁸⁵

Já em 1914 o jornal assinava o funcionamento de 256 escolas móveis, com resultado lisonjeiro, considerado como uma grande vitória contra o analfabetismo,⁸⁶ através de entrevista realizada com o inspetor escolar João Bernardo Gomes. O inspetor afirmou que apresentou resultados práticos das mesmas como uma grande obra da República, a despeito da falta de ca-

⁸⁴ O SÉCULO. Escolas Móveis. A sua ação no ensino primário. Fala de sr. João de Barros. N. 11:336, 21/08/1913.

⁸⁵ O SÉCULO. Ataques ao analfabetismo: as Escolas Móveis. N. 11:395, 30/08/1913.

⁸⁶ O SÉCULO. O Paiz aprende a ler: a obra da Escolas Móveis. N. 11:617, 14/04/1914.

sas apropriadas. Os “amigos da escola”⁸⁷ iam de cidade em cidade em busca dos alunos e as escolas móveis eram armas importantes a serem utilizadas na “guerra contra o analfabetismo”.⁸⁸ Nessa mesma matéria, **O Século** salientou as acusações e os protestos que as escolas móveis vinham recebendo no seio do professorado, fruto da má vontade e da falta de conhecimento que tinham sobre a sua organização e funcionamento. Para tanto foi proposta a realização de palestra para tornar as escolas móveis simpáticas ao professorado.⁸⁹

Em Sergipe foi criada a Liga Sergipense contra o Analfabetismo, vinculada à Liga Nacional, no cerne do nacionalismo; em Portugal, a Liga em Defesa da Instrução assumiu papel similar, de modo a combater a chaga do analfabetismo, que apresentava índices altos. A força do voluntariado, gestado, possivelmente pelo sentimento de patriotismo, mas com certeza dos novos desafios impostos pela necessidade de se criar as condições necessárias para o desenvolvimento industrial, eram imperativos visíveis nas referidas ligas. Instruir e/ou educar, conforme a plataforma defendida, eram premissas fundamentais para elevar os países da situação de atraso em que se encontravam.

⁸⁷ O SÉCULO. As Escolas Móveis e os cursos noturnos. N. 11: 830, 17/04/1915.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ O SÉCULO. O Paiz aprende a ler. A obra das Escolas Móveis. N. 11: 617, 14/04/1914.

A **Cartilha Maternal**, de João de Deus, teve amplo espaço nesse periódico, a partir de seus divulgadores em outros locais da Europa e do Brasil.⁹⁰ Como foi visto, no Brasil o referido método foi assimilado como moderno, científico e racional, na terceira fase de Comte, a fase positiva, merecendo a sua adesão por professores e intelectuais brasileiros. Entretanto, sofreu diferentes apropriações de modo a se materializarem outros métodos baseados em sentencição e conto ou historieta (todos analíticos), bem como aos mistos (analíticos-sintéticos).



Imagem n.24. João de Deus. Fonte: CARVALHO, Rómulo. **Obra citada**. 1996. p. 608.

Em Portugal, quando ele foi lançado, em 1876, sofreu muitos ataques, inclusive de que o método estava aquém dos movimentos europeus de vanguarda, remetendo-se a Pestalozzi, por exemplo. Porém, mereceu grande aceitação do público e de muitos professores primários, que levaram o governo a fazer um estudo comparativo

⁹⁰ O SÉCULO. A “Cartilha Moderna”. N. 10:377, 31/10/1910.

desse método com o que era usualmente utilizado, ressaltando-se sua superioridade. Porém, foi com a publicação de dois artigos no jornal **O Século**, pelo republicano Casemiro Freire, sobre as carências do ensino nacional e da propagação do método João de Deus, que este começou a se popularizar em Portugal.⁹¹

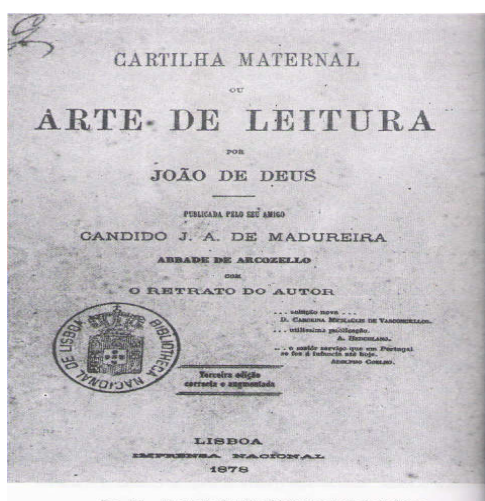


Imagem n. 25. Cartilha Maternal. Fonte: CARVALHO, Rômulo. **Obra citada**. 1996. p. 609.

João de Deus Ramos, filho do poeta idealizador da **Cartilha Maternal**, educador atuante no cenário português na primeira metade do século XX, foi um continuador da obra do pai. Empreendeu viagens para estudar métodos e processos de ensino da leitura em vários países, chegando à conclusão de que cada povo tinha um método próprio de ensinar a ler, e o método de João de Deus era o mais apropriado para Portugal. O referido método foi tradu-

zido e publicado na França, levando o nome de Cartilha do ABC.⁹²

Em relação ao ensino normal, medidas também foram tomadas pela República Portuguesa e que tiveram visibilidade no jornal **O Século**. Considerava erro da Monarquia não ter cuidado do magistério, do professor especializado e pedagogicamente preparado para a sua missão.⁹³ A base do ensino moderno raciocinado no fato positivo, visível, palpável e concreto para que a criança pudesse acreditar

vendo e raciocinando experimentalmente. Ora, a revelação, o mistério, o acaso, o milagre, o empirismo de que a educação religiosa usa e abusa, matam completamente na criança todas as suas preciosas faculdades naturais que, sem religiosidade e educadas, vem ser o caráter, inteligência e “força”.⁹⁴

Na vitrine das letras d'**O Século**, noticiou sobre as ações da Sociedade Promotora dos Asilos, Creches e Escolas, promotora da Escola Oficina N. 1. Essa escola tinha como objetivo atender à infância operária. Inicialmente, numa função técnico-profissional; depois começou a fazer experiências pedagógicas. Assim, empenhou-se em abrir um curso livre de Pedagogia para habilitar professores primários à

⁹¹ CARVALHO, Rômulo. **Obra citada**. 1996.

⁹² BARRETO, Graziela. João de Deus e a Educação Nova. In: PINTASSILGO, Joaquim et al (orgs). **Obra citada**. 2006.

⁹³ O SÉCULO. O Ensino em Portugal. N. 11:513, 29/10/1913.

⁹⁴ Ibidem.

prática dos métodos exigidos pelo Programa Oficial. Tratou-se de um laboratório de Pedagogia Moderna, teórico e prático, em aulas noturnas. Era intenção auxiliar o Estado nas novidades introduzidas: escola maternal, lições de coisas e trabalhos manuais educativos e educação social.⁹⁵

O Século noticiou que a Escola Oficina N. 1 desenvolveu os processos de ensino, exposição de trabalhos e pela riqueza do material escolar, pautando-se no ensino racional, científico e individualista. Essa instituição era considerada a única no país a usar os métodos modernos. Enfatizou que o professor moderno deveria ser possuído de um saber geral e de filosofia e psicologia social. Considerava ainda a necessidade de expor os trabalhos produzidos pelos alunos, ao invés da realização de exames, levando-se em conta o tempo que cada um teria para aprender, aludindo ainda que o método adotado fosse o de João de Deus.⁹⁶

O Século também empreendeu sua missão na divulgação da reforma de ensino entre os professores, criando uma página mensal sobre a instrução:⁹⁷ **O Século** deu o exemplo oferecendo sua quota, “trazendo para as suas colunas idéias, conhecimentos,

advires, estímulos, com as quês identificará, pela sua larga publicidade, muitos milhares de espíritos que ficarão sendo novas *proselits* da instrução”.⁹⁸

A escola para operários foi também espaço de publicação de **O Século**. Em sua posição missionária, o impresso, já no início da República, realizou uma subscrição para a construção de uma escola para os filhos dos seus empregados, na qual foram adotados os métodos modernos assumindo, assim, mais uma frente de luta para “debelar a ignorância do povo português”.⁹⁹ Da mesma forma, deu ampla visibilidade à construção da escola para filhos de operários. Em entrevista ao dirigente sindical Julio Manuel dos Santos, este afirmou ao **O Século** que a referida escola adotaria os preceitos da Pedagogia de Ferrer (Espanha) e deveria manter-se afastada da luta sindical para se proteger da ação da polícia e das autoridades.¹⁰⁰

Candeias destacou que nas primeiras décadas do século XX houve, em Portugal, a proliferação de associações de classe normalmente acompanhadas por uma escola primária, assentada em pressupostos pedagógicos que “rompessem com os métodos antiquados, repressivos e do-

⁹⁵ O SÉCULO. A Escola Oficina. N. 10:793, 29/12/1911.

⁹⁶ O SÉCULO. A Escola Oficina. N. 1. N. 10:423, 18/12/1910.

⁹⁷ O SÉCULO. Revista Mensal do “Século” especialmente destinadas aos professores e pedagogistas. N. 11:456, 31/10/1913.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ O SÉCULO. A escola do Bairro d’O Século. N. 10:885, 02/04/1912.

¹⁰⁰ O SÉCULO. Uma escola moderna. N. 10:997, 23/07/1912.

mesticadores”.¹⁰¹ Era uma rede autômana e alternativa que tentava que tentava fazer o contraponto com a rede educativa do Estado. No seio do operariado português já se fazia presente a “influência ideológica do anarquismo e do sindicalismo revolucionário na classe operária”.¹⁰²

A República também criou o novo Ministério da Educação, que foi instituído em 1913. Até então os assuntos do ensino estiveram sob a responsabilidade do Ministério do Interior. A instituição de um ministério não era novidade da República, pois duas tentativas curtas já tinham sido feitas pela Monarquia.

Em entrevista ao impresso, a fala de Souza Junior, expondo o programa do Ministério da Instrução salientou que: “instruir é libertar”,¹⁰³ já que a grande preocupação da República era a educação do povo com a proliferação da instrução primária, considerando o analfabetismo como um grande mal do país, “uma doença que enferma a nacionalidade portuguesa”.¹⁰⁴ Na matéria, defendia que a escola era um elemento civilizador essencial e que instruir não era educar, mas educar era a função da escola portuguesa, de modo que esta seguisse sempre o imperativo categórico da

razão e da consciência, na formação do caráter. Era isso que se encontrava na base dos povos mais progressistas. Portanto, o papel da escola portuguesa era o de instruir o caráter.¹⁰⁵

Era o combate ao analfabetismo a base indispensável para a solução dos problemas nacionais, pois como considerava João de Barros, diretor interino da Instrução Pública, em entrevista ao **O Século**, uma nacionalidade sem cultura, sem educação era atrasada.¹⁰⁶ Salientou também que faltava dinheiro para se empreender as reformas necessárias, dessa forma, era necessário promover o desenvolvimento econômico do país para que se pudesse atender às demandas da educação.

No processo de renovação do país, os jornalistas se empenhavam apontando necessidades e alternativas. Nessa esteira estava a correlação entre a resolução dos problemas do ensino e a questão econômica de Portugal, cuja equação se dava na consideração de que a chaga do analfabetismo no país estava intimamente ligada à questão econômica: “Declarar a instrução gratuita e obrigatoriedade era uma medida

¹⁰¹ CANDEIAS, António. As escolas operárias portuguesas do primeiro quarto do século XX. In: **Análise Psicológica**, v. 3. Lisboa, 1987. p. 327.

¹⁰² Ibidem. p. 327.

¹⁰³ O SÉCULO. O novo Ministério da Instrução Pública. O analfabetismo: eis o inimigo! N. 11:345, 13/07/1913.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ O SÉCULO. Questões de Educação. O novo Ministro da Instrução Pública. N. 18:842, 19/02/1912.

¹⁰⁶ O SÉCULO. Formulação de apoio ao O Século do Ministro do Interior, da Justiça e Órgãos Oficiais. N. 11:294, 21/05/1913.

insuficiente para combater a ignorância do povo”.¹⁰⁷

Críticas começaram a emergir sobre a reforma de ensino de 1911, por conta de sua dificuldade em torná-la efetiva no cenário português. O Diretor da Casa Pia, Antonio Aurélio C. Ferreira, afirmou que a referida reforma foi moldada no figurino estrangeiro, mas que o país não tinha recursos para pôr a reforma em execução. Era uma legislação feita aos pedaços, sem unidade. Tratou-se, de fato, de uma reforma de sonhos, mas distante da real situação econômica portuguesa envolta na pobreza, nos conflitos em nível de poder e na falta de preparo de seus executores como argumentou Carvalho.¹⁰⁸

Mas, era uma reforma de ensino avançada para a realidade nacional que incorporava os mais recentes preceitos da pedagogia moderna na dinâmica escolar: a obrigatoriedade com as excursões, visitas, passeios pedagógicos, colecionismo de espécimes para o estudo das científicas naturais, tudo isso em um país com insuficiência escolar, sem material de ensino e sem professor habilitado.

Por fim, no âmbito da regeneração da sociedade pela educação, um estudo feito pelo Padre Antonio de Oliveira trouxe a tese de que a transformação de um povo se

dava no trabalho e pelo trabalho. Ele, capelão da casa de detenção e correção de Lisboa, fez uma crítica às prisões que não levavam a transformação do delinquente, pois eram “estrebarias de gado humano”. Considerava que a solução era a moralidade da família, a prosperidade da nação e a grandeza da humanidade e não das leis e dos códigos, pois o menor criminoso era um mau produto da educação.¹⁰⁹ Defendeu o estabelecimento de uma nova legislação para as instituições reformadoras e corretivas e outros serviços, para que a infância desamparada ou delinquente se tornasse honesta, laboriosa e útil à sociedade portuguesa. A proposta era a de construir escolas industriais e agrícolas, bem como uma escola feminina profissionalizante para atender a necessidade de formação dos jovens..¹¹⁰

Ainda nessa perspectiva de regeneração da infância, **O Século** defendeu a recuperação da criminalidade infantil a partir de dois processos: a prevenção, ao invés de castigos, repressões e ódios; e a proteção, a solidariedade e o amor. Nesse esteio, a República tinha esse papel regenerador, já que na Monarquia as crianças delinquentes eram frutos da degeneração dos pais, do

¹⁰⁷ O SÉCULO. “O problema da instrução popular”, depende sobretudo da solução do problema econômico. N. 10:775, 10/12/1911.

¹⁰⁸ CARVALHO, Rômulo. **Obra citada**. 1996.

¹⁰⁹ OLIVEIRA, Antônio de. **O Século**. Criminologia e Educação. N. 12:655, 02/03/1917.

¹¹⁰ O SÉCULO. Escolas de reforma; casas de correção. N. 13:554, 20/09/1919.

abandono e da vadiagem.¹¹¹ Foi um dos poucos artigos publicados em **O Século**, de natureza opinativa, nos moldes da imprensa sergipana.

Seu conteúdo se aproximava do debate no impresso sergipano, sobre a regeneração das crianças pela escola, especialmente no *dito* de Helvécio de Andrade.



4. Os congressos pedagógicos em **O Século**

O Século acompanhou e protagonizou vários congressos no campo da educação e da instrução. Era um momento de grande divulgação das idéias republicanas. Idéias como combate ao analfabetismo, educação cívica e higiene escolar eram pautas de congressos de educação.¹¹² Suas teses tendiam sempre para a necessidade de superação do atraso da educação portuguesa, tanto em nível de organização administrativa das escolas quanto nos aspectos metodológicos do ensino. Ensino prático, lançando mão de lições de coisas; gra-

duação do ensino, obedecendo ao desenvolvimento intelectual do aluno, bem como defesa de realização de excursões, passeios, festas, corais, iam dando a tônica dos interesses e necessidades dos congressistas no período.

Os professores, por sua vez, foram se organizando em luta pela melhoria de seus vencimentos e condições de trabalho. Passaram também a ocupar espaços em várias edições do jornal, com uma multiplicidade de interesses e necessidades que apontavam, naquele cenário dos primeiros anos da República, o sentimento de renovação e regeneração de conjunto de intelectuais, políticos, jornalistas, professores e cidadãos. Ampliaram-se nesse período, sobremaneira, os periódicos especializados.

Nóvoa¹¹³ ressaltou que, “após a implantação da República, os esforços associativos dos professores ganharam certa consistência, podendo falar-se com legitimidade da constituição de verdadeiras associações profissionais de classe.”¹¹⁴ A Liga Nacional do Professorado Primário Português, em 1907, tornou-se Sindicato dos Professores Primários Portugueses, em 1911. Fundou-se a Associação Geral dos Professores Primários de Portugal, em 1916, e a União do Professorado Primário

¹¹¹ O SÉCULO. No antigo Collegio de S. Patrício: um ensaio da reformulação das crianças delinquentes. N. 10:474, 11/02/1911.

¹¹² O SÉCULO. A Instrução em Portugal: O Terceiro Congresso Pedagógico. N. 10:896, 13/04/1912.

¹¹³ NÓVOA, António. **Do Mestre-Escola ao professor primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Gráfica 2000, 1986.

¹¹⁴ Ibidem. p. 38.

Oficial Português, em 1918, já dentro de um modelo de sindicato.

A União vai desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito e de um comportamento de corpo profissional por parte dos professores; a sua acção enquanto elemento estruturante de uma identidade profissional foi decisiva; é esta constatação que justifica a sua grande representatividade: em 1925 a União congregava cerca de 90% dos professores primários.¹¹⁵

A Liga Nacional da Instrução promoveu o IV Congresso Pedagógico que trouxe, como tema principal, a “Arte na Escola e as Relações de Ensino primário com o profissionalismo regional”,¹¹⁶ no espírito da descentralização e da valorização do regional. Teve ampla cobertura pelo impresso, desde o momento da preparação até a apreciação dos seus resultados. Mobilizou cerca de 1200 congressistas. As teses defendidas foram agrupadas em quatro secções: Educação Intelectual, Higiene Escolar, Educação Artística, Educação Profissional.¹¹⁷

A realização do Congresso de Arte na Escola¹¹⁸ pela Sociedade de Estudos Pedagógicos e pelo Instituto Feminino de

Educação e Trabalho, em Odivelas (Lisboa) foi divulgado e acompanhado pelo impresso.

No espírito de mobilização dos professores em cobrar do novo regime o cumprimento das promessas feitas, em 1915, o Grémio dos Professores Primários Oficiais de Lisboa ocupou página do impresso para convocar seus sócios para a realização de uma Assembléia Geral Extraordinária. O objetivo foi o de defender interesses da classe, reclamando do poder público “a elaboração e cumprimento das medidas necessárias e promover, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento do ensino por meio de conferências, excursões e da publicação de obras pedagógicas de distribuição gratuita para os sócios”.¹¹⁹ Seu diretor, o professor Antonio Mecnas, alegou que no Boletim Pedagógico seria banido toda crítica de ordem política, religiosa e pessoal.

O Congresso dos Professores Primários Oficiais, promovido por sua Associação, discutiu a questão do analfabetismo e da descentralização do ensino.¹²⁰ Um dos pontos-chave foi a questão do financiamento da educação, com o final da Primeira Guerra, que teve a participação de Portugal. A questão econômica também teve

¹¹⁵ Ibidem. p. 39.

¹¹⁶ O SÉCULO. Preparando o futuro. O IV Congresso Pedagógico e sua influência no espírito e no trabalho das novas gerações. N. 11:616, 13/04/1914.

¹¹⁷ O SÉCULO. IV Congresso Pedagógico promovido pela Liga Nacional da Instrução. N. 11:618, 15/04/1914.

¹¹⁸ O SÉCULO. Congresso de arte na escola. N. 11:653, 12/12/1914.

¹¹⁹ O SÉCULO. Assembléia Geral Extraordinária do “Grémio dos Professores Oficiais de Lisboa” N. 12:160, 15/10/1915.

¹²⁰ O SÉCULO. Congresso dos Professores Primários Oficiais. N. 13:638, 31/12/1919.

grande espaço no impresso, uma vez que o país estava em grande crise financeira.

Nesse último congresso, o ponto chave para o debate foi a luta pela equiparação salarial dos professores com o restante dos funcionários públicos de Portugal. **O Século** foi, pode-se dizer, o jornal oficial dos congressos. Dele foram extraídas as reportagens do congresso, depois integradas nos capítulos dos livros correspondentes aos debates e visitas. Também deu apoio oficial no financiamento de algumas edições e na facilitação do deslocamento de professores para congressos (apoio empresarial).¹²¹

Antes da realização desses eventos, porém, **O Século**, em 1913, havia organizado e liderado a realização de congressos regionais para discutir as questões da sociedade portuguesa. Objetivava discutir, por região, os problemas e as alternativas para resolvê-los, no cerne do princípio de descentralização administrativa. Nesse sentido defendeu o ensino regional, atendendo os modos, hábitos e costumes da região, levando em conta, portanto, as características locais.¹²² Um dos temas constantemente debatidos nos congressos regionais foi o da Instrução Pública.¹²³ A escola era tida como

necessidade fundamental para o ressurgimento econômico.

Em entrevista ao **O Século**, o então diretor da Instrução Pública, Dr. João de Barros, expressou a falta de dinheiro e a necessidade de desenvolvimento econômico para resolver os problemas da instrução, considerada um garantia para o progresso da nação. Em defesa da descentralização do ensino, cabendo à União a ação fiscalizadora e orientadora, e às câmaras municipais, seu desenvolvimento.¹²⁴

NOTA

Programa dos congressos regionais: I- Administração local, Paróquia civil, Câmara Municipal, Conselho, Distrito; II- Ensino: elementar, técnico e secundário; III- Fontes de riquezas; IV- Comunicação; V- Emigração; VI- A pesca; VII- Minérios; VIII- Divisão da comarca; IX- Serviços Militares; X- Impostos; XI- Higiene e salubridade e XII- Turismo.

A realização de congressos e conferências de professores de Portugal seguiu a lógica do que ocorria na Europa desde o século XIX. Inicialmente eram realizados encontros espontâneos entre professores, aos poucos foram se institucionalizando, de modo a se transformarem em congressos. A primeira conferência, em Portugal, teve lugar no Porto, em 1883. À época, debateu-se sobre o método de ensino considerado mais moderno, referindo-se ao en-

¹²¹ CARVALHO, Luís Miguel e FERNANDES, Ana Lúcia. **Obra citada**. 2002.

¹²² O SÉCULO. Congressos Regionais: Os primeiros trabalhos preparatórios. N 11:288, 15/05/1913.

¹²³ O SÉCULO. Congresso Regional da Instrução Pública em Portugal. N. 11:300, 31/05/1913.

¹²⁴ O SÉCULO. "Congressos Regionais. N. 11:294, 21/05/1913.

sino simultâneo, que, segundo Boto, no caso português, não se tratava de se ensinar ao mesmo tempo a leitura e a escrita, mas de se buscar uma forma de ensino coletivo, no qual o professor se dirigia para todos os alunos da classe, contrapondo-se, assim, ao mútuo e ao individual.¹²⁵



5. O dito sobre os inquéritos

Algumas temáticas mereceram maior atenção por parte do jornal, com matérias publicadas, muitas vezes, em edições sucessivas e em primeira página, mediante à realização de *Inquérito*. O inquérito sobre o papel dos padres da Companhia no cenário político e educacional de Portugal ganhou as páginas de **O Século** pouco antes da proclamação da República.¹²⁶ Na Reforma de 1911, a descentralização do ensino foi a questão mais polêmica; embora já tivesse sido tentada pela Monarquia, constituiu-se numa experiência mal sucedida

(1878-1880). Havia esperança de que, com a República, que preconizava a descentralização como um princípio democrático, fosse efetivada com êxito. Quatro meses depois de regulamentada, face aos inúmeros questionamentos e problemas advindos dessa medida, **O Século** promoveu um *inquérito* sobre a questão: “Centralização? Descentralização?”¹²⁷

Ocupando edições de abril e maio de 1914, o público leitor interessado na questão escrevia seu posicionamento e enviava para o jornal, que publicava extrato do depoimento ou em sua íntegra. O *inquérito* demarcou três posições: um grupo que defendia a centralização do ensino; outro grupo a descentralização e um terceiro grupo, bem maior, a centralização ou descentralização parcial. Era ainda a persistência do clima revolucionário e de esperança que estreitava os depoimentos em relação à República.



Imagem n. 26. Recorte do *inquérito*. **O Século**, 15/05/1914. Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal.

¹²⁵ BOTO, Carlota. Sobrevivência do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

¹²⁶ **O Século**. Subsídios para um Inquérito. Os reverendos padres da Companhia na política e na educação. N. 10:326, 11/09/1910.

¹²⁷ **O SÉCULO**. A reforma da Instrução Pública. N. 10.522, 30/03/1911.

Ao raiar a aurora redentora de 5 de outubro, o povo português jazia numa apatia desoladora. Sobre-carregado de impostos injustos, sem escolas, subjugado a uma política de ódio e lama, mal podia discernir, por entre as trevas em que se debatia, os raios acariciadores da civilização: o Progresso, que perfura montanhas e atravessa mares, demanda os céus e ilumina os abismos, quedava-se, imponente, junto de um trono onde se sentava o privilegio imbecil.¹²⁸

Os adeptos da descentralização fizeram sugestões que puderam superar os obstáculos, pois as câmaras eram administradas por pessoas quase analfabetas e muitas delas sem recursos, a exemplo do professor de Covões, que sugeriu a existência de um “conselho escolar”,¹²⁹ de caráter administrativo escapando, assim, do “caciquismo e da política”,¹³⁰ acabando os abusos, opressões e desconchavos.

Um professor do Porto fez uma análise da descentralização em países como Estados Unidos, Alemanha e Suíça, para apoiar sua posição. Que a descentralização não fosse uma mera transposição administrativa de mandar que as câmaras pagassem professores e assumissem encargos. Defendeu que houvesse uma administração das escolas de forma independente com a criação de um conselho cuja

autoridade, teria o poder suficiente para atender a todos os detalhes de serviço, *incluindo suspensões, recomendações para nomeação, exames e concursos locais, compreendendo materiais, textos e disciplinas*. Sustentando que se deve acabar com o vício de fazer das escolas, do professorado e das autoridades locais escolares “um rabo de pagamento político-partidário.”¹³¹

Pela descentralização ampla, sem restrições, mesmo considerando que algumas câmaras tivessem pervertido a idéia, posicionou-se o vereador Alberto Guimarães.¹³² Remeteu-se à experiência do passado, de 1878, quando se instituiu a descentralização e o fracasso:

faltavam com o ordenado desses pobres párias durante 7,8 e mais mezes. E não satisfeitos com isso (pois ainda lhe parecia pouco), esses taes delegados paroquiais, estúpidos e maus, entravam nas escolas, dando ordens, vexando, sem a menor consideração pelo professor, que era então o verdadeiro bode expiatório do cacique local.¹³³

Os que desejavam a centralização argumentavam em torno dos problemas advindos das câmaras. Muitas delas estavam em mãos de proprietários de terras, herdeiros do regime anterior e como colocar nas mãos dessas câmaras a direção do ensino moderno da República? Opiniões

¹²⁸ Professor de Couto de Mosteiro. Ibidem.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ O SÉCULO. A Instrução Primária. Centralização? Descentralização? Um inquérito do “Século”. N. 11:617, 09/04/1914, p. 2.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Ibidem.

¹³³ Ibidem.

sobre a necessidade de salvar o pouco da independência, já que sob a tutela das câmaras o professorado “seria por um rebanho de ovelhas sob a vigilância dos lobos!”¹³⁴ A centralização, por sua vez, era aceita desde que com bons edifícios escolares, remuneração condigna e material didático, fiscalização rigorosa e boa organização das escolas normais. Horácio Abruñosa¹³⁵ levantou o insucesso dos quatro meses de experiência com a descentralização para defender a centralização, bem como as denúncias advindas do Conselho de Almada:¹³⁶ faltavam pagamentos dos professores e da renda das casas que abrigavam escolas..

Sugestões emergiram para que as câmaras criassem escolas, fornecessem o mobiliário e material escolar, bem como instituíssem cursos noturnos de aperfeiçoamento, cabendo ao poder central o restante das responsabilidades, como apontou o depoimento da professora de Lopes do Amarante.¹³⁷ O professor de Côja era a favor da descentralização nos centros urbanos e não rurais; outros ainda faziam uma divisão de atribuições: as câmaras ficariam com a parte administrativa e o Estado com a pedagógica.

Alves de Moraes, professor de Castro Marim, apresentou uma posição alternativa. Em cada província ou distrito instituir-se-ia uma academia com 4 seções: 1. ensino geral; 2. ensino industrial; 3. ensino agrícola; 4. ensino comercial com autonomia semelhante às universidades. O ensino primário deveria estar submetido ao corpo docente dessa academia, através da qual os recursos financeiros deveriam entrar, sob a fiscalização do Estado e das câmaras municipais. Sugeriu, ainda, a descentralização com rigorosa fiscalização do estado e com pessoal técnico que pudesse discutir sobre métodos, mais nunca por leigos.¹³⁸

No transcorrer da realização, **O Século** chamou a atenção para os leitores enviarem opiniões escritas de forma sucinta, sem acusações ou difamações e sem se afastar da questão em pauta.¹³⁹ Era a dita linguagem objetiva e neutra, cara à imprensa moderna.

No dia 30 de maio de 1914, o *inquérito* foi encerrado. O jornal fez um apanhado dos resultados afirmando que, por princípio, a maioria das pessoas que participou do *inquérito* aceitava e defendia a descentralização; entretanto, considerava-a impraticável em Portugal, optando pe-

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ O SÉCULO. Centralização? Descentralização? Um inquérito do Século. N. 11:643, 10/05/1914.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ O SÉCULO. A instrução primária: Centralização? Descentralização? Um inquérito de O Século. N. 11:647, 14/05/1914. p.2.

¹³⁸ O SÉCULO. Centralização? Descentralização? Um inquérito do “Século”. N. 11:648, 15/05/1914.

¹³⁹ O SÉCULO. Centralização? Descentralização? Um “inquérito” de O Século. N. 11:642, 21/04/1914.

lo retorno da centralização.¹⁴⁰ No debate, levantaram-se os condicionamentos das câmaras municipais em assumir a responsabilidade pelo ensino primário, tanto do ponto de vista dos recursos financeiros quando das condições políticas que as dirigiam. A questão que se colocou foi a falta de preparação literária das vereanças e a sua ausência de isenção política para administrar as coisas da instrução.

O grupo dos defensores da descentralização parcial queria a autonomia dos principais centros e a entrega, às câmaras, da parte puramente administrativa da instrução.¹⁴¹ Ainda assinalava a necessidade de uma descentralização por etapas, ou sob uma outra organização. Outros, apesar de considerar a descentralização boa, preferiam a centralização devido às condições do meio. Este último grupo foi o que mais apresentou opiniões.¹⁴²

O processo de descentralização instituída na Reforma de 1911 foi derrubado em 1919. Ainda se tentou alternativa, como se referiu Carvalho, que também malogrou:

Por decreto de 10 de Maio de 1919, ensaia-se um novo sistema, uma solução intermediária que atribuía a gestão dos serviços do ensino primário não as Câmaras nem ao Estado, mas a

organismos chamados juntas escolares, que incluíam, entre outros, representantes das Câmaras e professores primários.¹⁴³

Evidenciou-se, assim, o papel do jornal **O Século** na difusão do ensino, como elemento de renovação da sociedade portuguesa, quando protagonizou inúmeras discussões a respeito de temas referentes à instrução pública. Foi a perspectiva jornalística que prevaleceu, naquele período, assumindo ações capazes de transformar a realidade. O impresso assumiu também sua natureza pedagógica.

No período da Primeira Guerra Mundial as questões sobre a educação ficaram subsumidas ou quase desapareceram das páginas de **O Século**. No Pós-guerra, outras temáticas foram sendo postas em evidência: insuficiência do número de escolas, altos índices de abandono escolar, baixa frequência e quase sempre irregular. O país vivia com os problemas do final de guerra e as condições de vida dos portugueses eram difíceis.

O *inquérito* sobre a vida portuguesa possibilitou desnudar Portugal em vários aspectos. No tocante à educação, deixou evidente o caos que se encontrava o país. João de Barros,¹⁴⁴ secretário geral do Ministério da Instrução Pública, conside-

¹⁴⁰ O SÉCULO. A instrução primária: Centralização? Descentralização? Encerramento do inquérito. N. 11:663, 30/05/1914. p. 2.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ CARVALHO, Rómulo. **Obra citada**. 1996. p. 679.

¹⁴⁴ O SÉCULO. A Vida Portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:000, 14/02/1918.

rou, em sua opinião ao impresso, a necessidade de se organizar o ensino primário, mas deveria ser articulada a reorganização a partir da escola normal. Seu argumento era o de que o Regulamento da Escola Normal havia sido aprovado em 1914, mas só em 1918 começou a ser colocado em prática. Defendeu também o aumento de salários dos professores, para garantir-lhes o mínimo indispensável.

Destacou que nas casas de ensino faltavam higiene, beleza e limpeza e havia a necessidade de se construir um prédio para a escola normal, denunciando que as escolas infantis existentes eram criadas por iniciativas privadas e o Estado ainda não tinha assumido este ensino. Em sua fala, João de Barros afirmava que, oito anos depois da reforma o ensino primário se realizava em casas inadequadas, nas quais faltavam higiene e beleza.¹⁴⁵

Na mesma edição, o inspetor escolar Lira destacou o problema da insuficiência das escolas, o abandono e a frequência irregular. Defendeu, então, a criação de cantinas escolares, face às condições difíceis da vida portuguesa, agravada após a Guerra.

Outra questão levantada nesse *inquérito* foi a defesa da escola regionalista, criticando a uniformização dos programas e do horário escolar. O ensino deveria le-

var em conta o clima e as características da região. Nesse sentido defendeu o caráter geral do ensino (ler, escrever e contar), e o caráter regional (clima, sexo e necessidades locais). Essa questão foi opinada por sr. Alberty, diretor da Casa Pia.¹⁴⁶ Na mesma edição o diretor Adolfo Lima, diretor da Escola Normal, fez críticas aos programas longos afirmando que deveria ser dada mais “instruções pedagógicas”¹⁴⁷ do que matéria a estudar, na linha do “educar a educar”.¹⁴⁸ Dessa forma as normalistas não deveriam aprender ciências, mas sistematizar, organizar os conhecimentos já adquiridos. A escola normal seria o espaço de se “obter a ferramenta, a metodologia e as diversas processologias das disciplinas da educação primária”.¹⁴⁹

Outro aspecto abordado foi o da escola particular. Uma das opiniões foi a de Agostinho Pires,¹⁵⁰ afirmando que as escolas privadas eram de péssimas condições, similares às oficiais: pequenas, sem condições higiênicas e com material inadequado, instaladas em míseros primeiros e segundo andares, cujo aspecto apavorava. A frequência era quase tão irregular nas particulares quanto nas oficiais.. Além disso, fez

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ O SÉCULO. A Vida Portuguesa: Subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:013, 05/03/1918.

¹⁴⁷ Ibidem.

¹⁴⁸ Ibidem.

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ O SÉCULO. A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional: A escola privada em Lisboa. N. 13:015, 07/03/1918.

uma crítica ao tipo de ensino que se ministrava: “acenando às famílias com européias de parvoinho enciclopedismo que as estarece,”¹⁵¹ apresentando os seus alunos dizendo “*bonjour maman*”¹⁵² ou “*my father*”,¹⁵³ mas incapazes de formularem a mais simples frase em língua nacional, correndo o risco de desnacionalização, com a formação de “pedantesinhos irritantes”.¹⁵⁴

Noutra edição, o jornal trouxe um resumo da matéria, introduzindo-a. Era regra nas publicações dos *inquéritos*:

A população – Ainda o analfabetismo – A falta de freqüência às escolas oficiaes, junta-se o abandono prematuro dos alunos – A ignorancia e o desleixo dos paes – A miséria da população, causa primeira da pequena freqüência – Necessidade de melhorar a mais ampla assistência às crianças – Defeituosa organização do ensino e pobreza de recursos financeiros.¹⁵⁵

Nessa matéria o impresso ressaltou o trabalho dos manipuladores de tabaco que, desde 1870, apesar de ser uma das classes mais sacrificadas, lançou as bases para a fundação do jornal **A voz do operário**, já referenciado por mim no item anterior. Esse jornal circulou por cerca de 4 anos. Depois montaram uma sociedade, de

modo que a contribuição dos sócios possibilitou a construção e manutenção de uma escola para os filhos dos operários, em 1883. Foi um empreendimento de sucesso, que gerou o crescimento dos números de associados e da criação de outras escolas em bairros pobres de Lisboa. Ressaltou-se, então, o papel dessa associação: “É incalculável, atingindo muitos e muitos milhares de menores e adultos que ali teem recebido o pão espiritual, armando-se com a instrução para entrarem n’estes rudes combates da luta pela vida”.¹⁵⁶

Destacou da **Voz do Operário**, a fala de seu presidente, Fernandes Alves. A referida escola cuidou da beneficência escolar, destinada a fornecer “fato e calçado”¹⁵⁷ para as crianças pobres. Outras escolas destinadas aos filhos dos operários foram fundadas, adotando um programa racionalista, alegou o operário Julio Manuel dos Santos. Demonstrou, em seu relato, o cuidado de separar a escola da luta sindicalista, protegendo-a da polícia e das autoridades.

Depois dessa análise, **O Século** afirmou que após da proclamação da República pouco tinha aumentado o número de escolas dessa sociedade, por conta da carestia do papel, dos livros de ensino e de

¹⁵¹ Ibidem.

¹⁵² Ibidem.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ O SÉCULO. Subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:017, 09/03/1918.

¹⁵⁶ Ibidem.

¹⁵⁷ Ibidem.

todo material escolar, parte das receitas destinada à construção da sede social.¹⁵⁸

O jornal trazia também opiniões variadas, denunciando que o governo não priorizava a educação; as escolas infantis, as escolas primárias superiores, intermédias entre a primária e os liceus, não existiam e a Escola Normal, tal como funcionava, não satisfazia aos fins.¹⁵⁹ Ressaltou outro participante que o número de professores em Lisboa era grande, por que as crianças estavam fora da escola? Considerou ainda que os professores, como apóstolos da instrução popular, não conseguiam melhores resultados por conta da falta de preparação pedagógica e das condições do meio, falta de material escolar e também de bons compêndios. Com essas condições, talvez eles cumprissem melhor sua função patriótica.¹⁶⁰

Outros temas foram tratados nesse *inquérito*: miséria em Lisboa e aumento de criminalidade infantil, os males do ensino, assistência infantil, cantinas escolares, insuficiência de assistência, ensino técnico industrial, habitações e outros aspectos ligados à economia: minérios, população do campo, etc. O *inquérito* teve início em fevereiro e foi até agosto de 1918.

¹⁵⁸ Ibidem.

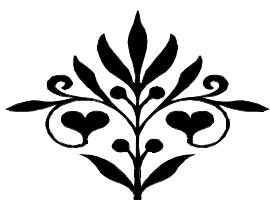
¹⁵⁹ O SÉCULO. A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 12:101, 21/01/1918.

¹⁶⁰ O SÉCULO. A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:003, 23/02/1918.

Um misto de entrevistas e reportagens, como salientou Crato.¹⁶¹ A leitura dos *inquéritos* em **O Século** permitiu-me acompanhar o campo de ação do jornalismo português, no que se refere ao processo de formação de opinião, no sentido de Harbemas¹⁶² sobre os destinos da instrução pública republicana. Mais que uma mera constatação da realidade que se desnudava a olhos vistos ao público leitor, era uma forma de criar alternativas capazes de buscar, por caminhos diversos, tornar o sonho republicano materializado na reforma de 1911, em realidade. Os enunciados dos *inquéritos* circunstanciavam-se em torno de uma mesma constelação de práticas discursivas que se abriam e se fechavam entre o atraso e a necessidade de progresso; entre o velho e o novo; entre o antigo e o moderno. Esses *inquéritos*, publicados dentro dos moldes de grandes reportagens, diferenciavam-se dos artigos em o **Correio de Araçaju**, divididos em partes e publicados sequencialmente, aos moldes de um livro.

¹⁶¹ CRATO, Nuno. **A imprensa**: iniciação ao jornalismo e à comunicação social. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

¹⁶² HARBEMANS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. 2. ed. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.



6. Na *vitrine das letras*: as escolas primárias

A falta de escolas também era um tema debatido desde o início da República em **O Século**. Era levantada a questão do financiamento das construções escolares, mas havia ressalvas em muitas matérias do impresso sobre a falta de recursos do Estado para essa realização. Junto com o Ministério da Instrução, em 1913, foi criado o Conselho Nacional dos Amigos da Instrução, cujos componentes eram nomeados pelo governo e tinha como objetivo promover a instrução, através de arrecadação de dádivas destinadas ao desenvolvimento da instrução primária e aplicá-las. Através da ação destes beneméritos, muitos prédios escolares foram construídos. Evidencia-se, em Portugal e no Brasil, a necessidade de dotar as suas escolas com prédios próprios. Algumas construções já haviam sido feitas no final do século XIX; entretanto, o grande diferencial foi que no Brasil, a República assumiu essa tarefa no movimento de renovação da escola, como uma política pública; já em Portugal, a despeito de uma legislação avançada, foi destinada, priorita-

riamente à iniciativa privada. Em ambos os casos, o processo de transformação da casa-escola para o edifício-escola foi lento, acelerando-se após a Primeira República, quando lá assumiu o poder Salazar, em 1926 e aqui, Getúlio Vargas, em 1930.

Na *vitrine das letras*, as iniciativas de construção dos primeiros grupos escolares, em Sergipe, e dos edifícios escolares, em Portugal, mereceram os aplausos dos periódicos engajados na difusão e sedimentação de uma escola transformadora.

O Século também esteve presente em várias solenidades de inauguração de prédios escolares, nas quais estes eram entregues ao poder público. Foi comum, no período da Primeira República, a construção de prédios escolares pelos chamados beneméritos da educação ou “amigos da instrução”,¹⁶³ adjetivações sempre presentes nas matérias. Nas festas de inauguração recebiam cobertura do impresso. Os primeiros prédios escolares de Portugal foram projetados e construídos por pessoas ou entidades civis que, depois de pronto, em grande solenidade, entregavam-nos ao governo.

Eram ações que **O Século** aludia ao espírito patriótico. Com este mesmo espírito, lançou concurso para a elaboração de um livro de leitura para as escolas primá-

¹⁶³ O SÉCULO. O “século” entrega ao Estado o Edifício Escolar de Salvaterra de Magos. N. 11:181, 27/01/1913.

rias, no qual professasse uma moral, objetivando regenerar a pátria portuguesa: “Um novo molde moral que os portugueses do futuro hão de refletir”.¹⁶⁴ Cantinas escolares, como uma iniciativa do jornal **O Século**, também foram criadas. Eram obras de assistência às crianças pobres, pois se constatou que, apesar da obrigatoriedade do ensino, a população escolar diminuiu em Lisboa, alegando ser em razão da pobreza.¹⁶⁵

Cantinas escolares correspondiam, por sua natureza assistencialista, às caixas escolares no Brasil. Caminhavam na esperança de que a iniciativa privada, dotada de sentimentos patrióticos e de amor à Pátria, pudesse se somar nas trincheiras da luta pela difusão da instrução popular. O **Correio de Aracaju** e **O Século** somavam, nesse processo, de forma mais evidente em Portugal que em Sergipe.

O Século realizou mais um *inquérito* em 1920, sobre as escolas primárias, publicando matérias, em primeira página, por cerca de quatro meses. Nesse particular, os depoimentos extremamente ricos, advindos de muitos locais de Portugal, deram para mapear o quadro dantesco da situação do ensino no país. Revelavam que nos dez anos de regime republicano pouco se tinha

feito, além de ter aprovado uma bela reforma, respaldada nos preceitos da Pedagogia Moderna. Como afirmou Carvalho,¹⁶⁶ até hoje, alguns aspectos seriam inexequíveis no país. Por que o periódico que nasceu nos braços do Partido Republicano passou cem anos defendendo o mesmo ideário, expondo as escolas primárias? O que manteve o interesse do seu público leitor para que as matérias fossem publicadas diariamente por quatro meses?

A cada matéria que lia, sentia quanto o referido *inquérito* revelava sobre a realidade do ensino: poucas realizações e das muitas frustrações. Diante dos dados, compreendia que a reforma feita pela República demonstrava, na prática, que as leis eram tangenciais, tanto por assinalarem horizontes de materialização, quanto por serem capazes de evidenciar sua pouca adequação à realidade. Nesse aspecto, a referida reforma, inspirada nos avanços de países vizinhos e dos Estados Unidos, parecia se aproximar aos anseios de civilização dos portugueses, já que em algum momento de sua história, mesmo que perdido no passado, havia orquestrada a sinfonia da modernidade.

Essa lembrança volta e meia era acionada pelos portugueses em seus escritos. Traduzia bem o sentido da escola, no papel: não apenas de civilizar, mas, sobre-

¹⁶⁴ O SÉCULO. Livro escolar: O Século abre um concurso para um livro de leitura nas escolas primárias. N. 10:459, 25/01/1911.

¹⁶⁵ O SÉCULO. Cantinas escolares: obra de assistência as crianças pobres. N.12:746, 03/06/1917.

¹⁶⁶ CARVALHO, Rómulo. **Obra citada**. 1996.

tudo, de refazer um caminho perdido rumo ao desenvolvimento social e econômico, desviado pela Igreja e pela Monarquia, como consideravam os republicanos.

Nesse sentido, enquanto os redatores e colaboradores do **Correio de Aracaju** buscavam, fora do Estado, inspiração para criarem algo novo, imitando modelos que deram certo; os portugueses tentavam se inspirar nos modelos de fora, mas para recuperar algo perdido.

Dessa forma, o *inquérito* realizado sobre as escolas primárias, cujo epicentro de debate se fez em torno dos prédios escolares, tinha o propósito do impresso em sua ação missionária no espaço público de Portugal: desvelar tanto o estado das escolas e sua impossibilidade de realizar os anseios republicanos, quanto criar efetivas possibilidades para se mudar o quadro, em um momento crucial. Dez anos após a proclamação da república e pouco se havia feito a esse respeito.

Depois da Primeira Guerra Mundial, cujas conseqüências do ponto de vista econômico e social foram graves para o país, além dos problemas internos, de disputa de poder entre os republicanos e entre estes e os monarquistas, somavam-se uma conjuntura internacional de recuperação das mazelas da guerra, trazendo desalento e perplexidade para muitos. Dessa forma, parecia visível que houvesse um caminho de volta para os problemas internos, sub-

mersos, até então, e exigindo desafios enormes para pôr em ordem o país.

Voltar-se para os prédios escolares foi um desses caminhos, apesar da preocupação com os mesmos já vir de longa data. Silva,¹⁶⁷ estudando sobre as escolas portuguesas, assinalou que a busca de um espaço próprio para a escola remonta aos anos de 1866, junto com a preocupação que emergiu com a infância e o desejo de mantê-la em ambiente são, exatamente no chamado Século da criança. Sua origem remonta ao século XVII, quando a criança deixou de ser considerada uma miniatura do adulto e de aprender diretamente em contato com ele, como afirmou Áries: “separando-se, lentamente com o processo de enclausuramento da criança (com os loucos, os pobres e as prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e no qual se dá o nome de escolarização”.¹⁶⁸ Ocorreu dentro do movimento de moralização dos homens, desencadeado pelas Igrejas Católica e Protestante, e depois pelo Estado.

A preocupação, em Portugal, veio materializada com o lançamento de uma legislação reguladora das construções escolares que, para Silva, foi precoce “visivelmente defasada das realidades concretas

¹⁶⁷ SILVA, Carlos Manique da. **Escolas belas ou espaços são?** Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920). Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

¹⁶⁸ ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Fláscman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. p. 11.

e tendo em nossa opinião um efeito contraprodente e impeditivo do desenvolvimento de um parque escolar de parâmetros minimamente aceitáveis”.¹⁶⁹ A imagem que acabou por se cristalizar foi a “escola pardi-eiro”,¹⁷⁰ retórica presente em boa parte das opiniões colhidas pelo **O Século** no *inquérito*.

Era preciso pensar na questão higienista que tomava mais força em Portugal, no final da década de 1910 e início da década de 1920. Já era uma necessidade a existência de um determinado lugar para se fazer o pedagógico, de modo que as construções arquitetônicas deveriam se ajustar aos “postulados do higienismo, à racionalidade panóptica e ao movimento em favor da graduação pedagógica”.¹⁷¹ Esse discurso “institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.”¹⁷²

Nessa perspectiva, Silva, analisando os espaços escolares, referiu-se ao fato de que a casa do mestre era o espaço da escola em Portugal de outrora. A idéia de uma casa da escola, adaptada tanto para

moradia do mestre quanto para receber seus alunos, foi consagrada no século XIX, em meio às modificações sociais, econômicas e políticas que contribuíram para a ideação de uma nova arquitetura pública. Era a exigência das necessidades da vida moderna. Esse autor ainda salientou que, de um modo geral, “a história da escola, enquanto programa arquitetônico, não é muito diferente de outros destinados a equipamentos colectivos coetâneos, que se trate de prisões, hospitais, bairros econômicos, balneários...”.¹⁷³ Depois foi se configurando com normas próprias a partir de uma concepção de higiene e de uma relação pedagógica, cujas raízes foram se evidenciando com a aplicação do método mútuo, exigindo uma certa disposição espacial dos alunos e do mestre.

O autor salientou que em Portugal as primeiras normas para a construção dos prédios escolares datam de 1866, oito anos depois da França, centrados na idéia de classe, a despeito de ter vestígios de escolas construídas ainda no século XVIII.¹⁷⁴ O esforço se deu com a construção de Liceus, no bojo do nascimento do movimento higiênico-sanitário nascido na Europa. Esse trouxe dois desafios: como matéria destinada a informar e formar hábitos de condutas e nas exigências da arquitetura, inti-

¹⁶⁹ SILVA, Carlos Manique da. **Obra citada**. 2001. p. 189.

¹⁷⁰ Ibidem.

¹⁷¹ FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23.

¹⁷² Ibidem. p. 26.

¹⁷³ SILVA, Carlos Manique da. **Obra citada**. 2001. p.14.

¹⁷⁴ Ibidem.

mamente ligado ao desenvolvimento das ciências e do progresso industrial.

Os prédios escolares de Portugal, em sua maioria foram construídos no período republicano pelos chamados beneméritos da educação, como já apontei. Eram projetados dentro dos moldes da Pedagogia Moderna, no qual **O Século** teve um papel singular nesse processo. Um artigo publicado na **Revista Atlântida**, que tinha circuito no Brasil e Portugal, trazia informes sobre o arquiteto Raul Lino responsável, no período, pelo projeto de muitas edificações escolares pela natureza nacionalista de seus projetos, “inteiramente novos de fisionomia exterior e de decoração interna”.¹⁷⁵

Em Carta para a **Revista Atlântida**, o arquiteto Raul Lino trouxe, em linguagem literária, o uso de metáforas fazendo analogias com a música e a necessidade de sintonia, para descrever seus projetos arquitetônicos:

Mas onde as afinidades são mais flagrantes é entre a música e a arquitectura. É tam justa a frase de Goethe que chama á arquitetura “música congelada”, que já de há muito se tomou logar comum.¹⁷⁶

Mas voltando á minha marimba, que lhe hei-de eu dizer dos meus

¹⁷⁵ BARROS, João. Edifícios Escolares de Raul Lino. **Revista Atlântida**: Mensário artístico, literário e social para Portugal e Brasil. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva. n. 4, 1916. p. 332.

¹⁷⁶ LINO, Raul. Meu caro João de Barros. **Revista Atlântida**. 1916. p. 334.

projectos de construcções escolares? Que o menos incompleto é o da escola primaria que se está executando na Tapada da Ajuda, e este foi o resultado bastante torturado de uma espécie de assalto de esgrima entre o espírito inventivo de um lado e uma cousa chamada orçamento do outro lado. De resto, estudei o assunto como toda a gente o faria, para satisfazer ás exigências pedagógicas, de higiene escolar, etc, etc.¹⁷⁷

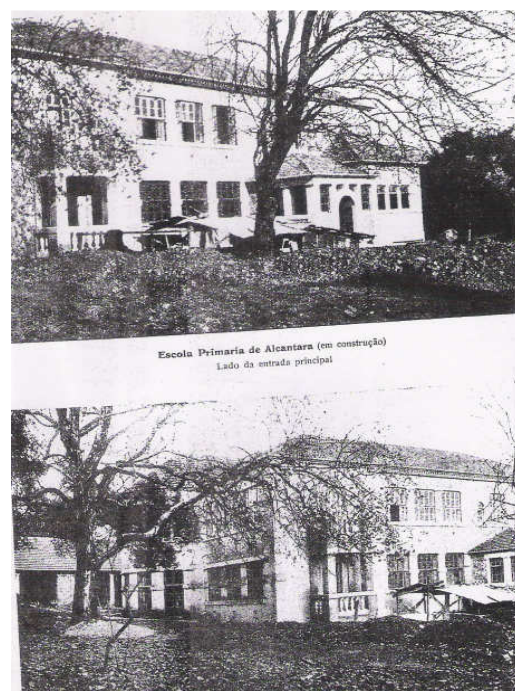


Imagem n. 27.. Projetos e construção de escolas de responsabilidade do engenheiro Raul Lino. Fonte: **Revista Atlântida**, n. 4-3, p.336. Lisboa/Portugal.

Ao longo dos dez anos consultados nas páginas de **O Século**, evidenciou-se a preocupação com a edificação das escolas. Os *inquéritos* realizados anteriormente já tinham levantado essa questão, tanto no cerne da centralização ou descentralização

¹⁷⁷ Ibidem. p. 335.

do ensino, discutindo-se de quem era a responsabilidade pela edificação e manutenção das escolas, como no outro, sobre a vida portuguesa, na qual se tornou visível a problemática dos prédios.

O *inquérito* evidenciou também mobílias e matérias das escolas portuguesas. Aquela escola transformadora e regeneradora, idealizada pelos republicanos, mostrava sua verdadeira face. Desvelava que tudo ainda estava para começar, para se fazer na instrução pública do país. Ler as opiniões de cerca de 120 matérias deu-me a impressão de que a história era (re) contada continuamente, tal a similitude das opiniões a respeito, sobretudo, em relação às condições dos prédios escolares. Um enredo se sucedia a outro, mudando-se apenas as adjetivações. Quase um folhetim sem a graça e sem o suspense dos seus tempos de sucesso, já em decadência no referido período em Portugal.

Estes discursos eram práticas e enquanto práticas provocavam uma intervenção na realidade, pois evidenciaram-se aqui e acolá algumas medidas governamentais, na medida em que os depoimentos foram sendo publicados. Isso implicou no retorno da campanha de **O Século**, ampliando a participação do público leitor especializado, já que os professores eram constantemente solicitados a participarem.

Porém, o debate instaurado no *inquérito* sobre os prédios escolares em seus

aspectos físicos, principalmente, não foi descolado de outras questões, tais como o de material escolar, da política educacional da época e dos próprios métodos de ensino. Dentro de espírito do jornal, nessa fase em que assumia a informação como forma-linguagem mais adequada, o *inquérito* publicava uma denúncia em segunda mão, já que eram cartas-opiniões para a redação do jornal. As opiniões publicadas eram, em sua maioria de professores, mas também de autoridades, pais e leitores em geral.

Esse *inquérito* teve início em 14/05/1920, com o título “A bem dos pequeninos: as escolas primárias”.¹⁷⁸ Ao lançar o *inquérito*, **O Século** o fez afirmando o estado lastimável das escolas, instaladas em lugares e prédios inapropriados (casarões ignóbeis, pardieiros nojentos). Afirmou que os jornais alertavam, mas os governos não levavam a sério, não pondo fim ao “crime de desumanidade que vem sendo praticado”.¹⁷⁹

O que são as escolas primárias de Lisboa todos sabem, sendo de pasmar que ainda hoje se consinta que a maior parte d’elas funcionasse em edifícios velhos, em salas escuras, com as paredes sem respeito de nenhuma espécie pelos pequeninos que ali se encontram.¹⁸⁰

¹⁷⁸ O SÉCULO. A bem dos pequeninos: As escolas primárias. N. 13:784, 14/05/1920.

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ Ibidem.

Nos prédios havia tabernas, estrebarias, pastos, armazéns de drogas, deparando-se, as crianças, com cenas indecorosas (lições de profunda imoralidade). Afirmou que 5000 escolas deveriam ser encerradas por serem inapropriadas e, assim, **O Século** abriu suas páginas para publicar depoimentos de professores. Estes eram considerados os melhores amigos dos pequeninos, acudindo-os o quanto antes “o número de crianças que tinha que submeter-se ao regime bárbaro do encerramento em túmulos que abalam a saúde física e perturbam, para sempre, a saúde mental”.¹⁸¹

Na edição seguinte, o jornal colocou o mesmo título acrescido de “e o nosso apêlo aos professores”,¹⁸² pedindo aos mesmos que ajudassem a transformar as escolas em todo o país para o engrandecimento da Pátria e da República. Fez comparação entre as escolas e as prisões, afirmando que era necessário que as crianças sentissem saudades da escola, tendo nestas “o conforto e a alegria que lhes faltam cá fora”.¹⁸³ O apelo foi se tornando mais enfático com a chamada “salvemos os pequeninos”.¹⁸⁴ Nesse caso, convocando os beneméritos da educação, os depoimentos que chegavam à redação do jornal foram

confirmando a denúncia inicial e até dando um quadro mais dantesco da situação das escolas em Portugal: “que há o propósito firme de tornar sombria e estreita a missão nobilíssima do mestre-escola, despertando os cérebros infantis em casebres imundos, onde a luz se mostra a medo, como se ela própria receasse ali entrar”.¹⁸⁵ Reforçando o pedido aos professores, solicitou que estes mostrassem ao governo o grande mal, e enfatizou que os bons edifícios que ali havia se deviam à iniciativa privada. Colocou-se como “jornal do povo e para o povo, é em benefício do que o povo quer soltar o seu clamor”.¹⁸⁶

Cinco dias depois as opiniões dos professores começaram a ser publicadas.¹⁸⁷ Os referidos depoimentos de autoridades, dos professores, dos pais, da comunidade em geral foram traçando um perfil da escola primária em vários aspectos, com ênfase para as condições materiais e de funcionamento, desde o prédio em que estava situada, às mobílias e material escolar. Mas, como uma rede em desmonte, cada fio puxado permitia que outro fio fosse cortado e a feição da escola primária portuguesa foi se revelando.

O Século ressaltou que os professores eram os mais capazes de dizer as con-

¹⁸¹ Ibidem.

¹⁸² O SÉCULO. A bem dos pequeninos: As escolas primárias e o nosso apêlo aos professores. N. 13:785, 15/05/1920.

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ O SÉCULO. Escolas primárias; salvemos os pequeninos. N.13:787, 17/05/1920.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ Ibidem.

¹⁸⁷ O SÉCULO. As escolas primárias. O nosso apelo: começam já a ser ouvidos os professores. N. 13:788, 18/05/1920.

dições em que se encontravam suas escolas “com salas sem conforto, sem o material de que necessitam, e, embora, a dois passos da natureza, tão longe dela como se afundasse para sempre n’uma cisterna lúgubre e viscosa”,¹⁸⁸ “É o combate da treva com a luz.... ao contacto de tanta imundice, ante o espetáculo doloroso de um casebre a desabar”.¹⁸⁹ O que fazer? “Criar escolas que não sejam só no nome, higiênicas e alegres, de janelas rasgadas e amplas, por onde o sol entre a jorros e, com ele, todo o clamor bendito da natureza, o ar puro das montanhas, a música divina e clara das fontes e dos ninhos”.¹⁹⁰

As adjetivações referentes aos prédios escolares eram muitas no referido *inquérito*, e vinham de várias partes do país.

Verdadeiros antros, onde as pobres crianças morrem longe do ar e da Luz.¹⁹¹

Como um esgoto onde jorra fedentinas e no verão falta de ar sente-se mais, sem luz natural, sala pequena e muitos alunos (Escola de Abrigada).¹⁹²

Prédio velho, vivendo por baixo e ao lado, promiscuamente gente, cães, gatos, galinhas e porcos, com um cheiro nauseabundo, repugnante e insuportável. E a vizinhança com uma linguagem depravada e desrespeitosa (Cascavel).¹⁹³

Pardieiro infame, teto a cair, e teria desabado se não fossem dois prumos que a mantém (Leira).¹⁹⁴

Espaço físico era uma residência de paróquia, um casebre assim tão humilde, tão mesquinho, mais adaptável a moradia de um troglodita do que de um pastor de almas, foi desativada e colocada uma época (Arazéde).¹⁹⁵

Cela inquisitória, onde os ratos vivem beaticamente, destruindo cadernos e livros e onde a vida se esgota e as energias se perdem (Manuel Melo).¹⁹⁶

Simões, um dos que escreveu para **O Século**, descreveu que três escolas só funcionavam graças ao patriotismo dos professores, com os mobiliários emprestados. Os donos da casa, há um ano sem receber a renda, por isso não faziam os reparos, ansiosos para se livrarem de tais inquilinos.¹⁹⁷ As críticas ao governo, de forma direta, começavam a aparecer nos depoimentos.

Os professores mostravam-se agradecidos ao **O Século** para ajudar a salvar as crianças das “torturas a que vivem submetidas nos casarões imundos a que entre nós se dá o nome de escola. Sem sede própria, sem luz e sem vidraças nas janelas, embaixo adegas sem pátio para recreio”

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ Ibidem.

¹⁹⁰ Ibidem.

¹⁹¹ Ibidem.

¹⁹² O SÉCULO. O apêlo do século aos professores. N. 13:789, 19/05/1920.

¹⁹³ Ibidem.

¹⁹⁴ Ibidem.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ Ibidem.

¹⁹⁷ O SÉCULO. O nosso apello aos professores: “Pardieiros ao invés de escolas”, a campanha do século foi aplaudida hontem no senado. N.13:790, 20/05/1920.

(Ceia).¹⁹⁸ Escola como “ninho de morcegos”,¹⁹⁹ “que só vivem nas trevas, quando a escola deve difundir luz”,²⁰⁰ como ressaltou António Fortunado (Alvega). Sugeriu, o professor, que havia em Portugal uma plêiade de professores modernos lutando com a falta de casas para escolas, considerando que se deve confiar só no estado, mas congregar todos para uma subscrição de modo a construir uma grande escola.²⁰¹

Estado miserável das escolas e a impossibilidade dos professores primários exercerem a ação educativa e instrutiva, sendo a escola primária a mesma de 20 anos atrás, sem melhorar a sua instalação e a ventilação:

A escola primária é mesmo um albergue, a mansarda sem ar e sem luz turgido humido e infeto. Aproveitavam-se todos os locais, desde o pantanoso ao desabrigado, elevaram-se quatro paredes com algumas fendas faz-se uma sala pobre, que se ornou com brancas e farrapos pintados, abalando a saúde de alunos e professores.²⁰²

O jornal alternou, aqui e acolá, as denúncias sobre as escolas com louvores à campanha. O impresso começou a receber apoio de vários órgãos da sociedade civil e política, do senado, cujo objetivo era o de

transformar a escola; o de “acordar as consciências, sobretudo a consciência oficial”.²⁰³ Mas ele próprio retratou seu papel ou missão nessa iniciativa, ao considerar que cumpriu o seu dever apontando o mal, “que carece de remédio”,²⁰⁴ considerando que o apoio recebido era revelador de que o impresso ia ao encontro da opinião geral, traduzindo o desejo de uma classe desprezada pelos poderes públicos.

NOTA

A reforma de 1911 estruturou o ensino primário em três etapas: a elementar, de três anos, de natureza obrigatória; a complementar, de dois anos e a superior de dois anos, estas duas últimas facultativas.

Em entrevista ao **O Século**, o ministro da instrução mostrou-se alarmado com o despovoamento da escola e a baixa frequência. Uma medida para melhorar a assistência escolar, segundo ele, não era a criação das escolas primárias superiores: “Ensine-se o povo a lêr e criem depois as escolas superiores que quiserem. Façam doutores, mas façam primeiro homens”.²⁰⁵ Chamar as crianças para as primeiras letras, preparando-as para a luta árdua da vida, encaminhando-as para as profissões, para o amor a terra, a dedicação ao lar, e ver-

¹⁹⁸ O SÉCULO. As escolas primárias: o Século e os aplausos dos professores. Um voto de louvores pela nossa campanha. N. 13:791, 21/05/1920.

¹⁹⁹ Ibidem.

²⁰⁰ Ibidem.

²⁰¹ O SÉCULO. As escolas primárias. N. 13:879, 17/08/1920.

²⁰² Ibidem.

²⁰³ O SÉCULO. O nosso apelo aos professores: “pardieiros em vez de escolas”. A campanha foi aplaudida hontem no senado. N. 13:790, 20/05/1920.

²⁰⁴ Ibidem.

²⁰⁵ Ibidem.

se-ia o progresso do país suscitando a admiração do estrangeiro. Fez uma crítica à organização das escolas primárias superiores, para acolher afilhados. As referidas escolas superiores foram foco de contínuas denúncias, mas também de muitos argumentos a seu favor.

Em defesa da escola primária superior, pronunciou-se um professor primário, argumentando que se as mesmas fossem colocadas em boas condições de funcionamento poderiam representar a grande obra da República. Sem elas, grande parte do ensino primário geral se perderia quase por completo e salientou que seu ensino intensificaria a educação cívica e moral, só possível nas mesmas. Por ser acessível a todos, sem a cobrança de propinas, eram verdadeiras escolas secundárias do povo, indispensáveis para a democracia. Seus argumentos eram apoiados na experiência da França que em 1886 já dispunha de 235 escolas, e em outros países como a Alemanha, cuja frequência era obrigatória.²⁰⁶

“Um professor do ensino livre”²⁰⁷ alertou que as escolas superiores primárias foram criadas em função da grande guerra, exigindo profundas mudanças no espírito nacional, para abandonar o ensino predominantemente abstrato e colocar os alunos

em contato com a dura realidade da vida. Reportou-se que o segredo da grande resistência alemã se encontrava na sua assombrosa preparação para o trabalho, alcançadas em suas escolas. França e Inglaterra cuidavam de democratizar o ensino, colocando também o ideal de trabalho como princípio de sua educação e desenvolvendo, o mais possível, a instrução técnica.

Outro professor que assinou como sendo de uma Escola Primária Superior também encaminhou depoimento ao **O Século**, solicitando do impresso que o mesmo repelisse os ataques feitos às escolas superiores primárias, por quem não tivesse autoridade para fazê-lo, desconhecendo seus fins. Ainda afirmou que as críticas vinham de quem se sentia desrespeitado “porque não abichou lugar nela”, afirmando, por fim, que o problema das escolas superiores primárias eram iguais a outros dos outros serviços públicos.²⁰⁸ Também foi denunciado que nas escolas primárias superiores aulas estavam sendo ministradas por bacharéis e médicos com pouca ou nenhuma clientela e, também, por professor com o primitivo grau primário de estudo (prof. do Porto).²⁰⁹

Por conta da realização do Congresso do Professorado Primário, muitos

²⁰⁶ O SÉCULO. As escolas primárias: A descentralização do ensino em Lisboa e no Porto. N. 13:873, 13/08/1920.

²⁰⁷ O SÉCULO. As escolas primárias. A descentralização do ensino. N.13:880, 18/08/1920.

²⁰⁸ O SÉCULO. As escolas primárias. A descentralização do ensino. N. 13:885, 27/08/1920.

²⁰⁹ O SÉCULO. As escolas primárias. O professorado continua a saudar O Século. N.13:865, 04/08/1920.

professores fizeram referências à Campanha de **O Século**, considerando-a uma obra patriótica procurando a cooperação de todos dentro da República, “a fim de salvar a Pátria, que corre vertiginosamente para um precipício, em que a política e os políticos têm uma grande responsabilidade”.²¹⁰

A União do Professorado Primário Oficial depôs contra a co-educação, instituída na última reforma. Mesmo considerando que esta tenha sido instituída, há muito, em outros países europeus, em Portugal “esse método pedagógico”²¹¹ não poderia ser adotado por conta das condições climáticas e étnicas, variando muito da Inglaterra, França e Suíça. Especialmente em grandes aglomerados urbanos, a exemplo de Lisboa e Porto, a co-educação era considerada perigosa, “devido ao temperamento mórbido da população e a acentuada desmoralização dos costumes”.²¹² Afirmando sua posição: “Neste caso, porém, uma vez mais se afirma a velha mania nacional, de se copiar tudo o que surge no estrangeiro, sem averiguarmos de sua capacidade de adaptação ao nosso paiz”.²¹³ Defendeu a adoção da co-educação nos pequenos centros e nas aldeias, onde predo-

minava “a moralidade nata, sendo mais são os costumes”.²¹⁴

O Grêmio ainda reforçou a responsabilidade que tinha o professor em se ocupar da decoração das escolas, assim como a dona de casa transformava uma casa desgraciosa em um lar encantador. Fez referência à lei do ensino que tratou da responsabilidade do professor no embelezamento da escola e boa instalação, para que a criança tivesse gosto pela mesma e afeição aos estudos.²¹⁵ Esforços dessa natureza foram compondo a redação do jornal, como o exemplo do professor de Alentejo.

Professor desde 1896, o referido professor se empenhou na transformação da própria escola, através de campanhas e doações, bem como solicitações contínuas à câmara, de modo que a escola perdeu seu aspecto triste e sombrio, tornando-se uma das melhores da freguesia. Nela se cantavam os hinos portugueses, com festas solenes e as crianças apresentavam bom aproveitamento nos exames, ressaltando o jornal do valor patriótico do professor: “faina de uma vida inteira de dedicação e de trabalho a causa nobilíssima da instrução, sem outro resultado que não seja a dedicação do dever cumprido”.²¹⁶

²¹⁰ O SÉCULO. Congresso do professorado primário. Sessão inaugural. N. 1:769, 26/05/1920.

²¹¹ Ibidem.

²¹² O SÉCULO. Em volta da nossa campanha: a co-educação e a fusão das escolas. N. 13:893, 01/09/1920.

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ Ibidem.

²¹⁵ O SÉCULO. A bem dos pequeninos. As escolas primárias o que diz o Grêmio dos Professores Primários. N. 13:789, 27/05/1920.

²¹⁶ O SÉCULO. Pelo futuro da pátria. As escolas primárias. N. 13:856, 25/06/1920.

Sugestões também chegavam para que se aproveitassem as antigas residências paroquiais para se instalar as escolas, já que as mesmas eram boas, pertencentes ao Estado, evitaria que este pagasse rendas. Aproveitaria o dinheiro para a restauração de outras, conclamando o Ministério da Instrução para que refletisse sobre o assunto.²¹⁷ O argumento da instalação de escolas nas casas paroquiais era delineado por serem os melhores edifícios da região interiorana. Além de as salas serem amplas, havia terrenos em volta, que “poderia ensinar as crianças noções de agricultura, despertando nas crianças o amor à terra.”²¹⁸

o que é preciso, o que é urgente é criar escolas primárias higiênicas, onde o ar e a luz entre a jorros, criando uma raça forte e alegre, com amor ao trabalho e à vida”. Nada de métodos complicados criando sábios de aldeias, sendo preferível que se atenda em primeiro lugar à saúde d’esses milhares de pequeninos que serão amanhã os propulsores do desenvolvimento nacional. Andamos todos fartos de bacharéis. Do que o país precisa é de gente com fé e com alma e isso tudo se atrofia e se morre, se perde e se aniquila nos casebres imundos em que as crianças passam atualmente alguns anos de sua vida! Aborrecendo a escola ao invés de

amalgam-a, por se ver sujeita a mais triste e criminosa das prisões.²¹⁹

Nas páginas de **O Século** as opiniões se sucediam. Relatos sobre a luta de determinados professores, a despeito das condições miseráveis da escola, mas procuravam dar um ar mais agradável à escola para não prejudicar a saúde das crianças (Alcontre, professor). Noticiou a necessidade de se criar escolas livres, por conta da proliferação de epidemias em Lisboa. Questionou, na mesma matéria, a República, que não considerou a instrução do povo tão necessária à democracia, quanto na Monarquia a educação do príncipe; questionou também a decadência de Portugal frente a outras nações cultas da Europa, considerando a necessidade de multiplicar as escolas, elevar os professores e facilitar a instrução, João de Sousa (Ovar).²²⁰

Nesse *inquérito*, a questão da **descentralização** de ensino retornou, já que algumas iniciativas pontuais voltaram a ser tomadas em cidades de grande porte, a exemplos de Lisboa e do Porto. Nota de **O Século** deu conta disso, publicando o Decreto que dava autonomia administrativa aos municípios referidos, cobrando despe-

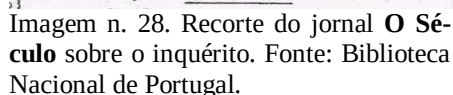
²¹⁷ O SÉCULO. As escolas primárias. Podiam ser instaladas nas antigas residências paroquiais. N. 13:826, 26/06/1920.

²¹⁸ O SÉCULO. As escolas primárias. Uma obra útil a realizar. N. 13:830, 29/06/1920.

²¹⁹ O SÉCULO. Pelo futuro da criança. As escolas primárias. É necessário melhorá-las quanto antes. N. 17:878, 26/06/1920.

²²⁰ O SÉCULO. As escolas primárias. Escolas ao ar livre em Lisboa. N. 13:909, 16/09/1920.

Um mês depois da descentralização administrativa do Porto e de Lisboa, **O Século** assinalava a preocupação dos professores, salientado que em Lisboa, ao contrário do que havia sido denunciado, não aceitava a descentralização.²²²



ram-se, por que nunca mais sofreram a menor reparação e nas escolas literalmente nada”.²²³

Denúncias de desmazelos e descaso do poder público foram sendo encaminhadas pelos leitores. Houve o caso denunciado por um dos participantes do *inquérito* sobre recursos deixados por cidadãos, em herança, para a construção de escolas, mas que não foram construídas pelo estado (um amigo da instrução - Beja).²²⁴ Quando as escolas eram construídas pelos “amigos da instrução,” sofriam denúncias, também face ao abandono imposto pelo Estado. Uma dessas escolas foi ocupada por um tenente reformado que, para não pagar rendas, foi ficando e alegando que a escola não tinha condições de receber as crianças, provocando a indignação da população.²²⁵

O Estado português passou a ser alvo de críticas pelo **O Século**, não só pelos relatos recebidos, mas pelo próprio redator. Questionando sobre até que ponto o Estado era responsável pela barafunda do ensino primário? **O Século** afirmou que o Estado recebia doações para a construção dos prédios escolares, mas não as utilizava: “O Estado põe uma política mesquinha, ignóbil,

²²³ O SÉCULO. As escolas primárias. No conselho do cadaval as escolas são pardieiros. N. 17: 878, 17/08/1920.

²²⁴ O SÉCULO. As escolas primárias. Mais prova de desmazelo. N. 13:883, 21/08/1920.

O dito pedagógico em **O Século** 179

acima dos interesses do paiz”.²²⁶ Confirmando esta opinião, **O Século** se apoiou na opinião do professor Carvalho que tinha uma escola mista, fechada em 1918, por falta de casa de escola e de habitação para professor. A população abriu uma subscrição e começou a construção do prédio, oferecendo-o ao Estado, mas houve problemas no provimento do cargo de professor; a construção foi embargada e até aquele momento estava sem solução (um carvalhense).

O entusiasmo pela República ia se desvanecendo na medida em que **O Século** reconsiderava a sua posição, até então implacável em relação à Monarquia. Já fazia analogia ao fato de que esta havia abandonado o ensino primário, como também estava abandonando a República. Mesmo assim, ainda considerava justo ressaltar o esforço que os homens da revolução fizeram “no generoso e patriótico intuito de melhor desenvolver, quanto possível. o ensino primário em Portugal”.²²⁷ O esforço era aludido a uma publicação de Dr. António da Costa, sobre a instrução pública de Portugal, que de 1809 até 1920, a Monarquia havia criado trinta e uma cadeiras de ensino primário, e que nos dez anos de Repú-

blica, já havia sido criadas cinquenta e nove cadeiras.²²⁸

Não se manifesta a iniciativa do Estado? Não se manifesta a iniciativa particular? São milhares de crianças condenadas a uma morte lenta...As mesmas que terão de cuidar do futuro d'esta Pátria, de engrandecel-a e pretigial-a. A dedicação dos professores e seu espírito de sacrifício, bem merecem que os auxiliem e amparem. Haja, pois, quem olhe a sério para tão grave problema e melhore, embora pouco a pouco, a triste situação da escola do povo.²²⁹

Mereceu crítica ao governo o fato de o Estado obrigar os professores a trabalharem em velhos casarões e negar-lhe recursos mínimos para as despesas com a limpeza.²³⁰ Junto a essas denúncias somavam-se os atrasos dos parcos vencimentos dos professores, a falta de adiantamento para as rendas da casa e do material de limpeza, e a odisséia dos professores para receberem seus vencimentos, que chamaram a atenção ao ministro da instrução; este que “certamente não sabe o que se passa e é desprestigioso para a República.”²³¹

Aplausos recebidos pelo impresso, pela patriótica campanha, de forma coletiva através dos conselhos das freguezias

²²⁶ O SÉCULO. As escolas primárias. O desmazelo do Estado. N. 13:907, 14/09/1920.

²²⁷ O SÉCULO. As escolas primárias. A propósito do centenário da revolução de 1820. N. 13:905, 12/09/1920,

²²⁸ Ibidem.

²²⁹ O SÉCULO. Escolas!Escolas!Escolas! Nas escolas que o sejam, de facto, e não antros onde se morra. N. 13:834, 03/07/1920.

²³⁰ O SÉCULO. Como o Estado vexa os professores. Uma situação que deve terminar quanto antes. N. 13:835, 04/07/1920.

²³¹ O SÉCULO. As escolas primárias. A odisséia dos professores. N. 13:839, 09/07/1920.

ou de pessoas, individualmente. Seus discursos ressaltaram que não bastava ser amigo da instrução, era preciso demonstrar, pois remontando à memória do glorioso tempo do partido republicano, **O Século** tinha bradado aos quatro ventos a necessidade de se acabar com o analfabetismo, criando-se escolas em todas as aldeias, mas relativista afirmando, porém que de fato, abriram-se centenas de escolas, mas o entusiasmo se esvaiu chegando a situação que se encontrava.²³²

A campanha começou a mexer com a sociedade portuguesa, ampliando-se o número de construções de edifícios escolares por beneméritos, como registrou a professora de Caldas da Rainha. Alegava, a professora, que esse fato possibilitaria estimular os afortunados, na certeza de que umas migalhas da sua abastança poderão transformar ambientes tristes e insalubres em ambientes sadios e alegres, onde a infância, alavanca do futuro, vá beber, sem prejuízo da saúde, a luz benéfica do ensino.²³³ Os beneméritos, incluindo-se o próprio impresso, entregavam o prédio pronto à comunidade ou ao poder público, merecendo grande celebração na entrega e inauguração da escola.

²³² O SÉCULO. As escolas primárias. Novas saudações ao “Século”. N. 13:836, 05/07/1920.

²³³ O SÉCULO. A bom caminho. As escolas primárias: criemos doutores, mas criemos primeiros homens. N. 13:797, 27/05/1920.

Os beneméritos da instrução receberam especial atenção de **O Século**. Ao longo da campanha pela construção de prédios escolares, **O Século** foi noticiando iniciativas dos particulares, ressaltando-se sempre que as edificações atendiam os preceitos da Pedagogia Moderna.²³⁴

Diante do caos verificado nas escolas públicas oficiais e da crescente iniciativa privada na construção e entrega de prédios, **O Século** inaugurou uma galeria com as fotografias dos mesmos. Assim foi a homenagem a outro benemérito, José de Almeida Fernandes, professor de Lamejo. Ele comprou o prédio para a sua escola, pois fora ameaçado de sair do prédio em que estava por ter sido posto a venda. Comprou o único prédio aproveitável da região, como compromisso do Estado lhe pagar a renda, pois o mesmo fez um empréstimo que corresponderia a juros de 6% ao ano. Seu depoimento denunciava o fato, alegando que já tinha se passado um ano sem que o Estado em lhe pagasse rendas nem dispensasse recursos destinados à compra de material de expedientes e de limpeza para a escola

Em relato, o professor descreveu sua carreira, o apego às crianças e o trabalho realizado. Destacou a frequência regular em sua escola, estando o cancro do analfabetismo quase morto naquela locali-

²³⁴ O SÉCULO. As escolas primárias. Os beneméritos da instrução. N. 13:837, 06/07/1920.

dade. Pedia, através do impresso, uma explicação por se encontrar naquela situação.²³⁵ Depoimentos como este era reforçado com elogios freqüentes ao espírito de iniciativa e de patriotismo, pelos redatores do jornal.

Logo ao entrar na minha vida oficial, em outubro de 1901, não pude v. calcular a grandeza do desanimo e desconforto que se apoderou do meu espírito ao deparar com uma salinha para aula, freqüentada, irregularmente por seis criancinhas completamente analfabetas, medrosas, indecisas, desconfiadas, fitando-me com olhos de idiotas. Isto n'uma linda freqüezia a dois passos da cidade! Material didático nenhum; mobiliário, o de uma taberna imunda; duas mezas e dois bancos cômicos de fuzigem, ascorosos, nojentos, apregados no soalho. Não havia uma cadeira, não havia um único documento escrito que provasse ter havido aqui uma escola. E escola não era isto não! Era um antro de miséria e de vergonha.

Afaguei as seis crianças, beijei-as até e tornei-me um pouco diplomata, parlamentado com os pais da pequenada, pedindo-lhes materia prima, prometendo-lhes a felicidade – que não tinha – falando-lhes ao coração. (...) Há muitos anos que esta escola não tem uma única criança de freqüência irregular – digo-o com alegria – muito se tem conseguido.²³⁶

Relatos como esse do professor de Lamejo eram ressaltados pelo impresso. Outro relato do professor Carlos Lopes

(Fortias) apontava situação similar, do esforço empreendido pelo mesmo para conseguir ministrar suas aulas. Ao ser nomeado para aquela localidade encontrou uma casa escola que era um velho pardieiro, demonstrando o seu estado de espírito.

Quantas vezes, sr. diretor, o professor terá idealizado em cada escola um templo magnífico; grandiosos, espalhando luz e vida por toda a terra; quantas vezes terá sonhado com este farol imenso, rutilante, tal como deve ser, guiando as gerações para um futuro melhor? Ma quem tem ajudado nesta árdua tarefa? A miséria, a traição do Estado.²³⁷

Em junho o ministro se demitiu e **O Século** perguntava-se: “Que ministro será capaz de transformar as escolas primárias?”²³⁸ Em meio ao caos das escolas públicas, em seus prédios inadequados, faltando mobiliário, material escolar e de limpeza, somando-se o surto de uma epidemia de sarampo. O abandono das crianças à escola era aludido ao horror que tinham as mesmas, aos casarões imundos que envergonhavam portugueses, enojavam os homens civilizados e desfaleciam como os professores (Catro Mirim).²³⁹

Nessa direção, os relatos se sucediam demonstrando as inúmeras carências da

²³⁵ O SÉCULO. OS beneméritos da instrução. Uma aldeia onde não existem analfabetos. N. 13:831, 30/06/1920.

²³⁶ Ibidem.

²³⁷ O SÉCULO. As escolas primárias. O criminoso abandono a quem tem sido votadas. N. 13:843, 12/07/1920.

²³⁸ O SÉCULO. As escolas primárias. Qual ministro será capaz de transformar? N. 13:852, 21/06/1920.

²³⁹ O SÉCULO, As escolas primárias. As crenças fogem delas horrorizadas. N. 13:844, 13/07/19120.

escola pública portuguesa que levavam ao abandono das mesmas pelas crianças. Isso, segundo o impresso, era fruto do desinteresse pelo progresso da raça, expressando, assim, o completo abandono do Estado pelas condições materiais do país, nem escolas, nem hospitais, nem caminhos de ferro e nem indústria desenvolvida.²⁴⁰

Salientou, **O Século**, que havia recomendado às câmaras priorizar a criação de escolas primárias gerais e não as escolas primárias superiores. Nesse sentido, o impresso afirmou que o ministro acordou, remetendo-se ao questionamento feito à criação das escolas primárias superiores, que nenhuma missão útil pode servir ao povo português. Um país desgraçado que sem as escolas primárias gerais criavam as superiores para dar a ilusão de ser um país civilizado, como se a civilização pudesse ser decretada, iludindo-se com o grau de “incultura do povo”.²⁴¹

Segundo o **Século**, o futuro de Portugal e da raça estava na escola primária. Assim, louvava a iniciativa particular e criticava o descaso do Estado, pois apesar do crescimento do número de beneméritos da educação, não era suficiente para resolver o problema. Louvou, o impresso, a fala do ministro Sr. Rego Chaves, sobre a assistência escolar, em outro momento, ao des-

tinhar a economia feita com a greve, ocorrida dos tipógrafos da Imprensa Nacional. O montante de 100 contos, destinando-o à assistência escolar. Mesmo considerando a quantia modesta, poderia ajudar a criança pobre a não abandonar a escola.²⁴²

Noticiou, **O século**, sobre duas propostas de Lei que seriam apresentadas ao parlamento. A primeira dizia respeito à criação de escolas infantis e primárias e ao aumento de vencimentos para os professores das escolas primárias superiores, tendo um diferencial entre as escolas domésticas e as de comércio e indústria. Essas mesmas escolas mereceram uma denúncia de que não satisfaziam as exigências educativas nem no tocante à sua organização e nem ao corpo docente que foi nomeado, consideradas uma verdadeira vergonha nacional (assinada por um professor).²⁴³

Na contramão dessas denúncias, apareciam relatos de prédios escolares em boas condições de funcionamento. Porém o descaso era a tônica das denúncias como a da existência, há sete meses, de um bom edifício escolar e mobiliado para o sexo feminino, mais sem funcionar (Montalvo).²⁴⁴

²⁴⁰ Ibidem.

²⁴¹ O SÉCULO. As escolas primarias. Uma determinação digna de louvor. N. 13:847, 17/07/1920.

²⁴² O SÉCULO. As escolas primárias. Palavras do sr. Ministro da Instrução, cem contos para a assistência escolar. N. 13:854, 21/07/1920.

²⁴³ O SÉCULO. As escolas primárias. Duas propostas de lei que hoje dêem ser apresentadas ao parlamento. N. 18:868, 06/08/1920.

²⁴⁴ O SÉCULO. As escolas primárias. Uma demonstração de desmazelo ou de má vontade oficial. N. 13:832, 10/08/1920.

Um alto funcionário do senado e diretor da instrução primária e normal, o sr. Silva Barreto, fez declarações consideradas justificáveis em **O Século**, a respeito da campanha. Remeteu-se à escassez da frequência escolar em razão da miséria da população; tratou da descentralização do ensino, cujo período áureo deu-se em 1878-1880, com regulamento em 1881, em que crianças de classes médias ou relativamente abastadas freqüentavam as escolas oficiais. Estas eram freqüentadas, naquele momento, por crianças mal alimentadas, mal enroupadas, sem que as famílias pudessem cuidar, e ainda, eram lançadas às ruas desde as primeiras horas do dia para, em companhia de pessoas da pior espécie, perderem o amor aos estudos.

O jornal ressaltava a importância das cantinas escolares, mas por conta da carestia muitas estavam encerrando as portas, sem a assistência do estado e de particulares. Continuou afirmando que nas escolas estava faltando tudo: papel, livro; e defendendo a descentralização do ensino, desde que o Estado dotasse os municípios com as verbas necessárias para a construção de prédios escolares e outras obras indispensáveis. O argumento era de que nem o Estado nem os municípios tinham dinheiro para a construção de prédios escolares, cantinas, passeios de estudo, recreio e colônias balneárias. Considerava que o fracasso das escolas portuguesas se dava pela

absoluta falta de recursos para se adquirir material pedagógico indispensável, junto ao desmazelo e à má administração do Estado.²⁴⁵

Assim, encerrou-se o *inquérito* de **O Século** com algumas leis sendo elaboradas e discutidas no sentido de proceder às reformas e construções escolares. Entretanto, só na década de 1930 os prédios escolares se integraram, em grande número, à instrução pública portuguesa.

Outros *inquéritos*, ao final dos anos da Primeira República, foram instalados pelo **O Século**, como o despovoamento das escolas, suas causas e remédio para resolver esse mal. Traziam temas recorrentes, como a miséria das crianças e a criação de cantinas escolares; a volta dos exames de primários, discutindo sua abolição, se foi vantajoso e se seria conveniente restabelecê-los. Esses *inquéritos*, com dados mais quantitativos, exigiam do participante apenas um *sim* ou um *não*. Inaugurava, em **O Século**, o *inquérito* de natureza estatística.

Destaquei a figura de João de Barros em todo o período estudado, como presença freqüente nas páginas de **O Século**. Em 1907 fez viagem de estudos à Espanha, França, Inglaterra e Bélgica. Desde então se envolveu nas questões do ensino, tendo um papel singular na difusão de um ideário

²⁴⁵ O SÉCULO. As escolas primárias. A nossa campanha em prol da escola primária. N. 13:939, 15/10/1920.

pedagógico de natureza republicana e moderna. Segundo Carvalho²⁴⁶ não faltou, na Primeira República, homens esforçados na tarefa republicana que, ao longo dos anos, foram perdendo as esperanças de poderem ver os projetos traçados serem cumpridos para a renovação do país. João de Barros foi um deles. Acreditou que a educação era o principal fator de desenvolvimento e de aperfeiçoamento social, moral, intelectual e cívico; sustentáculo, capaz de fazer progredir as sociedades modernas.

Distinguindo instruir de educar, considerava que em Portugal instruir não seria o bastante, mas educar, já que faltava “energia reflectida, a audácia criadora”.²⁴⁷ Assim era preciso educar o caráter, pela educação moral do trabalho, pois a educação seria a “única capaz de dar à raça o *tônus* que lhe falta”²⁴⁸

Pude verificar que em todo o percurso de realização do *inquérito*, a despeito de críticas contínuas à atuação do governo em relação aos prédios escolares, evidenciou-se sempre um profundo alinhamento do impresso aos princípios que preconizou desde o início da República, a natureza intervencionista da prática jornalística de ajudar a construir o país. País este mais empobrecido depois da Primeira Guerra, vivendo uma situação difícil pela alta do pre-

ço que atingiu, em cheio, as escolas, inviabilizando, em muitos momentos, a compra de papéis.

Eram múltiplas vozes que se cruzavam para expôr, na *vitrine das letras*, o estado das escolas portuguesas: de autoridades, jornalistas, intelectuais, professores e pais, em cujas matérias publicavam, extratos ou na íntegra, os relatos, dando um sentido quase uniforme ao estado escolar português.

Tratou-se de um gênero jornalístico que ficava entre o informativo e o opinativo,²⁴⁹ freqüente na imprensa portuguesa na primeira metade do século XX. A confluência de diversas vozes dava um tom mais objetivo à matéria e descentrava da responsabilidade de **O Século** em assumir, enquanto empresa, as denúncias. Ao estilo das grandes reportagens com características próprias, demonstrou que, no espaço público português, foi possível esticar a temática por quatro meses seguidos, em primeira página.

Pude considerar que o *inquérito*, tal qual a *querela*, a despeito das diferenças na forma dos enunciados, traziam em si os mesmos jogos de verdade, em cujo norte foi sempre o discurso científico, nas relações em que os homens (jornalistas e público leitor) se colocavam. A *querela* se dava em torno de questões pedagógicas,

²⁴⁶ CARVALHO, Rómulo. **Obra citada**. 1996.

²⁴⁷ BARROS, João de. **A pedagogia e o ideal Republicano**. Lisboa: Terra Livre, 1979. p. 26

²⁴⁸ Ibidem. p. 29.

²⁴⁹ CRATO, Nuno. **Obra citada**. 1989.

cujas argumentações, movidas por ataques verbais se davam sobre as idéias, mas ultrapassavam para ataques de natureza pessoal. Em jogo também estava a autoimportância e de autoafirmação deles mesmos, na luta pela verdade que defendiam, exercitando-se em micro-poderes, no sentido de Foucault.

VITRINE DAS LETRAS



Aproximei e comparei os *ditos* sobre o pedagógico do **Correio de Aracaju** e d'**O Século** para encontrar, nos jogos de linguagem os jogos de verdade, entre o moderno e o mais moderno para

instrução e/ou EDUCAÇÃO.

Foi um exercício de EDUCAÇÃO COMPARADA, possível graças ao processo de comunicação

intercultural.

CONEXÕES E/OU DESCONEXÕES



1. Os achados da TESE

Comparar... Encontrar os elos... Diferenciar... Deixar correr em paralelo... A certeza de que se vive em um único Planeta, só isso, permitiu-me buscar conexões e desconexões entre os discursos da imprensa em nível nacional, de um país europeu (Portugal) e o de uma imprensa local (Sergipe/Brasil). Foi possível desvelar que os discursos eram desterritorizados, graças aos processos de transportes e, sobretudo, de comunicação *intercultural*.

Olhar as páginas de **O Século** e do **Correio de Aracaju**, trouxe-me essa lição da incompletude do *dito*. Minha condição de investigadora levou-me a selecionar os enunciados dos jornais e a fazer os

recortes. Diante da complexidade dos temas e da riqueza de informações, fazer cortes e recortes não foi uma tarefa fácil. Redatores e colaboradores permitiram deixarem-se ver, na *vitrine das letras*, através do seu *dito*. Esse *dito* certamente passou por uma triagem e ocupou o espaço considerado suficiente nas páginas do jornal. Pois o *discurso jornalístico* é lacunar, diferente do discurso histórico, como afirmou Steinberger: “Um texto jornalístico não trata apenas de um assunto, mas do que *podemos saber* ele”.¹

A autora salientou que na compreensão de um texto jornalístico era preciso levar em conta os “processos da produção discursiva, as decisões que o jornalista tomou ao escrevê-lo, as informações que ele não conseguiu obter, o cuidado ao relatar certos fatos, os *links* causais que seu autor fez e deixou de fazer”.² Os temas publicados nos referidos impressos me deu essa

¹ STEINBERGER, Margarethe Born. **Discursos geopolíticos da mídia: jornalismo e imaginário internacional na América Latina**. São Paulo: EDUC; Fapesp; Cortez, 2005. p. 89.

² Ibidem.

dimensão: a de que o jornalismo era a “fabricação do presente”;³ expressão cara a Franciscato. Olhar cada página do jornal era como se pudesse ver os acontecimentos e ouvir as vozes da época, em uma tela que havia congelado o tempo, no presente. O desafio que se colocava era na minha escrita histórica, (re) interpretar o *discurso jornalístico* num exercício de captar o *dito*.

Após a descrição do *dito* pedagógico em **O Século** e no **Correio de Aracaju**, sentir que estava lendo, basicamente, sobre as mesmas questões. Eram enunciados que apresentavam continuidades e discontinuidades mais que compunham uma mesma rede de saberes, idéias e interesses. A educação, como um objeto mestiço, escapava, de fato, da “armadilha territorial”.⁴ Os dois jornais tratavam de questões pedagógicas em um mesmo circuito, de tal forma que o *dito* sobre real de lá (Portugal) e o *dito* sobre o real de cá (Sergipe) induziu-me a ao conceito de *épistémé*,⁵ já que estes saberes surgiram em determinadas condições de possibilidades, a despeito de realidades distintas. Eles estavam atados em uma

mesma rede e em um mesmo sistema de pensamento nos quais era possível o jogo de “opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias”.⁶

Nos enunciados do *dito*, tanto de um impresso quanto no outro, as palavras *antigo* e *novo*, *atraso* e *progresso* apareceram como realidades demarcadas por uma linha divisória chamada República. Essa constatação levou-me, necessariamente, ao Le Goff,⁷ sobre o que afirmou a respeito dos sentidos que a modernidade abarcava, principalmente como a ruptura entre a Idade Média e as Luzes –, sustentada na crença do poder da ciência para transformar o mundo, enquanto conhecimento válido, verdadeiro e com força capaz de mover os homens para o seu destino final – o progresso. Essas palavras tão repetidas nos impressos quase se tornaram solenes, emprestando a si mesmas uma certeza que se impunha na crença de que, fora desta perspectiva não haveria salvação. Eram os apóstolos do positivismo: cientificismo, no Brasil, e cientismo, em Portugal, do qual tanto a educação de Portugal, quanto a de Sergipe/Brasil foram herdeiras.

³ FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **A fabricação do presente**: como o jornalismo reformulou a experiência do tempo das sociedades ocidentais. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

⁴ GRUZINSKI, Serge. O que é um objeto mestiço? PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Escrita, linguagem, objetos**: leituras de História Cultural. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004. p. 254.

⁵ FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Miguel Serra Pereira. Lisboa: Alameda, 2005.

⁶ BILLOUET, Pierre. **Foucault**. Tradução de Beatriz Sedou; revisão técnica de Carlos José Martins. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

⁷ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

No Brasil, a nomenclatura cientificismo, era um movimento de base sociológica que acreditava no poder da comunidade que atuava em nome da ciência, conjugando as contribuições de Comte, Spencer e Darwin; em Portugal, o cientismo também apostava no homem, movido pelo poder da ciência para construir o social e transformar a natureza. O cerne deste entendimento, tanto Portugal quanto Sergipe/Brasil tinha uma proposta de educação numa perspectiva positivista-evolucionista, a despeito de outras correntes do campo da filosofia já circularem em ambos os locais. Esses movimentos acreditavam no papel regenerador da escola, através da fé na ciência, para a formação do homem moderno, desenvolvendo-lhe uma cultura escolar cívica.

Neste itinerário pude verificar que, apesar de muitas conexões entre temas pedagógicos em **O Século** e o **Correio de Aracaju**, o primeiro estava mais voltado para as questões políticas referentes à reforma do ensino do seu país, em efervescentes mudanças depois da implantação da República; e o segundo, embora também preocupado com a reforma da instrução, estava mais voltada para modelos educativos de outros países e de outros estados, prioritariamente o de São Paulo.

Nesta direção, os dois periódicos assumiram uma função diferenciada. **O**

Século era porta-voz de um projeto político, nascido no século anterior, como órgão do Partido Republicano Português. Mesmo quando se tornou uma empresa independente nunca deixou de levantar a bandeira do republicanismo. Instalou-se o novo regime, o impresso, enquanto entidade civil, assumiu sua função patriótica de colaborar com a reconstrução do país, cujo ideário alimentou suas páginas por décadas antes que a República se tornasse um fato. Era quase um imperativo auxiliar o governo nessa tarefa missionária, salvar o país do caos imposto pela Monarquia e pela Igreja.

O Século foi, portanto, mais que um porta-voz da República. Arregaçou as mangas para assumir também uma função missionária. Realizou campanhas patrióticas: banho das crianças pobres, construção de escolas, criação de caixas escolares, concursos para elaboração de livros didáticos que ensinassem às crianças o amor a Pátria, solenidades outras que envolviam as escolas, a exemplo a Festa da Árvore. Esta festa de cunho cívico que movimentava toda a sociedade portuguesa e ganhava inúmeras páginas dos periódicos em várias edições, desde a programação até a realização da solenidade.

Nas páginas de **O Século**, seus vizinhos europeus eram referenciados, mas também os Estados Unidos, como um suporte para ampliar e justificar as próprias

necessidades do país e remover obstáculos à realização da reforma de ensino. Portugal que ensaiou a modernidade, jogando-se na aventura marítima, deu-se a ver na Renascença, mas perdendo o navio no último porto, começou a andar meio a deriva para entrar no concerto de seus vizinhos, mais sintonizados com o desenvolvimento industrial. O país que se imbuíu de uma ação civilizadora havia ficado para trás. Era tarefa da República em tirar Portugal da situação de desconforto em que vivia seu povo, que depois das conquistas das navegações nunca mais esteve na condição de país desenvolvido como seus vizinhos: França, Inglaterra, Suíça.

Não pude deixar de considerar as observações de Santos, de que a

a cultura portuguesa é uma cultura de fronteira, não porque para além de nós se conceba o vazio, uma terra de ninguém, mas porque de algum modo o vazio está do lado de cá, do nosso lado. E é por isso que nosso trajeto histórico cultural da modernidade fomos tanto o Europeu como o selvagem, tanto o colonizador como o emigrante.⁸

Trata-se, assim, de uma cultura híbrida, já que Portugal foi centro em relação às colônias, mas periférica em relação a Europa. Deste modo, salientou a natureza

fronteiriça da cultura portuguesa, cuja hipótese do autor é a de que a cultura não tem conteúdo, mas forma, sendo está de fronteira. Neste entremeio, em si carregava a confluência tanto das suas colônias (e ex-colônias) como dos seus vizinhos.

O **Correio de Aracaju**, no seio da luta presente em nível nacional de fazer com que o ideário republicano se efetivasse, dava alguma visibilidade em suas páginas, de certo desencanto com a República. Desencanto este que provocou, de forma contundente na década de 1920, crise na estrutura de poder montada sobre a Política dos Governadores e sustentada nas oligarquias rurais e no coronelismo local, com a centralização do poder entre São Paulo e Minas Gerais.

Como órgão de um partido político, o impresso sofreu as mudanças do próprio partido ao longo dessa década, só se tornando jornal independente a partir de 1920. No período desse estudo, como afirmei, baseando-me em Dantas,⁹ o jornalismo sergipano, em fase de transição do artesanal para empresa, descentrando-se das polêmicas partidárias, abriu espaço para as polêmicas de natureza social e educacional.

Enquanto órgão de um partido político era desse lugar que redatores e colabo-

⁸ SANTOS, Boaventura. De Souza. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2001. p. 152-153.

⁹ DANTAS, José Ibarê Costa. **O Tenentismo em Sergipe** (da Revolta de 1924 à Revolução de 1930). Petrópolis: Vozes Ltda, 1974.

radores falavam, advogando a natureza republicana do periódico, inserindo-se no contexto nacional. Procuravam acompanhar, a partir de leitura, transcrição e tradução de matérias de outros estados e países que serviam de base para as suas publicações. As ações do **Correio de Aracaju** estavam ligadas a garantia do grupo oligárquico no poder, acompanhando e louvando suas ações, e quando outras facções assumiam, era assumidamente oposicionista. Nesse movimento, suas matérias em nível local, estiveram atreladas as reformas de ensino e a circulação de idéias pedagógicas como grande vitrine de exposição. Também esteve envolvido em algumas campanhas, a exemplo, a subscrição para a construção de um prédio escolar em homenagem ao fundador do periódico, Oliveira Valadão.

Muitos intelectuais sergipanos concorriam com suas publicações na *vitrine das letras* para mostrar que o movimento republicano deveria, necessariamente, acompanhar nações desenvolvidas da Europa e dos Estados Unidos, bem como outros países do Oriente. Os *discursos jornalísticos* traduziam os anseios políticos, sociais e culturais de intelectuais e professores, em um período, que agendados na necessidade premente de transformar o país, aludiam à responsabilidade salvacionista a instrução, em especial, da

instrução pública voltada para as camadas populares. Instrução de natureza cívica e com ênfase no método intuitivo. Era o poder da palavra que, neste caso, não se casava com as realidades locais, para dar fluxo aos anseios contínuos de civilização e de regeneração da sociedade sergipana/brasileira e também portuguesa. *Imitar*, portanto, foi a palavra-chave nos *ditos* do **Correio de Aracaju**, menos enfática em **O Século**.

A palavra que trouxe uma carga semântica enorme, portanto, foi *imitação*. Imitar modelos considerados bem sucedidos em todos os campos da vida social tinha sido a tônica de intelectuais e jornalísticas, desde que a imprensa ocupou o espaço vazio da circulação de notícias de forma mais rápida e extensiva. Olhar para além do seu umbigo, esquecendo-se de si próprio muitas vezes, parecia uma atitude de alteridade, mas, a meu ver, de negação. Quando idéias que se pensavam não funcionavam no movimento das ações, buscou-se sempre um culpado. Era, mais uma vez, a raiz da cultura judaico-cristã presente no subsolo da produção e circulação de saberes. Raiz essa que, nem Portugal nem Brasil, sua principal ex-colônia puderam se apartar. Era a troca da doutrina católica pela doutrina cívica. Jesus foi exemplo, os anjos e santos são exemplos, a constituição

da vida social, fez-se assim na imitação de modelos.

O que imitavam nossos intelectuais e jornalistas? Um modelo educativo que já se encontrava em discussão nos referidos países, como a grande salvação da Pátria? E Sergipe, a despeito de ser um dos menores estados de uma das regiões mais pobres do Brasil, permitia-se, através de seus jornais, sonhar com o sonho duplamente imitado: o de São Paulo que já imitava os Estados Unidos?

Já Portugal, enraizado no chamado em meio aos civilizados, que armas poderiam utilizar para galgar outro patamar de desenvolvimento? Num caso e noutro, o cerne da questão estava na certeza, de que a verdade morava sempre ao lado, além de si, cujos braços precisam ser longos para alcançá-la e torná-la verdade em si.

Seria herança, ainda idéia de representação, da idade clássica, vista por Foucault? Ou como assinalou Harbamas,

a modernidade conserva, por sua vez, laços secretos com o classicismo. Desde sempre se considerou clássico aquilo que sobrevive às épocas que passam; esta força, o testemunho moderno, no sentido enfático do termo, já não a vai, porém, buscar à autoridade de uma época passada mas apenas a autenticidade de uma actualidade passada.¹⁰

¹⁰ HABERMAS, Jürgen. À modernidade: um projecto inacabado. Tradução de Nuno Ferreira Fonse-

As matérias publicadas sobre modelos educativos de países europeus, dos Estados Unidos e do Japão eram feitas, mais como modelos de segunda ordem, que caíam num plano geral nacional, e cujas idéias pareceram-me mais ilustrativas do que deliberativas. Eram fruto da retórica dos intelectuais da época que precisavam muito dizer o dizer do outro.

Se no **Correio de Aracaju** a carga semântica da palavra *imitar* evidenciava-se em sua dupla face – tanto em relação aos países estrangeiros quanto a estados brasileiros considerados mais desenvolvidos–, o grande cerne deste processo, foi de fato, tomar o modelo de ensino paulista como passível de adaptação a realidade local. Reverenciar São Paulo como marco de progresso, era garantir, a si, estado nordestino, ainda me atraso, a esperança de se avançar naquela direção. A escola era um portal para isto.

Nas publicações de **O Século** o anseio de *civilizar* também emergiu, não com a mesma força e tonalidade que apareceu no impresso sergipano. Lembrando de Santos,¹¹ que enquanto cultura semi-periférica, Portugal se enlatou entre ser o país que levou a civilização para suas colônias e, ao mesmo tempo, manteve-se

ca In: **Revista do Pensamento Contemporâneo**. Lisboa, Portugal: Editorial Teorema, nov. 1987.

¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Obra citada**. 2001.

aquém do desenvolvimento dos seus vizinhos. Da mesma forma que olhava os primitivos com estranhamento, os estrangeiros que o visitavam também tinham a mesma impressão. *Imitar*, possivelmente, tinha mais um sentido aproximativo para os portugueses do que para os sergipanos; mas num e noutro caso o ideal de civilizar, no sentido apontado por Elias,¹² oriundo das gêneses francesa e inglesa, eram premissas enunciativas significantes para alcançar o progresso da sociedade.

Mas quais os enunciados que se traduziram no *discurso jornalístico a modernidade pedagógica*? Remeti-me mais uma vez a Cambi,¹³ no sentido de apontar o que fazia parte do discurso jornalístico sobre o pedagógico do início do século XX. Pedagogia Moderna era o grande estandarte de transformação social, definida por uma nova organização escolar e pelo método intuitivo, na qual era importante “o olhar e ser visto, a observação e o escrito, e pela organização escolar regida pelos princípios da racionalidade científica e da divisão de tarefas”¹⁴ contrapondo-se assim “à pedagogia tradicional da memorização, da ora-

lidade, de ouvir e do repetir falando, própria da monarquia atrasada”.¹⁵

Retomando o conceito *modernidade pedagógica*, pude verificar que os *discursos jornalísticos* em **O Século** e no **Correio de Aracaju** conectavam em torno de uma mesma rede de significados, porém com enunciados descontínuos graças à realidade de onde circulavam: nos debates sobre a organização do ensino, que incluíam, sobretudo, novos espaços escolares e métodos de ensino obedecendo a princípios científicos.

Mas o que Portugal preservou como lastro de originalidade e parte da afirmação de sua nacionalidade foi o método João de Deus, difundido através da Cartilha Maternal. A longevidade deste método na história do ensino da leitura em Portugal, traduzia a força de uma idéia considerada originalmente portuguesa que atravessou, da Monarquia à República, praticamente inalterável. **O Século** foi, certamente, um dos principais vulgarizadores da cartilha, desde o período que ela foi incorporada pelos republicanos, no final do século XX, e sua adoção pelas escolas móveis, responsáveis pelo ensino popular de massa e realizado de forma itinerante.

Se a questão organizativa do ponto de vista de sua legislação e implementação ocuparam muitas das colunas do impresso

¹² ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**, volume 1: Uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

¹³ CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini, 1. reimp. São Paulo: UNESP, 1999.

¹⁴ HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

¹⁵ Ibidem.

português o debate a respeito dos métodos e processos de ensino, no **Correio de Aracaju**, ocupou muitas páginas, tanto sobre a questão do método analítico da leitura, quanto o método intuitivo e os processos de ensino.

Do ponto de vista da política educacional, **O Século** centralizou em dois eixos: a descentralização e centralização do ensino e a própria questão dos edifícios-escolas, responsabilidade essa ora aludida ao estado, ora compreendendo a sua falta de recursos para essa finalidade, deixando-a a cargo dos beneméritos, de modo que as duas realidades viviam o mesmo drama: o da reorganização do ensino em edifícios escolares e/ou grupos escolares, que representava o grande desafio da *modernidade pedagógica* em meio a onda higienista que circulava tanto aqui quanto lá.

A grande conexão e/ou desconexão sobre o *dito* dos impressos foi a temática emigração que, carregada no mesmo sentimento nacionalista de confrontos e encontros nem sempre confortáveis, deu uma configuração a relação luso-brasileira particularizada naquele período. Na onda do nacionalismo, que levantava questões como desnacionalização, o grande desafio era o de educar os que emigravam. No Brasil, sobre o guarda-chuva do nacionalismo, o movimento nativista, trazia sua contraposição aos estrangeiros e com mais e-

loquência aos portugueses. Nesta ambigüidade, os intelectuais portugueses preocupados com a plasticidade do seu povo, considerado de fácil adaptação, reafirmava o poder da escola em fecundar o sentimento e o orgulho da Pátria e, sobretudo, da preservação língua e dos costumes portugueses.

Os portadores desta verdade, redatores e colaboradores, imbuídos de sua missão salvadora não prevaricavam em nível discursivo, pois não saiam de sua bíblia cientificista. Traziam para as páginas dos impressos a (re) apropriação destas idéias a partir de um posto de observação normalmente demarcado por sua formação profissional: traduziam, reinterpretavam, davam novas colorações e procuravam adaptar a realidade local. Neste encaixe e desencaixe entre os *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica* havia uma conexão evidente entre as idéias dos intelectuais, num intercâmbio marcado por viagens, congressos, missões e publicações que, em gotas, chegavam a Sergipe, estado pequenino como ponta de lança do território brasileiro que invadia o mar.

Destes missionários, destaquei o colaborador Helvécio de Andrade, pois foi o mesmo que mais se debruçou no **Correio de Aracaju** sobre questões pedagógicas, tanto do Estado como de fora dele. Possivelmente a personagem mais eviden-

te na discussão da pedagogia moderna do Estado de Sergipe. Em Portugal, certamente, destacou-se como figura de proa João de Barros. Sua fala, nas entrevistas e nos *inquéritos* realizados pelo **O Século**, demonstrava profundo comprometimento com as questões pedagógicas. Ambos, plasmados pelo desejo de assunção, enquanto médico e enquanto bacharel, nas coisas da instrução e portadores da boa nova sobre a escola moderna. Foram figuras ímpares, mas não exclusiva na difusão da Pedagogia Moderna. Apoiavam-se certamente no campo do higienismo, para fazerem referência a formação de um homem são, fruto de uma educação capaz de regenerar tanto os vícios do corpo, quanto os pecados da alma.

As palavras que compunham enunciados do *discurso jornalístico* de redatores e colaboradores do **Correio de Aracaju** e de redatores, repórteres e depoentes e correspondentes, em **O Século**, traziam a metáfora do caminho da salvação: fora da escola o país não progredia; um equivalente a metáfora religiosa. A religião positiva, como idealizou Comte,¹⁶ para uma Pátria-amada, civilizada, um Estado-nação purificado pela moral cívica da justiça e da li-

berdade.¹⁷ Eram mais que palavras, mas palavras de ordem, de dois locais que falam a mesma língua, que se encontravam, do ponto de vista do desenvolvimento do jornalismo, em estágios diferentes tanto na forma como na linguagem e na organização do impresso; no entanto, faziam circular um universo de enunciados similares. Nesse momento não pude me furtar de pensar em interculturalidade movida pelas trocas culturais, através dos meios de comunicação.

Parti de um determinado posto de observação, a linguagem jornalística utilizada pelos impressos para discutirem determinadas temáticas de forma mais aprofundada: a *querela* (artigo de opinião) e o *inquérito* (entremeio entre a reportagem e a entrevista).

Evidentemente que no cerne dessas duas formas de *discursos jornalísticos*, os sentidos da *modernidade pedagógica* traziam elementos diferenciados no tocante aos autores, aos conteúdos e à forma de linguagem. Em relação aos autores, os redatores de **O Século** agregaram as vozes dos relatos e opiniões que descreviam as escolas e apontavam sugestões. A verdade era objetivada numa massa maior de posições e davam o crédito de maior peso as opiniões, baseadas em descrições do real.

¹⁶ COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito científico**. Tradução de Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Editora Escala, s/d.

¹⁷ BOMFIM, Manuel. **O Brasil Nação: Realidade da Soberania Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

No **Correio de Aracaju**, a despeito das opiniões ter como base autores lidos e que foram referendados pelos intelectuais, Helvécio de Andrade e Carvalho Neto, traziam, assim, as vozes autorizadas para que o dito das *querelas* assumissem o teor de verdade/certeza. O discurso da escola como transformação da sociedade, passou a ser vista, por dentro dela própria, do que se estava fazendo para que as ações educativas efetivassem em aprendizado. Era um prelúdio do que se seguiu, posteriormente, com a difusão do ideário escolanovista, mas cujas bases ainda se acentuavam nos métodos de ensino, como forma eficaz de ensinar.

Já em Portugal, em **O Século**, o ápice do debate que se instalou com a Reforma de 1911, a despeito das grandes inovações que preconizava, se mantinha em estágio similar ao período Monárquico. Se houvesse uma ação efetiva em promover a alfabetização através das escolas móveis, o ensino primário começaria a ser visto mais de perto, não com a mesma ênfase nos métodos de ensino, cujo debate em Portugal, especialmente em relação à alfabetização, era uma questão resolvida. Havia o Método de João de Deus, abraçado pela República como a forma moderna de se ensinar a ler e a escrever.

De fato, na vitrine das letras o método de alfabetização de João de Deus era

considerado genuinamente português, merecendo, do seu idealizador, um lugar no Panteão Nacional. No Brasil, onde teve entrada ainda no final do século XX, traçava diferentemente o campo de assimilação e de difusão do referido método para o ensino era considerado em relação ao desenvolvimento do aprendizado da Língua, à fase Positiva, do Comte. Sofreu, porém, diversas mutações e apropriações, ao longo das três primeiras décadas do século XX, como enunciou Mortatti¹⁸ em seu estudo pautado em São Paulo, para o método de sentencição e o método de conto e historietas, além dos mistos que juntavam o analítico e sintético, difundido com mais largueza em décadas subseqüentes no esteio dos preceitos escolanovistas.

Em síntese, pude verificar que no transcorrer do período investigado foi possível observar que o eixo principal do discurso veiculado pelo jornal **O Século**, sobre a educação e o ensino, marcava decisivamente a sua própria tarefa patriótica de contribuir para a regeneração do país, com a superação de seu atraso cuja escola tinha um papel fundante nesse processo. Se houve uma mudança de foco, no sentido de responsabilizar a Monarquia e a Igreja pelo atraso da escola (e da sociedade), a República, lutando para se manter enquanto tal,

¹⁸ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo (1879/1994). São Paulo: UNESP: CONPED. 2000.

não conseguiu fazer a escola assumir seu papel de modo que, estruturalmente, não houve profundas mudanças na rede escolar. O *discurso jornalístico*, com poucas matérias assinadas, e a realização de *inquéritos* que descentralizava e objetivava as informações, fazia dos conteúdos pedagógicos, veiculados no jornal, parecerem imparcial.

Na medida em que a República avançava, sem cumprir suas promessas, **O Século** se manteve fiel por considerar ser o regime necessário para a modernização do país. Jogou-se, no *inquérito*, uma forma de pôr a nu a situação caótica da escola, sem que o jornal perdesse seu alinhamento à República, mas sem deixar de perceber que os projetos tão entusiasticamente abraçados em torno de uma escola cívica de formação de um novo homem, tivessem em vias de não se concretizar, a despeito do fim da Monarquia e da caça as bruxas aos jesuítas.

Houve certo recuo nesse discurso em razão dos resultados pouco expressivo das iniciativas dos republicanos no poder. De forma, ora velada ora evidente, o próprio impresso permitiu determinadas críticas à política educacional republicana, para a falta de verbas do Estado para atuar efetivamente na educação. **O Século** conclamou a iniciativa privada para ação patriótica de construção de prédios escolares, pro-

tagonizando a construção de alguns, para depois observar a falta de custeio do poder público para esse fim.

No final da década de 1910 houve uma mudança no tom do discurso do impresso, já insatisfeito com rumo traçado pelo Estado, passou, então, a fazer cobranças efetivas para implantação de uma política de construção de prédios escolares.

Os discursos traziam enunciados de *ruptura* e/ou *progresso* entre o ensino do chamado antigo regime (no Brasil, o Império e em Portugal, a Monarquia), de base religiosa (católica) para outro, o republicando, de base laica. No contexto de modernização do jornalismo, tido até então como forma de comunicação e circulação privilegiada de informações no mundo, os temas publicados se apresentavam interligados em uma mesma rede de informações, expectativas e necessidades. Traduziam, assim, a *modernidade pedagógica*, o fato de que tudo girava, e gira, em círculo, pois o Planeta é um só, assim como as possibilidades e limites de produção e circulação dos mesmos. Isso esbarra na compreensão territorial, na qual se possa falar que a interculturalidade se remete à desterritorialização, e, atualmente, me limites impensáveis graças às redes digitais de comunicação.

Dessa forma, a interculturalidade, apoiada na comunicação, foi gestando arte-

fatos, linguagens, formas de pensar e de sentir, de estudar e de aprender, em que a circulação de idéias era permanente. Neste sentido a educação enquanto objeto mestiço trouxe, em si, diferentes fios que formam uma tessitura, na medida em que modelos de ensino são impostos, adaptados, assimilados e re-interpretados por diferentes formas de comunicação.

Assim, a cultura de um determinado povo, especialmente entre as nações portuguesa e brasileira, atadas pela mesma Língua, mas, sobretudo, por um passado traçado de relação entre metrópole e colônia, desafiou-me para a compreensão dos elos entre os *discursos jornalísticos*. O ideário pedagógico de natureza republicana, numa mesma temporalidade e com um sistema político similar, traduzia a esperança a respeito da escola enquanto redenção da sociedade.

Assim, tornou-se visível no **Correio de Aracaju** que os temas viravam notícias dentro do conjunto mais amplo de discursos. Eram os *dizeres* da Pedagogia Moderna, junto de outros *dizeres*, da Escola Renovada (Escola Nova). Mas, tomando o aspecto metodológico da diferença entre uma e outra, Lourenço Filho afirmou estar nas noções de interesse e atividade. Os adeptos da Pedagogia Renovada defendiam que a ação dirigia o interesse da criança para a atividade, enquanto

os da Pedagogia moderna afirmavam que o ensino deveria criar interesses e orientá-los para a ação.¹⁹ Entretanto, o diferencial entre ambas foi evidente, em particular no aspecto metodológico, no qual a *arte de imitar* deu lugar à *arte de fazer*.²⁰ Apesar de serem modelos considerados exemplares, eles entraram em disputa na década de 1920, sendo que a Escola Nova se firmou e começou a ser institucionalizada, ganhando uma configuração nacional a partir da década de 1930, especialmente com os pioneiros. Década esta demarcada, por muitos, como a entrada do país na modernidade, com o crescimento da industrialização e mudanças significativas nas relações entre capital e trabalho.

Os *discursos jornalísticos* de **O Século** (Portugal) e do **Correio de Aracaju** (Sergipe/Brasil), a despeito de trazerem temas pedagógicos diferenciados traduziram uma mesma percepção e assimilação de *modernidade pedagógica*, presente no cenário internacional, apesar dos avanços de alguns países da Europa e dos Estados Unidos e caminharam pela renovação da escola dentro dos preceitos escolanovistas.

¹⁹ LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

²⁰ CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte, 2000.

O Século em relação à linguagem utilizada, efetivamente buscou sempre dar um tom de neutralidade, imparcialidade e objetividade às matérias. Utilizou-se mais do gênero informativo, com a realização de entrevistas e *inquéritos*. Já no impresso sergipano havia uma mistura de gêneros, tanto por conta das transcrições de matérias de outros jornais como pela manutenção, ainda forte, de um jornal de opinião de natureza artesanal, a despeito de seu primeiro número assegurar a sua disposição em não entrar em acirradas brigas e de ser uma publicação moderna. Em notas, artigos e *querelas* materializavam-se seus escritos.

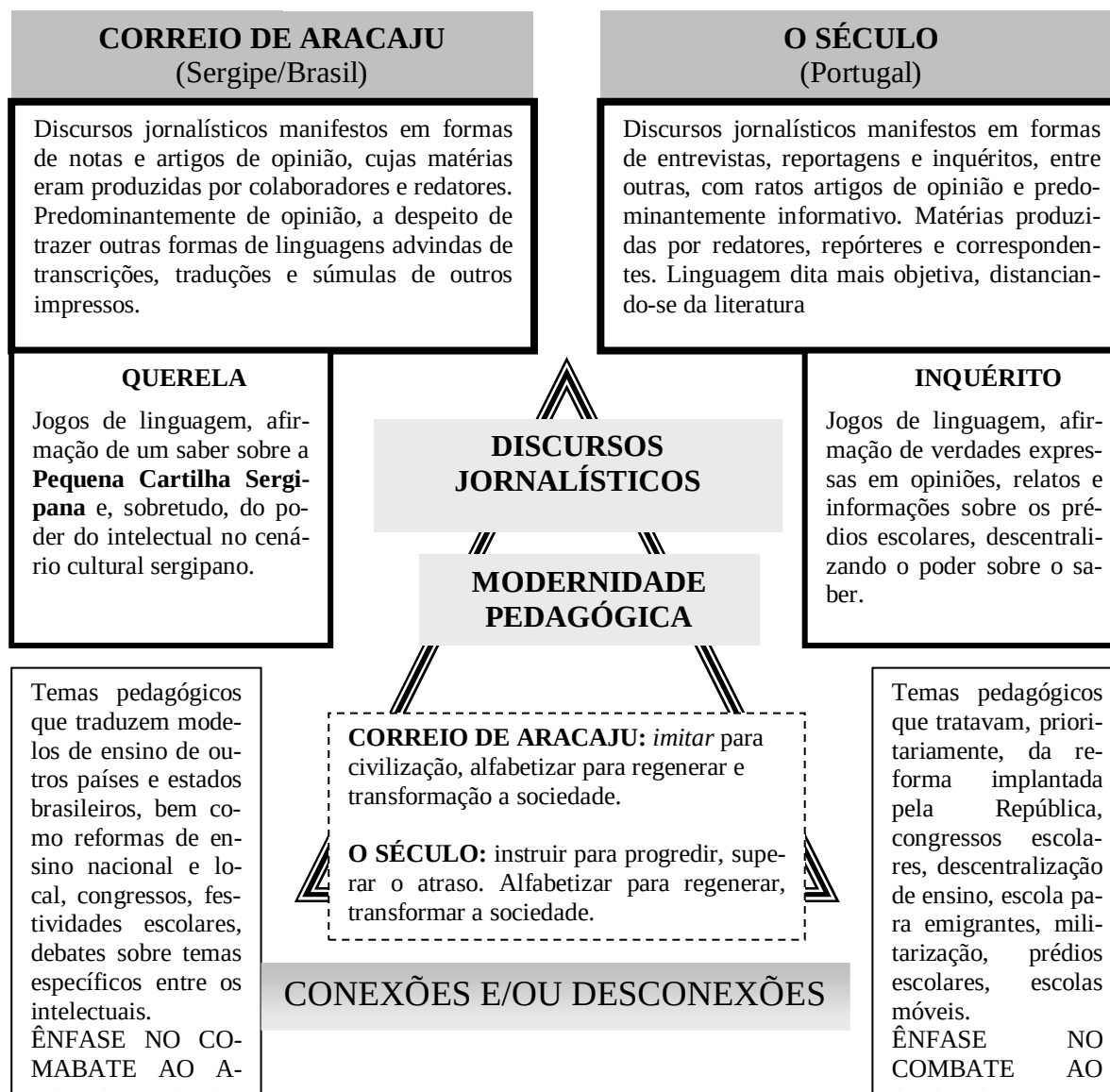
Entretanto, na pertinência das colocações de Chaparro,²¹ estas duas categorias, paradigmas, gêneros, e outras classificações, entre jornalismo de opinião e jornalismo de informação, não poderia ser consideradas simplesmente de forma separada, já que nos *inquérito* as informações sobre as condições das escolas públicas, mesclavam-se com as opiniões dos relatores e participantes a respeito das mesmas. De forma similar, nos artigos de opinião publicados por Helvécio de Andrade e Carvalho Neto, informações pontuais davam tonalidade e força as argumentações

para que os dois guerreiros das letras pudessem fazer sua peleja nos impressos.

No quadro a seguir, procurei dar conta da estrutura da TESE, com seus argumentos e achados, com objetivo de sintetizar o percurso da investigação.

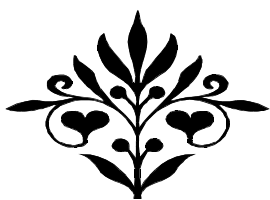
²¹ CHAPARRO, Manuel Carlos. **Sotaques d'aquém e d'além mar:** percursos e gêneros, jornalismo português e brasileiro. Santarém: Jortejo, 2000.

Quadro n. 5



A TESE foi sustentada pelo argumento de que os *discursos jornalísticos* do **CORREIO DE ARACAJU** e d' **O SÉCULO** traduziram as questões pedagógicas num mesmo campo epistêmico, de um ideário pedagógico republicano que apostava no poder da escola para a transformação da sociedade. Evidenciei que os cruzamentos dessas questões, nos impressos, tinham tamanha familiaridade que me perguntei se seria possível escrever sobre a História da Educação de um e de outro lugar sem levar em conta a comunicação *intercultural*.

Pude asseverar, portanto, que a *modernidade pedagógica* nos *discursos jornalísticos* do **CORREIO DE ARACAJU** e em **O SÉCULO** traduziram na força da linguagem – de opinião e/ou de informação –, a compreensão de que as idéias antecederam às leis geravam debates e alcançavam os impressos, corporificando-se em práticas discursivas que estavam vinculadas às condições (ou não) de se materializarem no universo das práticas escolares. Porém, os *discursos jornalísticos*, e nestes, a *modernidade pedagógica*, ultrapassam fronteiras, movem-se, pulverizam-se, ajustam-se, refazem-se sob novos nomes e assumem a natureza mestiça sem que a largura do espaço e a espessura do tempo permitam circunscrever sua originalidade.. TALVEZ POSSA AFIRMAR QUE OS ESTUDOS COMPARATIVOS SÃO, DE FATO, APROXIMAÇÕES!



2. Foi assim...

Re) fazer a leitura deste texto, levou-me a confrontar minhas pretensões iniciais e as possibilidades efetivas de realização desta investigação. Se a *vitrine das letras* serviu-me, metaforicamente, para acompanhar e analisar os *discursos jornalísticos* sobre a *modernidade pedagógica*, também desnudou a minha própria escrita.

Uma escrita histórica que partiu de uma trama central, com diversas tramas secundárias, nos moldes aproximativos com a literatura, não escapando assim do entendimento de Veyne.²² Também me permitiu pensar na autoria desta escrita, feita a partir de várias dobraduras, que em um diálogo contínuo estabelecido com os autores e com as fontes, levou-me a certas dispersões, por vezes desviantes entre o passado e o presente.

²² VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a História. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 2. ed. Brasília, editora Universidade de Brasília, 1992.

Mesmo o meu entendimento de autoria descentrado de uma singularidade transcendental, não pude deixar de migrar de sua compreensão para a de uma possível autoria. As veias que construí, ao longo deste trabalho, deixaram fluir, de forma sinuosa e nem sempre em fluxo, nas idéias (re) apropriadas das leituras que fiz de e sobre Foucault, mas sem uma adesão ortodoxa, estabelecendo um contínuo diálogo com outros autores e com as fontes.

Desta feita, os recortes, os enxertos e as costuras que fui capaz de fazer neste texto, foram articulados em muitos fios, dando forma a uma rede. Uma rede de possibilidades e condições objetivas de se efetivar um saber. Como assinalou o próprio Foucault “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem é aquele que as sucessões da síntese definem”.²³

O desafio posto para o estudo foi a entrada em diferentes áreas de saber. Cada enunciado discursivo exigiu suportes de natureza teórica, que aparentemente, deslocava-se do eixo central desta investigação. Mas, sem estas entradas poderia pairar

²³ FOUCAULT, Michel. **A palavra e as coisas.** Tradução de Salma Tannua Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 12.

numa abstração, cujo entendimento teria que ser feito por outros canais sensitivos que a ciência ainda não tratou como elementos comprobatórios.

Além dos mais, estava lidando com universos culturais que se embicaram historicamente em relações de conflitos e dominação, de negociações e trocas, de sentimentos de pertença e exclusão. Assentando-me, sobretudo, no mesmo universo lingüístico, a Língua Portuguesa, cujas apropriações semânticas e morfológicas se ajustam e se desviam em algumas palavras e expressões. Quando debruçada sobre dois impressos do início do século XX, a linguagem jornalista assumia, minimamente, as características do jornalismo moderno no **Correio de Aracaju**, mas impregnada pela força da literatura e de **O Século**, com norte mais delimitado neste sentido, mas também aqui e acolá, afluindo a literatura que dominou em fase anterior.

Estas dificuldades de acompanhar o fluxo das mutações lingüísticas do Português de Portugal e do Português de Brasil mereceriam um novo estudo, mas, certamente, possibilitou entender o que as palavras dizem *sobre* e *das* coisas, com estruturas morfológicas diferentes, em uma dupla representação. A de si sobre si enquanto palavra, e a de si sobre a coisa que disse. Isto me levou de volta, ao quadro do pintor interpretado por Foucault, em busca de i-

números enquadramentos, seu (e meu) *dito* não se afastou do efetivamente visto, independente da posição que assumia.

Escrever uma história, que entrelaçou tantas histórias, trouxe-me o sentido da parcialidade e da insuficiência do discurso histórico. Parcial, desde o recorte do objeto dentro de um universo presente no passado, paradoxalmente, cujos vestígios se traduziram pela atividade dos jornalistas que tentaram fabricar o presente, numa época em que a fluidez do tempo entre o acontecido, o relato e a publicação, permitia-se uma atualidade distanciada. Insuficiência que caracterizou todas as fontes da pesquisa histórica, na medida que o investigador sempre olha fincado num presente, institucionalmente definido e dirigido por uma ótica de olhar circunscrito ao cenário epistêmico de uma época.

De forma que, entre o passado e o presente, permiti-me fazer minhas injunções, para escrever este texto, fruto da investigação realizada. Uma investigação que, pela sua natureza interdisciplinar, fez-me atravessar meus próprios limites acadêmicos para tentar acompanhar um outro universo cultural (ou universos culturais) sem a profundidade de um estudo micro, localizado, para outro cujos tentáculos revelou planetário, mestiço, porque não, globalizado. Entre o risco de me manter na superfície e o desafio de peitar uma com-

preensão em série, caminhei na segunda alternativa, mas com a clareza de que não iria tão longe e tão profundamente, premida pelo tempo necessário para o encerramento da pesquisa. De qualquer forma, penso que consegui, ao menos, abrir fronteiras e possibilidades significativas para outros estudos *interculturais*, o que, por si, só denota sua validade

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Helvécio de. **Curso de Pedagogia**: lições práticas elementares de Psicologia, pedologia, metodologia e Higiene Escolar, professadas na Escola Normal de Aracaju. Aracaju: Typ. Popular, 1913.
- ARANA, Hernas Gonçalves. **Positivismo**: reabrindo o debate. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ÁRIES, Philipe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Fláman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRIGGS, Asa; BURKER, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutemberg à Internet. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2004.
- AVELLAR, Hélio de Alcântara. **História administrativa do Brasil**: 5. Administração Pombalina. Brasília, Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 1983.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Nos majestosos templos de sabedoria**: a implantação dos grupos escolares em Aracaju. 2003. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal de Sergipe: Centro de Educação e Ciências Humanas: Departamento de História. São Cristóvão, SE, 2003.
- BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica**: as técnicas do jornalismo. 4. ed. v. 2. São Paulo: Africa, 1990.
- BAPTISTA, Jacinto; VALDEMAR, António. **Repórteres e reportagens de primeira página (1901-1910)**. Lisboa: Imprensa 4, 1990.
- BARRETO, Graziela. João de Deus e a Educação Nova. In: PINTASSILGO, Joaquim et al (orgs). **História da Escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.
- BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Os Padres de D. José**: Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão, 2004.
- BARROS, João. Edifícios Escolares de Raul Lino. **Revista Atlântida**: Mensário artístico, literário e social para Portugal e Brasil. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva. n. 4, 1916.
- _____. **A pedagogia e o ideal republicano**. Lisboa: Terra Livre, 1979.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **José Joaquim de Menezes Vieira (1848-1897)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BILLOUET, Pierre. **Foucault**. Tradução de Beatriz Sedou; revisão técnica de Carlos José Martins. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BOMFIM, Manuel. **O Brasil Nação:** realidade da soberania brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

_____. **O Brasil na América:** caracterização da formação brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A historiografia da Educação em Portugal e no Brasil: convergências e desafios. In: WARDE, Mirian, J. Temas de História da Educação. **Contemporaneidade e Educação: Revista semestral de Ciências Sociais e Educação.** Rio de Janeiro: Instituto da cultura e Educação Continuada (IEC). Ano V, n. 7, 1º Semestre, 2000.

BOTO, Carlota. **A Escola do homem moderno:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Sobrevivência do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar portuguesa. MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história:** possibilidades, leitura. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2004.

BRADUEL, Fernand. **Gramática das civilizações.** Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema, 1987.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional:** um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as Histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da Mídia:** de Gutenberg à Internet. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004

BRITO, Luzia Cristina Pereira. **Ecos da modernidade pedagógica na Escola Normal Rui Barbosa (1930-1957).** Dis-

sertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2001.

BRUNS, Edward Mcnall. **História da Civilização Ocidental:** do homem das cavernas até a bomba atômica. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. 23. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini, 1. reimpr. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDEIAS, Antonio (coord.) **Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero América dos séculos XIX e XX:** estudos sobre Brasil e Galiza. Lisboa: Educa, 2005.

_____. As escolas operárias portuguesas do primeiro quarto do século XX. In: **Análise Psicológica**, v. 3. Lisboa, 2000.

_____. **Educar de outra forma:** a Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1909-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Tecnológica, 1994.

_____. **Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal:** população, economia, legitimação política e educação. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil.** São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARDEIRA, Esperança. **O Essencial sobre a História do Português.** Lisboa: Caminho, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República

no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Luís Miguel. **Nós através do escrito**: revistas especializadas e conhecimento pedagógico (1920-1936). Coimbra, Portugal: Imprensa de Coimbra, 2000.

CARVALHO, Luís Miguel; CORDEIRO, Jaime. Brasil-Portugal nos circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935): Um Estudo Histórico-comparativo de Publicações de Educação. **Caderno N. 9**. Lisboa: Educa, 2002.

CARVALHO, Luís Miguel e FERNANDES, Ana Lúcia. O conhecimento sobre a educação e os problemas nacionais: Os Congressos Pedagógicos da Liga Nacional da Instrução (1908-1914). **Caderno N. 20**. Lisboa: Educar, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cytia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATROGA, Fernando. **O republicanismo em Portugal**: da formação aos 5 de outu-

bro de 1910. 2. ed. Lisboa: Notícia Editorial, 2000.

_____. Secularização e Laicidade: a separação da Igreja e do Estado. In: PINTAS-SILGO, Joaquim et al (orgs). **História da Escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHAPARRO, Manuel Carlos. **Sotaques d'aquém e d'além mar**: percursos e gêneros, jornalismo português e brasileiro. Santarém: Jortejo, 2000.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentidos. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CORREIA, António Carlos Luiz; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. A lei da Escola: os sentidos da construção da escolaridade popular através dos textos legislativos em Portugal e Santa Catarina-Brasil (1880-1920). **Caderno N. 16**. Lisboa: Educar, 2002.

CORREIA, António Luz; GALLEGÓ, Rita de Cássia. Escolas Públicas Primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização escolar (1880-1920). **Cadernos N. 21**. Lisboa, Portugal: Educa, 2001.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito científico**. Tradução de Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Editora Escala, s/d.

COVA, Anne; RAMOS, Natália; JOAQUIM, Tereza (org.). **Desafios da Comparação**: família, mulheres e gênero em Portugal e no Brasil. Oeiras: Celta, 2003.

CRATO, Nuno. **A imprensa:** iniciação ao jornalismo e à comunicação social. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

DANTAS, José Ibarê Costa. **O Tenentismo em Sergipe** (da Revolta de 1924 à Revolução de 1930). Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Partidos Políticos em Sergipe** (1889-1964). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

DEJEAN, Joan. **Antigos contra modernos:** as guerras culturais e a construção de um *fin de siècle*. Tradução de Zaida Maldonado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DEWEY, John. **Vida e Educação:** I. A criança e o programa escolar, II. Interesse e reforço. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 10. ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DOMENACH, Jean-Marie. **Sentidos da Modernidade**. Tradução de Paula Taipas. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

DOREA, Rodrigues da Costa. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado de Sergipe em 7 de setembro de 1911. Aracaju: Typ Official, 1911.

DOSSE, François. **A História em Migalhas:** dos Annales à Nova História. Tradução Dulce A. Silva Ramos. 1. reimpr. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DOTTRENS, Robert; MIALARET, Gaston. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston. **Tratado das Ciências Pedagógicas:** Introdução. Tradução e notas Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador;** Uma história dos costumes. V. 1. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FABRE, Maurice. **História da comunicação.** Tradução de Liliane e Duarte Nuno Simões 2. ed. Lisboa: Moraes, 1980.

FERREIRA, Alberto. **Estudos de Cultura portuguesa, século XIX:** Pedagogia e Instrução, Literatura, Política e Sociedade. 2. ed. Lisboa. Porto: Litexa, 1989.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. Prefácio. In: TÔRRES, Acrísio. **Imprensa em Sergipe**. Brasília: Poder Legislativo/Senado Federal/ Centro Gráfico, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Miguel Serra Pereira. Lisboa: Almedina, 2005.

_____. **A palavra e as coisas**. Tradução Salma Tannua Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **História da sexualidade II.** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **Microfísica do poder.** Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1979.

FRANCO, Emmanuel. **O povo e a linguagem de Sergipe.** Aracaju-SE: Academia Sergipana de Letras, s/d.

FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **A fabricação do presente:** como o jornalismo reformulou a experiência do tempo das sociedades ocidentais. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

FREITAS, Itamar. **A Escrita da História na 'Casa de Sergipe'- 1913/1999.** São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2002.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. **Educação, Trabalho e Ação Política:** sergipanas no início do século XX. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala.** 46. ed. Rio de Janeiro: Recort, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** Tradução de Fernando Luís Machado e Maria Manuela Roche. Oiera, Portugal: Celta, 2005.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação.** São Paulo: EDU, 1987.

GÓES, Balthazar. **Apostillas de Pedagogia precedidas de algumas noções de Psychologia colhida de bons mestres.** Rio de Janeiro: M. Orosco & C, 1905.

GOMES, Joaquim Ferreira. **A introdução e a obrigatoriedade escolar em Portugal.** Coimbra: Imprensa de Coimbra, 1985.

GONDRA, G. Medicina, higiene e educação escolar. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRUZINSKI, Serge. O que é um objeto mestiço? PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Escrita, linguagem, objetos:** leituras de História cultural. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

GUARANÁ, Armindo. **Diccionario bibliographico sergipano.** Edição do Estado de Sergipe. Rio de Janeiro: Oficinas da Empresa Graphica/Editora Paulo Pngetti & C, 1925.

HANS, Nicholas. **Educação comparada.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HARBEMANS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. 2. Ed. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. À modernidade: um projecto inacabado. Tradução de Nuno Ferreira Fonseca. In: **Revista do Pensamento Contemporâneo**. Lisboa, Portugal: Teorema, nov. 1987.

HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice (orgs) **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

HERCHMANN, Micael. Entre a insalubridade e a ignorância. A construção do campo médico e o ideário moderno no Brasil. In: HERSCHANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice (Orgs) **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937)**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1997.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

HOBBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Tradução de Maira Célia Paoli e Anna Maria Querino. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 (Edição comemorativa 70 anos).

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JEANNENEY, Jean-Nöel. **Uma História da Comunicação Social**. Tradução Catarina Gândora e Ana Isabel Silva. Lisboa: Terramar, 1996.

KOFES, Suely. Os discursos da comparação: anotações para a discussão. In: COVA, Ana; RAMOS, Natália e JOAQUIM, Tereza. **Desafios da comparação: família,**

mulheres e gênero em Portugal e no Brasil. Oeiras: Celta, 2004.

KREUTZ, Lúcio. A educação dos imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Literatura escolar dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul: fontes inexploradas na História da Educação. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

KROPF, Simone Petraglia. Sonho da razão, alegoria da ordem: o discurso dos engenheiros sobre a cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice (orgs) **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda, 1996.

LAPENIS, Wolf. **As três culturas**. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

LEITE NETO. **Sergipe e os seus problemas**. Rio de Janeiro: TYP do Jornal do Commercio Rodrigues & G., 1937.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

_____. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LÉVY, Pierre. **As Inteligências Intelectuais: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Edições 34, 1993.

LIMA, Jackson da Silva. **Os estudos filosóficos em Sergipe**. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 2007.

LINO, Raul. Meu caro João de Barros. **Revista Atlântida**: Mensário artístico, literário e social para Portugal e Brasil. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva. n. 4, 1916.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed.. Rio de Janeiro/São Paulo: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956.

_____. **Educação comparada**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1961.

LUCA, Tânia Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUSTOSA, Isabel. **O nascimento da imprensa brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MACHADO, Roberto (org.). Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MACHADO, Anabela. A banhos pelo Século. In: SERRÃO, José Vicente (Coord.). **Pelos Séculos d'O Século**. Lisboa: Torre do Tombo, 2002.

MAGALHÃES, Justino. A escola elementar e a leitura em Portugal. In: FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquim. **A modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX**. Portugal: Triálgráfica, 2003.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. Tradução de Roberto Gambini. São Paulo: Perspectiva, 2004. .

MARINUCCI, Roberto. **Desafios da interculturalidade no contexto das migrações**. Disponível em <<http://www.csem.org.br>> Acesso em 05 de out. de 2006.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. **História das Teorias da Comunicação**. Tradução de Nelson Amador. Porto: Campo das Letras, 1997.

MATTELART, Armand. **A Invenção da Comunicação**. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa, 1994.

_____. **Comunicação mundo**: história das idéias e das estratégias. Tradução de Guilherme João de Feitas Teixeira. 2. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação**. Como extensão do homem. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2000.

MEDINA, Ana Maria Fonseca. **Ponte do Imperador**. Aracaju, Sergipe: Gráfica J. Andrade, 1999.

MEDINA, João. A democracia frágil: A primeira República Portuguesa (1910-1926). In: TENGARRINHA, José (org.). **História de Portugal**. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo: UNESP; Portugal, PT: Instituto Camões, 2001.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MENDONÇA, Nunes. **A Educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina LTDA, 1958.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 200.

- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e Educação**. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 01/08/2007.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira, a Escola Nova. São Paulo: Cortez: Associados, 1989.
- MORAIS, Carlos Francisco de. Nova Roma, Nova Lisboa: O Rio de Janeiro nos poemas de Vitorino Nemésio. In: GOBBI, Márcia Valéria; FERNANDES, Maria Lúcia Outerio; JUNQUEIRA, Renata Soares. **Intelectuais Portugueses e a Cultura Brasileira**: depoimentos e estudos. São Paulo: UNESP; Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- MORAIS, Regis. **Cultura Brasileira e Educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo (1879/1994). São Paulo: UNESP: CONPED. 2000.
- MUNAGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual nas noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.or.br>>. Acesso em 12 de out. 2007.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1. reimpr. São Paulo: EDU: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A cultura ocultada**. Londrina: UEL, 1999.
- NÓVOA, António; SCHRIEWER (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000.
- NÓVOA, António (direção). **A Imprensa de Educação e Ensino**: Repertório Analítico (século XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena; TEIXIERA, João Carlos; TEIXIERA, Vera. A imprensa de educação: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.
- NÓVOA, António. **Do Mestre-Escola ao professor primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Gráfica 2000, 1986.
- NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, 1986.
- OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. **Legislação e educação** O ideário reformista do ensino primário em Sergipe, na Primeira República – 1889-1930. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/Centro de Educação e Ciências Humanas/Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos, São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da (orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.
- PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PEREIRA, Milena da Silveira. **A polêmica no final dos oitocentos brasileiros**. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.historiaarquivoestado.sp.gov/> Acesso em 30 de jun. 2007.
- PEREIRA, Miriam Halpern. O princípio d'O Século num fim de século. In: **Pelos**

Séculos d'O século. Lisboa: Torre do Tombo, 2002.

PINTASSILGO, Joaquim et al (orgs). **História da Escola em Portugal e no Brasil:** circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

PINTASSILGO, Joaquim. **República e formação de cidadãos:** a Educação Cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

_____. Construção histórica da noção de democratização do ensino: o contributo do pensamento pedagógico português. In: **Democratização escolar:** invenções e apropriações. Lisboa: Centro de Investigação em Educação: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a História Comparada da América Latina. **Revista de História/ Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências.** Universidade de São Paulo: Humanits FFLCH/USP, 1950. N. 153 (terceira série) 2º Semestre, 2005.

PROENÇA, Maria Cândida. **O Sistema de Ensino em Portugal (séculos XIX e XX).** Lisboa: Edições Colibri/Instituto de História Contemporânea da FCSH, 2002.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de Pedagogia.** 1. ed. São Paulo: Redeel, 2002.

RAMA, Angel. **A cidade das letras.** Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAMOS, Natália. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Lisboa, Ano 32, n. 2, 2001.

REVEL, Judith. **Foucault:** conceitos e ausências. Tradução Carlos Piovezani, Maria

do Rosário Gregolin e Nilton Milarez. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 37.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal:** origens da escola pública paulista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

ROCHA, João L. de Moraes. **O essencial sobre a Imprensa em Portugal.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. **Matrizes da Modernidade Republicana no Brasil.** Brasília, DF: Plano; São Paulo: Autores Associados, 2004.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e Cultura:** a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Presença, 2000.

RODRÍGUES, Alberto Pena. História do Jornalismo Português. In: QUITERO, Alejandro Pizarroso (coord.) **História da Imprensa.** Lisboa: Planeta Editora Ltda. Tradução de Fernanda Soares e Paulo Pisco, 2000.

RODRIGUES, Ana Maria. Deambulando pela história D'O Século. In: **Pelos Séculos d'O século.** Lisboa: Torre do Tombo, 2002.

RODRIGUES, Luis Nuno. As guerras do Século. In: **Pelos Séculos d'O século.** Lisboa: Torre do Rombo, 2002.

RÜSEN, Jörn. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita:** teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

SAMPAIO, Jorge (org.). **A Escola na Literatura:** textos de educação. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1997.

SAMPAIO, Prado. **Sergipe:** artístico, literário e científico. Aracaju: Imprensa Oficial, 1928

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Marcos Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

SANTOS, Maria Nely. Aracaju na contra-mão da 'Belle Epoque'. In: **Revista de Aracaju**, n. 99. Aracaju: FUNCAJU, 2002.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. História de Portugal (1910-1926). V. XII. História Diplomacia, Social, Econômica e Cultural. 3. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Verbo, 1987.

SILVA, Carlos Manique da. **Escolas belas ou espaços são?** Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920). Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

SILVA, Katina Vanderley; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Martins (Orgs.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, João Carlos. **Pesquisa historiográfica em educação: O Apostolado Positivista no Brasil e a instrução pública no Brasil**. <<http://histedeber.fe.unicamp.br>> Acesso em 21/06/2007.

SILVA, Maria Neide Sobral da. **José Augusto da Rocha Lima: Uma biografia (1897-1969)**. São Cristóvão: UFS: NEPA, 2004. No prelo.

SIDEKUM, Antonio. **O significado de interculturalidade**. <http://.agoravirtual.net>.> Acesso em 10/07/2007.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.) **Por uma história política**. Tradução de Dora Rocha. 2. Ed.. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOUSA, Clotildes Farias de. **“Por uma pátria de luz, espírito e energia”**: A Campanha da Liga Sergipense Contra o Analfabetismo (1916-1950). São Cristóvão, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-graduação em Educação, São Cristóvão, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1989.

SOUZA, Josefa Eliane. **Nunes Mendonça: um escolanovista**. São Cristóvão/Aracaju: EDUFS/ Fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

SOUZA, Cristiane Vitorio de. A “República das Letras” em Sergipe (1889-1930). In: **Revista de Aracaju**. Ano IX, N. 9. Aracaju: FUNCAJU, 2002.

STEINBERGER, Margareth Born. **Discursos geopolíticos da mídia: jornalismo e imaginário internacional na América Latina**. São Paulo: EDUC; Fapesp; Cortez, 2005.

SZESZ, Christiane Marques et al (orgs). **Portugal - Brasil no século XX: sociedade, cultura e ideologia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. A Educação no Brasil. In: HANS, Nicholas. **Educação comparada**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TENGARRINHA, José. **História da Imprensa Periódica Portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Secção Gráfica da Editorial Caminho, 1989.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Revisão da tradução Leonardo Avritzer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TÔRRES, Acrísio. **Imprensa em Sergipe**. Brasília: Poder Legislativo/Senado Federal/ Centro Gráfico, 1993.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica à modernidade**. Tradução de Elias Ferreira Edel. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**. Porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2005.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições das coisas: Concepção científica e projeto modernizador da sociedade. In: Cultura escolar: história, práticas e representações. **Cedes**. n. 52. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

VALENÇA, Cristina de Almeida.. **Civilizar, regenerar e higienizar**: a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade, 1911-1935. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-graduação em Educação. São Cristóvão, 2006.

VARGUES, Isabel Nobre. Cultura e política: relações luso-brasileiras nas mudanças de regime (1889-1974). In: SZESZ, Chris-

tiane Marques et al (orgs.). **Portugal-Brasil no século XX: Sociedade, cultura e ideologia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

VEIGA, Cyntia Greive; PINTASSILGO, Joaquim. Pesquisas em História da Educação no Brasil e em Portugal: caminhos da polifonia. **V Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**. Évora, 2004.

VEIGA NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação: Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 1996.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a História. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Lisboa: Difel, 2000.

WRIGHT, Ronald. **Breve história do progresso**. Tradução de José Couto Nogueira. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

ANDRADE, Helvécio de. Sobre a cadeira de pedagogia da escola normal I **Correio de Aracaju**. N. 632, 01/12/1911.

_____. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal II. **Correio de Aracaju**. N. 634, 06/12/1911.

_____. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal III. **Correio de Aracaju**. N. 635, 08/12/1911.

_____. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal V. **Correio de Aracaju**. N. 637, 13/12/1911.

_____. Sobre a nova cadeira de pedagogia da escola normal VII. **Correio de Aracaju**. N. 639, 07/12/1911.

_____. Assumptos Pedagógicos X. **Correio de Aracaju**. N. 659, 09/02/1912.

_____. Assumptos Pedagógicos XI. **Correio de Aracaju**. N. 661, 14/02/1912.

_____. Assumptos Pedagógicos XIV. **Correio de Aracaju**. N. 666, 128/02/1912.

_____. Assumptos Pedagógicos XV. **Correio de Aracaju**. N. 667, 01/03/1912.

_____. Velho thema. **Correio de Aracaju**. N. 732, 11/08/1912.

_____. Breve Notícia sobre a leitura analytica I. **Correio de Aracaju**. N. 755, 4/10/1912.

_____. Breve nota sobre o ensino da leitura analytica (conclusão). **Correio de Aracaju**. N. 756, 06/10/1912.

_____. Assumptos pedagógicos I: que influência exerce a escola actual no desenvolvimento da criança? **Correio de Aracaju**. N. 682, 10/04/1912.

Assumptos pedagógicos II: que influência exerce a escola actual. **Correio de Aracaju**. N. 683, 12/04/1912.

_____. Assumptos pedagógicos III: que influência exerce a escola actual. **Correio de Aracaju**. N. 684, 04/04/1912.

_____. III Congresso de Instrução primária. **Correio de Aracaju**. N. 909, 14/06/1913.

_____. Congresso de Instrução Primária e Secundário. **Correio de Aracaju**. N. 945, 31/07/1913.

_____. III Congresso de Instrução Primaria e Secundária. **Correio de Aracaju**. N. 957, 14/08/1913.

_____. Uma carta. **Correio de Aracaju**. N. 1588, 04/11/1915.

_____. Collaboração: em defesa de uma Instituição. **Diário da Manhã**. N. 2335, 31/05/1919.

_____. Collaboração: em defesa de uma Instituição II. **Diário da Manhã**. N. 2336, 01/06/1919.

_____. Collaboração: em defesa de uma Instituição III. **Diário da Manhã**. N. 2337, 03/06/1919.

_____. Colaboração. Em defesa de uma instituição IV. **Diário da Manhã**. N. 2338, 04/06/1919.

_____. Colaboração: em defesa de uma instituição V **Diário da Manhã**. N. 2339, 5/06/1919.

AZEVEDO, Acácio. Instrução Pública. **Correio de Aracaju**. N. 584, 06/08/1911.

BARRETO, Péricles. A Instrução. **Diário da Manhã**. N. 2089, 21/07/1918/

BARROS, João de. Impressões brasileiras. **O Século**. N. 11:177, 23/01/1913.

BARROSO, Jovino. Ensinemos. **Correio de Aracaju**. N. 794, 12/01/1913.

BEZERRA, Alcides. Formação do sentimento de direito na escola. **Correio de Aracaju**. N. 1455, 21/04/1916.

BRAGA, Alexandre. A Emigração Portuguesa para América do Sul. **O Século**. N. 10:792, 28/12/1912.

CARVALHO NETO. Contra o analfabetismo. **Correio de Aracaju**. N. 730, 07/08/1912.

_____. A cartilha de um pedagogo I. **Correio de Aracaju**. N. 2613, 05/06/1919.

_____. A cartilha de um pedagogo II. **Correio de Aracaju**. N. 2614, 06/06/1919.

_____. A cartilha de um pedagogo III. **Correio de Aracaju**. N. 2615, 07/06/1919.

_____. A cartilha de um pedagogo IV. **Correio de Aracaju**. N. 2616, 08/06/1919.

_____. A cartilha de um pedagogo V. **Correio de Aracaju**. N. 2617, 10/06/1919.

A cartilha de um pedagogo VI. **Correio de Aracaju**. N. 2618, 11/06/1919.

_____. A cartilha de um pedagogo VII. **Correio de Aracaju**. N. 2619, 13/06/1919.

CLARA, Lia de Sta. A educação nas primeiras idades. **Correio de Aracaju**. N. 1428, 8/04/1915.

COELHO NETO. A escola. **Correio de Aracaju**. N. 519, 22/02/1911.

CORREIO DE ARACAJU. Um ano a mais? N. 244, 24/10/1909.

Reforma de Ensino. N. 444, 19/08/1910.

_____. A Reforma do Ensino. N. 462, 30/09/1910.

_____. A República de Portugal. N. 465, 07/10/1910.

_____. O que a sciencia deve as crianças. N. 486, 27/11/1910.

_____. Como se deve educar a infância em Bruxelas II. N. 516, 16/02/1911.

_____. Como se deve educar a infância em Bruxelas II. N. 517, 17/02/1911.

_____. As escolas técnicas no Japão. N. 542, 21/04/1911.

_____. A Instrução. N. 550, 12/04/1911.

_____. Os jardins escolares nos Estados Unidos. N. 582, 01/08/1911. (Transcrição do Correio Paulistano.)

_____. As crianças criminosas. N. 587, 09/08/1911.

_____. Reforma de Ensino. N. 650, 19/01/1912.

_____. A Educação Pysica do estudante Americano I. N. 653, 26/01/1912.

- ____. Instrução Pública: Suíça. N. 670, 08/03/1912.
- ____. A instrução em São Paulo. N. 679, 29/03/1912.
- ____. Uma escola de cidadãos nos Estados Unidos. N. 680, 31/03/1912.
- ____. A escola ao ar livre N. 692, 05/05/1912. (Transcrição de O Paiz).
- ____. Contra o analfabetismo. N. 730, 07/08/1912.
- ____. A II Conferência de João de Barros. N. 742, 04/09/1912.
- ____. A Instrução Pública da Bulgária. N. 1082, 28/01/1914.
- ____. Grupo Escolar General Siqueira. N. 1151, 23/03/1914.
- ____. Grupo Escolar Siqueira de Menezes. N. 1409, 18/03/1915.
- ____. Combate ao analfabetismo. N. 1454, 20/05/1915.
- ____. As escolas japonesas I. N. 1598, 17/11/1915.
- ____. As escolas japonesas II. N. 1599, 18/11/1915.
- ____. Educação Nacional. N. 1726, 10/02/1916.
- ____. Instrução popular. N. 1751, 16/03/1916.
- ____. O problema do ensino. N. 1705, 12/04/1916.
- ____. “Sergipe e a defesa nacional”. N. 1981, 23/01/1917.
- ____. A Conferência do professor Gurgel. N. 2052, 29/05/1917.
- ____. Grupo Escolar Barão de Maroin. N. 2083, 10/07/1917.
- ____. O problema do ensino. N. 2122, 26/08/1917.
- ____. O ensino agrícola nas escolas primárias. N. 2401, 04/09/1917.
- ____. Apello. N. 2147, 26/09/1917.
- ____. Liga Sergipense contra o Analfabetismo. N. 2185, 14/11/1917.
- ____. A instrução em Sergipe: Grupo Escolar Oliveira Valadão. N. 2409, 03/09/1918.
- ____. Grupo Escolar Coelho e Campos. N. 2443, 16/10/1918.
- ____. Mais uma escola. N. 2663, 15/08/1919.
- ____. Os males da imprensa. N. 2766, 20/12/1919.
- ____. Notas e factos: Caixa Escolar Álvaro Silva. N. 2847, 09/04/1920.
- DIAS, Martins. Necessidade da educação popular para o trabalho agrícola I. **Correio de Aracaju**. N. 2158, 26/08/1917.
- ____. Necessidade da educação popular para o trabalho agrícola II. **Correio de Aracaju**. N. 2159, 10/10/1917.
- ____. Necessidade da educação popular para o trabalho agrícola III. **Correio de Aracaju**. 2.160, 11/10/1917.
- FABRICIO. Prosas sem Sal – pela Instrução. **Correio de Aracaju**. N. 410, 27/04/1910.
- FRANCA, Cincinnato. Instrução Pública. **Correio de Aracaju**. N. 685, 07/02/1912.

_____. Instrução Pública. **Correio de Aracaju**. N. 749, 20/09/1912.

GUARTIM, PINTO. Relações luso-brasileiras. **O Século**. N. 11:991, 28/04/1915.

JERONIMO, Benjamin. Patrimônio d'Àlém-Mar. "A Escola Colonial precisa de Reforma". **O Século**. N. 10:852, 29/02/1912.

JUCÁ, Candido. Civilização e cultura. **Correio de Aracaju**. N. 553, 19/05/1914.

JUNQUEIRO, Guerra. A creança e a escola. **Correio de Aracaju**. N. 1261, 15/12/1914.

LEÃO, Carneiro. Educação Cívica I. N. 1332, 08/12/1914.

_____. Educação Cívica II. N. 1333, 10/12/1914.

_____. Educação Cívica III. N. 1334, 11/12/1914.

_____. Educação Cívica I. **Correio de Aracaju**. N. 1386, 13/12/1915.

_____. Educação Cívica II. **Correio de Aracaju**. N. 1387, 19/12/1915.

_____. Educação Cívica III. **Correio de Aracaju**. N. 1388, 20/12/1915.

_____. Educação Cívica IV. **Correio de Aracaju**. N. 1389, 21/12/1915.

_____. Educação Cívica V. **Correio de Aracaju**. N. 1390, 23/12/1915.

MAGALHÃES, Brasília de. A solução de um sério problema pedagógico-social no Brasil. **Correio de Aracaju**. N. 1088, 30/01/1914.

MESQUITA, Alfredo. O espírito prático I. **Correio de Aracaju**. N. 466, 09/10/1910.

MENEZES, João Oliveira. Ao público. **Correio de Aracaju**. N. 1, 24/10/1906.

_____. Rota a Seguir. **Correio de Aracaju**. N. 1, 24/10/1906.

MENDONÇA, Corinto. Salve: **Correio de Aracaju**. Edição intitulada "Meio Século de Sergipe", N.244, 24/10/1909.

MENDONÇA, Curvelo. A União e o Analfabetismo. **Correio de Aracaju**. N. 723, 21/07/1912.

MOURA, Ignácio. O problema da instrução. **Correio de Aracaju**. N. 1396, 03/03/1915.

MONTEIRO, Mozart. Um problema nacional. **Correio de Aracaju**. N. 2113, 15/08/1917.

O COSTA. "Correio de Aracaju". **Correio de Aracaju**. N. 291, 24/10/1926.

OLINTO, Plinio. Educação e Instrução. **Correio de Aracaju**. N. 1114, 05/03/1914.

OLIVEIRA, António. Criminologia e Educação. N. 12. 655, 02/03/1917.

O SÉCULO. Subsídios para um Inquérito: os reverendos padres da Companhia na política e na educação. N. 10:326, 11/09/1910.

_____. O presidente eleito Hermes da Fonseca. N. 10:347, 02/10/1910.

_____. As manifestações de hontem em honra de Hermes da Fonseca. N. 10:348, 03/10/1910.

_____. Lisboa Revolucionaria. N. 10:358, 05/10/1910.

_____. A Instrução pública. N. 10:375, 30/10/1910.

- ____ . A “Cartilha Moderna”. N. 10377, 31/10/1910.
- ____ . A Escola Officina, N. 1. N. 10:423, 18/12/1910.
- ____ . Livro escolar: O Século abre um concurso para um livro de leitura nas escolas primárias. N. 10:459, 25/01/1911.
- ____ . No antigo Collegio de S. Patrício: um ensaio da reformulação das crianças delinquentes. N. 10:474, 11/02/1911.
- ____ . A Reforma da instrução Primária; declarações prováveis do Ministro do interior. N. 10:510, 18/03/1911.
- ____ . A reforma da Instrução pública. N. 10:522, 30/03/1911.
- ____ . A obra da República: Instrução primária como foi acolhida a reforma. N. 10:523, 31/03/1911.
- ____ . Instrução primária: o ensino primário em Portugal. N. 10:771, 6/12/1911.
- ____ . “O problema da instrução popular”, depende sobretudo da solução do problema económico. N.10:775, 10/12/1911.
- ____ . A emigração portuguesa para a América do Sul. N. 10:792, 28/12/1911.
- ____ . A Escola Oficina. N. 10:793, 29/12/1911.
- ____ . Vida Escolar: Missões de Ensino Prático. N. 10:806, 12/01/1912.
- ____ . Questões de Educação. O novo Ministro da Instrução Pública. N. 18:842, 19/02/1912.
- ____ . O problema da emigração: escolas portuguesas no estrangeiro. N. 10:844, 21/02/1912.
- ____ . Escolas agrícolas móveis. “Instrução Popular”. N. 10:854, 02/03/1912.
- ____ . A Escola do Bairro d’O Século. N. 10:885, 02/04/1912.
- ____ . A instrução em Portugal: O terceiro Congresso Pedagógico. N. 10:896, 13/04/1912.
- ____ . Uma escola moderna. N. 10:997, 23/07/1912.
- ____ . Educação Nova: a origem dos boy scouts. N. 10:014, 08/08/1912.
- ____ . No Renascimento da Pátria: os *boy scouts*. N. 11:043, 07/09/1912.
- ____ . Cuidando do futuro da pátria, os liceus de Lisboa formam “*boy-scouts*”, Batedores de Portugal. N. 10:055, 19/09/1912.
- ____ . Educação Laica. N. 10:769, 04/12/1912.
- ____ . O “século” entrega ao Estado o Edifício Escolar de Salvaterra de Magos. N. 11:181, 27/01/1913.
- ____ . Do Brasil: entrevista ao Secretário Comercial do Porto de Santos.. N. 11:199, 16/02/1913.
- ____ . Pela Pátria e pela República. N. 11:236, 24/03/1913.
- ____ . Congressos regionais: os primeiros preparativos. N. 11:288, 15/05/1913.
- ____ . Formulação de apoio ao O Século do Ministro do Interior, da Justiça e Órgãos Oficiais. N. 11:294, 21/05/1913.
- ____ . Congresso Regional. Instrução Pública em Portugal. N. 11:300, 31/05/1913.
- ____ . A emigração para o Brasil, N. 11:324, 22/06/1913.

____ . O novo Ministério da Instrução Pública. O analfabetismo: eis o inimigo! N. 11:345, 13/07/1913.

____ . Escolas Móveis. A sua ação no ensino primário. Fala do sr. João de Barros. N. 11:336, 21/08/1913.

____ . Ataques ao analfabetismo: as Escolas Móveis. N. 11:395, 30/08/1913.

____ . Questões coloniais. Instrução Pública nas colonias portuguesas. N. 1:438, 13/10/1913.

____ . Emigração. N. 11:449, 26/10/1913.

____ . O Ensino em Portugal. N. 11:513, 29/10/1913.

____ . Revista Mensal do Século especialmente destinada aos professores e pedagogistas. N. 11:456, 31/10/1913. .

____ . Cartas do Brasil. N. 11:479, 22/11/1913.

____ . A Emigração. N.. 11:501, 16/12/1913.

____ . A Instrução Pública na Bulgária. N. 1082, 28/01/1914.

____ . Nas escolas: o mobiliário e o material didático. N. 11544, 30/01/1914.

____ . O Ensino em Portugal. N. 11:555, 11/02/1914.

____ . A Instrução Primária. Centralização? Descentralização? Um inquérito do “Século”. N. 11:617, 09/04/1914.

____ . Preparando o futuro. O 4º Congresso Pedagógico e sua influência no espírito e no trabalho das novas gerações. N. 11:616, 13/04/1914.

____ . O Paiz aprende a ler: a obra das Escolas Móveis. N. 11:617, 14/04/1914.

____ . IV Congresso Pedagógico promovido pela Liga Nacional de Instrução. N. 11:618, 15/04/1914.

____ . Centralização? Descentralização? “Um inquérito” de O Século. N. 11:624, 21/04/1914.

____ . Centralização? Descentralização? Um inquérito do Século. N. 11:643, 10/05/1914.

____ . A instrução primária: Centralização? Descentralização? Um inquérito de O Século. N. 11:647, 14/05/1914,.

____ . Centralização? Descentralização? Um inquérito do “Século”. N. 11:648, 15/05/1914.

____ . A instrução primária: Centralização? Descentralização? Encerramento do inquérito. N. 11:663, 30/05/1914.

____ . A Arte na Escola. N. 11:511, 27/07/1914 .

____ . Congresso de arte na escola. Nº 11:653, 12/12/1914.

____ . “A Educação no Paiz”. N. 11:963, 31/03/1915.

____ . Educação cívica das crianças. N. 11:989, 09/04/1915.

____ . As Escolas Móveis e os cursos noturnos. N. 11: 830, 17/04/1915.

____ . As inovações na Escola Primária. N. 12:064, 10/07/1915.

____ . A instrução feminina. N. 12:068, 14/07/1915.

____ . Assembléia Geral extraordinária do Grêmio dos Professores Oficiais de Lisboa. N. 12:160, 15/10/1915.

____ . Questões do ensino. A Educação Feminina. N. 12:120, 25/11/1915.

____ . Cantinas escolares: obra de assistência as crianças pobres. N. 12:746, 03/06/1917.

____ . A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 12:101, 21/01/1918.

____ . A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:000, 14/02/1918.

____ . A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:003, 23/02/1918.

____ . A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:013, 05/03/1918.

____ . A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional. N. 13:015, 7/03/1918.

____ . A vida portuguesa: subsídios para o estudo do problema nacional: iniciativas para combater o analfabetismo. N. 13:017, 09/03/1918.

____ . Escolas de reforma; casas de correção. N. 13:554, 20/09/1919.

____ . Congresso dos Professores Primários Oficiais. N. 13638, 31/12/1919.

____ . A bem dos pequeninos: As escolas primárias. N. 13:784, 14/05/1920.

____ . A bem dos pequeninos: As escolas primárias e o nosso apêlo aos professores. N. 13:785, 15/05/1920.

____ . Escolas primárias; salvemos os pequeninos. N. 13:787, 17/05/1920.

____ . As escolas primárias. O nosso apelo: começam já a ser ouvido os professores. N. 13:788, 18/05/1920.

____ . O apêlo do século aos professores. N. 13:789, 19/05/1920.

____ . O nosso apelo aos professores: “Par-dieiros ao invés de escolas”, a campanha do século foi aplaudida ontem no senado. N. 13:790, 20/05/1920.

____ . As escolas primárias: O Século e os aplausos os professores. Voto de louvor pela nossa campanha. N. 13:791, 21/05/1920.

____ . Congresso do professorado primário. Sessão inaugural. N. 13:769, 26/05/1920.

____ . A bom caminho. As escolas primárias: criemos doutores, mas criemos primeiros homens. N. 13:797, 27/05/1920.

____ . As escolas primárias. Qual ministro será capaz de transformar? N. 13:852, 21/06/1920.

____ . Pelo futuro da pátria. As escolas primárias. N.13:856, 25/06/1920.

____ . Pelo futuro da criança. As escolas primárias. É necessário melhora-las quanto antes. N. 13:826, 26/06/1920.

____ . As escolas primárias. Uma obra útil a realizar. N. 13:830, 29/06/1920.

____ . As escolas primárias. Os beneméritos da instrução. N. 13:831, 30/06/1920.

____ . Escolas! Escolas! Escolas! Nas escolas que o sejam, de facto, e não antros onde se morra. N. 13:834, 03/07/1920.

_____. Como o Estado vexa os professores. ma situação que deve terminar quanto antes. N. 13:835, 04/07/1920.

_____. As escolas primárias. Novas saudações ao “Século”. N. 13:836, 05/07/1920.

_____. As escolas primárias. Os beneméritos da instrução. N. 13:837, 06/07/1920.

_____. As escolas primárias. A odisséia dos professores. N. 13:839, 09/07/1920.

_____. As escolas primárias. O criminoso abandono a quem tem sido votadas. N. 13:843, 12/07/1920.

_____. As escolas primárias. As creanças fogem delas horrorizadas. N. 13:844, 13/07/1920.

_____. As escolas primárias. Uma determinação digna de louvor. N. 13:847, 17/07/1920.

_____. As escolas primárias. A Campanha do “Século”. N. 13:848, 18/07/1920.

_____. As escolas primárias. Palavras do sr. Ministro da Instrução cem contos para a assistência escolar. N. 13:854, 21/07/1920.

_____. As escolas primárias. Os beneméritos da instrução. N. 13:837, 26/07/1920.

_____. As escolas primárias. O professorado continua a saudar o seco. N. 18:866, 04/08/1920.

_____. As escolas primárias. Duas propostas de lei que hoje devem ser apresentadas ao Parlamento. N. 18:868, 06/08/1920.

_____. As escolas primárias. Uma demonstração de desmazelo ou de má vontade oficial. N. 13:832. 10/08/1920.

_____. As escolas primárias: a descentralização em Lisboa e no Porto. N. 13:873, 13/08/1920.

_____. As escolas primárias. N. 13:879, 17/08/1920.

_____. As escolas primárias. A descentralização do ensino. N. 13:880, 18/08/1920.

_____. As escolas primárias. Mais prova de desmazelo. N. 13:883, 21/08/1920.

_____. As escolas primárias. A descentralização do ensino. N. 13:885, 27/08/1920.

_____. Em volta da nossa campanha: a co-educação e a fusão de escolas. N. 13:893, 01/09/1920.

_____. As escolas primárias. A propósito do Centenário de 1870. N. 13:905, 12/09/1920.

_____. As escolas primárias. O desmazelo do Estado. N. 13:907, 14/09/1920.

_____. As escolas primárias. Escolas ao ar livre em Lisboa. N. 13:909, 16/09/1920.

_____. As escolas primárias. A nossa campanha em prol da escola primária. N. 15/10/1920.

SEABRA, Eurico. Emigração. **O Século**. N. 11:639, 03/05/1914.

SERVA, Mario Pinto. Os poderes municipais e o problema da educação. **Correio de Aracaju**. N. 1710, 22/02/1916.

_____. Os poderes municipais e o problema da educação. **Correio de Aracaju**. N. 1712, 25/01/1916.

SEVERO. Aos domingos. **Correio de Aracaju**. N. 589, 20/08/1911.

_____. Aos domingos. **Correio de Aracaju**. N. 578, 23/07/1911.

____. Aos domingos. **Correio de Aracaju**. N. 633, 31/12/1911.

SILVA, Deoclecio. O saber ler e escrever. **Correio de Aracaju**. N. 532, 05/03/1911.

PESSANHA, J. L. **Correio de Aracaju**. Instrução primária e Instrução rural. N. 579, 26/07/1911.

PORTO-CARRERO, Julio. Decorações escolares II. **Correio de Aracaju..** N. 457, 18/09/1910.

ROSA, Gama. O ensino itinerante. **Correio de Aracaju**. N. 974, 04/09/1913.

VALADÃO, Oliveira. Mensagem Presidencial. **Correio de Aracaju**. . N. 1823, 22/06/1916.

V.V. O “Grande problema”. **Correio de Aracaju**. N. 745, 11/09/1912.