

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU

Geovane Dantas Lacerda

DIRES: Um esboço genealógico da gestão escolar

PORTO ALEGRE
2022

Geovane Dantas Lacerda

DIRES: Um esboço genealógico da gestão escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva.

Linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino

PORTO ALEGRE

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Lacerda, Geovane Dantas
Dires: Um esboço genealógico da gestão escolar /
Geovane Dantas Lacerda. -- 2022.
84 f.
Orientador: Rodrigo Lages e Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. diretor escolar. 2. gestão escolar. 3. poder
pastoral. 4. disciplina. I. Silva, Rodrigo Lages e,
orient. II. Título.

Geovane Dantas Lacerda

DIRES: Um esboço genealógico da gestão escolar

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rosane Azevedo Neves da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva
Universidade de Santa Cruz do Sul

*Dedicado a Priscila Michelin Teixeira e Dinorá Moraes
de Fraga, que insistem em acreditar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grupo de pesquisa INOMINAAR, que em tempos tão difíceis foi um espaço precioso de serenidade e partilha.

Ao Rodrigo Lages e Silva, que orientou esta pesquisa com atenção, tranquilidade e instigando ao pensar inventivo.

Aos amigos que compreenderam as dificuldades dos últimos anos.

À escola (incluo aqui equipe diretiva, professores, funcionários e alunos), não só pela tolerância aos meus momentos de esgotamento, mas também por manter e me afetar pelo bom humor.

À minha família, por construir esse difícil exercício da distância: Vanir, Liziane, Marco Antônio, Luiza e Helena.

À Priscila Michelin Teixeira, que dividiu comigo a insistência maravilhosa de conviver, independente dos percalços.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

Investigo as forças que compõem a figura do diretor escolar e suas aspirações a partir de uma genealogia (no sentido que Foucault utiliza o conceito, inspirado em Nietzsche) enfatizando três saltos históricos: a chegada do primeiro grupo de jesuítas no Brasil com a fundação das primeiras escolas no território brasileiro (século XVI), o educador Abílio Cesar Borges na direção do Colégio Abílio (século XIX) e a educadora Armanda Álvaro Alberto na direção da Escola Regional de Meriti (século XX). A ênfase conceitual se constitui nos conceitos de poder pastoral, poder disciplinar e sociedade de controle. Evitando a idealização do objeto estudado, busco relacionar a emergência das diferentes forças com efeitos contemporâneos na gestão escolar como a relação da instituição com os alunos e a militância política dos educadores.

Palavras-chave: diretor escolar; gestão escolar; poder pastoral; disciplina.

ABSTRACT

In the present study I investigate the forces that constitute the figure of the school principal and his aspirations from a genealogy (in the same sense that Foucault uses the concept, inspired by Nietzsche) emphasizing three historical leaps: the arrival of the first group of Jesuits in Brazil with the foundation of the first schools in Brazilian territory (16th century); the educator Abílio Cesar Borges as the principal of Colégio Abílio (19th century); and the educator Armanda Álvaro Alberto as the principal of the Regional School of Meriti (20th century). The emphasis is in the concepts of pastoral power, disciplinary power and society of control. To avoid the idealization of the object studied, I try to relate the emergence of different forces with contemporary effects on school management, such as the relationship between the institution and the students and the political militancy of the educators.

Keywords: school principal; school management; pastoral power; discipline.

Sumário

1	<i>INTRODUÇÃO</i>	9
1.1	Dires: um esboço genealógico da gestão escolar.....	9
1.2	Do que está realmente sendo tratado aqui	11
1.3	Saltamos ao acaso?	11
1.4	De caixas de ferramentas a escolher.....	14
1.5	Do método e suas motivações	14
1.6	Demais documentos necessários	17
2	<i>O QUE A ESCOLA EUROPEIA ENCONTROU NA COLÓNIA DO SÉCULO XVI</i> ...	18
2.1	Do que vieram fazer aqui.....	19
2.2	Nem inocentes, nem frágeis.....	21
2.3	Política colateral: Questões internas e de além-mar (um contexto)	22
2.4	Metodologia e prática da gestão escolar no “período heroico”	24
2.5	Uma furtiva e abandonada linha de fuga para a educação feminina	27
2.6	O Poder Pastoral e nossa educação.....	28
2.7	Entre Morus e Foucault, utopias e heterotopias	29
3	<i>ABÍLIO, O DIRETOR DA TRISTE FIGURA</i>	32
3.1	Rápida biografia de Abílio	33
3.2	Flores abolicionistas	35
3.3	O diretor e o jovem Nietzsche	38
3.4	Um Colégio em chamas.....	40
3.5	Pela metade: os bolos e os livros	43
3.6	A criação do guia erótico não-intencional para o Lusíadas.....	44
3.7	Limites da cidadania.....	46
3.8	O Panóptico de Abílio	47
3.9	O Território das Águias	48
4	<i>ARMANDA</i>	51
4.1	A escola proletária e/ou regional	53
4.2	Comunidade.....	56
4.3	Entre o privado e o público, entre o interno e o externo	58
4.4	Tentativa contra o que?.....	60
4.5	Belisário e os integralistas	64
4.6	Vacinas, Saneamentos e outros controles.....	66
4.7	Todos os comunistas, até aqueles que não o são	69
4.8	A Carta da Diretora e suas respostas	74
	<i>BIBLIOGRAFIA</i>	81

1 INTRODUÇÃO

Do nome atribuído: “Dire”

18:20 em diante, chegam os alunos da EJA.

Os que vieram da casa aberta já possuem uma designação entranhada a qualquer figura de autoridade: ‘seu’, sem o nome e antecedido por um ‘ô’, tornando-se ‘ô seu’. Os alunos que passaram da tarde para a noite chamam de ‘sôr’.

Adolescentes que não tem trajetórias anteriores na escola tendem a chamar de ‘seu Geovane’. Ensaiam às vezes um ‘dire’ (que não faz sentido já que sou vice-diretor), ‘vice’ (que não estabelece o cargo) ou ‘vice-dire’ (que é logo abandonado). Fica ‘seu Geovane’ mesmo. Para os professores, e alunos que angariaram alguma proximidade, só “Geovane”.

Alguns compartilham uma indisciplina, ou ‘resistência à estrutura disciplinar’, que envelheceu. Parece haver um conflito aí entre a necessidade de terminar os estudos e a perplexidade de lidar com esse indivíduo, para muitos mais jovem, que dispara ordens sabe-se lá com que autoridade. Surge então a tática recorrente de construir uma intimidade desconcertante que não seja objetivamente ofensiva. Tendem a chamar de “Gigio” (pronúncia italiana, como em “Topo Gigio”) ou mais recentemente “Jojô”.

Outros adultos assumem, pelo contrário, o manto de arquétipos da disciplina e proferem de forma austera um ‘vice-diretor’, ‘vice-diretor Geovane’, ‘senhor vice-diretor’...chegando ao, com ares de título medieval, ‘senhor vice-diretor Geovane’. Os que estão servindo quartel tendem a bater na porta, pedir licença, citar o título e aí falar o que desejam. Um senhor em especial, segurança privado que trazia atestados de treinamentos marciais quando faltava à aula, batia continência e chamava de ‘Comandante’.

Cada designação é uma pequena traição ou à autoridade ou à igualdade. É tentador tanto ser “Gigio” fingindo ser parte do grupo deles (o que não sou impedido pela própria função), quanto “Comandante” alimentado pelo delírio autoritário presente em cada humano.

1.1 Dires: um esboço genealógico da gestão escolar

Não há dúvida de que o professor seja uma figura atravessada por discursos conflitantes. Agente do ‘educar para a verdade’, do progresso, do pensamento crítico, do questionamento...o professor é um ponto de conflito. O gestor escolar, porém, não é um tema tão notório em tal

debate ou questionamento. Talvez porque exista um óbvio desconforto intuitivo de que tal função seja um vetor gritante da disciplina e da institucionalização.

Diretores e vice-diretores detém a autoridade do famigerado caderno da capa preta, a autoridade da notificação/suspensão/cancelamento. Proferem discursos iniciais e finais do ano letivo relembrando as normas que regem o interior dos muros, portadores da má notícia de que o espaço de criatividade e liberdade não espera que seus internos sejam tão criativos ou livres assim. Quando pegos de surpresa, gestores estão cercados de uma documentação contabilmente rançosa, servindo à maquinaria capitalista que garante a manutenção das palavras-chave coloridas e motivadoras espalhadas pela escola. Essa é uma imagem mais generalizada, efetiva e falha, mas há articulações.

Se também educador (e em geral é), o gestor faz as vezes de função democraticamente eleita para liderança e bode expiatório ao mesmo tempo. Quando também membro de uma comunidade que pretenda uma escola ‘transformadora’ (seja lá como isso seja interpretado), o gestor destoa ao negociar com as instituições mais cinzentas da sociedade disciplinar. Uma quimera de educação, segurança pública e burocracia. Sendo quimera, sofre do eterno sentimento de não-pertencimento. Um cargo não-educador entre educadores, um não-segurança entre seguranças, um não-burocrata entre burocratas.

Gestores que moram na comunidade da instituição escolar são ainda atingidos por outro efeito (que dividem com os professores): não possuindo uniforme, gestores não possuem o momento comunitário em que estão desuniformizados. Quando se estabelecem os limites temporais da gestão, em geral dois ou três anos, eles são contados com algumas pausas entre o acordar e o dormir de cada dia da vigência. Para a comunidade escolar, gestores educacionais também o são no domingo à tarde fazendo compras no supermercado.

Das infinitas articulações que podem ser citadas, me limitarei a mais uma: direção de escola que envolve a Educação de Jovens e Adultos. Diferente dos gestores diurnos, o gestor da EJA está distanciado de discursos da função educacional como ‘lapidar pequenas almas’ e assemelhados, está entre iguais nas categorizações criança-adolescente-adulto. Torna-se uma autoridade fragilmente autorizada a definir o destino de seus pares.

Como citado acima, outros detalhamentos poderiam ser tratados, mas mantive os exemplos relacionados à vivência pessoal: gestor escolar relacionado à EJA e morador da comunidade em que está localizada a instituição, compartilhando a ação de professor. Quando trato de gestão escolar, ainda que seja um espaço em que atuo, não poderia (nem é minha intenção) aspirar a uma totalidade envolvendo o que o termo designa. Mas permanece, ao

mesmo tempo, a constante dúvida sobre o que significa ser gestor escolar e que tipo de efeitos atuaram de forma a termos o entendimento sobre tal denominação que temos hoje.

1.2 Do que está realmente sendo tratado aqui

Quando você olha para a sala da direção, a sala da direção olha para você. O eterno porvir de uma educação igualitária e revolucionária está lá. O delírio normativo e moral, a máquina ‘aristarquiana’ estriada forjadora das almas positivistas está lá. O peregrinar jesuíta em sua missão de salvar almas e desmoronar culturas ensinando a ‘ler, escrever e contar’ está lá.

Essa pesquisa é construída por um atualmente vice-diretor de escola pública, tendo seu cargo a correspondência prioritária à Educação de Jovens e Adultos em turno noturno. Vem de um questionamento que, de forma simplificada, pode ser definido como: “como vim parar aqui e que lugar é esse?”.

A priori o plano é, justamente, negar qualquer a priori. Desnaturalizar a função de gestor escolar, historicizá-la no sentido foucaultiano, genealogia em saltos não determinados. Aldeamentos do século XVI, colégios aristocráticos do século XIX e delegacias políticas do século XX serão alguns locais de parada temporária. A hipótese é a de que, longe de encontrar uma trajetória coesa em direção à determinação do cargo de gestor escolar, encontraremos pistas de quais forças e efeitos atuam sobre quem assume o cargo. Forças e efeitos, inconstantes e contraditórios, que coexistem com a trajetória pessoal de cada ‘diretor’.

Ela pretende ser algo que eu gostaria de ler quando aceitei o cargo. Numa época em que possuía aspirações mais estruturais, o pânico tomou conta quando me deparei com a ausência de manual. Mas então qual o procedimento-padrão para os conflitos desnorteadores em seus detalhes e os problemas aparentemente insolúveis? Minha suspeita e pretensão é que, naquele momento, eu gostaria do conforto de saber que fim das contas ninguém tem a resposta pronta.

1.3 Saltamos ao acaso?

Seria injusto dizer que os saltos histórico-geográficos aqui são plenamente premeditados. Não sei de todos os locais em que poderia pousar a atenção. Há outros, certamente, talvez com histórias de igual interesse e pertinência. Mas nesse caso, esses foram os propostos por questões que me inquietam em especial na função de gestor escolar.

Escolhi três momentos da história da gestão escolar que parecem concentrar, turbilhonar forças que nunca se dissiparam no espaço do gestor escolar:

* Século XVI, chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil e fundação dos primeiros colégios. Tais colégios trabalham com objetivo específico: separar as crianças das comunidades indígenas de seus pais, educando-as de forma mais eficiente na civilização cristã ocidental. Tal objetivo aceita (mas não sem ressalvas e conflitos internos) concessões de aproximação e adaptação, desde que não perca seu norte. Resignificam culturas para homogeneizar multiplicidades: inventam, de muitos, essa categoria chamada 'gentio' para a pertinência do que importa aos recém-chegados: tornar o gentio em gentio cristão civilizado.

* Século XIX, o Colégio Abílio e seu reitor Abílio Cesar Borges. O fim do castigo físico, o que de forma alguma significa o fim do castigo cruel. Uma escola que se pretende moderna, enredada nas normas do moralismo e nos universais da ciência. Censuras que, ao invés de ocultar, parecem apontar o que se desejava esconder. Uma indulgência maior com a função a que se destina o gestor: um guia das pequenas (ou não tão pequenas) almas para a civilização ocidental.

* Século XX, a Escola Proletária do Meriti e sua diretora Armanda Álvaro Alberto. O destoar ao esperado do ser gestor escolar (em especial, da gestora escolar) como exemplo de sociabilidade mansa e ordeira, oposto na figura do militante encarcerado. A organização de um espaço educacional como um espaço que gera efeitos em seu entorno social, transgride e gera desconforto ao já estabelecido...mas também apresenta traços do que chamamos de sociedade de controle.

A instituição vazia

A escola está vazia. Não aquele vazio de fim de noite, passadas as 22:40, em que consigo uma carona com um dos professores e vamos embora. É um vazio com densidade diferenciada, insiste em permanecer. Numa tentativa de conforto cinéfilo referencial, o reflexo é pensar que parece uma cena do Stalker de Tarkovsky. Um cenário alienígena de estruturas reconhecíveis, de novas regras inacessíveis, de angústia sem especificação do objeto que angustia.

Que sociedade conviveu aqui? Temos pistas em estruturas feitas para correr, para brincar, para descansar, se alimentar. Talvez estudar. Sigo arqueologicamente lembrando as interações e funções que tive e nunca entendi plenamente. Não mais as terei. Terei outras, espero, mas essas das quais lembro são passado. No mínimo, porque as coisas não mais serão

as mesmas. E talvez o momento ultrapasse minha gestão de 'vice-diretor' e não queira um segundo round. De qualquer forma, não é mais.

Já deixei um resíduo: fui ou sou vice-diretor educacional. Me perguntaram se eu queria o cargo e pareceu uma boa ideia. Mal sabia fazer parte de uma nobre linhagem: Korkzak? Deligny? Ogniów? Nóbrega? Abílio? Armanda?

Por que somos escolhidos e/ou designados para algo assim?

Por sermos bons? A natureza teria feito as coisas boas e más e gestores estariam do lado dos bons (ou ao menos seríamos bons em colocar cada coisa em seu lugar)? Talvez sejamos bons em ter alma de murta, dinâmicos às mudanças quando necessário (ou conveniente?).

Talvez sejamos bons em disciplinar através das verdades estabelecidas pomposamente pelo pensamento ocidental iluminista. Ou somos bons em um ceticismo moral, e a suspeita com o moralismo nos faça mais éticos do que os que se escondem no conjunto de normas?

Talvez sejamos bons em lutar. Talvez sejamos bons nos arriscar entre uma classe que já é conhecida pelo risco. Transformações sociais envolvem muito facilmente a instituição escolar, ao menos essa é a imagem. Somos bons em sintonizar e representar demandas?

Cada vez mais, a ideia de uma "boa Gestão Escolar" sintoniza com uma "Gestão eficiente", com controle de gastos, planilhas, recibos, contas, filas em lotéricas, programação dos horários das disciplinas. Mas no viver a gestão teremos uma constelação de não-ditos, de sobras não especificadas nessa defesa à eficiência.

Quando esse vírus¹ criou perdas, tristezas, angústias, bandeiras e nos trancou em casa, me vi não em uma perda de ponto de equilíbrio, mas reafirmei a constante ausência dele. O vazio da escola não me arrancou de um lugar de conforto, mas de um lugar que nunca entendi.

Fosse para definir rapidamente a instituição escolar, de forma generalista e superficial, poderíamos defini-la como “essa fortaleza civilizatória que separa a criança de seus pais, para ensinar a verdadeira cultura e os verdadeiros valores da civilização ocidental.” Mas faltaria o método, então segue: “essa fortaleza civilizatória que separa a criança de seus pais, e a **disciplina** para ensiná-la a verdadeira cultura e os verdadeiros valores da civilização ocidental.”

Na tensão entre separar dos pais e a autoridade da família, no que significaria cultura e valores da civilização ocidental, no que se estabelece como disciplina...um universo de problemas não resolvidos. Mas dessa fortaleza civilizatória são também geradas aparentes

¹ Me refiro aqui à pandemia relacionada ao COVID-19, que no caso do Rio Grande do Sul trouxe resoluções jurídicas (entre elas a suspensão das aulas presenciais na educação pública) a partir de março de 2020.

transgressões, aparentes utopias. O que não nos ajuda muito a ter uma definição ou posição confortável: há sempre o perigo de que tais ações de suposta inovação não passem de assujeitamentos, normalizações do que o externo dos muros da instituição inventa e o interior higieniza para não fazer problema além do conveniente ou necessário.

1.4 De caixas de ferramentas a escolher

Minha aposta metodológica é uma genealogia das forças que entram em conflito e convergência na figura do gestor escolar, de forma a compreender melhor a origem de aspirações e preocupações (constantemente) relacionadas a sentimento de frustração, angústia, empolgação...ou mesmo de um suposto trabalho bem feito. Admito, então, que esta é prioritariamente uma pesquisa relacionada a questões pessoais. Inclusive, minha proposta inclui relatos pessoais do ser gestor escolar, entre bordas.

Mas se ela inicia em minhas inquietações, não precisa manter-se unicamente neste plano. A trilha genealógica permite também desbravar as técnicas institucionais de assujeitamento, de docilização de corpos, de disciplinarização em ambiente escolar na figura do gestor. No cruzamento entre o pessoal e o institucional, desdobra-se a questão do poder em dois focos de aplicação: a) na posição hierárquica em relação a outros indivíduos, sejam eles alunos, professores, funcionários ou comunidade escolar; b) no próprio gestor escolar, em um processo de autodisciplina, especialmente a partir do que é esperado de quem assume o cargo.

A metodologia será grandemente inspirada nos trabalhos de Michel Foucault (creio que o vocabulário em si já denuncia). Em resumo, uma genealogia (tratar, com minudência, minúcias do passado levado por questões do presente) que em minha hipótese encontra fortes relações com conceitos como poder pastoral (escolas jesuítas do século XVI), sociedade disciplinar (colégios do século XIX) e governo de si (educadores militantes do século XX).

1.5 Do método e suas motivações

Genealogia (FOUCAULT, 2019) é entendida aqui como um método de buscar no passado a articulação de forças que ainda fazem efeito a partir de práticas, inquietações e questionamentos no presente. Importante ressaltar, não é o caso de buscar uma retratação do passado como objeto auto evidente, mas de que forma esse passado se articula com o contemporâneo. Esta pesquisa entende que suas motivações iniciais sintonizam com este método: a pesquisa busca por estes elementos que constituíram o que se entende pela função

do gestor escolar, escavando a história por pistas para a continuidade e transformações de técnicas relacionadas ao cargo de gestor escolar e dos dispositivos maiores, dos quais a função de gestor faz parte.

A pesquisa pretendeu prioritariamente encontrar pontos de inflexão, entendidos aqui não como rupturas que estabelecem objetivamente o novo e enterram o antigo, mas como emergência de problemas e formas de enfrentamento aos mesmos. Desfiar os pormenores destes pontos de inflexão em suas trajetórias seria extremamente pertinente, mas, suspeito, não poderia ser feito em tempo hábil para uma pesquisa de mestrado. Aqui, pretendo um esboço, não com uma resposta mas com a pergunta: "De onde veio isso que o gestor escolar assume como responsabilidade de sua função?"

Cabe uma ressalva aqui: "De onde veio" é tratado com o maior distanciamento possível de uma perspectiva de início-meio-e-fim, de progresso. Esse ponto estabelecido não significa algo que não possa por sua vez ser historicizável e, também, objeto de uma genealogia. Não buscar a natureza das coisas e saber que qualquer marcação arbitrária carrega em si resquícios, resíduos de algo que a constitui. Isso é especialmente importante porque em algumas situações serão tratados elementos de diferentes processos históricos e a perspectiva desta pesquisa é a de que esses processos não 'superam' processos anteriores. Peças antigas do dispositivo de poder podem entrar em conflito direto com o contexto ou ferramentas de controle mais recentes e serem historicamente dispensadas, mas algumas podem permanecer por muito tempo sem função ou até mesmo posteriormente encontrarem-se em articulação com outras ferramentas que virão.

Dos conceitos, três serão prioritários.

Poder pastoral (FOUCAULT, 2006) é um conceito que Foucault constrói a partir de pesquisas envolvendo a genealogia da sociedade disciplinar. O poder pastoral seria uma das duas grandes fontes de poder (juntamente com a soberania) anteriores ao Estado Democrático de Direito.

O poder pastoral é centralizado na figura de um líder espiritual e de condutas (o pastor), que guia indivíduos (o rebanho) para a salvação. O pastor, ao receber tal missão, se torna um exemplo para o rebanho que se constituirá em um controle rígido de sua própria conduta. Se responsabiliza por todas e cada uma de suas ovelhas, carregando a culpa das que se desgarram. Gera métodos de controle das ações de suas ovelhas, para atuar em potenciais sinais de "desgarramento". O pastor demanda obediência em torno de si não segundo a própria existência, mas porque seria a representação da força (e a única força, segundo o pastor) que

garante a salvação (novamente, a única salvação) e pode, a partir desse contato, garantir que suas ovelhas sigam o caminho correto.

Ainda que em diversos momentos o poder pastoral tivesse a atuação sintonizada com o poder soberano, em outros, tais centros de poder entram em conflito. Ressalto aqui que a reutilização de técnicas do poder pastoral (a confissão, a atenção constante aos atos do rebanho) por parte do poder disciplinar não indiferencia um de outro. Tal especificidade é pertinente para evitar anacronismos tanto ao tratar de contextos anteriores ao século XVIII (no caso, o Brasil colonial) quanto na percepção de elementos do poder pastoral que se mantiveram presentes mesmo na emergência de uma sociedade disciplinar.

A sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987) remete às técnicas do Estado que priorizam a vigilância à punição. Nesse sentido, os indivíduos são espacializados, temporalizados, coordenados, ordenados, hierarquizados, disciplinados...docilizados. Apropriando do poder pastoral o poder individualizante, e distanciando-se da 'multidão de súditos' da soberania, a disciplina controla todos a partir de cada um (tornando em vigia o próprio sujeito) em um processo mais econômico que a postura pastoral (de controle do rebanho). Rearticulando a extensão do poder soberano, se dispõe sobre um território e uma população enquanto compõe também dispositivos de obediência mais eficientes que o suplício.

Em ambiente escolar, tal controle vem ao paralelo de grandes e oficializados saberes. Construir um novo homem (posteriormente, uma nova mulher) regulado, educado, disciplinado, entendedor das normas do espaço e do tempo, atualizado das inovações técnicas de seu contemporâneo e conhecedor das vitórias na marcha da civilização humana em direção ao progresso. Uma figura universal de cidadão que, em constante atrito, diretores de instituições educacionais buscarão efetivar na multiplicidade de seus alunos.

Os dois conceitos anteriores favorecem a crítica. Mas, pelas frestas, existem ocasionais oportunidades de insubordinação, sejam elas traições éticas, inconstâncias pertinentes ou coragens da verdade. Técnicas de si relacionadas ao ofício de gestor escolar, resistências que se afirmam em uma estética da existência e abalam dispositivos de poder. Em especial e pertinente ao tema, me interessam os cuidados de si que se estendem ao cuidado dos outros (VEIGANETO, 2011; FOUCAULT, 2006).

Assim como não se constroem na denúncia aos dispositivos de poder, as técnicas de si não se inscrevem em um tempo específico: o escape dos dispositivos de captura, o estilo de vida que resiste na diferença não se estabelece propriamente em uma data.

São, ademais, o motivo pelo qual me coloquei nessa pesquisa. Fosse para (na expressão de Alfredo Veiga-Neto) simplesmente lamentar ou acusar não veria sentido em me conduzir qualquer mergulho no passado.

1.6 Demais documentos necessários

O plano a partir daí é seguir momentos-chave. Não são saltos cronologicamente ou geograficamente harmônicos. Algo como século XVI, século XIX, século XX (e para o século XXI). Algo como a costa colonial, Rio de Janeiro, Caxias-RJ (e para São Leopoldo-RS).

O primeiro desses saltos, o pequeno grupo jesuíta que chega em meados do século XVI e funda (e administra) o primeiro colégio brasileiro, conta com o apoio bibliográfico de Luiz Felipe Baêta Neves ("O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios") e Luiz Alves de Mattos ("Primórdios da Educação no Brasil"). "A Inconstância da Alma Selvagem" de Eduardo Viveiros de Castro também será de grande valia. Mas, prioritariamente, a atenção se coloca nas compilações de cartas jesuítas entre 1549 e 1570 (organizadas por Serafim Leite).

O segundo momento, focado em Abílio Cesar Borges, reitor do Colégio Abílio durante o século XIX (além de, anteriormente Diretor Geral do Colégio da Bahia e fundador do Ginásio Baiano), terá seu centro em seus discursos (Coleção de discursos proferidos no Ginásio Baiano), traduções (Os Lusíadas) e outros trabalhos (Relatório sobre a instrução pública da província da Bahia). Há um inevitável encontro com dois escritores: um deles é Graciliano Ramos (e o livro Infância), mas há um ainda mais insistente com Raul Pompéia (O Ateneu). Também busco referências na tese de Diane Valdez, "A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: O barão de Macahubas (1856-1892)" e no livro de Angela Alonso, "Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)".

Por fim, há uma passagem na trajetória de Armanda Álvaro Alberto. Nessa parte busco ajuda em especial no livro "A Escola Regional de Meriti: documentário 1921-1964" e no trabalho de Ana Chrystina Venancio Mignot "Baú de Memória, Bastidores de Histórias: O Legado Pioneiro de Armanda Álvaro Alberto".

2 O QUE A ESCOLA EUROPEIA ENCONTROU NA COLÔNIA DO SÉCULO XVI

*“Os Tupinambás faziam tudo quanto lhes diziam profetas e padres - exceto o que não queriam.”
Eduardo Viveiros de Castro*

O primeiro grupo de jesuítas que chegou ao que chamamos hoje de litoral brasileiro era composto por meia dúzia de indivíduos². O momento em que estes (com alguns acréscimos posteriores) foram a representação por excelência da Companhia de Jesus na colônia é chamado de “Período Heroico”. Esse período começa com a sua chegada 1549 e termina com algo de arbitrário no ano de 1570. Nesse período a Companhia de Jesus não possuía ainda cinquenta anos, era uma força recente alçada no contexto da contrarreforma.

O que me interessa aqui é a emergência de um ensino que tinha nítidos contornos de um poder pastoral em relação aos gentios mas que, sem mudanças súbitas ou repentinas, perde terreno na emergência de uma outra postura mais pragmática e resignada à ocasional perda de parte do 'rebanho'. Poderiam se estabelecer marcos históricos, alguns serão citados, mas me interessa prioritariamente como estes fazem efeito, como essa mudança se articula na gestão dos colégios jesuítas da colônia.

Tentarei tratar mais especificamente de como seus representantes articularam a construção de instituições visando a educação na colônia e seu gerenciamento em seus períodos iniciais. Falar em educação relacionada aos jesuítas coloca-nos em um tempo longo, a organização religiosa será a responsável prioritária pela educação no Brasil até meados do século XVIII, em que a reforma educacional pombalina expulsou os jesuítas das colônias portuguesas. Além disso as muitas funções de uma estrutura jesuíta normalmente não estão bem dimensionadas: os colégios jesuítas tinham algo de templo, enfermaria, centro administrativo...e instituição educacional³. A pergunta aqui, sem pretensões de uma resposta plena, seria ‘o que foi um gestor escolar jesuíta do século XVI, durante a mudança de postura na relação com os povos indígenas’?

Os colégios possuem o cargo de reitor, mas estes são articulados em sua postura multi-institucional. Optei pela seguinte postura na pesquisa: não me demorar quando o descrito são especificidades da sala de aula, atentar para qualquer modificação de estrutura educacional (inclusão ou exclusão de etnias ou gêneros, mudanças na interpretação da "missão

²Manoel da Nobrega, João de Azpilcueta-Navarro, Leonardo Nunes, Antônio Pires, Diogo Jacome e Vicente Rodrigues.

³ José Maria de Paiva afirma que as escolas do período eram destinadas a “ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar”, enquanto os colégios “preparariam novos missionários”. (PAIVA, 2000, p. 43)

educacional"...), atentar em especial (mas não somente) quando a estrutura educacional é tratada na relação com um reitor. Em muitos momentos das cartas jesuítas, o reitor parece tão somente um transmissor de efeitos. O foco então seria o grande idealizador do projeto das escolas nesse período inicial, no caso Manuel da Nóbrega, que seria Provincial (hierarquicamente superior aos reitores), já que nesse período foram estabelecidos poucos colégios e Nóbrega parece pessoalmente engajado a todos eles no que se refere ao projeto educacional. Ainda assim (e nisso divide a característica com gestores escolares contemporâneos) há inclusive atritos no fato de Nóbrega também ser pressionado a transmitir efeitos de instâncias superiores⁴. Me interessa saber que efeitos foram esses que os jesuítas estavam transmitindo e como o transmitiram (inclusive, nos momentos em que essa transmissão sofreu atritos).

2.1 Do que vieram fazer aqui

"Barbara: Eu sei de índios que lutam a luta dos índios. A luta contra os brancos.

Camarão: A luta contra o tempo. Minha raça começou a morrer no dia em que o primeiro civilizado botou o pé nas Américas."

Chico Buarque e Ruy Guerra

No que se refere à responsabilidade dos jesuítas com a educação da colônia, estes possuíam um único item no Regimento de Tomé de Souza ao qual deveriam prestar contas quanto a educação:

“45 – Porque parece que será grande inconveniente, os gentios, que se tornarem cristãos morarem na povoação dos outros, e andarem misturados com eles, e que será muito serviço de Deus e meu apartarem-se de sua conversação, vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem Cristãos morem juntos, perto das povoações das ditas Capitâneas, para que conversem com os ditos Cristãos e não com os gentios, e possam ser doutrinados e ensinados nas cousas de nossa Santa Fé. E aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis

⁴ Há aqui uma questão entre o território (a distância com a Europa) e a hierarquia (os jesuítas são alojados em comunidades da costa brasileira, mas nesse período ainda são poucas, obedecendo inicialmente a Manuel da Nóbrega como ‘principal’, mas este por sua vez deve obedecer a Companhia) na interpretação Manuel da Nóbrega como “pastor de homens”. Quando analisa o uso do termo “pastor” em Platão (As Leis), Foucault trata dessa característica no poder pastoral de estabelecer apenas um pastor por rebanho. Reforço a partir desse problema de hierarquia a ideia de onde procurar aspectos genealógicos da gestão escolar em um grupo pequeno e disperso no início da colonização brasileira: “(...) agora é preciso ver em que consiste ser pastor. Ou seja, fazer variar o que havia sido até então admitido como a invariante da análise. O que é ser pastor, em que consiste? Pode-se, portanto, responder assim: ser pastor quer dizer, em primeiro lugar, ser o único a ser pastor num rebanho. Nunca há vários pastores por rebanho. Um só. E, por outro lado, a propósito das formas de atividade, percebe-se que o pastor é alguém que deve fazer urna porção de coisas. Deve garantir a alimentação do rebanho, Deve cuidar das ovelhas mais jovens. Deve tratar das que estão doentes ou feridas. Deve conduzi-las pelos caminhos dando-lhes ordens ou eventualmente tocando música. Deve arranjar as uniões para que as ovelhas mais vigorosas e mais fecundas deem os melhores cordeiros. Portanto um só pastor e toda uma série de funções diferentes.” (FOUCAULT, 2008, p. 190)

por dar ordem como se façam Cristãos, e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios; e aos Capitães das outras Capitánias direis, de minha parte, que lhes agradecerei muito ter cada um cuidado de assim o fazer em sua Capitania; e os meninos estarão na povoação dos portugueses, e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que vos disse.”⁵

A única recomendação seria retirar os filhos (o gênero importa aqui) de seus familiares e de suas relações sociais originárias para que possam ser convertidos e ensinados. De oficial, nada além. Uma norma de ensino oficial e generalizada entre os jesuítas só existirá em 1599 (o *Ratio Studiorum*).

A recomendação aparentemente é bem aceita, argumentada pelos próprios jesuítas em suas cartas. Azpilcueta-Navarro considera os indígenas ainda indignos do batismo pois: (1) não possuem rei; (2) não possuem moradia fixa; (3) alguns “feiticeiros” (termo do próprio jesuíta) acusam os padres de futuros escravizadores de seu povo. A solução, para Azpilcueta-Navarro, é justamente separar as crianças dos adultos não cristianizados.⁶

Em pouco tempo os indígenas parecem solícitos à mudança de costumes com razoável recorrência...ao menos nas cartas dos próprios jesuítas. Um Principal de aldeia afirma para Vicente Rodrigues em 1552 (segundo correspondência do próprio): “Quem me dera que eu fosse educado em os vossos costumes, que são os verdadeiros, porquanto querendo mudar muito me ha de custar o tirar-me dos meus; e, voltando-se para um dos seus, disse: Cada vez mais abomino estes nossos usos; digo-vos, ainda que não vos pareça bem, que me hei de retirar com o Padre e viver como ele, abandonando o meu principado.”⁷

Mas existem diversos obstáculos à conversão massiva de gentios.

Sempre lembrando que de forma alguma as relações se efetuaram em um terreno justo ou de igualdade, o contato dos povos originários com cristãos gerava efeitos em todos os envolvidos. Leonardo Nunes descreve casos de colonos abandonando o passado europeu: “Aqui me disseram que no campo, 14 ou 15 léguas d'aquí, entre os índios estava alguma gente cristã derramada e passava-se o ano sem ouvirem missa e sem se confessarem e andavam em uma vida de selvagens.”⁸ Mas mesmo sem a menção de alguma interação cultural com os povos indígenas, os colonos que se fixam à costa são constantemente criticados nas correspondências para a Europa pelo distanciamento de valores cristãos, são vistos em uma mistura de medo e

⁵ Disponível em: [http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Regimento que levou Tome de Souza governador do Brasil.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Regimento%20que%20levou%20Tome%20de%20Souza%20governador%20do%20Brasil.pdf). Acesso em 20 de março de 2022.

⁶ LEITE, 1931, p. 50-51.

⁷ *Ibidem*, p. 135.

⁸ *Ibidem*, p. 61.

rancor com seu potencial destrutivo ao "grande projeto": "O que temo muito é que a cobiça assim dos castelhanos, como dos portugueses meta a cizânia entre a gentilidade de maneira que prejudique tudo, com grandes escândalos e com maus exemplos; porque isto mesmo tem prejudicado a gentilidade da costa e criado ódio e rancor nos corações contra os cristãos." (LEITE, 1940, p. 43) Os escravizados da África (chamados "negros da Guiné" em oposição ao indígena, "negro da terra") são tratados de relance, entre uma perspectiva de conversão e recurso (recurso do qual Nóbrega, ainda que timidamente, era um defensor da manutenção).

De qualquer forma, ideias de categorizar colonos e gentios, defini-los e dividi-los, traz problemas concretos. Já nos momentos iniciais do estabelecimento da Companhia na colônia, Leonardo Nunes encontra um dos que já não se encaixariam em nem uma categoria nem outra:

“Estando escrevendo esta, veio aqui ao colégio um filho de um Cristão e de uma índia, o qual haverá nove ou dez anos que anda entre os índios, nu como índio, e será de idade de 20 anos e não sabe coisa alguma de nossa língua, nem tem mais notícia de seu Criador que os mesmos índios, antes menos, se menos se pôde dizer. Vindo um caminho, o topei duas ou três jornadas daqui e apertei com ele que se viesse comigo e não o pude acabar com ele pela pouca caridade e instância que em mim há; mas prometeu-me que, como ali acabasse onde andava a caçar e pescar, se viria para mim, e quis Nosso Senhor por sua misericórdia move-lo de maneira que cumpriu o que me prometeu e espero que será para a salvação de sua alma que tão perdida andava entre os índios sendo Cristão. É mui alto de corpo e mui alegre: quisera o mandar neste navio para que vireis o que cá ha.” (LEITE, 1931, p. 67)

2.2 Nem inocentes, nem frágeis

Além disso, em certo momento (as cartas definem em algo entre 1552 e 1555) se percebe que os indígenas não estariam sempre tão dispostos à conversão. Azpilcueta invade o sertão e, segundo carta de junho de 1555, teve dois dias desconcertantes. No primeiro um grupo de feiticeiros causam um alvoroço e são acalmados pelo Principal, mas durante a noite:

"(...) não quisemos aí demorar-nos mais que aquela noite, que foi para mim mui triste e mui comprida, porque vi cousas de que fiquei espantado. No meio de uma praça tinham feito uma casa grande, e nela outra mui pequena, na qual tinham uma cabaça figurada como cabeça humana, mui ataviada a seu modo, e diziam que era o seu santo e lhe chamavam 'Amabozaray', que quer dizer pessoa que dança e folga, que tinha virtude de fazer que os velhos se tornassem moços. Os índios andavam pintados com tintas, ainda nos rostos, e emplumados de penas de diversas cores, bailando e fazendo muitos gestos, torcendo as bocas e dando uivos como perros: cada um trazia na mão uma cabaça pintada, dizendo que aqueles eram os seus santos, os quais mandavam aos índios que não trabalhassem porque os mantimentos nasceriam por si, e que as frechas iriam ao campo matar a caça: estas e outras muitas cousas, que eram para chorar muitas lagrimas, vi." (LEITE, 1931, p. 147)

Azpilcueta não encontra páginas em branco esperando a fé do além-mar, mas sim uma entidade concorrente e inclusive nomeada (Amabozaray). Mais: a entidade é "pessoa que dança

e folga", tão contrários ao bem viver do poder pastoral. Torna, dizem os índios, os velhos em moços. Prometem os santos (materializados nas cabaças pintadas), que também fazem parte da cena, a abundância em troca do culto ao lazer, no inverso de uma transcendência jesuíta através do trabalho e mortificação do corpo. Azpilcueta encontra um inimigo do espírito.

No outro dia há mais um choque de relações com os indígenas. Não será a primeira vez que os índios atacam os colonizadores, mas Azpilcueta constrói a mais completa descrição do terror indígena até então:

"No outro dia nos fomos e passamos muitos despovoados, especialmente um de vinte e três jornadas por entre uns Índios que chamam Tapuzas, que é uma geração de Índios bestial e feroz; porque andam pelos bosques como manadas de veados, nus, com os cabelos compridos como mulheres: a sua fala é mui bárbara e eles mui carniceiros e trazem flechas ervadas e dão cabo de um homem num momento. Para passar por entre eles, juntamos muitos dos que estão em paz conosco, e passamos com espias adiante, com grande perigo. Um índio que vinha conosco e era para muito, passou adiante um tiro de besta dos Brancos, e de súbito veio uma manada dos Tapuzas, que, despedaçando-o, o levaram em quartos: e com este receio; nem os Brancos, nem os índios ousaram, de então por diante, apartar-se do caminho, pelo qual sofreram muita necessidade até de água." (LEITE, 1931, p. 147-148)

A desolada carta de Azpilcueta (termina com "Deus Nosso Senhor por sua misericórdia saque estes miseráveis das abominações em que estão, e a nós outros dê sua graça, para que sempre façamos sua santa vontade"(LEITE, 1931, p. 150)) é escrita no mesmo ano em que os franceses fundam a "França Antártica" na Baía de Guanabara, 1555. Os problemas se acumulam na empreitada pela conversão e educação (indissociáveis para os jesuítas) na fé católica.

2.3 Política colateral: Questões internas e de além-mar (um contexto)

Luiz da Grã chega em 1553 na costa brasileira, designado colateral (em igual poder) de Manuel da Nóbrega. Vem com a notícia que o projeto educacional relacionado à Companhia de Jesus que Nóbrega conheceu, e endossou, não existe mais. Articulam-se nessa relação ao cargo de "colateral" influências da Companhia de Jesus, do reino de Portugal e do Governo-geral da colônia. (MATTOS, 1958, p. 103-107)

Manuel da Nóbrega tinha como aliado de seu projeto educacional o Padre mestre Simão Rodrigues, confessor de D. João III, como aliado. Mas Simão Rodrigues entra em conflito com o fundador da ordem (Loyola) em 1552 e é substituído por Diogo Mirão para o provincialato de Portugal. Diogo Mirão simpatiza com Luiz da Grã e é quem o envia para a colônia.⁹

⁹ MATTOS, 1958, p. 104-107.

Na colônia, Nóbrega fez amizade com Tomé de Souza. Luiz da Grã chega com seu amigo Duarte da Costa, para assumir o cargo de governador-geral. A primeira geração de jesuítas perde o contato forte na Companhia de Jesus e na colônia. Ainda há o rei, D. João III, que contraordena a modificação no projeto..., mas morre logo depois.¹⁰

Começa um conflito longo, ponto por ponto, sobre as modificações propostas às escolas: tenta-se modificar as escolas da colônia a partir de uma modificação da regra envolvendo os orfanatos de Portugal, mas alega-se que (ainda que as escolas da colônia abrigassem órfãos) os alunos da colônia prioritariamente gentios que possuíam família...então não eram orfanatos. As confrarias, organizações mais autônomas para o sustento de instituições educacionais, foram proibidas, mas defende-se que seria vergonhoso acabar com elas de súbito.¹¹

Nóbrega ainda tinha outro antagonista na questão indígena: Bispo Sardinha, contrário a ceder qualquer centímetro cultural aos indígenas (nesse ponto em especial tão diferente de um Nóbrega "inicial"). Não se interessa por topiária, essa arte até então jesuíta de podar almas de murta, Sardinha sonha com transformar a planta em mármore de uma vez. Após atritos com dirigentes da colônia, o bispo embarca para Portugal, mas sofre um naufrágio.¹² Termina capturado por índios e martirizado em um ritual antropofágico, em 1556. Em 1928, Oswald de Andrade definirá a data do Manifesto Antropofágico como "Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha"¹³...

No desgaste, a empolgação jesuíta dos primeiros anos a partir de 1549, cede lugar a um arrefecimento da empolgação com uma conversão fácil e, em conjunto, a um tipo pragmatismo estranho à figura do pastor. Novas constituições jesuítas chegam também em 1556, com novas regras gerais vindas diretamente do elemento mais poderoso da organização: O próprio Inácio de Loyola.¹⁴

Por fim, ainda no mesmo ano de 1556, Nóbrega inicia a escrita de "Diálogo sobre a conversão do gentio" (NÓBREGA, 2006). Nele, um ferreiro explica a um língua (intérprete dos indígenas) como reacender a chama da conversão: tornar os índios primeiro em súditos, em tudo o que for de costumes similar o quanto for possível aos portugueses da além-mar, para então alcançar a certeza de convertê-los e educá-los. Entre a conversão e educação "pelo amor ou pela dor", Nóbrega agora escolhe o assujeitamento: meio termo que não prioriza o amor, mas prescinde quando possível da punição física em nome da eficiência.

¹⁰ MATTOS, 1958, p. 107-109.

¹¹ *Ibidem*, p. 130-141.

¹² *Ibidem*, p. 113.

¹³ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2022.

¹⁴ *Ibidem*, p. 110-111.

2.4 Metodologia e prática da gestão escolar no “período heroico”

O ensino jesuíta do século XVI terá música com referências dos povos nativos (mas busca-se a proximidade com os instrumentos e o estilo, afastando sua relação ritual), terá uma língua geral relacionada aos indígenas com as quais os educadores devem lidar (mas criada a partir da homogeneização de diversos idiomas, um idioma misto e oficial que terá por autor o jesuíta). Terá marcações de que está se ensinando nessa colônia da América, e não em outro território português. E de que se está ensinando ao gentio, essa categorização única que abarca todos os nativos da colônia sem a aceitação de multiplicidades. (MATTOS, 1958, p. 65-69)

Se é possível dizer que há um olhar atento para as culturas indígenas, é possível também afirmar que tal olhar já faz de início a medida do que considera impertinente e do que seria inofensivo em um processo de aculturação. Muito mais do que um diálogo, são apropriações das máquinas de guerra¹⁵ de diferentes culturas buscando criar A (uma única possível) sociedade do gentio civilizado. Mais que isso, como lembra Eduardo Viveiros de Castro (2017) nunca houve perspectiva de que o gentio se tornasse um igual, ele não tem a possibilidade de ser o cristão sem segundo adjetivo (NEVES, 1978). O cristão sem segundo adjetivo é o europeu, nascido em determinadas regiões e determinados contextos que o permitem ser cristão e só. Há outros cristãos, mas estes precisam de uma sinalização de perigo ou limite: "cristão novo", "gentio cristão", "escravo cristão", "cristão convertido".

Há uma linha de desvio no currículo de Nóbrega, dependendo de uma avaliação de competência: Após o ler e escrever, ou conhecimentos agrícolas (e profissionais) ou latim com uma sonhada viagem para a Europa de complementação dos estudos. (MATTOS, 1958, p. 79-98) Na geografia de Nóbrega, o caminho ideal é entre o gentio e a Europa. Ele também critica os jesuítas presos em seus estudos no Velho Mundo, e pede que eles, por sua vez, venham converter e ensinar os gentios: "Por amor de Nosso Senhor que cesse já o costume de mandar a estas partes de infiéis o rebotalho como eu, porque mais importa a Nosso Senhor Jesus Cristo fazer-se cá uma casa de palha onde se ensine a doutrina a dez moços, que não em Portugal mui suntuosos colégios."¹⁶

¹⁵ Definição de máquina de guerra: “Agenciamento linear que se constrói sobre linhas de fuga” (DELEUZE, 1992, p. 47). Mas o sentido inclui aqui a interpretação que Deleuze e Guattari dão a pesquisa de Pierre Clastres em *Mil Platôs*: que sociedades sem Estado teriam mecanismos para justamente evitar a criação do Estado. O seminomadismo dos povos originários no Brasil, que a Companhia de Jesus insistia em combater com aldeamentos (e, mais tarde, Missões) me parece se encaixar aqui como exemplo mais relevante.

¹⁶ LEITE, 1940, p. 47.

O que é útil à conversão é mantido, outras características não. Não é uma decisão imediata, mas um processo. Certos elementos serão reforçados no meio do caminho, como a insistência na vestimenta europeia para as crianças (de início não era um problema que as crianças andassem sem roupa, manutenção do que 'sempre foi feito dessa forma') e a inclusão de castigos físicos. A ausência de castigos físicos às crianças das comunidades indígenas foi vista nos primeiros relatos como surpresa. Mais tarde, os jesuítas passam a considerar um obstáculo a ser lamentado, argumentando ser essa uma suposta demonstração de incivilidade (e ineficiência) desses povos.

De início, os jesuítas mostram sinais de um pragmatismo ao administrar a educação na colônia. Em 1553 o padre Luiz Gonçalves da Câmara fala em aulas de gramática para os descendentes de indígenas e europeus: o professor é um inominado mancebo gramático de Coimbra. "Nesta casa têm os meninos os seus exercícios bem ordenados. Aprendem a ler e escrever e vão muito avante; outros a cantar e tocar flautas; e outros, mamalucos, mais dextros aprendem gramática, e ensina-a um mancebo gramático de Coimbra, que cá veio desterrado."¹⁷ Luiz Alves de Mattos supõe que o jovem tenha sido Martinote, pivô de um escândalo religioso na Universidade de Coimbra, herege que na colônia se torna professor. (MATTOS, 1958, p. 147-155)

Mas já iniciavam indícios de uma mudança de postura a partir da terceira geração de jesuítas na colônia. É atribuído, por historiadores posteriores (Luiz Alves de Mattos em especial), a mudança institucional e educacional em especial na figura do padre Luiz da Grã. Escreve o próprio ainda em 1553:

"Destes moços, pus a aprender ofícios quatro ou cinco e isto se há de fazer com outros, mas não há ofícios que lhes armem; e são eles de tal condição que se lhes der mestres ir-se-ão logo embora, que em casa temos muito trabalho acerca de seu castigo, porque sem castigo não se fará coisa e se os castigam há de ser com pressupor que se vão embora, porque os índios do Brasil nunca batem nos filhos por nenhuma coisa, e nenhuma coisa sentem mais que bater ou falar alto, que é quando muito o seu castigar a filhos ou mulheres; e o pior é que só o ver dar uma palmatoada a um dos mamalucos basta a um para ir-se embora. E destes, que assim vieram, tornaram a suas Aldeias a maior parte segundo penso, e voltarão, porque entre eles nenhuma razão há senão o que quer a vontade, e quando algum diz não *a i potar* que quer dizer não tenho vontade, nenhuma coisa lhe fará fazer." (LEITE, 1940, p. 166)

Luiz da Grã, aparentemente, lamenta os resultados mas endossa na carta a postura pedagógica de Antonio Blasquez no colégio da Bahia. Os estudantes respondem com o que quer a vontade (fugir, voltar) e "a i potar" (não tenho vontade) para as coisas que não lhe interessam.

¹⁷ LEITE, 1940, p. 39.

Para os jesuítas os, pais vão deixando ser a suposta causa da religião e costumes indígenas na colônia, entrando em questionamento a própria 'natureza e alma' do gentio. E, independente se Luiz Alves de Mattos romantiza ou não o antagonismo entre Manuel da Nóbrega e Luiz da Grã, é notório que o último (diferente da primeira geração de jesuítas que desembarcou) não lamenta as desventuras da "educação (e doutrinação) pelo amor", questiona sua própria aplicação.

Aliás, cabe ressaltar, ainda que alguns jesuítas evitem aplicar castigos corporais em seus alunos, de certa forma a punição não parece ser um problema para os jesuítas desde que não sejam eles os agentes punitivos. Em 1554 Pedro Correa, em São Vicente, fala orgulhosamente sobre os alunos (e a comunidade) " quando algum é preguiçoso e não quer ir à escola, o Irmão o manda a buscar por outros e seus pais folgam muito de os castigar." (LEITE, 1931, p. 149)

Seria demasiado inocente pensar em grandes e utópicas possibilidades, em torno das diversidades de formas de vida, a partir "do que poderia ter sido a partir daqui, se fosse diferente": desde 1549 a missão da Companhia de Jesus foi converter indígenas e aculturá-los, definir quais seriam os costumes viáveis e os não viáveis. Se adequavam, mas não esqueciam da missão. Mas no decorrer dos anos seguintes (e 1556 parece ser a data mais próxima de qualquer coisa parecida com um "corte") a mão realmente fecha, com grande influência no gerenciamento das escolas. Os órfãos já haviam se tornado ponto de conflito, agora o internato torna-se proibido para leigos que não fossem candidatos à própria Companhia de Jesus. Se definem os contornos de uma estrutura que se limitará aos futuros membros da organização religiosa e aos filhos dos que possuem posses ou futuros membros da própria ordem religiosa. (MATTOS, 1958, p. 111)

Enquanto os jesuítas passavam por seus primeiros anos na colônia, a Companhia de Jesus estabeleceu suas Constituições (1552, mas que desembarcam no Brasil em 1556) que mais tarde se tornaram a base para o Ratio Studiorum (1599):

“O Plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos.” (SAVIANI, 2011, p. 56)

Esse processo foi formalizado pelo documento de 1599, mas já fazia efeito antes disso. Em 1584 Cardim fala, no "Tratado da Terra e da Gente do Brasil", de uma escola de humanidades em que todos os alunos são filhos dos principais da terra em Salvador e de facilidades da vida jesuíta na colônia (MATTOS, 1958, p. 290-297). A estratégia do pastor

(desgaste pessoal, controle das ações do rebanho e acolhimento) já havia sido substituída pelo ensino externo (poucos alunos passaram a dormir nos colégios) e austeridade financeira.

Manuel da Nóbrega verá apenas o início desses desdobramentos:

“Depois que o Rio de Janeiro foi conquistado aos franceses e tamoios, os superiores da Companhia determinaram que o colégio de São Vicente fosse transferido para a cidade recentemente fundada. Nóbrega foi indicado para ser seu superior e partiu para o Rio, em junho de 1567. Em 24 de julho, tornou-se o reitor do colégio. Estava muito doente, pondo sangue pela boca, e Anchieta foi nomeado seu assistente.” (HANSEN 2010, p. 47)

Faleceu três anos depois, em 1570.

2.5 Uma furtiva e abandonada linha de fuga para a educação feminina

Ainda que a proposta seja essa busca por pontos de inflexão com o presente a partir do século XVI, e tentei me manter mais ou menos fiel até aqui, há um detalhe "pertinente demais para não ser citado" envolvendo um projeto falho, mas surpreendente considerando o período e as forças que o propuseram.

Antônio Blasquez, na vila de São Paulo em 1559: Após longos elogios à comunidade de Garcia de Sá (o Principal, convertido, o único nome entre os indígenas citado em cartas, salvo raríssimas exceções, é o de respectivo Principal): "Instaram também com o Padre que queriam escrever à Rainha, pedindo lhes enviasse mulheres virtuosas para doutrinar suas filhas, pois os Padres lhes ensinavam os filhos, e assim o escrevem, e pareceu isto tão bem a todos, tanto ao Governador como a mais gente da cidade e aos nossos Padres, que todos, uns e outros, escrevem sobre isso. Prazerá a Nosso Senhor que seja obra de que ele muito se sirva." (LEITE, 1931, p. 239).

A situação não é muito clara. Para os jesuítas do século XVI alfabetizar significa doutrinar, mas o contrário não necessariamente se aplica. De qualquer forma, Luiz Alves de Mattos (1958, p. 88-96) pensou encontrar aí um tesouro, infelizmente desarmado pela coroa portuguesa. A ideia exposta seria, segundo o autor, a alfabetização das indígenas. Mais: a ideia teria sido aceita tanto pelos padres como pelo Governador, que também escreveram (além dos indígenas que faziam a demanda) sobre o tema. A descrição do ato de doutrinar ao lado das crianças indígenas do sexo feminino aparece ocasionalmente, mas isso não impediu a empolgação de Luiz Alves de Mattos, vislumbrando no século XVI uma utopia educacional ousada na questão de gênero. O ensino feminino, tanto na colônia quanto em Portugal, só se estabelecerá por volta do século XIX.

Luiz Alves de Mattos afirmou que as cartas nunca foram respondidas pela Rainha (D. Catarina). Mas Arilda Inês Miranda Ribeiro afirma no texto “Mulheres Educadas na Colônia”(RIBEIRO, 2000, p. 81) que a Rainha de Portugal teria declaradamente negado a iniciativa.

2.6 O Poder Pastoral e nossa educação

Em “Omnes et Singulatim: Uma Crítica da Razão Política” (FOUCAULT, 2006), Foucault dá uma descrição rápida e esquemática sobre o poder pastoral (o conceito é tema de aulas realizadas entre fevereiro e março de 1978 no College de France, compiladas no livro “Segurança, Território e População”). O pastorado é especialmente vinculado ao cristianismo e um poder individualizador.

A relação entre rebanho e pastor é fundamental para entendermos o poder pastoral. O rebanho (que não se constitui prioritariamente um território, mas em um grupo de pessoas) estaria sob o cuidado constante de um pastor, que o conduz e deve garantir sua salvação. Inclui aqui, um dever relacionado à devoção, ao sacrifício pessoal e à vigília. Entre o rebanho e os elementos que o compõem, o poder pastoral cai em um paradoxo: ainda que o objeto de vigília seja o rebanho, cada indivíduo importa (no sentido de evitar seu ‘desgarrar’). O pastor permanece nessa tensão entre o coletivo e singular, ao mesmo tempo em que gera laços morais com cada membro do rebanho. Esses laços morais são reafirmados na submissão e obediência permanentes.

Mas, como foi dito antes, o poder pastoral é um poder individualizador: “O pastorado cristão supõe uma forma de conhecimento particular entre o pastor e cada uma de suas ovelhas. Esse conhecimento é particular. Ele individualiza. Não basta saber em que estado se encontra o rebanho. É preciso também conhecer o de cada ovelha.” (FOUCAULT, 2006, p. 368) O pastorado faz uso de técnicas como a confissão para o exame e direcionamento de consciência, mas diferente de outros povos da Antiguidade esse exame e direcionamento de consciência não são pontuais, são reforçados de forma constante e contínua.

Inaceitável, então, para essa obediência contínua do poder pastoral o encontro com crianças que insistem em declarar que não têm vontade de fazer algo. Inaceitável para a constância esse rebanho que vaga sozinho e some da vista do pastor. E possivelmente seja nesse impasse que os jesuítas costuram o poder pastoral com uma ideia de território considerando que os povos indígenas originários seriam rebanhos mais administráveis dentro de um cercamento. Ou, no caso, aldeamentos.

2.7 Entre Morus e Foucault, utopias e heterotopias

Décadas antes dos jesuítas desembarcarem na costa brasileira, mais precisamente 1515, Thomas Morus escreveu *Utopia* (MORUS, 2011). Em um período no qual os europeus descobrem que há muito mais no mundo do que imaginavam, o autor estabelece uma crítica à política europeia (ressaltado os cercamentos de terras na Inglaterra, em que as terras comunais seriam obstruídas aos camponeses em benefício da criação de ovelhas) e ao mesmo tempo descreve uma ilha fictícia em que (ao menos para seus habitantes) a vida correria especialmente bem.

Quando chegaram aqui, os jesuítas não encontram uma utopia, o que é da própria etimologia: não parece possível encontrarmos ‘não-lugares’. Encontraram um lugar cheio de diferença, vieram com uma série de demandas e começaram a atuar. E ainda que tais atuações estejam longe de uma hospitalidade¹⁸, o que torna a situação ainda mais controversa no sentido de que o europeu é o elemento que chega, concordo com Foucault quando relaciona algumas políticas das colônias ao termo heterotopia (ao invés de um ‘não-lugar’, um ‘outro-lugar’): “Seguramente, as colônias tinham uma grande utilidade econômica, mas existiam valores imaginários que lhes eram agregados e, sem dúvida, estes valores eram devidos ao prestígio próprio das heterotopias.” (FOUCAULT, 2013, p. 28) Foucault fala mais especificamente das Missões do Paraguai, cronologicamente um tanto distantes dos eventos tratados aqui, mas elas são um desdobramento das políticas da Companhia de Jesus. E, de qualquer forma, a idealização da Missão pode ser atribuída a Manuel da Nóbrega (e Dom João III) ao iniciar o projeto de aldeamento, que tal qual na descrição de Foucault, visava criar “um outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado (...)” (FOUCAULT, 2013, p. 28).

Foucault descreve várias formas de ‘outros lugares’, mas é importante ressaltar que os jesuítas tinham noção que seu projeto não tinha paralelo: o colono europeu é muitas vezes lamentado por Nóbrega e, mais do que isso, uma das causas da proposta de aldear os índios, espacializá-los onde não pudessem sofrer má influência. É notório, nas cartas jesuítas, o desgosto ao precisar lidar com os colonos e seus vícios que perigosamente difundem entre os

¹⁸ Muito mais próximas estariam do que Derrida cunha no termo ‘hostipitalidade’: “, o estranho recebe as boas vindas apenas quando afasta a sua estranheza e se transforma no que eu acho que ele deveria ser, ou seja, nega-se sua alteridade, contraria-se a ética ao não se preservar a relação com o outro enquanto outro (Welten, 2015).” BASTOS, Sênia Regina; RAMEH, Ladjane Milfont e BITELLI, Fábio Molinari. O conceito de hospitalidade de Jacques Derrida nos artigos científicos do Portal de Periódicos da Capes. Anais do Seminário da ANPTUR, 2016. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/13/612.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2022.

‘gentios’: diferentes dos utopianos de Morus, os povos originários não se limitavam a relações distantes ou maquiavélicas com o outro (os povos originários entendiam mais de hospitalidade que os europeus). No que Dom João III estabelece como “separar as crianças de seus pais”, os jesuítas saltaram a “separar os povos originários de seu mundo”, mesmo de lugares que sequer conheciam.

Impossível aqui não fazer um paralelo à escola: seja em elogios afetuosos vinculados às histórias pessoais de redenção, seja em críticas em torno da alienação com o que existe fora dos muros, a escola “separa o aluno de seu mundo”. Se compõe, enfim, como uma heterotopia. Mas desdobrando o que Foucault fala de heterotopias educacionais, e isso talvez seja uma particularidade dos desdobramentos desta colônia/vice-reino/nação, a escola separa o aluno de seu mundo para criar indivíduos que ainda não possuem referência na materialidade do mundo. Que os aldeamentos e Missões não tenham permanecido em suas aspirações mais amplas de sociedade, mantiveram seu vínculo nessas pequenas instituições heterotópicas visando a construção do que ainda não existe.

E o presente de tudo isso?

*"Lá quando nasce menino
não dar trabalho a criar
já é falando e já sabe
ler, escrever e contar
salta, corre, canta e faz
tudo quanto se mandar."
Manoel Camilo dos Santos*

Nóbrega morre em 1570, antes (1567) parte para o Rio de Janeiro com José de Anchieta. O último torna-se o reitor de um colégio que eles mesmos fundam. Diz-se por aí (mais precisamente Luiz Alves de Mattos, mas curiosamente sem fonte para a última afirmação) que Anchieta ensinava as crianças indígenas, dava assistência espiritual, cuidava e doentes...e fazia o trabalho administrativo no Colégio do Rio de Janeiro.

Escolhi mais ou menos metade do Período Heróico, algo não-arbitrariamente localizado entre 1549-1558, a partir de angústias do presente. De alguns pontos me distanciei: a relação com João Ramalho¹⁹ (excomungado, agressor, amigo, defensor...) foi tentadora, mas (ao menos

¹⁹ Nascido em Portugal no fim do século XV, João Ramalho desembarcou no sudeste brasileiro décadas antes dos jesuítas e criou uma forte rede de relações com os povos originários. Inicialmente entrou em atrito com Manuel da Nóbrega e os jesuítas, foi excomungado (por sua prática não velada de poligamia) e as discussões quase chegaram a conflito armado. Mais tarde torna-se aliado dos europeus (incluindo aqui a Companhia de Jesus) no processo de colonização.

por enquanto) pensei que a aproximação teria algo mais de pitoresco anacrônico do que de forças que efetivamente possam me fazer efeito.

O que percebi de princípio, e se tornou objeto de especial atenção, foram "fantasmas de projeto" (esse projeto que parece desandar em algum tempo próximo de 1556) rodeando um antigo poder pastoral que põe os pés do atual litoral brasileiro na metade do século XVI. Esse eterno esperar uma troca prevista sem questionar a outra parte: o pastor doa a devoção e o esforço, o rebanho responde com obediência e zelo. Certo?

No que consiste devoção e esforço: a partir de março de 2020, consiste em acordar abrindo as mensagens que, sei, já estão lá fazendo presença em espera. Diversos relatos pessoais de vida misturando conflitos para com as demandas da escola, dúvidas, pedidos de ajuda. E ouvimos (lemos), respondemos. Assistência espiritual?

E em nossa negociação, nem sempre de livre vontade da outra parte, nos frustramos quando não geram os resultados esperados (e, de fato, raramente nossas expectativas são propriamente cumpridas...talvez sejam altas demais). Mas manteremos o dispositivo em funcionamento. Não existir fora do ofício. Abandona as ovelhas (e o tempo da vida, e a saúde mental) em nome de cada ovelha que desgarrar...e volta correndo.

Perdura de qualquer forma, não só na instituição educacional, boa parte do que chamamos hoje de racismo e fundamentalismo. Perdura o sistema de decorar, o institucional sequestro que, nessas terras, nasceu sequestro (o que pais estarão pensando, depois dos quinhentos anos contínuos do sistemático aprisionamento e conversão iluminista de seus filhos, em um dos momentos mais longos de suspensão dessa máquina?).

Mas perdura também um sentimento de missão. Essa improbabilidade do abandono. Destrinchar-se em múltiplas ações em um sentimento vago de estar fazendo o certo.

Mais: Esse orgulho que paira em toda a estrutura educacional, em torno da atenção aos detalhes com os seus, em como sentem que algo lhes incomoda e como respondem (admitem, cedem ao interrogatório) quando perguntados. E, ainda que isso possa tomar a forma de cuidado, há sempre uma proximidade perigosa com o invasivo, com o punitivo e com o disciplinador.

Esse dispositivo de confissão, com ares de feudal, mas que anuncia a instituição disciplinar. Esse essencialismo no encarar uma profissão para a qual, supostamente, nascemos (a "missão" do Educador). Desconfortáveis no ambiente, inegavelmente ultrapassados e desajeitados. Mas, bem ou mal, funciona. E a gente usa.

3 ABÍLIO, O DIRETOR DA TRISTE FIGURA

“Doutor em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, Director Geral dos Estudos desta Provincia, Tenente Coronel Chefe d’Estado Maior do Commando Superior da G. N. das Villas da Barra e Santa Ritta, Membro Correspondente do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, Conversatorio Dramatico Brasileiro, Socio fundador da Academia Philomatica Sociedade de Bellas-Artes da Bahia (...)” (BORGES, 1856)

No Relatório sobre a Instrução Pública da Província da Bahia de 1856, é dessa forma que Abílio se apresenta e se define. Há visivelmente uma publicidade de si nessa descrição, imagem reforçada constantemente em Aristarco, personagem de *O Ateneu* e presumidamente inspirado em Abílio, definido por Raul Pompeia como um ser que “(...) todo era um anúncio”²⁰. O próprio Abílio chega ao ponto de sugerir, no prefácio de sua adaptação dos *Lusíadas*, a criação de um prêmio nacional com seu próprio nome (‘Prêmio Abílio’²¹). Tal descrição buscando carregar-se de imponência faz efeito até mesmo após o falecimento de Abílio, entre entusiastas do educador (Isaías Alves) e supostos detratores (Raul Pompeia): definir quem foi Abílio entre os elogios e as críticas não é uma tarefa fácil.

De qualquer forma, por questão cronológica falta nessa descrição inicial do próprio Abílio o título que mais interessa aqui: diretor do Colégio Baiano, do Colégio Abílio (RJ) e do Colégio Abílio de Barbacena (MG). Outro título que Abílio teria posteriormente, em algo de pomposo e típico do contexto do século XIX brasileiro, seria o de primeiro e único Barão de Macaúbas. Faltam também outros atravessamentos, muitas vezes contraditórios, que não se configuram em títulos oficializados para esse intelectual do século XIX: conservador (em alguns aspectos), abolicionista, monarquista, progressista (em outros aspectos), inovador pedagógico, moralista extremado...

Alguns fios de efeitos que pretendo realçar aqui são trajetórias do que foi já foi tratado no capítulo anterior: o ‘grande projeto’, a ‘grande escola’...a utopia institucional que permeia a gestão escolar. Além disso, Abílio se propõe a um projeto da ‘grande mudança pedagógica’ (inclusive com a intenção de ser aplicada exemplarmente em seus colégios) que, apesar de trazer inovações, se retrai em grandes problemas estruturais e tenta sustentar uma união entre o entendimento científico do século XIX com um moralismo altamente vinculado a um

²⁰ POMPÉIA, 2015, p. 29

²¹ “Se o Governo Imperial decretar a criação destes concursos gerais, o abaixo assinado compromete-se a fundar, desde logo, uma renda eterna de 300,000 réis anuais para ser distribuída como um dos primeiros prêmios, sob a denominação de Prêmio Abílio, ao mais distinto dos concorrentes à prova da língua portuguesa.” (CAMÕES, 1879, p. XXV)

fundamentalismo religioso. Resguardadas as diferenças contextuais entre os séculos XVI e XIX, Abílio em muitos aspectos sustenta forças que os jesuítas trouxeram.

3.1 Rápida biografia de Abílio

Abílio Cesar Borges²² nasceu em 1824, Rio das Contas (Bahia, Chapada Diamantina), povoado de Macaúbas²³. Inicialmente seguiu a carreira da medicina (e ocasionalmente política e educação), mas ocorre uma virada em sua biografia no ano de 1856, quando se torna Diretor da Instrução na Bahia. Considerando um sinal de sua vocação para o ensino, ainda que já tivesse esporádicas experiências anteriores na área, Abílio abandona a carreira de medicina para se tornar um dos nomes influentes da educação brasileira na segunda metade do século XIX.²⁴

O cargo de Diretor de Instrução na Bahia possuía, entre outras funções, redigir relatórios anuais de ensino. Em um longo relatório (BORGES, 1856) Abílio declarou incisivamente seus ideais de instrução e as obstruções da realidade educacional da região para que tais ideais fossem efetivados, incluindo a acusação de maus hábitos dos professores. O caso de um professor em específico, que Abílio descreve de forma mais detalhada, entra em sério conflito com o governo ao constatar que a punição ao professor teria sido, segundo o próprio Abílio, branda demais.²⁵ Resolve então construir a sua própria fortaleza pedagógica, na qual poderia exercer seu sonho educacional: o Colégio Baiano, em 1858. Funda outros colégios, o Colégio Abílio em 1871 (Rio de Janeiro) e o Colégio Abílio de Barbacena (Minas Gerais) em 1881, mas é difícil falar em uma expansão: o colégio no Rio de Janeiro foi uma mudança (Abílio abdica o controle do Colégio Baiano mais ou menos na mesma época) e o de Barbacena dura menos de dez anos. Ainda assim tais colégios eram chamados de 'ninhos das águias', um dos poucos locais nos quais eram disciplinados os filhos da elite, visando a obtenção ou manutenção de cargos privilegiados na sociedade.²⁶

Ao se tornar um dos grandes nomes regionais no cuidado dos filhos das famílias abastadas, Abílio se torna bem relacionado com uma elite nacional, incluindo aqui Dom Pedro II.²⁷ Sem engrandecer demasiadamente o fato, Abílio torna-se barão em 1881: mais

²² As informações biográficas deste capítulo são, salvo apontado o contrário, descritas a partir da tese de Diane Valdez, “A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macaúbas (1856-1892)” (VALDEZ, 2006).

²³ VALDEZ, 2006, p. 26. Rio das Contas é considerada a primeira cidade planejada do Brasil.

²⁴ *Ibidem*, p. 50-51

²⁵ *Ibidem*, p. 63-64

²⁶ *Ibidem*, p. 83-84

²⁷ *Ibidem*, p. 210

precisamente Barão de Macaúbas²⁸. Fez parte de uma geração de educadores que dividem nesse período (segunda metade do século XIX) o interesse pela educação do país e constroem seus projetos (por vezes divergentes) de instituições de ensino.

É inevitável tratar dos atravessamentos do Abílio médico, diretor de instrução, político, ...,mas é a trajetória a partir de 1858 que faz com que Abílio torne-se especial interesse desta pesquisa. Seguindo o fio do ensino jesuíta no Brasil, ainda que não necessariamente ligado a esta ordem em específico, é um católico que insiste em relacionar a religião (mais precisamente, o cristianismo católico) com o ensino²⁹. Mas defende, também, mudanças: se torna um dos mais famosos defensores brasileiros do fim do castigo físico nas escolas.³⁰

Nos anos finais da vida e da carreira educacional, criticará também as premiações escolares (método que ele mesmo havia utilizado em momentos iniciais da trajetória educacional), considerando-as inúteis e contraproducentes.³¹

Ainda que os colégios não tenham se estabelecido como uma rede de ensino, Abílio distribuiu uma série de livros de leitura (precursores do livro didático) pelo Brasil e estes farão parte da infância de muitos brasileiros que não tiveram contato com nenhum de seus colégios para a elite. Alguns destes são nomes conhecidos, como Graciliano Ramos e Cora Coralina. Tais livros de leitura serão amplamente divulgados, doados e vendidos em um processo que Abílio parecia ter muito em conta: a publicidade de seus feitos.³²

Mas nem todos os seus princípios são dispostos de forma equânime: Graciliano Ramos relata em *Infância* que o livro de leituras do ‘Barão de Macaúbas’ figurava, sem ressalvas aparentes, ao lado da palmatória nas escolas mais precárias do Brasil.

O fora-da-escola, no delírio disciplinar do Barão de Macaúbas, era um território perigoso aos planos do diretor e afastado pelos muros da instituição para que suas águias pudessem crescer em disciplina. Mas era também esse espaço onde Abílio despejava sua enxurrada de materiais de ensino das primeiras letras com suas próprias perspectivas de moral, religião e educação. Mas mesmo os muros do colégio impõem suas rachaduras: ‘traído’ por uma de suas águias (no caso, Raul Pompéia), Abílio Cesar Borges inspira o personagem Aristarco Argolo de Ramos em “O Ateneu” de Raul Pompéia³³. O diretor do Ateneu, vaidoso

²⁸ A distribuição do título não era exatamente incomum no século XIX e consta que Abílio tenha pago o valor padrão pelo título, o que era costume da época.

²⁹ “Sem religião, meus jovens amigos, nenhuma educação é possível.” (BORGES, 1866, p. 21)

³⁰ VALDEZ, 2006, p. 170-172

³¹ BORGES, 1884, p. 10-11

³² VALDEZ, 2006, p. 199-200

³³ Ainda que exista a discussão literária sobre os limites da interpretação de *O Ateneu* como um retrato do Colégio Abílio (e, por extensão, da figura de Aristarco como Abílio Cesar Borges), me posiciono a partir da declaração de

na declaração de seus feitos, é confrontado com a materialidade de sua própria obra no retrato de um cotidiano entre os alunos minimamente influenciados por seus discursos.

3.2 Flores abolicionistas

“(…) sou mero propagador daquilo que já em países mais adiantados é corrente; sou um fraco apóstolo das grandes ideias do século” – Abílio Cesar Borges

O papel de Abílio no abolicionismo brasileiro se torna efetivamente visível a partir de 1860, ano em que se torna membro *British and Foreign Anti-Slavery Society* de Londres. Na categorização de Ângela Alonso³⁴, Abílio se coloca entre as flores (mais do que aos votos, e definitivamente não ao lado das balas: ou seja, não participa ativamente da política e não ultrapassa a linha do legalismo formal em suas ações).

Estabelece no Brasil o que a autora chama de ‘efeito bumerangue’: busca apoio no exterior, com discursos críticos à escravidão do país, para que as autoridades europeias denunciem a situação a partir da recepção internacional aos mesmos discursos³⁵, Abílio aproveita suas viagens ao exterior para denunciar (mas sempre polidamente, dado seu apreço à S.M.I.³⁶) a escravidão ainda vigente no país, em um período que ela se encontra praticamente extinta no resto da América em forma jurídica. Encara a situação isolada e vergonhosa de seu país de origem de uma forma especialmente desconfortável, considerando que defende tão veementemente em seus discursos a Europa como modelo e o progresso. Os discursos de Abílio no exterior se rearticulam em pressões internacionais ao Império brasileiro para o fim da escravidão. A intenção aparente, entre a polidez e a denúncia, não é a de abalar as relações internacionais da nação ou construir embargos, mas constranger D. Pedro II e a nobreza brasileira em seu compartilhado fascínio pelo Velho Mundo e (em especial no caso de D. Pedro

Isaías Alves, biógrafo de Abílio, de que o Barão teria ficado consideravelmente entristecido com o livro de Raul Pompeia. Independente da intensidade de influência do diretor no personagem quando da produção do autor, a relação aqui se dá especialmente porque esse episódio de entristecimento demonstra que Abílio se viu em Aristarco.

³⁴ Ângela Alonso - Flores, votos e balas. A classificação que dá título ao livro se refere aos métodos empregados pelo abolicionismo na segunda metade do século XIX: flores (eventos visando modificar a opinião pública, espaço que Abílio ocupou juntamente com outras figuras), votos (tentativas de modificar a legislação do país) e balas (métodos considerados até então ilegais e por vezes violentos para alcançar a abolição).

³⁵ “Abílio Borges, da Sociedade Libertadora 7 de Setembro, voltou a usar o expediente que surtira efeito com os abolicionistas franceses em 1866, o método bumerangue. Dessa vez, solicitou auxílio da religião, que já socorrera o abolicionismo na Inglaterra e nos Estados Unidos. Foi ao papa, em 1870, pedir sua intervenção em favor do fim da escravidão. Pio IX ofereceu tão somente seu préstimo junto a Deus. Borges ironizou a negativa, retorquindo que seria preciso elevar sua voz aos céus para que os escravistas do Brasil a ouvissem. O pontífice continuou falando baixinho e a Igreja seguiu sem condenar a escravidão.” (ALONSO, 2015, p. 68-69)

³⁶ Sua Majestade Imperial. No contexto: D. Pedro II.

II) pelo progresso: lembrar a existência da escravidão no exterior era lembrar que este era um Império atrasado. Vai do Brasil ao exterior e do exterior retorna com uma crítica reforçada por apoios internacionalmente influentes.

Abílio organiza também encontros que pedem o fim da escravidão a partir da piedade e da empatia, conferências-concerto que dividem um discurso emotivo em apoio ao abolicionismo e códigos culturais da elite nacional no século XIX: “As cerimônias cívicas de Abílio Borges seriam rituais de dramatização da escravidão e apelo aos sentimentos, conclamando a abolição como nova Independência.” (ALONSO, 2015, p. 42-43) Ainda que de forma pessoalista, a tática deu resultado: “Nelas, 191 títulos de alforria foram concedidos de 1869 a 1871.” (ALONSO, 2015, p. 43) Nestes eventos jovens alunos do Colégio Abílio, Castro Alves é um exemplo, subiam ao palco para recitar seus poemas com a intenção de comover os ouvintes. Organiza associações, mas estas possuem como alvo prioritário o coração do público e não as leis vigentes.

Há evidente pertinência no tema abolicionista de um modo geral, mas centrar demais nesse aspecto fugiria do escopo da pesquisa. O que pretendo aqui é contextualizar essa estrutura de mundo que rege o projeto de modernidade de Abílio e como ela é articulada no seu ideal de instituição educativa. Em trinta de novembro de 1858, no discurso ao Colégio Baiano, Abílio declara: “A escravidão, diz M. Barrau, é contra a natureza; é pois ir contra a natureza o introduzir a escravidão no ensino. Pode parecer cômodo assemelhar o escravo ao animal, e o menino ao escravo. E isto do gosto de certos pais, ou antes de certos mestres.” Diz mais: “Se um pai suporta que com seu filho se empreguem tais meios, eu o advirto que o resultado mesmo será seu castigo; ele verá, quando chegar a ocasião, o que é uma alma de escravo.” (BORGES, 1866, p. 48-50)

Se o abolicionismo de Abílio parece truncado em sua lealdade ao Império e sua defesa por uma sociedade permeada pela mansidão elitista em aceitação resignada das classes sociais, ao mesmo tempo parece construir pontes para novas formas de atuação. Seus alunos, incluindo aqui Raul Pompéia, farão parte de ações mais incisivas do abolicionismo, relacionados a nomes como Luiz Gama. Seguindo a pesquisa de Alonso, também é importante destacar que no Brasil do século XIX “(...) ativistas e apoiadores do abolicionismo não vieram de uma camada social só, e sim de várias. Ao longo da década de 1880, a parcela original de aristocratas modernizantes, ao estilo Abílio Borges, perdurou, ao passo que as conferências-concerto garimpavam nos estratos médios e baixos.” (ALONSO, 2015, p. 145) Cabe a distinção aqui: Abílio tinha como método de atuação no abolicionismo as cerimônias cívicas:

“Borges o achou no espaço público extraparlamentar que os Liberais Radicais politizavam: salões de agremiações, escolas, Câmaras municipais. Promovia festas cívicas solenes em seu Ginásio Baiano, em 2 de julho e em 7 de setembro. À frente de uma mesa com toalha verde e bordados dourados, ‘calcando aos pés a ignorância e o vício’, exortava ao patriotismo. Professores discursavam e alunos da elite baiana cantavam e declamavam. Borges levou o rito e seus praticantes para o abolicionismo.” (ALONSO, 2015, p. 40)

Nas conferências-concerto Borges é inspiração, mas o público se desloca. Utilizando-se da ópera, André Rebouças “dilatou para o lado da música de concerto o sentido que Borges dera aos eventos abolicionistas”³⁷ através das conferências-concerto, o que permitiu o discurso abolicionista alcançar estratos mais baixos da sociedade.

Mesmo nesse tema, Abílio não deixa de ser gestor educacional (de fato, porque nunca deixa de ser gestor educacional). Abílio traça sua estratégia em um terreno típico e conhecido do poder gestor: o de conciliação e convencimento, espécie de salvaguarda (falha) ao abordar temas espinhosos sem que se apaixone pelo poder. De fato, o Colégio reflete a postura de Abílio em demandas incomuns aos alunos da elite da época, como a proibição de ter seus escravos nas dependências do colégio. Não haviam escravizados, aliás, nem mesmo na estrutura do colégio.

Mas esse universo de Abílio perdurava apenas até os muros do Colégio, ao território que coordenava. Mais: o valor que seus alunos abastados pagariam para frequentar o Colégio virá do mesmo mundo para o qual nas férias voltariam: um mundo de escravistas e escravizados. Independente dos discursos comoventes, o escravismo no Colégio Abílio parece ser algo inexistente simplesmente porque a vista não alcança os escravizados (mas recebe, inclusive é financiado por seus efeitos), porque os escravizados não passavam do portão.

Pátria (ano II dos Tempos Sombrios)

Ação conjunta da prefeitura, tivemos uma série de oficinas na escola, que priorizavam o hip-hop. Ocorreu um dia especial para apresentações relacionadas ao projeto, com convidados, incluindo o turno da EJA. Havia um espaço para palco aberto. Durante a noite foi uma catarse. Alguns alunos já possuíam uma trajetória respeitosa na comunidade local de hip-hop, ligavam o celular ao aparelho de som para disparar o beat e se apresentaram para colegas surpreendidos e receptivos. Empolgados com as apresentações recheadas de pensamento crítico, alguns começaram a declamar poemas que compartilhavam desse espírito. Mas a EJA

³⁷ ALONSO, 2015, p. 131.

não é composta hegemonicamente por questionadores e progressistas, obviamente alguns se empolgaram mais que outros.

Na fila do palco aberto, não só os típicos admiradores de hip-hop, alguma voz cadenciada e grave recita Castro Alves, “Canção do Africano”. Suspeito que houve um momento do entender seu pertencimento na diferença com os colegas. Uma tentativa de diálogo, de aproximação. Funciona:

"Lá todos vivem felizes,
 Todos dançam no terreiro;
 A gente lá não se vende
 Como aqui, só por dinheiro".

Exaltação típica de Slam. Uma comunidade em sintonia consigo mesma. Permito-me um breve dilúvio egocêntrico em achar que estou contribuindo para a construção de uma nação múltipla, em que todos vivem em harmonia com suas particularidades e defesa de suas doutrinas abrangentes. John Rawls³⁸ teria orgulho.

(...)

No outro dia, passo nas salas para comentar o evento da noite anterior, agradecer a atenção...,mas ocasionalmente alguns questionam os momentos de “discurso político”, outros perguntam (com um certo desânimo) se esse tipo de evento será frequente. A maioria, porém, elogia. Chega-se ao ponto de precisar acalmar o ânimo das discordâncias sobre as apresentações. Alguns compartilham ideias que tiveram a partir do evento. Um sucesso.

3.3 O diretor e o jovem Nietzsche

“Que estabelecimento superior, que universidade nos satisfazem,
 a todos nós — **que diretores**, que instituições, em vista da
 dificuldade da tarefa de educar um homem para fazer dele um
 homem!”
 Nietzsche

O Colégio Abílio é fundado, no Rio de Janeiro, na mesma década (1870) em que Nietzsche escreve ‘Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino’ e ‘as considerações intempestivas’.

³⁸ RAWLS, John. Liberalismo Político. Essa obra de Rawls busca responder o questionamento: “como é possível existir, ao longo do tempo, uma sociedade estável e justa de cidadãos livres e iguais que se encontram profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis, embora incompatíveis entre si? Em outras palavras: como é possível que doutrinas abrangentes profundamente divergentes, ainda que razoáveis, possam conviver e que todas endossem a concepção política de um regime constitucional? Quais são a estrutura e o conteúdo de uma concepção política que é capaz de conquistar o apoio de tal consenso sobreposto?” (RAWLS, 2011, p. XIX)

Presume-se aqui não uma coincidência de encontros conceituais ou uma plena convergência de ideias, mas a possibilidade de se entender Abílio nas aspirações de sua própria época, no caso, na interpretação do filósofo. Interpretação não necessariamente positiva. Cabe ressaltar aqui o fascínio que a pedagogia europeia exercia em Abílio, sendo tal pedagogia justamente o objeto de análise e crítica do filósofo. Cabe ressaltar também que no período em que escreve as considerações intempestivas e ‘sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino’, Nietzsche ainda é propriamente ‘professor’ (na universidade da Basileia).

Em ‘sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino’, o filósofo defende uma aristocracia cultural e educacional. Um dos problemas, para Nietzsche, é que a difusão da cultura a tornaria rasa: em outro texto com data aproximada às considerações intempestivas, Nietzsche afirma que “a cultura mais universal é exatamente a barbárie” (NIETZSCHE, 2011, p. 74) e defende fervorosamente o ensino da língua em norma culta. Além disso, o método para ensinar a cultura deveria evitar o espontâneo: “(...) toda a cultura começa, ao contrário de tudo o que se elogia hoje com o nome de liberdade acadêmica, com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido do dever.” (NIETZSCHE, 2011, p. 158)

Na priorização do ensino da língua-pátria, na inevitabilidade da construção de um ‘ninho das águias’ (no caso de Nietzsche, ginásios que fomentem a aristocracia cultural), na exaltação da disciplina...em tudo o que, enfim, resultaria em um elitismo cultural, o diretor Abílio e o jovem Nietzsche parecem consideravelmente concordantes.

Mas Abílio, em outros aspectos, parece muito longe daquilo que tanto admirou Nietzsche ao conhecer Schopenhauer. O diretor parece se enquadrar muito melhor na figura denominada pelo filósofo de ‘erudito’, na terceira consideração intempestiva (que aborda a figura de Schopenhauer como educador). Para Nietzsche, “o erudito consiste numa rede misturada de impulsos e excitações muito variadas, é um metal impuro por excelência.” (NIETZSCHE, 2011, p. 224) Nietzsche então lista doze desses impulsos e inquietações sendo que, a partir da combinação de alguns deles (um e outro inclusive contraditórios, o que impediria um ‘erudito pleno’), se estabeleceria tal figura.

Após a descrições das peças que formam eruditos, Nietzsche fala da confrontação entre o erudito e o gênio:

“Quem sabe observar nota de fato que, segundo sua essência, o erudito é infecundo – esta é uma consequência de sua gênese! – e que ele experimenta um certo ódio natural contra o homem que é fecundo; eis a razão por que, em todas as épocas, os gênios e os eruditos se enfrentaram.” (NIETZSCHE, 2011, p. 229)

Abílio terá que confrontar uma longa acusação na qual é apresentado como infecundo, de possuir algumas das características eruditas (segundo Nietzsche) em sua personalidade: um vínculo com a própria gratificação (as mensalidades do Colégio) que enfraquece suas decisões, um medo pelo desprezo dos colegas que o faz tornar-se um constante divulgador de si, uma vaidade que o coloca como salvador da educação nacional. Tal acusação será realizada por um dos ex-alunos de seu colégio, Raul Pompéia, no livro *O Ateneu*.

3.4 Um Colégio em chamas

Escrito em 1888, *O Ateneu* é a obra mais conhecida do escritor Raul Pompéia. Trata das experiências de um menino (Sérgio), em um colégio do Rio de Janeiro (o *Ateneu*) dirigido pelo rígido e caricatural Aristarco. Pompéia estudou anos no Colégio Abílio, o que leva a crer que *O Ateneu* é uma referência a este colégio e a figura de Aristarco seria inspirada (ao menos, prioritariamente) em Abílio. “No romance intitulado *O Atheneu - crônicas de saudades* o menino Sérgio (que seria a própria representação de Raul Pompéia) narra dois anos de sua vida escolar no interior de um internato para meninos, localizado na Corte Imperial, cujo proprietário e diretor era o médico Abílio Cesar Borges (Barão de Macaúbas).” (GONDRA, 1999, p. 34) As memórias de Pompéia enfatizam a inutilidade, seja na ausência de efetivação ou por visível hipocrisia, das tentativas de Aristarco-Abílio em estabelecer em seu colégio o espaço educacional que moraliza.

A ideia de referenciar uma autobiografia em que o autor é um personagem pode trazer algumas dificuldades (há ainda a possibilidade de interpretar um segundo personagem, o professor Cláudio, como uma versão adulta de Pompéia³⁹). Mas pretendo entender a relação a partir de seus efeitos, e segundo Gondra temos possibilidades de transitar nessa relação entre personagens e indivíduos do século XIX: “O jovem advogado (Pompéia), ao construir/reconstruir seu passado de aluno, redigiu uma obra considerada, por dois biógrafos do dono e diretor do Colégio em que ele estudara, como um ‘livro de maldades’, o qual maculava a imagem do grande homem - o diretor - com a ‘pena mergulhada em fel’ (...)” (GONDRA, 1999, p. 35) Se a obra causou desgosto aos biógrafos é de se esperar que possa refletir o não-dito nos numerosos discursos de Abílio, a materialidade da implementação de suas teorias.

No livro de Pompéia, o projeto de moralização de Abílio-Aristarco é mostrado como um retumbante fracasso. A primeira coisa que Sérgio descobre, entre recomendações e

³⁹ MARQUES, 2015, p. 18.

constatações, é que o mundo do Ateneu possui constante perigo e tensão. Os alunos em geral não seguem os preceitos alardeados pelo diretor, para além da formalidade dos eventos no colégio. Nas palavras de Rabelo, primeiro aluno do Colégio com quem Sérgio tem um diálogo: “Uma cáfila! Uma corja! Não imagina, meu caro Sérgio. Conte como uma desgraça ter de viver com essa gente.”⁴⁰ Nas sombras, os alunos estabelecem por si a figura do protetor, que constrói uma relação abusiva para com seu protegido. O próprio Sérgio é alvo de pretendentes a protetor.

Além disso, em alguns momentos é a ganância do próprio Aristarco que o impede de punir alunos como seu próprio código preconiza, afinal os alunos pagam a mensalidade do colégio e (ao menos para Raul Pompéia) ocasionalmente a efetividade de um discurso ameaçador é medida pela influência da família do aluno infrator.

Quando descobre, por exemplo, o romance entre dois alunos, Aristarco constrói uma cena dantesca (“Cândido e Tourinho, braço dobrado contra os olhos, espreitavam-se a furto, confortando-se na identidade da desgraça, como Francesca e Paolo no inferno.”⁴¹ de julgamento público: Aristarco avança mais e mais na humilhação dos dois alunos sem quebrar, porém, sua regra de não punir através da agressão física. Ao fim, apesar da falta tão grave para um moralista convicto como Aristarco, os dois são redimidos da mesma forma que os alunos revoltados contra a comida da instituição (e fazem uma ‘guerra’ com a goiabada de gosto ruim no refeitório).

“Torturava-o ainda em cima o ser ou não ser das expulsões. Expulsar...expulsar...falir talvez. O código, em letra gótica, na moldura preta, lá estava imperioso e formal como a Lei prescrevendo a desligação também contra os chefes da revolta...Moralidade, disciplina, tudo ao mesmo tempo...Era demais! Era demais!...Entrava-lhe a justiça pelos bolsos como um desastre. O melhor a fazer era chingar um murro no vidro amaldiçoado, rasgar ao vento a letra de patacoadas, aquela porqueira gótica de justiça!” (POMPÉIA, 2015, p. 195)

Mas enquanto ocorre a ‘anistia de revolucionários’ no intuito de evitar tanto a má publicidade ao colégio quanto a queda no lucro das mensalidades, o aluno Franco representa o ‘punível’: sem os recursos de seus colegas, a indisciplina de Franco é punida na cafua, uma espécie de porão-calabouço.

É interessante atentar ao livro em paralelo aos discursos de Abílio. De fato, os discursos registrados do Barão de Macaúbas e os do personagem Aristarco são extremamente semelhantes. (BORGES, 1866; POMPÉIA, 2015) Considerando que o livro é narrado a partir da percepção de Sérgio não nos é permitido saber com certeza, mas é viável supor, que o que

⁴⁰ POMPÉIA, 2015, p. 53.

⁴¹ *Ibidem*, p. 193.

está sendo dito pelo diretor do Ateneu é expresso com a intenção de se efetivar. Mas a materialidade irrompe no projeto, a complexidade da relação dos alunos, funcionários, professores, que cria essa situação de impossibilidade de efetivação. Nem as máximas escritas nos quadros da parede, em imponentes letras góticas, são capazes de frear as intensidades das relações.

Punir (ano II da Orthocoronavirinae SARS-CoV-2)

Internet ilimitada na escola, redes sociais baseadas em fotografias e protocolos institucionais normativos durante uma pandemia são equações de um desastre previsível⁴². A obrigatoriedade da máscara e incapacidade plena de controlar tanto seu uso quanto a produção de fotos dentro da escola me colocaram, nos últimos tempos e algumas vezes, na sala de gestão com o livro da capa preta e um grupo de alunos à frente.

Ao contrário de Abílio, pronto para punir. Tempos sombrios e a necessidade de lidar não com crianças, mas também não com adultos. Juvenilização da EJA, como chamam⁴³. Discuto mentalmente com Agamben, que nesses tempos escreveu algo sobre o autoritarismo de protocolos que não entendi, mas intuitivamente considerei “impraticável em minha prática”⁴⁴. Defendo o protocolo, inclusive estou seguindo-o e por isso preciso medir a voz nesse momento, já que boa parte do meu rosto não está visível, enquanto os alunos estão preocupados sobre o tipo de punição que receberão (não são propriamente adultos, mas uma contagem arbitrária assim os define, o cancelamento de matrícula de adultos é bem mais simples que o de crianças). Preciso (me coloco esse dever) mostrar para eles o quanto é importante que estudem, deixo escapar inclusive o quanto acho divertida a situação no sentido de que, fim das contas, eles gostam da escola a ponto de inseri-la em suas vidas pessoais, em suas redes sociais, nos seus entrepostos da sociedade da transparência (os seus ‘perfis’). O problema são os protocolos.

O entendimento corrente é que sendo duro no discurso não precisaria necessariamente punir. Mas aí lembro de Abílio, mais precisamente de Aristarco. Não há nada de heroico em minha decisão, na verdade é esta dissertação que escrevo que me influencia ao que não farei e a partir daí ensaiar uma gambiarra. Não conheceria Abílio e certamente não estaria lembrando

⁴² Referência a YUKA, Marcelo. F.U.R.T.O. - Paradoxo.

⁴³ SOUZA, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires e AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2021, v. 29, n. 112, pp. 718-737.

⁴⁴ AGAMBEN, Giorgio. Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia (Pandemia Capital). A discussão sobre as reflexões contidas na obra seria muito maior do que poderia ser exposto aqui.

do Ateneu nesse momento, não fosse a dissertação. Sem referência para um outro agir, escolho o contrário: vou punir sem ser de forma alguma duro no discurso.

E me permito uma descoberta. Pós-pandemia, pós-exaustão, pós-adoecimento, não vejo mais sentido em projetar qualquer coisa: a escola não é maior do que ela é, meus alunos não são menores do que eles são. Minha tarefa pode ser punir, mas não inclui vestir a performance de neutralidade que oculta as estruturas do preconceito, docilizante dos corpos, assujeitadora que coloca cada um em seus segregadores “devidos lugares”. Erraram, erraram, cada um segura o seu B.O.⁴⁵.

3.5 Pela metade: os bolos e os livros

“E se o catecismo tivesse para mim algum significado, pegarme-ia a Deus, pedir-lhe-ia que me livrasse do Barão de Macaúbas.”

Graciliano Ramos

A recepção às propostas de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, espalhou-se de forma irregular. Graciliano Ramos conta, em *Infância*, que é ‘perseguido’ pela foto do diretor-intelectual em suas cartilhas de alfabetização.

“Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores.” (RAMOS, 2003, p. 127)

Graciliano não teria sido o único a encontrar seguidamente figura do Barão de Macaúbas. Segundo a tese de Diane Valdez⁴⁶, e incluso aqui também a descrição de Raul Pompéia para o plano de alfabetização de Aristarco, os livros de Abílio podiam ser encontrados nos mais distantes locais do país.

“O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à substância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível!” (POMPÉIA, 2015, p. 28)

⁴⁵ Referência a PEREIRA, Pedro Paulo Soares (Mano Brown). *Racionais MC's - Segura seu B.O.*

⁴⁶ VALDEZ, 2006, p. 199

Graciliano é especialmente crítico à tentativa de Abílio de difundir uma linguagem ‘verdadeira’ (a linguagem dos doutores): “Queres tu brincar comigo?” Pergunta o menino de uma fábula ao passarinho, para a perplexidade do pequeno Graciliano: que menino fala desse jeito? Além disso, o passarinho e demais animais respondem com preceitos moralistas ao menino, de forma a negar o brincar. “Ridículo um indivíduo hirsuto e grave, doutor e barão, pipilar conselhos, zumbir admoestações.” (RAMOS, 2003, p. 128)

E, retornando ao grande plano de Abílio, em seus múltiplos efeitos, a palmatória continuava presente na sala de aula mesmo com suas cartilhas espalhadas pelas escolas do nordeste. As escolas no Brasil não se tornaram pequenos colégios Abílio, somente receberam, em peso, seus manuais de leitura. Se havia para Abílio um ‘conjunto’ da obra relacionando seus guias de leitura e escrita, a gerência das instituições de ensino, as metodologias eficazes, o repúdio à violência corporal como instrumento punitivo...esse conjunto não alcançou as escolas de menos recursos, distantes das capitais. Cora Coralina fala com saudosismo da “Escola da Mestra Silvina”⁴⁷, mas coexistem no ambiente escolar o livro de estudos (declaradamente, de Abílio) e a férula. A relação entre palmatória e escola, aliás, é uma constante na nossa literatura: de Machado de Assis descrevendo os meados do século XIX (Um conto de escola⁴⁸), passando por Leonardo a encontrando em Memórias de um Sargento de Milícias (nas salas mal arrumadas onde a “Santa Férula” definia os limites para os alunos⁴⁹), chegando ao século XX na escola descrita por José Lins do Rego em Doidinho⁵⁰. Abílio espalha com eficiência seus livros de leitura e exercícios, mas nem todos os seus discursos e congressos internacionais tiraram os “cinco olhos do diabo” da parede da sala de aula.

3.6 A criação do guia erótico não-intencional para o Lusíadas

“Melhor é experimentar do que julgá-lo”
Abílio Cesar Borges

Dois anos após a data arbitrária que determinaria o fim do “Período Heróico” (tratado no capítulo anterior), 1572, o censor do Santo Ofício Frei Bartolomeu Ferreira dá seu parecer favorável (“digno de se imprimir”) para a obra Os Lusíadas de Camões. Há ressalvas, porém:

⁴⁷ CORALINA, Cora . Poemas dos becos de Goiás e estórias mais São Paulo: Global Editora. 2015.

⁴⁸ MACEDO, Adriano (org). Retratos de Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

⁴⁹ ALMEIDA, Manuel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. São Paulo: FTD Editora, 2011

⁵⁰ REGO, José Lins do. Doidinho. São Paulo: José Olympio, 49ª ed., 2011.

o autor utiliza Deuses dos Gentios (mitologia grega) e há de se lembrar (diz o frei) que tais entidades são demônios. Sabendo, porém, que se trata de “Poesia & fingimento”, não vê inconveniente. (CAMÕES, 1572, p. 6)

Tampouco Abílio Cesar Borges verá problema, três séculos depois (mais precisamente 1879), nas solicitações às Tágides por inspiração para a obra ou nas descrições sobre deuses do Olimpo curiosos com a coragem desse também curioso povo lusitano. O diretor do Colégio Abílio, porém, tem outro receio: os bons costumes demandam que alguns trechos deveriam (e serão) suprimidos. A edição de *Lusíadas* “publicada pelo Dr. Abílio Cesar Borges, para uso das escolas brasileiras” cumpre, segundo o próprio editor, uma demanda nacional e um projeto maior autodeclarado (a volta do ensino de língua portuguesa nos currículos e sua coerente cobrança nos exames para o superior). Mas nessa mesma versão “se acham supressas todas as estâncias que não devem ser lidas pelos meninos.” (CAMÕES, 1879, p. 9)

Nesse projeto a deslocar-se desajeitadamente entre a ilustração intelectual e moralização, o Barão de Macaúbas não está de forma alguma sozinho. No mesmo século XIX, o Barão de Paranapiacaba também publica uma “*Camoniana Brasileira*”, tornando a obra em prosa, e censura os cantos IX e X do poema. Tal opção pela censura se estende, no mínimo, até as primeiras décadas do século XX. (ARROYO, 1988, p. 86-89)

Há esse conflito flagrante, no qual Abílio insiste em tentar uma esquivada, entre a suposta necessidade de leitura de um clássico pelos jovens e o conteúdo incompatível com o entendimento do próprio Abílio sobre o ensino moral. Entre um e outro extremo, opta por suprimir as partes que considera perniciosas. Mas há um problema inescapável: a obra é dividida em Cantos e estâncias numeradas. Métrica em sucessões de oito versos decassílabos em rima ABABABCC. Trocar versos na obra-prima da língua portuguesa? Trocar a numeração das estâncias, para adequá-las aos trechos suprimidos? Seria feito, mas por outros: o apreço pela segmentarização certamente tornaria impossível tal opção para o Barão de Macaúbas. Abílio opta por pontilhar a obra em todos os espaços que a “mão da providência” tocou para garantir a inocência dos seus alunos. Intuitivamente, nota-se, um péssimo plano.

No Ateneu, Sanchez busca estratégias para se aproximar de Sergio: “Inventou uma análise dos *Lusíadas*, livro de exame, cuja dificuldade não cessava de encarecer.” (POMPÉIA, 2015, p. 76) Mais que isso, conforme Sergio-Pompéia, “Guiou-me ao canto nono, como a uma rua suspeita”. O canto nono de Aristarco-Abílio possui 16 estâncias ausentes, declaradas em seu salto, rasuras e pontilhados. Fosse um convite objetivo à leitura não seria tão eficiente. É numericamente visível a ausência da estrofe 41 que descreve o que esperar das ninfas pelos lusitanos, da 65 que comenta a estratégia das ninfas entre si e de quatorze outras estâncias (71-

84) que apresentam o encontro. Abílio Cesar Borges demarca por inverso trechos de mistério que demandariam maior atenção na leitura. Agora, bastando uma outra versão que não a do ilustre diretor, traça um mapa apontando o caminho dos alunos ao proibido que pretendia evitar.

Essa informação é corroborada por Luís Edmundo, aluno do Colégio Abílio:

“Luís Edmundo refere-se ao livro de texto da aula de português, que era *Os Lusíadas*, edição preparada por Abílio Cesar Borges, escoimada das estrofes que os meninos não deviam ler. As edições eram substituídas por pontos seguidos (...). ‘tais pontos, verdadeiros convites à nossa curiosidade, serviam-nos de fácil indicação para as descobertas das passagens que, no poema, eram consideradas indiscretas, abrejeiradas ou maliciosas. Em muitas delas, embora lidas e relidas com cuidado, não achávamos logo as razões do censor em suprimi-las” (ARROYO, 1988, p. 93)

3.7 Limites da cidadania

Que o diretor do Colégio Abílio não tivesse escravos e os proibisse nas dependências de sua instituição não quer dizer que Abílio tenha um entendimento da igualdade tal que universalize a todos em seus potenciais: ensina-se meninos para que se tornem bons profissionais...e pais. Ensina-se meninas para que se tornem boas mães...e isso é tudo. Até mesmo as referências às professoras trazem relações objetivas com ‘mães’, mais do que profissionais, enquanto os professores possuem, ALÉM de profissionais, algo de ‘pais’. Abílio também acredita em um patamar educacional onde o humilde não é mais desejado, por não ter condições de ser um bom profissional: cada um deveria entender o seu limite.

“(...) compete, pois, à autoridade superior vedar, quanto poder, que indivíduos que se devem naturalmente contentar com a instrução primária alcancem a média, e que, os que com esta, avancem à secundária, a qual principalmente deve ser a mais dificultada. Aqueles que, já pela classe a que pertencem, já por lhe falecerem talentos, não podem seguir as carreiras liberais ou científicas. — Baratear a instrução secundária, generalizando-a, seria em parte criar uma classe de meios sábios, e quartos de sábios, enfatuados e pedantes que, impossibilitados de continuar os estudos superiores, e desprezando a indústria mecânica ou outra qualquer, tornar-se-iam inúteis e até perigosos membros da Sociedade.” (BORGES, 1856, p. 28)

Não há detalhamento nem mesmo na questão do racismo para além das decisões de homens brancos para a formação de uma nação. É a elite imperial o palco de Abílio e se ele vai para a Europa em seu efeito bumerangue, é para constranger (não mais que isso) o Império (composto, claro, de homens brancos). O colégio, como limite de sua atuação inclusive, terá professores pardos.

E aqui surgem as grandes perguntas que Abílio instiga em sua relação com ‘o que se espera da direção escolar’: ele se propõe uma missão hercúlea e, ao mesmo tempo, capaz de tornar-se muito facilmente incoerente: pretende ser uma figura que concede autonomia aos alunos, mas autonomia é algo que pode ser concedido? Mais que isso: que falemos de

‘autoridade’ e não ‘autoritarismo’ é pertinente, mas o que diferencia tais conceitos? Gentilmente, Abílio pretende que mulheres sejam mães, que homens sejam normativamente morais, que todos sejam cidadãos e cidadãos sejam religiosos (especificamente, no Brasil, católicos). Defendendo o fim da punição física (suplício), defende que a escola conquiste o aluno de tal forma que o aluno tenha gosto por aquilo que **deve** fazer. O aluno não inventa e nem é sua atribuição inventar, é a instituição que inventa métodos para convocar a iniciativa do aluno no sentido de um projeto pré-estabelecido.

Quando Abílio, em seu rebuscado vocabulário, fala de seu temor a um apocalipse moral, da importância da família, da doçura necessária para que os alunos façam seus deveres, da negação ao suplício escolar⁵¹...demonstra o sonho de transformar a nação em uma sociedade consonante (mesmo que inconsciente) ao conceito foucaultiano de ‘sociedade disciplinar’.

3.8 O Panóptico de Abílio

A insistência de Abílio com o fim da palmatória condiz com apontamentos de Foucault sobre a economia do castigo na virada do século XVIII para o XIX, em Vigiar e Punir. A questão inicial, aqui, é a perda de espaço do suplício enquanto ritual em público de castigo físico (as descrições citadas aqui envolvendo o uso da palmatória incluem em geral que esse ato de punição é feito na frente dos outros alunos).

Mas, seguindo ainda a obra de Foucault, o discurso de Abílio se configura em uma economia política do corpo: “(...) ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão.” (BORGES, 1866, p. 25) Em especial, Abílio cita em seus discursos esse ensinar a obediência ao invés de ameaçar para que as ordens sejam cumpridas: menor espaço para punição a partir de uma priorização do adestramento: “Saber obedecer, saber respeitar, eis aqui a força daqueles que querem ser livres. (...) Vê-de como o aluno dócil escuta com atenção as admoestações, ouve com ardor os conselhos, aflige-se com a repreensão, e regozija-se com o louvor” (BORGES, 1866, p. 29)

Quando exalta seu Colégio em discursos, é possível perceber que entre suas inovações pedagógicas está a aplicação de um sistema mais atento à disciplina na repartição dos indivíduos (“Nesses belos e poéticos dois meses de férias, em que estareis fora da ação da nossa

⁵¹ Em Especial: BORGES, 1866.

disciplina, ponde o maior cuidado em evitar ,as más companhias, fugindo mesmo, quanto possível, de indivíduos de caráter duvidoso (...) nada é mais perigoso para a infância do que tais relações, porque a corrupção se propaga com uma facilidade assustadora”⁵²) no controle das atividades e na atenção à seriação cronológica (“Quem na infância não adquiriu os hábitos do estudo, do trabalho regular e da prática do bem, nunca jamais há de adquiri-los. E quem não conseguiu sair da mediocridade nas aulas, nunca passará da mediocridade na vida social”⁵³). O Colégio Abílio se apresenta, a partir de tais discursos, uma instituição disciplinar:

"Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza 'táticas'." (FOUCAULT, 1987, p. 141)

Confluindo ainda com a obra *Vigiar e Punir* de Foucault, há ainda uma passagem do livro de Raul Pompéia (retomando a utilização do diretor como inspiração para a personagem Aristarco) sobre a arquitetura do Ateneu sendo utilizada como um instrumento para a vigilância de uma forma muito similar ao defendido por Jeremy Bentham em seu projeto do panóptico. O diretor apareceria em horas incertas a partir de uma das ‘inúmeras portas’:

“A sala geral do estudo tinha inúmeras portas. Aristarco fazia aparições, de súbito, a qualquer das portas, nos momentos em que menos se podia contar com ele. (...) Levava as aparições às aulas, surpreendendo professores e discípulos. Por meio deste processo de vigilância de inopinados, mantinha no estabelecimento por toda a parte o risco perpétuo do flagrante como uma atmosfera de susto. Fazia mais com isso que a espionagem de todos os bedéis. Chegava o capricho a ponto de deixar algumas janelas ou portas como votadas a fechamento para sempre, com o fim único de um belo dia abri-las bruscamente sobre qualquer maquinação clandestina da vadiagem. Sorria então no íntimo, do efeito pavoroso das armadilhas, e confiava os majestosos bigodes brancos de marechal, pausadamente, como lambe o jaguar ao focinho a pregustação de um repasto de sangue.” (POMPÉIA, 2015, p. 93)

3.9 O Território das Águias

Abílio tem um plano. Inicialmente, esse plano aspirava um território maior: como diretor de Estudos da Bahia, Abílio faz mais que a função supõe e discorre sobre todas as falhas que percebe no sistema educacional e de como poderiam (deveriam) ser resolvidas, segundo seu entendimento. Atritos com tais soluções fazem com que ele saia do cargo em menos de cinco anos.

⁵² BORGES, 1866, p. 129.

⁵³ BORGES, 1866, p. 147.

É daí que, mantido muito do relatório-manifesto que escreve enquanto diretor de estudos, resolve ter um colégio para chamar de seu. Delírio de todo o diretor, o colégio de Abílio é particular no objetivo de estabelecer uma autonomia plena do Barão de Macaúbas enquanto diretor. Lá, sua pedagogia educacional poderia e seria implementada.

Abílio é, além de abolicionista, conservador e monarquista. Quer a mudança, mas uma mudança gradual, civilizada e idealizada. Articula métodos bumerangue em que mede as palavras que utiliza para não ofender seu estimado D. Pedro II, o mais intuitivamente responsabilizável pela manutenção do regime escravista no império. Não pretende eliminar todas as desigualdades sociais: sua escola, apelidada de “ninho das águias”, é profundamente elitista. O ninho das Águias é isolado, com os elementos da “natureza” que cercam o colégio são dispostos em simetria matemática. O mundo exterior afasta seus efeitos, o que traz uma característica importante do entendimento de disciplina de Abílio: ele não considera um dispositivo de poder, mas um valor. É aos descendentes dos grandes nomes da nação que as escolas anti-suplício, amplamente vigiadas, amplamente disciplinadas são destinadas. O panóptico de Abílio não é a vigilância dos empregados, mas o treinamento eficaz das elites. Separa seus meninos dos capoeiras, das crianças de rua banhando-se nos rios e dos marginais dos becos.

“A historiadora Leila Algranti informa que, na segunda década do século XIX, cresceu o número de botequins, tabernas e similares. ‘A taberna é o sorriso da plebe, o alívio da corja, desafoço, pouso, diversão e vício do ébrio, do bandalho e do vadio.’ Era ali que ‘soavam os instrumentos africanos, jogava-se dado, o jogo da mão, a guingueta, os quatro réis, o revezinho’, explica. Para os escravos, os libertos e os homens pobres, negros ou brancos, que viviam na sede da corte, a rua era o espaço no qual se trabalhava, onde ocorriam os encontros, as distrações e, não raro, até a morte. Comia-se numa barraca, na venda, ou na rua, algo da cesta de um ambulante. Nas tabernas e nos botequins, prolongamento das ruas, jogava-se, ouvia-se música e bebia-se algo forte, estimulante. Na maior parte das vezes aguardente de cana, que devia ser apreciada pelos efeitos próprios das bebidas espirituosas. Mas não foi apenas para os mais humildes que se abriram os novos locais de venda de bebidas. Cafés, vendas e botequins eram os espaços públicos de sociabilidade frequentados pelas camadas baixas e médias no Rio de Janeiro. Porém, o controle e o policiamento atingiram as principais alternativas de diversão dos populares, centros de encontros desse estrato social, ‘os lugares mais comuns, onde se reuniam os indivíduos das classes mais baixas, os escravos e libertos’.” (PRIORI, 2016, p. 282-283)

A capoeira, o rio e a jogatina dos bares se tornam, nesse universo idealizado, em exercícios físicos, piscinas e diversões pedagógicas. O ideal almejado de indivíduo convivia também com a crítica de uma construção da imagem de ‘grande homem’ até então vigente:

“Os mal-humorados da primeira metade do século XIX só enxergavam nos homens das novas gerações defeitos e fraquezas, imitações ridículas de europeus, dentes postiços, desrespeito aos mais velhos. Cronistas dos tempos coloniais se perguntavam, indignados: ‘Onde estavam os capitães-generais do tempo dos reis de Portugal?!’ Eles eram capazes de governar com firmeza as capitânicas, ao passo que as províncias,

agora, eram governadas por ‘crianças saídas da faculdade de direito.’” (PRIORI, 2016, p. 129)

No Ateneu, Raul Pompéia denuncia que mesmo faltas que seriam consideradas terríveis por Aristarco poderiam ser relevadas dependendo do poder que a família do infrator possuísse. Mas Abílio também aceita que alguns alunos (não todos) não paguem ou paguem mensalidades menores, na medida em que demonstrem inteligência incomum. É tentador pensar aqui que não só Abílio é um idealizador da escola disciplinar (no sentido foucaultiano) no país, mas também uma espécie de defensor da inclusão (no sentido neoliberal, meritocrática) *avant la lettre*.

Também implementou aulas de alfabetização aos adultos que frequentam a corte (empregados e soldados). Mas nem de longe pode-se considerar Barão de Macaúbas um precursor de Paulo Freire: é certo que ambos possuíam esse ímpeto pela alfabetização de adultos, mas o projeto político de Abílio concentra-se em si e na doação, não distribui. O diálogo amoroso com o aluno de Abílio é feito sob regras já estabelecidas, autoridades já definidas. Que as práticas de Abílio sejam inovadoras e (por vezes) até mesmo progressistas, isso não impede que o Colégio Abílio se componha de severos obstáculos para a escola como território propício para invenção.

Das micro-cerimônias-cívicas

A regra: Não doar dinheiro aos alunos. Sabido que professores ganham mal e essa filantropia se espalha: nenhuma boa ação sai impune. Então, a priori, o esperado é segurar a empatia ao ouvir cada história. Mas esse discurso não impede eventualmente o pagamento de uma passagem de ônibus, um transporte de aplicativo, até mesmo uma organização para doações pontuais por parte dos professores e gestores. A periferia continua sendo periferia e o transporte público continua limitando horários às regiões mais carentes (o que é um problema pontual na EJA, considerando o horário em que as aulas terminam). Que Oscar Wilde (e sua “alma do homem sob o socialismo”) grite que estamos fazendo caridade e simplesmente mantendo a desigualdade enquanto inflamamos nossos egos, empatia é uma força avassaladora e em seus efeitos está a insônia na noite que intercala a história relatada e a aula posterior (vai saber o que aconteceu, vai saber o que está acontecendo). Às vezes, egoísmo eu sei, o que se quer é um sono tranquilo.

4 ARMANDA

Armanda Álvaro Alberto⁵⁴ nasceu em 1892, em um Rio de Janeiro ainda capital de um país recentemente tornado república. De família abastada e que priorizava a erudição, residiu na Europa durante parte de sua infância. Com uma infância cosmopolita e nem um pouco convencional ao restante dos brasileiros, cresceu em um ambiente que estimulou a erudição tanto de si quanto do irmão (Álvaro Alberto da Mota e Silva). Ambos não frequentaram a escola na infância, recebendo educação em casa⁵⁵.

A trajetória do pai (Alberto Álvaro da Silva) possui fortes vínculos com a política: declaradamente anti-monarquista, se assume socialista em 1905 (decepcionado com a república). Sobre sua mãe (Maria Teixeira da Mota e Silva), sabe-se que se envolveu fortemente no espiritismo após a morte do marido e que foi uma generosa financiadora velada da escola que Armanda mais tarde construiu.

Aos 13 anos, a futura diretora da Escola Regional de Meriti escreveu para a revista *Tico-Tico* (referente a um concurso sobre o desejo das crianças no ano de 1906):

“Creio que o maior desejo dos meninos e meninas no ano de 1906 é o mesmo que eu nutro: é estudar muito para poder mais tarde, seguindo o nobre exemplo benemérito de Pestalozzi, procurar ser útil à minha Pátria, ensinando aos inocentes desprotegidos da sorte a nossa belíssima língua e a geografia desta terra incomparável.” (MIGNOT, 2002, p. 145; LAZARONI, 2016, p. 48)

O desejo parece insistente e Armanda inicia a prática do magistério no Colégio Jacobina. “Quando, em 1917, Armanda Álvaro Alberto deu os primeiros passos no magistério no Colégio Jacobina, esboçava-se uma certa compreensão de que a arte de ensinar era uma missão nobre a ser exercida pelas mulheres de elite, extensão natural das tarefas educacionais no espaço doméstico.”⁵⁶ Porém, enquanto isso, uma professora primária do interior de Minas Gerais, Maria Lacerda de Moura, publicava “Em Torno da Educação” (1918, mais tarde alvo de uma autocrítica por ser considerado pela própria autora, condescendente demais com o status quo) seguido de “Renovação” (1919). Também em 1918, Bertha Lutz é admitida como bióloga no Museu Nacional e no ano posterior funda a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher.

⁵⁴ As informações biográficas são, salvo apontado o contrário, descritas a partir da obra de Ana Chrystina Mignot, “Baú de Memórias, bastidores de histórias” (MIGNOT, 2002).

⁵⁵ O ensino em casa não era uma situação ilegal no período: “Somente no texto constitucional de 1934 é que a obrigatoriedade é incluída e a educação é declarada como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo Estado. É indicado o ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. No entanto, não é explicitado claramente a faixa etária em que esse ensino primário seria obrigatório, embora se declare que deveria ser extensivo aos adultos.” (SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 8644) A pesquisa de Maria Celi Chaves Vasconcelos, “A educação doméstica no Brasil de oitocentos”, também afirma que durante o século XIX a prática da educação doméstica por parte das elites era comum no Brasil (VACONCELOS, 2007).

⁵⁶ MIGNOT, 2002, p. 125

Além disso, já no começo do século XX o Conselho de Instrução Pública apontava entre seus membros uma quantidade considerável de diretoras escolares: uma delas, Maria Nascimento Reis Santos, negava de forma veemente a caridade e o personalismo vaidoso na luta contra o analfabetismo. Emerge um redimensionamento da figura da educadora, potente mesmo que (ou talvez por isso mesmo) distante de um consenso⁵⁷.

O irmão de Armanda, Álvaro Alberto, entrou na Escola Naval ainda no início do século XX, participou (e foi ferido) na Revolta da Chibata (1910). Mais tarde (1916) tornou-se instrutor da Escola Naval. Em 1919, Álvaro Alberto é enviado para Angra dos Reis. Armanda vai com ele e resolve construir uma escola para a população da região, extremamente carente.

A primeira instituição que Armanda gerenciou tinha como patrimônio uma mesa, uma cadeira e esteiras. Em uma proposta montessoriana, os alunos (cerca de cinquenta, entre 3 e 16 anos) chegavam de manhã cedo e iam embora ao entardecer. Higiene e desenho eram as prioridades de aprendizado, incorporando a partir daí outros conhecimentos quando surgisse a oportunidade. A escola durou pouco, devido a uma nova transferência do irmão. Ao mesmo tempo em que organizava a escola ao ar livre, Armanda era a única professora. Única professora, aliás, na percepção da comunidade:

“Interessante: jamais aqueles meninos, nem as suas famílias, que eu visitava aos domingos, se lembraram de perguntar como eu me chamava. ‘Professora’ era o nome que me davam, e este lhes bastava. Só lhes disse o meu nome quando vim embora. Escreveram-me durante muito tempo e me enviaram material bem bonito para o Museu da Escola Regional de Meriti. (MIGNOT, 2002, p. 151 - Jornal O Estado, 21.11.31, s/p.)

Voltando ao ‘desejo’ de Armanda, escrito quando tinha treze anos. Em que pese a aproximação ao discurso do “Barão de Macaúbas” no formalismo, na referência pedagógica exposta (mesmo em uma resposta tão curta) e nas afirmações adjetivadas à língua e à pátria, é importante destacar que Armanda já fala em ‘inocentes desprotegidos da sorte’ como seu foco de atuação. É justo dizer que Armanda tem um projeto além da caridade e da vaidade, mas entra em questão qual a ruptura que Armanda está contribuindo. E aqui me parece útil lembrar dos conceitos que, para Foucault, não seriam compatíveis com o que ele chamou de *contraconduta*: revolução, dissidência, *inconduta*... Armanda não parece revolucionária ou dissidente, mas em 1922 constrói na região do Meriti (Duque de Caxias, Rio de Janeiro) uma escola montessoriana

⁵⁷ Já na época existem no mínimo duas interpretações para o feminismo e sua relação com a educação, representados em especial por Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura. (MACEDO, 2002)

para o público que Maria Montessori a idealizou⁵⁸, amplamente relacionada com a comunidade em torno, inovadora sob vários aspectos.

Em torno desse projeto de escola, se torna signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), enquanto exemplo de prática escolanovista. Mais tarde, assina também a atualização do manifesto ("Mais uma vez convocados", 1959). O projeto de escola também a torna especialmente visada na mídia dos anos trinta como uma 'ameaça comunista' (ao defender a coeducação e o ensino laico), o que se torna parte do argumento para a prisão de Armanda, durante o Levante Comunista em 1935.

4.1 A escola proletária e/ou regional

No Rio de Janeiro, Armanda residiu boa parte da sua vida no bairro de Copacabana. Mas foi em Duque de Caxias (então Meriti), cerca de 30 quilômetros ao norte, que ela estabeleceu seu projeto. Ana Chrystina Mignot descreve o local:

“Meriti - distrito de Iguazu - na Baixada Fluminense, era o retrato do abandono. Em pleno declínio econômico, padecia: ausência de saneamento, repleta de charcos insalubres, local de proliferação de doenças, como malária, coqueluche, impaludismo, tuberculose, era vítima do descaso governamental dos primeiros anos da república, com as populações rurais. As condições de vida da comunidade eram precárias: ausência de assistência médico-odontológica, água encanada, rede de esgotos, instalações sanitárias, iluminação e transporte.” (MIGNOT, 2002, p. 200)

É nessa comunidade que Armanda estabelece sua escola, sua instituição. No começo, foi chamada de “Escola Proletária de Meriti”, mas rapidamente o nome passou para “Escola Regional de Meriti”. Já foi sustentado que essa troca poderia ter motivações políticas (LAZARONI, 2016): de fato, no mesmo período o governo brasileiro fechava escolas anarquistas com projetos semelhantes e o uso do vocábulo ‘proletário’ parece intuitivamente ser um vetor de problemas. Mas não há prova concreta desse fato. De qualquer forma, a escola tinha de início o projeto de oferecer uma educação ‘regional’ além de ‘integral’.

Mulher branca e da elite carioca, Armanda utilizou de todos os privilégios possíveis para construir uma rede de relações que apoiasse a iniciativa: “(...) quem visitasse a Escola Regional de Meriti poderia verificar que são amigos e colaboradores de Armanda, naquela obra admirável, homens como Heitor Lyra, Belisário Penna, Roquette Pinto, Alberto Sampaio (...)”

⁵⁸ Ainda na atualidade, o método Montessori é mais frequente nas escolas de elite. “Hoje, paradoxalmente, os mais beneficiados pelo seu método de ensino são principalmente famílias ricas, capazes de arcar com as altas despesas para seus filhos estudarem em uma das 65 mil escolas montessorianas que existem no mundo e que recebem uma educação exclusiva e potencialmente melhor do que a tradicional.” <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53972711>. Acesso em: 20 de março de 2022.

(ALBERTO, 2016, p. 24) Mas também encontrou apoio na comunidade local: “Armanda começou a se aproximar das lideranças locais, envolvendo médicos, operários e comerciantes, comprometendo-os com a escola. A construção do prédio escolar definitivo - projeto por Lúcio Costa - foi feito em terreno doado por comerciantes locais. Um cirurgião-dentista que se instalou na comunidade - Dr. Romeiro Junior - também começou a atuar no atendimento aos alunos (...)” (MIGNOT, 2002, p. 193). Nos arquivos de educadores da UFRJ⁵⁹ estão presentes algumas mensagens trocadas com Tenório Cavalcanti⁶⁰ (em especial agradecimentos por intervenções no campo político em favor da escola), histórias mais ousadas descrevem que “o homem da capa preta” teria protegido a escola, armado, contra a invasão da polícia política de Felinto Müller durante a prisão de Armanda (LAZARONI, 2016, p. 441-452).

A Escola Regional de Meriti possuía conceitos-chave fixados na parede: Saúde, Alegria, Trabalho e Solidariedade. “Simbolizavam a preocupação com a disseminação dos preceitos higiênicos, a ênfase na atividade infantil, a formação moral mediante o trabalho, a cooperação entre os alunos e, a escola e a comunidade.”⁶¹

“À escola cabia educar os alunos para observar, construir, experimentar, responder, perguntar. A nova escola, a escola nova, deveria aguçar o espírito da descoberta, a pesquisa, incorporando em suas aulas os passos do método científico. Os alunos aprenderiam na prática, na vivência.”⁶² É nítido, na série de relatos disponíveis sobre a escola, o quanto Armanda buscou efetivar o ideal escolanovista na instituição: empenhava-se, por exemplo, em evitar a dissociação da educação com a realidade promovendo um contato e troca constante com a comunidade.

Evitou a cultura livresca mesmo estabelecendo na escola biblioteca que recebeu elogios nas suas primeiras décadas (inclusive aberta para a comunidade). Em 1934, Orlando M. de Carvalho aponta que a biblioteca era utilizada de forma efetiva pelos alunos: “(...) no livro de entradas e saídas, se registram os nomes de meninos que leem 50 a 60 livros por ano, o que raros belo-horizontinos farão. Retiraram-se 377 livros em 1923, 597 em 1926 e 274 em 1928.” (ALBERTO, 2016, p. 119) A escola também possuía um Museu Natural, em que os alunos recolhiam o que lhes chamava atenção (pedras, insetos, plantas...), descobriam detalhes para então catalogar e incluir no acervo.

⁵⁹ <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/01/Armanda-Alvaro-Alberto.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2022.

⁶⁰ <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cavalcanti-tenorio>. Acesso em: 20 de março de 2022.

⁶¹ MIGNOT, 2002, p. 174.

⁶² *Ibidem*, p. 175.

Negava também o autoritarismo escolar, mas são vários os exemplos de disciplina rígida dentro da instituição. Uma das antigas alunas (Maria José Lopez Salazar) descreve aulas de civilidade: “Então, civilidade, era tudo como ela dizia...Tinha aula de civilidade. E, agora, passar aqui perto de você, não pedir licença... Ela não admitia isso assim... Os animais fazem de qualquer jeito, os irracionais, né?”⁶³ Cantar hinos (nacional, da bandeira, da escola...) também eram prática constante. Ainda assim, tanto Armanda quanto Edgar Sussekind são críticos constantes de um pseudo-civismo, relacionado de certa forma ao ensino livresco, que considera o decorar de posturas, informações e hinos como patriotismo. “Na Escola Regional de Meriti, a educação cívica era vivida cotidianamente na aquisição de hábitos, atitudes, disciplina, ordem.”⁶⁴ O próprio regionalismo da escola confrontava frontalmente um entendimento abstrato de país. “O regional significava também a possibilidade de despertar na criança o espírito de civismo, de amor à pátria, o que só poderia ocorrer se pudessem conhecer o seu ambiente mais próximo”⁶⁵.

Ainda que fortemente vinculada ao brincar, jogar, excursionar, questionar (para a partir daí reordenar a aula), a escola possuía disciplinas. O que evitava era o ensino isolado de cada uma das áreas, a memorização e a falta de interesse por parte do aluno naquilo que era ensinado:

“Sem conseguir fugir das preocupações científicas em circulação nos discursos médicos e psicológicos que informavam e conformavam as discussões educacionais e práticas educativas naquele momento, ela se apropriou, interpretou e recriou os princípios e perspectivas de Montessori, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Kerchensteiner, e tantos outros, em sua experiência escolar, a partir de uma particular preocupação com a dimensão social, que se somava à compreensão acerca da especificidade do desenvolvimento intelectual, físico e emocional das crianças.” (MIGNOT, 2010, p. 89)

A escola possuía turno integral (manhã e tarde). Os alunos recebiam uma alimentação simples no horário do almoço, o que acabou gerando o apelido para a instituição de ‘mate com angu’ (inicialmente pejorativo, posteriormente tornado afetivo pelos próprios alunos). Não havia deveres de casa. Os alunos eram incentivados aos trabalhos manuais e possuíam o direito de vender aquilo que produziam.

“O curso completo tinha quatro graus, sendo três fundamentais e um de aperfeiçoamento em desenho, trabalhos manuais, economia doméstica, jardinagem e criação. O curso fundamental incluía Linguagem, Cálculo, Forma, Desenho, Estudos da Natureza, Higiene, Ginástica Sueca, História, jardinagem, costura, marcenaria, cestaria, serviam de contraponto às escolas tradicionais que se restringiam às atividades intelectuais, incentivando a memorização.” (MIGNOT, 2002, p. 177)

⁶³ MIGNOT, 2002, p. 176.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 176.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 175.

4.2 Comunidade

A escola desenvolvia muitas atividades com a comunidade. Uma dessas atividades, o “Concurso de Janelas Floridas”, mobilizava o bairro de forma a premiar a fachada de residência mais enfeitada. “Mesmo fora dos dias de reuniões, as mães de nossos alunos comparecem à escola para conversarmos sobre os problemas de seus filhos. A reciprocidade de serviços é coisa estabelecida entre nós. Sob certos aspectos, são-nos indispensáveis. Algumas são antigas alunas, filhas da casa, afeiçoadas à sua tradição. E alguns homens vêm, também, e prestam seu auxílio em muitas ocasiões”.⁶⁶ A escola instituiu um Círculo de Mães que promovia o diálogo entre a instituição e as mães. Nesse aspecto, Armanda ultrapassa em muito Abílio no tema que lhe foi extremamente caro. Por exemplo, em diálogo com a mãe de um dos alunos, que se arrepende de ter dado uma surra de chicote em seu filho, Armanda se dirige objetivamente a ela: “Mas você está cansada de saber que dar surras numa criança não resulta em coisa boa. Não faça nunca mais uma coisa dessas, Maria (...)”.⁶⁷ Em outro trecho, Armanda intervém na solução não científica de uma outra mãe de aluno para com o marido: “Benzedeiras não adiantam, minha amiga. Leve seu marido ao médico. Ele é que sabe benzer de um jeito que dá resultados.”⁶⁸

A relação para com a comunidade incluía a distribuição “com conhecimento direto de causa, recursos enviados ao povo pela Saúde Pública”⁶⁹, além de uma receptora de rádio e um cinema, construídos na própria escola.⁷⁰

A comunidade que mal existe

Em sua trajetória enquanto diretora escolar, Armanda ainda conviveu (ao menos no início, e com certeza até sua prisão) com um universo educacional inseguro na implementação de fordismos e taylorismos como a “grande solução” para os problemas escolares do país. Viviane Klaus, em seu estudo sobre a Gestão Escolar a partir do pós-Segunda Guerra Mundial, resume de tal forma as mudanças na gestão contemporânea: “Os professores e os gestores escolares passam a ser empresários de si mesmos e são medidos, avaliados constantemente através de vários índices de desempenho.” (KLAUS, 2016, p. 87) Tal configuração demanda

⁶⁶ MIGNOT, 2010, p. 136-137.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 94.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 94.

⁶⁹ ALBERTO, 2016, pg. 32.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 32-33.

novas funções ao diretor: “(...)um contexto aberto e flexível requer a figura de um gestor – no caso da escola, essa função do gestor cabe à equipe diretiva, ou seja, ao diretor e ao supervisor escolar – capaz de impulsionar mudanças, inovar e atingir os objetivos através das pessoas, como é o caso, por exemplo, da participação da comunidade escolar.” (KLAUS, 2016, p. 87)

Mas minha prática consiste na Educação de Jovens e Adultos em um contexto que não insere a instituição dentro do espaço de uma comunidade (os alunos vêm de várias comunidades diferentes para estudar). Um aluno que descubra a escola no primeiro ano do ensino médio, se aprovar em todos os semestres, terá sua trajetória na instituição terminada em um ano e meio. Nos termos de Zygmunt Bauman⁷¹ citados por Viviane Klaus (2016, p. 39), difícil construir qualquer coisa próxima de uma comunidade ética aqui e muito fácil, isso sim, de construir uma espacialização do governo da população (KLAUS, 2016, p. 39-40) a partir das tentativas de ampliar as relações da escola para além dos muros. Uma comunidade-cabide, a responsabilizar a escola caso qualquer coisa saia do controle.

Boa parte dos mais jovens possuem a vantagem do final da aula na sexta-feira. Se encontram fora da escola, se divertem, estreitam amizades. Constroem uma comunidade a partir da escola, mas independente da escola. Outros, presos bem jovens na condição de constituir família, entram e saem da escola como se fosse uma obrigação. “Os maridos são os maiores inimigos do crescimento cultural das mulheres”, disse Edgar Sussekind de Mendonça (MIGNOT, 2002, p. 61). Muitas mulheres precisam cuidar dos filhos, precisam cuidar da casa, precisam cuidar de tudo o que não for objetivamente o trabalho do marido. Não ter uma comunidade ética, no máximo uma comunidade-cabide, dificulta a confrontação a essas ideias. Dificulta o argumento quando uma aluna afirma que não vai poder estudar mais por causa das “obrigações do lar”.

Se falamos sobre professores, a rede pública joga muitas vezes o professor em mais de uma escola. Quanto mais ele é dividido em um entra-e-sai de diferentes instituições, menos sentirá que a comunidade escolar daquela instituição em específico seria algo do qual ele faz parte. No final são os gestores, e não são todos, que tendem a manter um único local de trabalho e possuem o conforto contextual para adotar a escola.

Mas contra todos os problemas, ainda encontro ex-alunos que, em plena noite de fim de semana ou durante as compras no supermercado, declaram que sentem saudade. Da

⁷¹ No livro “Comunidade: a busca por segurança no mundo atual”, mais precisamente no capítulo “Duas fontes do comunitarismo”, Zygmunt Bauman faz uma diferenciação entre comunidade ética (com laços sociais profundos e duradouros) e comunidade estética (na qual os laços são superficiais, fundadas a partir de objetos-cabides que aliviam as aflições cotidianas). (BAUMAN, 2003, p. 67-68)

comunidade que aleguei até agora não existir, ou talvez dessa comunidade que eles mesmos estimulam, entre si, aproveitando os momentos instituídos de socialização (os intervalos), ou inventando novos tempos e espaços de uso para a escola (o antes do sinal da entrada, o depois do sinal da saída...).

Temos uma rádio na escola (uma sala com estrutura e computador, por sua vez ligado à uma caixa de som direcionada ao pátio) e até o momento não consegui construir nada sólido com a EJA nesse sentido, a pandemia obviamente trouxe dificuldades, mas tenho dúvidas se conseguiria construir algo de qualquer forma no período. Quando conquistamos pequenos sucessos, os alunos que construíram o feito já estão se despedindo.

4.3 Entre o privado e o público, entre o interno e o externo

A Escola Regional de Meriti era gratuita, sem fins lucrativos, sem intervenção do Estado. Em parte, isso permitiu inclusive uma descrição apurada da história da instituição, já que Armanda escrevia relatórios constantes para prestar contas aos doadores.⁷²

Ana Mignot defende que o fato de a escola ter sido sustentada por iniciativas particulares auxiliou no esquecimento historiográfico da Escola Regional do Meriti.⁷³ Mas creio que talvez exista mais aí para explorar já que algumas escolas particulares fazem parte da historiografia da educação nacional, mas estas são em especial as escolas direcionadas para as elites. Escolas periféricas também são ocasionalmente citadas, mas em geral são relacionadas à gestão pública. Uma escola que combina a gestão particular de recursos com a atuação na periferia (ou interpretando a partir de suas ausências: uma escola sem relação direta governamental e sem direcionamento à elite) é um ponto fora da curva no país.

O caso de Armanda se posicionar em tal contexto inusitado pode trazer o questionamento de sua situação dificilmente afetaria outros cotidianos escolares, seria difícil reproduzir seu sistema de financiamento. Mas defendo trazer Armanda à conversa sob dois aspectos: primeiro porque na relação com os casos anteriores, ela não está nem presa à humildade hierárquica da obediência pastoral, tal qual Nóbrega, e nem se coloca como uma divulgadora das ideias de seu tempo elitista, tal qual Abílio. O surpreendente é verificar o longo tempo em que a diretora sustentou uma escola nessa tensão, considerando que os recursos particulares, especialmente em nossa mentalidade colonial, tendem ao próprio benefício (ou a

⁷² MIGNOT, 2002, p. 171.

⁷³ *Ibidem*, p. 35.

gerações posteriores de si). Quer dizer, a relação de não-educadores com a educação associa-os à imagem de pais ou responsáveis que investem no futuro dos filhos, não da comunidade. Nesse foco elitista aos indivíduos mais jovens saídos do próprio núcleo familiar, o projeto da Escola Regional de Meriti é algo que emergiu de forma efêmera (rareando as propostas para a multiplicação de seu exemplo) enquanto o discurso aristocrático de Abílio sobre seus alunos metamorfoseava-se em uma mais objetiva e genérica ‘formação de líderes’ em instituições privadas. Que seja no contemporâneo que inclui o discurso de ‘uma sociedade mais justa e igualitária’, na qual esses futuros detentores do poder atuariam, líderes de qualquer forma predestinados pelo financiamento privado de sua formação.

Mais tarde, no segundo manifesto dos escolanovistas brasileiros (1959), nos aproximamos do discurso atual em defesa da escola pública. Um desencontro sobre as funções da educação já se faz presente na defesa de quatro princípios no primeiro Manifesto dos Pioneiros (1932): “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”⁷⁴. São estes os pontos em que o ensino oriundo de instituições religiosas (e difusor de suas respectivas ideologias), privado (por sua vez seletivo, mas financiado pelo Estado sob vários aspectos) e segregador do gênero (ponto de conflito desde o século XIX entre instituições católicas e protestantes) será abalado e, como resposta, é iniciada uma intensa campanha contra a escola pública em todos os seus aspectos.⁷⁵ Como resposta, o “Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados”, de 1959, tem como um de seus focos a defesa da escola pública. Armanda, signatária de ambos manifestos, endossa mais tarde a defesa apaixonada pela educação pública enquanto (única) instituição condizente com o espírito democrático⁷⁶:

“Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso.” (AZEVEDO, 2010, p. 89)

Estranho o desaparecimento de um argumento tão bem conduzido por parte da educação pública no momento em que, noventa anos depois, sofre semelhantes acusações de

⁷⁴ AZEVEDO, 2010, p. 45.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 79.

⁷⁶ Mesmo que o segundo manifesto afirme não defender a proibição de escolas privadas, interessante ressaltar esse parágrafo em que o uso dos termos “única” e “não há outro meio” relacionando a educação pública com a democracia.

ideologização. A educação pública não apenas é aquela que reflete a democracia já que contemplaria a todas as forças que a compõem, mas também é a única que poderia evitar as imposições de uma (qualquer) doutrinação a partir da diversidade dos que transitam por ela. Quando acusados de um plano para seduzir a convicção dos jovens, os “pioneiros” invertem a acusação: não só não existiria esse plano com a autoria deles, doutrinar é justamente o que até então existiu sob o nome de educação nacional.

Há ainda um segundo aspecto: superar a tensão entre o buscar contribuir para o fim de nossa histórica desigualdade educacional e ao mesmo tempo superar as constantes obstruções na autonomia da gestão das instituições é um sonho presente no diretor de escola pública. Mas, pensando o território, Armanda fez até mais que isso: diferente de Nóbrega que sonhava com uma aculturação em massa em um local isolado ou Abílio que buscava uma forma de evitar a contaminação das elites pelos males da rua, Armanda projetou a própria comunidade seja esse ‘outro lugar’, sem sonhos de isolamento ou deslocamento, a partir da escola. Várias de suas ações (concurso de janelas floridas, clube de mães...) não visavam propriamente os alunos e sim as famílias que moravam no entorno da instituição.

4.4 Tentativa contra o que?

"O véu foi levantado. O microscópio falou".
Monteiro Lobato

Segundo um texto escrito pela própria Armanda, “Tentativa de uma Escola Moderna”, não havia notas: “Para a formação das turmas, vigora o grau de desenvolvimento intelectual, podendo o aluno passar de uma para outra em qualquer época, porque não se fazem exames, nem se corre ou estaciona à espera dos colegas.”⁷⁷ Mas segue, na sequência do parágrafo, um lembrete sobre não idealizar anacronicamente a diretora da Escola Regional de Meriti: “Os anormais, os inadaptáveis ao regime da escola, os que faltam sem justificativas, são eliminados.”⁷⁸ Anormais (em definição auto evidente, mas, por isto, mesmo, vaga), delinquentes (inadaptáveis ao regime da escola, mas a princípio não inseridos na mesma categoria dos anormais, necessitando especificação) e ausentes (que faltam sem justificativas) eram sobras do projeto.

Cabe ressaltar que essas vidas que não cabem na escola, ou forças do mundo que não cabem em uma só pessoa (BAPTISTA, 1999, p. 89) são hoje objeto de tensão na grande maioria

⁷⁷ MIGNOT, 2010, p. 109.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 109.

das escolas públicas: no caso dos ‘inadaptáveis ao regime da escola’, a precarização das instituições (grande quantidade de alunos, pouca quantidade de funcionários, tempo pressionado, baixa oportunidade de relações com a comunidade) cria um conflito entre manter um ambiente democraticamente saudável e seguir esses mesmos ideais ao lidar com a garantia de acesso a indivíduos específicos (abrangidos no jargão de ‘alunos-problema’)⁷⁹.

Os ausentes são alvo de uma metodologia específica (registro, FICAI, Conselho Tutelar...), mas normalmente não há uma resolução e sim um constante vai-e-volta nos cadernos de chamada. Se o conceito de anormal, utilizado por Armanda, abrange alunos que definimos como portadores de um laudo de deficiência intelectual, são contemplados por uma política educacional precarizada, mas necessária e criadora de efeitos potentes especialmente em termos de interação e abertura para o outro no cotidiano escolar.

Como já foi dito anteriormente, Armanda constitui a instituição com algo de colégio jesuíta do século XVI, ultrapassando a mera difusão de conhecimentos de acordo com as necessidades que encontrou na comunidade: “Além de educação gratuita, a Escola Regional fornece merenda, vestuário, calçado, assistência médica e remédios. (...) A pobreza e a doença são a regra entre os nossos escolares.” (MIGNOT, 2010, p. 110)

Essa pobreza e doença da população carente nacional, no início do século XX, não era uma preocupação apenas da Escola Regional de Meriti. Monteiro Lobato (que Armanda deu mostras de idealizar os escritos, incluindo seu nome em um concurso da escola) cria um de seus personagens mais famosos, Jeca Tatu, para expor a inferioridade do caboclo: "Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização..." (citado em LIMA & HOCHMAN, 2004, p. 510) Mais tarde, porém, reverte esse posicionamento.

“A ideia de que o caboclo indolente e parasitário poderia sofrer profunda transformação e tornar-se um agente de mudança social e modernização passa a ser defendida por Monteiro Lobato após o contato com as propostas e os intelectuais que haviam participado da campanha em prol do saneamento do Brasil, no período que se estende de 1916 a 1920. No mesmo ano de 1918, em que Belisário Penna publicou Saneamento do Brasil, Monteiro Lobato lançou Problema Vital, que reúne série de artigos sobre o tema do saneamento divulgados originalmente em O Estado de São Paulo, entre os quais um dedicado à ressurreição do Jeca Tatu.” (LIMA & HOCHMAN, 2004, p. 511)

Belisário Pena, que escreveu Saneamento no Brasil e teria inspirado Lobato, fez parte da A Liga Pró-Saneamento do Brasil e de sua antecessora: a Comissão Central Brasileira de Eugenia. No Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, uma série de temas foram tratados:

⁷⁹ Mas não nas escolas cívico-militares, que não dando conta da emergência do diverso possuem a possibilidade de estabelecer uma transferência compulsória.

“Os temas abordados na conferência foram, de fato, abrangentes: matrimônio e eugenia, educação eugênica, proteção da nacionalidade, tipos raciais, a importância dos arquivos genealógicos, imigração japonesa, campanhas antivenéreas, tóxicos e eugenia, tratamento dos doentes mentais e proteção à infância e à maternidade. Os participantes aprovaram diversas resoluções, a mais controversa das quais foi a defesa de uma política nacional de imigração que limitasse a entrada no Brasil aos indivíduos julgados ‘eugenicamente’ adequados com base em algum tipo de avaliação médica.” (STEPAN, 2004, p. 345)

Ainda que o entendimento do conceito de eugenia no Brasil fosse mais sociológico do que biológico⁸⁰, a questão racial também fazia considerável efeito. Mas cabe ressaltar essa especificidade do movimento eugenista no Brasil porque essa abordagem sociológica e os assuntos que desencadeavam, segundo o relato um eugenista britânico em 1931, acabou demonstrando que a eugenia brasileira especificamente focou em alguns dispositivos de controle social: conflitos familiares, educação, exames e atestados pré-nupciais.⁸¹

O poder disciplinar tem estritas ligações com a figura do delinquente e a figura do anormal: no zoológico panóptico de Bentham, seria preciso “distinguir o que é ‘preguiça e teimosia’ do que é ‘imbecilidade incurável’ (...)” (FOUCAULT, 1987, p. 168) Monteiro Lobato difunde o mal do parasita como elemento para o avanço do discurso médico aos ditos normais. Elemento que não era único, a julgar pelos temas no Congresso Brasileiro de Eugenia, entre os flagelos nacionais dos eugenistas-sanitaristas-higienistas estava por exemplo o alcoolismo e as doenças venéreas. Mas tanto na figura do parasitado quanto na do alcoólatra, temos uma relação constante com a eugenia e discursos de melhoria da raça:

“Em 1923 foi fundada a Liga Brasileira de Higiene Mental, em um período -- ao contrário das décadas anteriores, modeladas pelos ideais civilizatórios europeus marcado pela busca da ‘alma nacional’. A psiquiatria comprometida com a utopia nacionalista representou um papel ativo no projeto de construção da ‘identidade brasileira’. O foco de atenção nesse momento de forte tom patriótico, e de transição do Brasil agrário ao urbano industrial, foi ‘o povo’. Criada para aperfeiçoar a assistência aos doentes mentais, a Liga pouco a pouco estendeu seus objetivos para a população dita normal. Preocupada com os ‘flagelos nacionais’, ofereceu assistência para o tratamento de alcoólatras, organização de clínicas para o tratamento de distúrbios na infância e cursos de aperfeiçoamento de educadores e professores. Saindo do espaço restrito à loucura, ampliou suas intervenções em fábricas, escolas, administração pública, utilizando práticas de objetivo preventivo. Nesse projeto de promoção de saúde ao “povo”, o discurso sobre a melhoria da qualidade da raça brasileira e a construção da identidade nacional foram os pontos centrais. As teorias sobre a eugenia importadas da Europa foram incorporadas às análises preventivistas. A higiene mental do trabalhador conviveu, segundo a Liga Brasileira de Saúde Mental, com a presença do perigo genético das raças impuras. A mestiçagem, a mistura das raças, precisou de cuidados.” (BAPTISTA, 1999, p. 119-120)

⁸⁰ STEPAN, 2004, p. 345-346.

⁸¹ *Ibidem*, p. 345.

A escola como foco de resolução de flagelos nacionais manteve ao menos a figura do delinquente, em especial na forma do aluno preguiçoso. Longe de explicar-se através do parasita, continua a reprodução do discurso que se confunde entre uma essência do indivíduo relacionada ao pecado capital (o ‘naturalmente preguiçoso’) e uma acusação de falta de vontade para efetuar as coisas com diligência.

Os bem quietos no canto da sala

Um século após as primeiras investidas do higienismo, aparentemente a boemia resistiu. Mais vigiada e regulada, ainda assim resistiu. Escolas com EJA e que ficam próximas ao complexo boêmio da comunidade possuem um problema ético-ético. Se os alunos são maiores de idade, não há muito o que dizer sobre o consumo de álcool, mas a LDB tem um espaço dúbio para o tema, especialmente a partir de 2019: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)”⁸²

O fato é que não sei da vida dos alunos fora da escola, e não tenho ganas de me tornar qualquer coisa próximo de um arauto da sociedade de controle. O dispositivo disciplinar, naquilo que me compete e onde ele me compete, já me causa problemas de consciência suficientes. Entre a maioria, a negação a uma moralização mesquinha e a LDB, acaba funcionando assim: é proibido até lata vazia de bebida alcoólica na escola, mesmo na EJA. Em troca, eu não faço ideia e não tenho intenção de saber o que é feito fora da escola. Mas a sexta-feira da primeira semana é normalmente um divisor de águas: afinal é sexta, afinal é noite. E aí precisa explicar que não é viável tornar a frente da escola em aquecimento para o resto da noite com um intervalo relativo à aula, já que volta e meia um grupo bebe ao lado do portão. O muro da escola, limite da disciplina institucional, se torna então informalmente “até onde a vista alcança, a partir do portão”, bem explicado a todos.

Funciona, funciona especialmente quando o trato é cumprido sem moralismo. Que duas quadras da escola eu cumprimento os alunos na mesa de bar de uma forma que eles não se sintam estigmatizados. Mas sempre sobra algum nível de desconforto porque sempre sobra alguma investitura da disciplina no lugar que menos se quer ser disciplinado.

⁸² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de março de 2022.

Se acontecer algum problema (se a euforia de alguém afetar o potencial acolhimento a outro, por exemplo), aí se resolve o problema. Mas até lá, quando a aula começa, os que ultrapassaram o próprio limite antes da aula em geral ficam bem quietos no canto da sala (em um desconforto entre o fingimento de sobriedade combinado com uma nítida sensação de que não estão enganando ninguém), no máximo eu passo ocasionalmente, sem alarde, pelas salas e dou uma espiada.

4.5 Belisário e os integralistas

“Cego às avessas, como nos sonhos, vejo o que desejo”
Caetano Veloso, O Estrangeiro

12 de julho de 1925. Iniciada a conferência de Belisário Penna na Escola Regional de Meriti (mais precisamente, no Cine Meriti). O título é “A solução de um problema vital”. Logo no início, afirma: “Essa escola é um empreendimento auspicioso que exprime melhor do que palavras os sentimentos altruísticos, patrióticos e humanitários da sua fundadora e dos seus dignos e abnegados colaboradores.”⁸³

Seguem elogios à Armanda e um discurso estranhamente similar ao de Abílio: moral, civismo, criança maleável. “Sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade”...a ordem. Exaltação à ciência. Eis que surge algo digno de estranhamento: o uso da expressão “garantia da raça” através da educação, porque a ausência de cuidados à criança geraria “desespero do futuro, a fraqueza da nacionalidade e a degeneração da raça”⁸⁴.

E segue o discurso eugenista: “Os hábitos higiênicos já se encontram arraigados em alguns povos, sobretudo nos de origem anglo-saxônica, que são, por isso, os mais robustos, mais resistentes e de mentalidades mais equilibradas.”⁸⁵ Passa para críticas à “politicalha” de uma forma genérica e elogios à mulher enquanto esposa, mãe e educadora (categorias que, para o orador, seriam indissociáveis). Finalizando, define objetivos finais da escola a construção de um “povo sadio e vigoroso e, naturalmente, produtivo e rico, ciente e progressista, patriota e moralizado, destemido e acatado.”⁸⁶

E termina:

“Eu, que sou também um sonhador acordado, e que tenho, por isso, sentido o peso da indiferença, da maldade e da conspiração do silêncio em torno dos meus ideais, sem que, contudo, se me afrouxe o ânimo, aqui estou para aplaudir sem reservas o

⁸³ ALBERTO, 2016, p. 75.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 76.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 77.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 82.

idealismo sublime da jovem patrícia, rogando a Deus, com fervor, para que a sua iniciativa seja coroada de completo êxito e encontre imitadores em cada canto do nosso querido Brasil.” (ALBERTO, 2016, p. 83)

Para além de seu eugenismo à brasileira, com o que sonhava acordado Belisário Penna e quais eram seus ideais? Talvez a melhor forma de responder essa pergunta é ‘avançando para sua recapitulação’, Belisário Penna ingressa na Ação Integralista Brasileira em 1935: “Do exposto posso responder que sou integralista, porque já o era desde mais de vinte anos (...)”⁸⁷. Abandona a organização em 1938, morre em 1939.

Mas Belisário não é o único elo desconfortável da trajetória de Armanda com o Integralismo. A própria Armanda, em 1932 (durante a V Conferência Nacional de Educação da ABE, Associação Brasileira de Educação), exalta as relações que a instituição conseguiu tecer com outros grupos:

“Sentindo qual é a atitude da Escola Regional, a Frente Negra de Meriti veio pedir-lhe a colaboração. Sala de aula, biblioteca, tudo lhe será franqueado, logo que tenhamos a luz elétrica. Então, os elementos negros mais progressistas — entre eles muitas mulheres — subirão à noite, depois do dia afanoso do trabalhador, a encosta íngreme da escola — mais regional, por certo, depois dessa colaboração.” (ALBERTO, 2016, p. 65)

Se, numa perspectiva a-histórica, parece uma iniciativa louvável a cedência da escola ao movimento negro, cabe lembrar que a Frente Negra Brasileira teve uma cisão interna logo após sua criação: Arlindo Veiga dos Santos apoiava o integralismo e movimento patrianovista, enquanto José Correia Leite tinha afinidades com o pensamento socialista⁸⁸. Difícil definir, aqui, como se articulava a relação específica da Frente Negra de Meriti com essa disputa em escala nacional⁸⁹.

A sombra do integralismo na Escola Regional de Meriti surge ainda nas relações com Roquete-Pinto (que plantou uma muda de “pau-brasil” em uma festividade escolar, além de

⁸⁷ THIELEN, Eduardo Vilela e SANTOS, Ricardo Augusto dos. Belisário Penna: notas fotobiográficas. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* [online]. 2002, v. 9, n. 2, pp. 387-404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702002000200008>. Acesso em: 20 de março de 2022.

⁸⁸ <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/frente-negra-brasileira>. Acesso em: 20 de março de 2022.

⁸⁹ A relação do Movimento Negro Unificado com as forças políticas de sua época ultrapassa o tema da dissertação, mas um detalhe me pareceu pertinente para a questão, se não a respeito da escola ao menos da comunidade em seu entorno. Fabíola Maciel Corrêa, em sua dissertação sobre a formação política de Abdias Nascimento, escreve: “No ano seguinte, Abdias Nascimento mudou-se para a Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. Ali conheceu e conviveu com Solano Trindade, com quem, em 1945, constituiu o Comitê Democrático Afro-brasileiro, que se estabeleceu, depois, como braço político do Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias Nascimento. A mudança também marcou o desligamento formal das atividades com o integralismo.” (CORRÊA, 2019, p. 78) Abdias do Nascimento, artista e político, terminou sua passagem pelo movimento integralista (segundo a pesquisadora) ao mesmo tempo em que se muda para a região e inicia contato com Solano Trindade, artista e militante do Partido Comunista. A filha de Solano Trindade, Raquel Trindade (artista plástica e folclorista) foi aluna da Escola Regional de Meriti.

presentear a escola com um aparelho para a projeção de filmes) e elogios constantes a Monteiro Lobato (chegando ao ponto deste nomear um concurso da instituição).

Sobre Belisário, aparentemente a adesão ao integralismo não destruiu a relação de amizade na memória de Armanda. Em uma caderneta de 1959, Armanda escreve:

“Foi-se o Venâncio, foi-se o Coriolano, o Caldas, Dr. Belisário, Dr. Otero, tio Beбето...quem é que eu tenho agora para me ajudar? - D. Brasilina, ela só. Mas também não tem saúde, vai pouco à Caxias (...). Não, eu não merecia ficar sozinha - e tenho a certeza que ainda vou ficar mais abandonada. Chego a ter vontade de gritar, de pedir socorro.” (MIGNOT, 2002, p. 89 - manuscrito na caderneta nº 58.)

4.6 Vacinas, Saneamentos e outros controles

Desde o início do século XX, para além das disciplinares instituições muradas, outro projeto está em curso: é o próprio ambiente urbano da capital que se pretende transformar. Seu mais efetivo exemplo é a reforma Pereira Passos (a partir de 1903). Tal reforma urbanística, visando a ampliação das vias e o fim dos cortiços, chega *pari passu* com o conflito de comunicação científica que gera a Revolta da Vacina (1904). Ao lado das questões de urbanização e higiene pública, “The Rio de Janeiro Light and Power Company” inicia seus trabalhos na capital também na primeira década do século XX (ampliando o acesso à energia elétrica).

Armanda parece fazer parte, em especial nos momentos que se relaciona com os integralistas, da emergência dos efeitos que trarão o ocaso de uma sociedade disciplinar, com sua gestão racional dos espaços, para a chegada de uma sociedade de controle contínuo/difuso e comunicação instantânea. Voltando ao panóptico de Bentham (interpretado por Foucault), o projeto tenderia a uma disseminação generalizada no tecido social (SILVA, 2005, p. 43):

“Essa disseminação dos mecanismos disciplinares por todo o corpo social marcaria de certo modo o apogeu do modelo disciplinar e anunciaria o surgimento de um novo tipo de sociedade não mais caracterizada exclusivamente pelo controle dentro dos espaços de confinamento, mas por uma forma de controle muito mais sutil que se produziria ‘a céu aberto’.” (SILVA, 2005 p. 43)

Já falamos sobre Belisário Pena, que discursava sobre higiene (e eugenia) a convite da instituição, e mais figuras bem relacionadas ao governo de Getúlio Vargas estavam no círculo de amigas da diretora. O pai da radiodifusão no Brasil e membro ativo da Comissão Central Brasileira de Eugenia, Roquette-Pinto (que insistiu que a difusão do rádio em território nacional fosse ligada ao Ministério de Educação e Saúde) teve boas relações com a escola, auxiliando a implementar o que talvez tenha sido a primeira rádio escolar do Brasil. E, mais uma vez, é pertinente lembrar que o panóptico, esse confinamento de potenciais olhares por todos os lados

(tal qual as múltiplas portas do Ateneu) é ao mesmo tempo apogeu e ocaso, já começa a ser deixado para trás. No que começa a emergir, o rádio é um dispositivo de poder mais conveniente:

“É certo que entramos em sociedades de ‘controle’ que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o confinamento (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. **Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.**” (DELEUZE, 1992, p. 215-216)

Evitando o perigo de ignorar essas relações integralistas e eugênicas (mesmo que evitemos o anacronismo de colocar um entendimento de Armanda sobre seu próprio contexto, para além de seu tempo), cabe aqui um questionamento: quando falamos em relações da escola com a comunidade (e a Escola Regional de Meriti tinha grande efetividade nisso), isso significa que a instituição está democratizando a escola ou ampliando sua disciplina para a comunidade?

“Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada.” (DELEUZE, 1992, p. 216)

Armanda dirige uma instituição do tipo disciplinar por excelência (a escola). Mas, para além dos muros, as palestras higienistas ao público em geral ou as retransmissões de rádio a partir da escola (envolvendo educação e saúde) para a comunidade poderiam ser consideradas sinais da emergência de uma sociedade de controle. A abrangência do poder (do discurso médico, sanitarista, higienista, eugenista...) não mais seria limitada aos alunos dentro da instituição, mas incluiria a comunidade de um modo geral.

Pequena carta para o “dire” público sobre a vida não-fascista

“Todos” significa uma quantidade considerável de pessoas, mas a escola pública é, ou deveria ser, de todos: a convicção que afasta a vivência com o outro formalmente legalizado está excluída da função de gestor, esse tipo de negação ao convívio é um privilégio alheio. Não me é possível negar o direito de entrar em uma sala que não é minha, mas algo de facilmente compatível com o conceito de multiplicidade. Sob nenhum aspecto a coerência de uma sala da direção (de uma instituição educacional pública) seria um espaço compatível com “os ascetas

políticos, os militantes sombrios, os terroristas da teoria, esses que gostariam de preservar a ordem pura da política e do discurso político” (FOUCAULT, 2016) no sentido de escolher detalhadamente os discursos, as práticas, os comportamentos que farão efeito nesse ambiente.

Mas existe, ainda, o perigo do fascismo. Esse fascismo de que fala Foucault na “Introdução a uma vida não-fascista”. O fascismo que “está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora.” (FOUCAULT, 2016) No caso dos gestores temos dois problemas nesse sentido, um interior e outro exterior.

O primeiro, por óbvio, é que nossa função é um ponto de encontro das forças que facilitam a paixão pelo poder dentro dos muros da escola. Esse poder não se apresenta necessariamente caricaturizado como na figura de Aristarco-Abílio, um óbvio e indisfarçável gosto da disciplina pela disciplina. Em nossa sociedade de controle pode vir da boa vontade ao trazer manifestações populares para dentro da escola, potencialmente filtradas de seus aspectos realmente diferenciais e inventivos (ameaçadores para a instituição) e, por isso mesmo, domesticadas. A escola que dialoga com o mundo pode facilmente se tornar a escola da já citada ‘hospitalidade’ de Derrida, que escolhe autoritariamente os hábitos aceitáveis daquilo que está hospedando.

O segundo é mais sutil, porém presente: quando nos afastamos da paixão pelo poder, não necessariamente despotencializamos a possibilidade de que outro se apaixone por ele. Nesse contexto, há ainda um deslocamento (em especial a partir da segunda metade do século XX) do conceito de diretor para de gestor. Mas complica mais: o conceito se torna tanto o que potencializa a democracia na escola (ao compartilhar as decisões e responsabilidades da instituição, ao invés de centralizá-la no cargo do diretor, a sempre buscada gestão democrática) quanto aquele que se submete a um tecnicismo neoliberal (no sentido de esvaziar a autonomia da escola em favor de medidores quantitativos de eficiência, a “gestão eficaz”).⁹⁰ De qualquer forma, a prática do gestor ainda possui as ferramentas que podem ser potencialmente utilizadas para obstruir avanços fascistas, mas que parecem (paradoxalmente) trair constantemente os princípios essenciais para essa tal de vida não fascista. “Está punido, cumpra-se”. Em suma, considerando minha intenção de “pensar com Foucault” durante essa dissertação, a prática da gestão/direção parece direcionar à incoerência.

Mas é importante também abandonar o já citado ascetismo político. É fácil abraçar uma tristeza militante ao trair “princípios essenciais”, paradoxalmente em nome de uma vida não-

⁹⁰ ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. História da administração escolar no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2012.

fascista. A suspeição ao projeto iluminista não me parece um dogmatismo (se o fosse, trairia a si mesmo⁹¹) e a escola não é, enfim, individualmente nossa e por isso toda essa questão não é sobre (também individualmente) nós. Faz sentido nos culparmos por conferir valor de verdade a práticas políticas ou jogar a cartada iluminista dos ‘direitos instituídos ao indivíduo’ toda a vez que tal ação se torne coerente para evitar uma aproximação do fascismo cotidiano? A experiência educacional martela que o fascismo cotidiano não gosta de lei, gosta de privilégio: qualquer professor ou gestor que participou de um ‘debate’ sobre a lei 11.645/08 (que rege o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira e indígena) ou a 12.711/12 (lei da política de cotas) sabe que raramente o que está sendo discutido é como aplicar as leis já promulgadas, e que afinal são também muitas vezes não cumpridas. Minha hipótese é a de que até mesmo o livro das atas, constituídas de vigilância e punição, tem potencial para se tornar um dispositivo antifascista eficiente. Basta que não nos apaixonemos por ele.

Mas posso estar simplesmente cansado: convém lembrar que o uso da lei como valor de verdade é confortavelmente simples. Toda essa defesa a um mal menor de um uso da normatividade, sem peso na consciência ou necessária problematização, talvez derive do cansaço. Entre o excesso de trabalho, algum caso de racismo/homofobia/machismo estrutural (por exemplo) e os “poderes a mim investidos”, é tentador o uso do poder para demarcar um território e praticar esse resquício de dispositivo da soberania, a punição exemplar. O cansaço talvez seja, hoje, nosso grande inimigo. Cansaço e falta de tempo. Cansaço, falta de tempo e fascismo.

4.7 Todos os comunistas, até aqueles que não o são

Em um relato autobiográfico de Paschoal Lemme na primeira metade dos anos 30, Armanda escapa mais uma vez a uma definição:

“Ainda nesse período, redigi, não sei bem com que objetivo, uma espécie de ensaio refutando ponto por ponto o livrinho de Plínio Salgado intitulado O que é o integralismo, que era uma espécie de catecismo a ser cuidadosamente aprendido pelos candidatos à filiação ao movimento integralista. O meu trabalho mantinha o mesmo título e guardo de memória, com pouca nitidez, porém, que, convidado pelo casal Edgar Sussekind de Mendonça e Armanda Álvaro Alberto, li-o, em sua casa, numa vila à Rua Princesa Isabel, logo à saída do Túnel Novo, para um grupo de pessoas amigas do casal. Vim a saber depois que eram dois dos irmãos Meireles, Ciro e Ilvo, e o capitão Costa Leite, amigos de Edgar, e que somente mais tarde tomei conhecimento que eram companheiros de Prestes, membros do Partido Comunista e que deveriam desempenhar papel importante nos acontecimentos de novembro de 1935.” (LEMME, 2004, p. 184)

⁹¹ “Mas dizer que Foucault dá as costas ao pensamento moderno não significa que ele se descarte de tudo o que a Modernidade e o Iluminismo construíram; e também não significa, muito menos, que ele vá contra o pensamento moderno” (VEIGA-NETO, 2011, p. 23)

Dr. Romeiro Júnior, citado anteriormente como médico que atendia aos alunos, era membro do clandestino Partido Comunista. A própria Armanda e seu marido, Edgar Sussekind de Mendonça, foram constantemente acusados de comunistas a partir dos anos trinta. Edgar, inclusive, declarava-se abertamente um ‘profundamente comunista’. (MIGNOT, 2002, p. 229) Ao mesmo tempo em que não me parece um simples caso de lealdade ideológica com o cônjuge, o fato é que Armanda não possui declarações tão específicas sobre sua posição ideológica. No limite, fala em ‘defesa do proletariado’.

Tais acusações à Armanda e Edgar Sussekind tem um histórico a partir do envolvimento de ambos em organizações e associações. Armanda fez parte da Associação Brasileira de Educação e, mais tarde, da União Feminina do Brasil. As duas organizações são importantes para a compreensão do contexto que levou Armanda para a prisão.

A Associação Brasileira de Educação, fundada nos anos 20 pelo já citado Heitor Lyra, começa os anos 30 de forma extremamente problemática. Criada inicialmente como uma espécie de tenda ideológica e religiosa, logo cria atrito entre seus membros, tendo o apogeu da discordância no Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova. Armanda foi uma das três mulheres⁹², entre vinte e um homens, que assinaram o Manifesto. O atrito, no caso, é com a ala católica da organização, especialmente quando defende a laicidade do ensino.

“Enquanto os pioneiros defendiam que cabia ao poder público assumir e assegurar o direito à educação para todos, os católicos não aceitavam que a Igreja e a família se submetessem ao Estado. Divergiam também da co-educação como um direito que permitiria a igualdade de oportunidades entre os sexos porque consideravam prejudicial à identidade sexual. O pomo da discórdia dizia respeito ao ensino religioso nas escolas. Os pioneiros lutaram contra esta ideia enquanto os católicos criticavam a escola leiga, alegando que a pedagogia cristã tinha sido formadora da nacionalidade.” (MIGNOT, 2002, p. 226)

De qualquer forma, a repercussão das opiniões de Armanda é anterior ao manifesto. “Desde 1931, Armanda vinha sendo identificada na imprensa como subversiva e comunista.”⁹³ Uma campanha intensiva acusando ligações entre o ensino laico e conspirações comunistas gerou tal clima de tensão que a noite em que Edgar Sussekind participa de um congresso de educação no Ceará (e defende, mais uma vez, o ensino laico) houve uma confusão em frente ao restaurante em que jantou e um tiroteio posterior. A importância desse fato é a demonstração de que a polarização havia alcançado níveis para além da educação, a partir das declarações de apoio a Edgar: Associação Brasileira de Imprensa, manifesto de intelectuais, Liceu de Artes e Ofícios (que funda a Liga de Defesa das Liberdades, “movimento de ação e de cultura contra o

⁹² As outras duas mulheres a assinar o manifesto foram Noemy M. da Silveira e Cecília Meireles.

⁹³ MIGNOT, 2002, p. 233.

clericalismo e o fascismo.”), Instituto de Educação, Sindicato dos Trabalhadores do Livro e do Jornal, Centro Bancário de Cultura Social, Sindicato dos Trabalhadores em Mercarias e Classes Anexa.⁹⁴

Enquanto isso, o uso pejorativo e generalizado do termo comunismo continuava em outras frentes. O jornal *O Nordeste*, em 1934, comentando sobre a visita de Armanda e seu marido ao Ceará: “O ilustrado casal comunista que, anteontem, nos deixou as plagas para talvez não mais a elas retornar tem em mãos grande parcela de responsabilidade no ensino do país. E diz-se ainda que o comunismo não encontra, no Brasil, clima propício e, por isso, não devemos teme-lo.”⁹⁵

No mesmo ano de 1934, ocorre a famosa “Batalha da Praça da Sé” entre a Ação Integralista Brasileira e a Aliança Nacional Libertadora. Em 1935, Maria Lacerda de Moura lança um “Manifesto em defesa da soberania dos países e pela paz universal”, no qual Armanda é signatária.

“Em nome de uma civilização ‘branca e superior’, esmaga-se um povo sob o fundamento de que ele é incapaz de se governar porque é bárbaro, de se dirigir porque é negro. Barbárie é suprimir a liberdade de pensamento; é prender, deportar pensadores e cientistas; é fabricar teorias pseudocientíficas, com intuítos políticos, como a teoria da inferioridade das raças; é queimar livros; é fechar laboratórios” (ADDOR, 2012, p. 264; MIGNOT, 2002, p. 239-240)

É a partir desse manifesto que a União Feminina Brasileira é fundada. Com pautas consideravelmente progressistas para a época, a União foi acusada, menos de dois meses após a sua fundação, de ser uma extensão da Aliança Nacional Libertadora, instituição que se torna proibida e perseguida a partir do Levante Comunista de 1935. Várias de suas participantes são presas em decorrência dessa ligação.

Armanda é presa entre outubro de 1936 e julho de 1937, encarcerada no presídio da rua Frei Caneca (Rio de Janeiro – RJ). Assim como, com alguma diferença de datas em cada caso, também o foram Nise da Silveira, Maria Werneck de Castro, Eneida de Moraes, Olga Benário Prestes e Eugênia Álvaro Moreyra. Edgar Sussekind de Mendonça, marido de Armanda, também foi preso. Assim como Graciliano Ramos e Paschoal Lemme.

⁹⁴ MIGNOT, 2002, p. 238.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 237.

Mas somos comunistas?

As acusações de infiltração comunista na educação foram historicamente mantidas, na medida em que se manteve também a defesa de uma educação gratuita, universal e de qualidade. No avesso e em paralelo ao tecnicismo que vai fustigar a gestão educacional, especialmente a partir do pós-Segunda-Guerra (KLAUS, 2017), temos a luta pela manutenção da educação (defende-se, de qualidade) também para as classes menos favorecidas. É sob o signo do ensino laico e universal que nos tornamos comunistas aos outros.

Rigor historiográfico posto, o comunismo é aquele espectro a rondar, no século XIX (mas não unicamente) a Europa (também, não unicamente). Curiosamente, o Manifesto Comunista de Marx e Engels inicia, logo após a poética da sombra que paira sobre um continente inteiro, tratando dos usos e desusos do termo: “Todas as potências da velha Europa se uniram em uma santa campanha difamatória contra ele: o papa e o tzar, Metternich e Guizot, radicais franceses e policiais alemães.” (MARX & ENGELS, 2008, p. 9) Mas para além da própria difamação aos comunistas, já na época o termo (aparentemente) era usado de tal forma desenfreada que esse fato é citado no manifesto antes mesmo do conceito ser definido: “Qual partido de oposição não foi qualificado de comunista por seus adversários no poder? Qual partido de oposição, por sua vez, não lançou de volta a acusação de comunista, tanto a outros opositores mais progressistas quanto a seus adversários reacionários?” (MARX & ENGELS, 2008, p. 9-10)

Em primeiro de julho de 1985⁹⁶, sob a garoa que caía em Porto Alegre e, por consequência, nas arquibancadas do Estádio Beira Rio (sede do Sport Club Internacional, a quantidade de professores no evento a ser citado ultrapassou o limite do ginásio Gigantinho, que fica ao lado do Beira Rio e é geralmente utilizada para assembleias do magistério estadual), trinta mil professores se levantaram para cantar uma adaptação recontextualizada da letra de Lara de Lemos para o Hino da Legalidade (de 1961), mas mantendo a melodia de Paulo César Pereio⁹⁷: “Avante educadores de pé / Unidos pela educação...”. A mesma adaptação é cantada até hoje nas manifestações organizadas pelos professores da rede pública do Rio Grande do Sul, ainda que o sindicato possua um hino oficial⁹⁸. A campanha da Legalidade, que garantiu a posse de João Goulart apesar da (primeira) tentativa de golpe militar em 1961, inspirou a música mais

⁹⁶ MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. Ao som das sinetas: do sacerdócio à confiança na luta: movimentos docentes na rede pública estadual do Rio Grande do Sul (1979-1991). Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em História, São Leopoldo, RS, 2017. (p. 178-180)

⁹⁷ <https://estado.rs.gov.br/hino-da-legalidade-tornou-se-sucesso-em-1961>. Acesso em: 20 de março de 2022.

⁹⁸ <https://cpers.com.br/nossa-historia/>. Acesso em: 20 de março de 2022.

representativa da classe educacional no estado. Nova hipótese: educadores são acusados inadvertidamente de comunistas na medida em que repudiam o autoritarismo, por exemplo, ao buscar inspiração na resistência a outro espectro, o golpe militar, que ensaiou seu pouso no começo da década de sessenta (mas o efetivou em 1964). Ora, se uma das discussões centrais do Escola Sem Partido⁹⁹ é focada na busca pela relativização do golpe militar de 64 (a ser redimensionado enquanto suposta ‘revolução democrática’) é de se esperar que a classe educacional seja considerada oposição a partir das normatividades ideológicas (inclusive aqui a questão do golpe militar, mas não só) que tal grupo pretende implementar nas escolas.

Voltando a Marx, seria possível dizer que educadores são comunistas enquanto “opositores mais progressistas”. Não propriamente comunistas, no sentido que Marx dava para o termo (e os marxistas construíram durante o tempo), mas sem dúvida progressistas o suficiente para que (da forma que o mesmo Marx denunciou) o conceito seja utilizado em determinados contextos. Tal qual no século XIX (Marx cita), tal qual na primeira metade do século XX (as discussões envolvendo a Associação Brasileira de Educação citam), tal qual nesse início do século XXI (as controvérsias em torno do Escola Sem Partido citam). Curioso vocabulário que multiplica aquilo que afirma combater, tornando a tantos comunistas.

É possível também que a chave deleuziana para diferenciar direita e esquerda¹⁰⁰ nos defina melhor, ao pensarmos o horizonte antes de si próprios e imersos na interação com o devir-minoritário. Se o poder pastoral é constituído enquanto dispositivo de controle, ao mesmo tempo todas as narrativas confessadas na sala da direção (por parte de alunos, professores, ou mesmo membros da gestão) atravessam o “confessor”, abrindo espaço para a alteridade. A partir daí se torna mais fácil pensar “à esquerda do endereço postal”: a cidade, comunidade, escola...e só então o indivíduo. Nesse sentido (deleuziano), nossa profissão não nos torna propriamente mais comunistas mas nos desloca mais à esquerda tanto mais compartilhamos dos problemas individuais entre o grupo e esses problemas nos afetam coletivamente.

Em meados de 2018 subi no palanque da escola para estabelecer regras com os alunos da EJA, de como nos comportaríamos enquanto o país parecia estar desabando. O combinado envolvia as regras do dia da eleição (ampliadas para todo o período eleitoral, na instituição)

⁹⁹ TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Escola Sem Partido: Indícios de uma educação autoritária. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2018.

¹⁰⁰ No verbete “G de Gauche (Esquerda)”: “Ser de esquerda é começar pela ponta. Começar pela ponta e considerar que estes problemas devem ser resolvidos. (...) É de fato uma questão de percepção. (...) E, segundo, ser de esquerda é ser, ou melhor, é devir-minoria, pois é sempre uma questão de devir.” DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Abecedário. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 20 de março de 2022.

com algum nível de particularidade: não haveria discussão relacionada à vestimenta (nunca fizemos isso, não iríamos fazer agora), incluindo a dos professores. Os professores possuem liberdade de cátedra garantida (mas são proibidos de praticar campanhas objetivas na escola, como distribuição de material de campanha com fim eleitoral). No mais, não existiriam amenizações devido ao período eleitoral, simplesmente o período eleitoral seria ignorado enquanto tal. Uma coação eleitoral seria uma espécie de bullying e já tínhamos um costume de como reagir ao bullying. Para brigas e discussões em aula também tínhamos uma espécie de *modus operandi*. Durante o período não precisei abrir o livro de ata uma única vez e me sentia mentalmente mais saudável, democraticamente saudável, no momento em que entrava na escola. Provavelmente o fato de me negar a perseguir a opinião de professores e alunos, ao mesmo tempo tentar garantir um ambiente acolhedor, me coloca nas fileiras dos ‘comunistas em pejorativo’. Que seja. “Ser de esquerda é isso. Eu acho que é criar o direito. Criar o direito.”¹⁰¹

4.8 A Carta da Diretora e suas respostas

Existem alguns relatos que tratam, coletivamente, sobre esse período da prisão: Memórias do Cárcere de Graciliano Ramos, Sala 4 de Maria Werneck de Castro, Fernando Morais recolhe e organiza relatos do período no livro Olga. Fala-se perifericamente de Armanda, isso quando ela é citada.

Mas no dia primeiro de março de 1937 Armanda escreveu uma carta para a escola¹⁰². A carta, a ser lida para os alunos, não fala da prisão (aliás, esconde seu local de procedência): “Como não posso ir hoje até aí para receber vocês todos no dia da reabertura da nossa Escola, ao menos em pensamento quero estar perto de vocês.” Agradece a funcionárias da escola (Dona Zulmira e Dona Dulce), lista o que espera dos alunos: trabalhar, estudar, brincar, viver. Demanda “receber cadernos com exercícios feitos por vocês, todas as vezes que o professor Edgar for dar aula aí.”

Um termo em desuso, mesmo bem intencionado, nos reforça o distanciamento temporal: “Lembrem-se mais uma vez de que em nossa escola todos os alunos são irmãos, brancos, pretos e mulatos”. Coloca-se a disposição para qualquer coisa, pede relatórios: “excursões, jogos,

¹⁰¹ DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Abecedário. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 20 de março de 2022.

¹⁰² A carta encontra-se transcrita no livro “Baú de Memórias, Bastidores de Histórias” (MIGNOT, 2002, p. 109)

comissão de cada um, doenças etc.” Cabe uma atenção aqui para o uso do termo “comissão”, pois segue: “organizem as comissões de trabalho muito direitinho, por eleição. Só podem votar os alunos de 10 anos em diante. Os menores podem ser votados, porém não podem votar.” Pede cuidado com os materiais e espaços, com as árvores e as flores. Manda abraços ao Clube de Mães e para os alunos.

A carta foi, de certa forma, respondida por outras e para além de seus destinatários: O educador português José Pacheco, por exemplo, escreve uma carta curta à educadora em 2013, em uma espécie de homenagem e apresentação que inclui o período de Armanda na prisão (PACHECO, 2014, p. 24).

Há também o discurso da festa de despedida da escola (ALBERTO, 2016, p. 179-181). A autoria foi de Raquel Trindade: coreógrafa, artista plástica, escritora, ensaísta, griot e ativista do Movimento Negro¹⁰³. Ex-aluna da escola, nos anos 80 foi professora do Instituto de Artes da UNICAMP (Campinas).

O discurso é de 1963, quando a escola passaria para a administração estadual, o discurso extremamente comovido pede pela não-intervenção. “Eu lhes peço, senhores representantes do Estado, quando dirigirem esta escola, deixem-na como está” (ALBERTO, 2016, p. 181). Pede o retorno ao horário original (integral, de 9 às 17 horas), a manutenção dos móveis, das árvores, dos Concursos Monteiro Lobato e Euclides da Cunha, das músicas. Mas, a partir da vivência extraordinária de Raquel Trindade, temos o relato comparativo da escola com suas referências:

“Quando estive na Europa, mostraram-me métodos de ensino adiantadíssimos. Os senhores não imaginam o que eu senti quando verifiquei que os métodos da escola que o povo chamava de ‘mate com angu’ estavam além dos métodos europeus. ‘Mate com angu’ era como nos chamavam na rua, mas eles sabiam que nós não ligávamos para o apelido, não ligávamos porque éramos felizes. (...) O que os sociólogos do mundo inteiro, o que mestres de todos os continentes somente imaginaram, o coração de D. Armanda Álvaro Alberto realizou nesta escola.” (ALBERTO, 2016, p. 180)

Mas Raquel Trindade faz mais. Responde o desabafo pessoal de Armanda citado anteriormente, anseios de quatro anos antes do discurso com a solidão e a perda dos amigos (MIGNOT, 2002, p. 89). Ao final do discurso, Raquel Trindade pede “(...) a todos os ex-alunos que não se afastem de D. Armanda. Ela sempre foi nossa companheira, não pode ficar só.” (ALBERTO, 2016, p. 181). Armanda Álvaro Alberto faleceu em 1974. A escola, agora denominada, Escola Municipal Álvaro Alberto, em Duque de Caxias (Rio de Janeiro), segue.

¹⁰³ SOBRINHO, Gilberto Alexandre. Raquel Trindade, a Kambinda, e a arte afro-brasileira. Instituto de Artes da UNICAMP. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/raquel-trindade/>. Acesso em: 20 de março de 2022.

CONCLUSÃO: ORGANIZAR O MOVIMENTO, ORIENTAR O CARNAVAL

Diz Foucault (2019a) que Nietzsche, a partir de 1874, ao criticar a história monumental que obstruía as intensidades da vida presente, almejava a história como uma paródia que se entendia como tal. E arremata: “A genealogia é a história como um carnaval organizado.” (FOUCAULT, 2019a, p. 82)

Acostumados que somos a ver a seriedade sisuda (como diria Paulo Freire) como potência, nos parece estranho colocar a paródia na caixa de ferramentas para compreender a gestão escolar em um contexto de investidas autoritárias contra a educação pública, como se não estivéssemos levando suficientemente a sério a gravidade de nosso tempo. Mais ainda porque, ao invés de facilitar, a paródia desconcerta: aí que O Ateneu de Raul Pompéia (ao lado de Infância de Graciliano Ramos) se utiliza da caricatura, através de Aristarco, para bater mais forte em Abílio do que qualquer crítica conduzida com seriedade metódica poderia. Ademais, tanto Pompéia (incorporando Sérgio ao lidar com o diretor da instituição) quanto Graciliano Ramos (nas memórias dos encontros com os livros do Barão de Macaúbas) ironizam justamente a farsa da eloquência grandiosa, ritualística...monumental com que o diretor do século XIX construía seus discursos e textos.

Mas ao abraçar a paródia, nos despedimos do monumental. A partir daí não posso encontrar um monstro imponente em Manuel da Nóbrega, mas um homem do século XVI no mais das vezes perdido em sua missão e cercado de culturas que não compreende. Os efeitos do que emerge nesse punhado de jesuítas que desembarcaram na costa brasileira não se apagam: a violenta aculturação e o extermínio dos povos originários do Brasil não são compreensíveis sem incluir a influência da Companhia de Jesus. Mesmo nos momentos em que os jesuítas arriscam (e perdem) a vida pela sobrevivência dos gentios, dos chamados negros da terra, não se configura em um projeto dos povos originários mas sim um ideal jesuíta que os objetifica, e nessa objetificação inclui a eliminação de suas culturas (separação entre os pais e crianças, primeiro projeto educacional do país).

Além de monstros monumentais, existe também a tentação de buscarmos encontrar uma militância monumental. O desconcerto ao encontrar integralistas e eugenistas no círculo de amigas de Armanda Álvaro Alberto, inicialmente escolhida justamente por seu engajamento progressista, ao mesmo tempo trazia uma constatação de que estava confrontando a veneração, ou seja, seguindo a metodologia que me propus.

O que essa genealogia encontrou na gestão escolar foram sobretudo suas imperfeições, mas imperfeições que abrem espaços para que algo possa emergir. A escola (e incluo aqui seu

aspecto de direção e gestão) não encontrou uma postura objetiva para lidar com a diversidade, mas isso não significa algo invariavelmente negativo ao diverso. A instituição que prioritariamente surgia para separar as próximas gerações das anteriores apresentou ranhuras: aceitou costumes estranhos a si, insistiu em não espancar as palmas das mãos de seus alunos, confrontou a escravidão e o racismo. Pequenas vitórias em um oceano de derrotas, mas vitórias que importam. Temos ainda sombras na manutenção do poder pastoral, que desembarcou por aqui no século XVI (e invade a intimidade dos alunos), ou nos anseios disciplinares do século XIX (que admira a sala quieta e bem comportada). Mas mesmo aí podem surgir desvios: nesse conhecer os alunos que podem surgir relações que ultrapassam a convivência disciplinar, é na disciplina que podem reforçar a organização de propostas de resistência.

Outra constante que ainda faz efeito são as influências do contexto, tanto a visão da escola para com suas relações não-escolares (os jesuítas lamentando os colonizadores europeus, Abílio tentando separar seus alunos das ruas, Armanda tentando expandir a influência da escola para a rua) quanto os obstáculos que surgem além dos muros da escola (a resistência e negação ao projeto de Nóbrega, as práticas abolicionistas de Abílio, a prisão de Armanda). Quando Armanda é tratada como parte de uma ameaça organizada enquanto defensora de ideias progressistas, me fez considerar sofrer os efeitos, hoje, de uma espécie de mamífero aquático, capaz (talvez necessariamente) de submergir por longos períodos mas que emerge de tempos em tempos. Cabe aqui pensar mais uma das dificuldades do projeto, a tentação de pensar que ‘nada mudou’ ou que ‘não mudou muito’. Muitas coisas, em verdade, mudaram considerando os efeitos que atravessaram a educação desde a década de trinta do século passado. O que parece insistir em emergir de tempos em tempos é essa tentativa de correlacionar desafetos contra uma educação que, porque aspirando ao democrático, aceita a confrontação de ideias e a aversão que essas forças reacionárias possuem com o termo comunismo. Juntando as duas, a educação se torna o mal em uma narrativa que se outorga enquanto bem, a ser resolvida por soluções tiradas da cartola: vouchers, homeschoolings, escolas cívico-militares...

Para qualquer gestor escolar, o plano mirabolante tem algo de risível. Porque aceitamos os costumes dos alunos porque já que nos cansamos de insistir. Porque perdoamos as faltas imperdoáveis e negociamos o inegociável. Porque temos o aluno prodígio que exaltamos em público e o aluno que nos difama publicamente. Porque vemos se ausentar as alunas que se tornam esposas e agora precisam cuidar da casa. Porque atrasamos o fechamento do portão já que alunos encerram o turno de trabalho dez minutos antes do sinal, correndo por vinte minutos para alcançar a escola em contas que não fecham. Porque educadores fazem parte de profissão do estado potencialmente mais acostumada a se colocar frente a frente com um Pelotão de

Choque. Porque antes de sermos propriamente gestões (e escolas) democráticas, somos gestões (e escolas) que sobrevivem. Mas sobrevivem de qualquer forma com uma intuição democrática porque é difícil fazer qualquer coisa sozinho e a solidão, expressa de forma tão veemente por Armanda, é algo que parece atormentar mesmo as equipes maiores. Cada qual sentindo-se, vez ou outra, sozinho (a ponto de gritar e pedir socorro, como diria Armanda) já é adoecimento mental suficiente, adoecimento que o diálogo ou debate com o outro, bem sucedido ou não, parece amenizar.

Tudo isso, somado à pandemia. Nos tornamos vagabundos (para além de comunistas) acometidos por Síndrome de Esgotamento Profissional já que nos atolamos em cursos que ensinavam como a escola funcionaria no “novo normal”, além de manter a escola ativa no “novo normal”, além de ensinar aos alunos como lidar com as aulas no “novo normal”. Resgatar um aluno passou a significar minutos, por vezes horas no telefone. A cada ligação atravessados por histórias de precarização, descaso, às vezes tragédia.

A pesquisa alcançou o movimento da gestão democrática apenas em seus primórdios, a partir dos escolanovistas, visto que o aprofundamento do tema ultrapassaria a análise inicialmente proposta. Mas entendendo também a democracia para além de um monumento (inclusive para compreender sua importância e radicalidade na escola), é forçoso dizer que a gestão democrática é um anseio, um norteador mais do que uma efetivação na realidade escolar brasileira. Infelizmente não é possível definirmos a materialidade da escola pública, ao menos de forma generalizada, a partir de suas aspirações, ainda que sua busca crie pequenas e importantes vitórias. Sendo assim não me parece que o projeto de gestão democrática, apesar de sua importância, seja o grande argumento contra a efetivação de projetos autoritários que obstruem a diversidade na escola.

O que me parece de suma importância na educação básica e pública, a partir da vivência enquanto gestor, é que em geral somos péssimos em criar hegemonias, uma falha positiva em seus efeitos que nos define enquanto não autoritários. A partir disso nos especializamos em negociações, o que inclui uma ou outra contraconduta. Mesmo em nossas falhas mais drásticas e específicas, quando nos curvamos ao peso moralista ou ao rigor de uma lei injusta, somos melhores do que uma constante certeza estriada (no sentido que Deleuze e Guattari atribuem ao termo), do que projetos que prometem uma saída fácil e superficial ao pretender eliminar de forma arbitrária e autoritária qualquer possibilidade de invenção e alteridade. Abrimos a possibilidade de que a autoridade (nossa autoridade, no caso, de gestores escolares) possa ser derrotada, sendo que algumas vezes é este o desfecho ético de uma situação. Ao mantermos (mesmo que contra a nossa vontade) o projeto em aberto, ele se torna constantemente um

terreno fértil de invenção, independente de quantas vezes tropeçamos em diferenciar autoridade de autoritarismo.

Paulo Freire tentou, mais de uma vez, explicar essa diferença entre autoridade e autoritarismo na escola: “(...) recusamos o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo.” (FREIRE, 1991, p. 44) Mas na prática escolar essa fronteira é extremamente fugidia. Essa relação confusa entre autoridade e autoritarismo, que Paulo Freire tentou diversas vezes desfiar, cria especiais desafios para quem evita as essências na análise. Não existe imposição de autoridade por uma boa causa quando não existem essências para constituir uma causa como invariavelmente boa, mas a gestão instiga constantemente essa relação com a autoridade e suas imposições. Em tempos sombrios, o professor muitas vezes toma a imagem de resistência, no mínimo enquanto divulgador científico em um contexto fascista que abomina a ciência. O gestor é um posicionamento outro, enquanto figura de autoridade e facilmente relacionada ao autoritarismo. Aqui se apresenta o terreno perigoso: entre uma nunca plenamente efetivada gestão democrática e uma confusão conceitual aparentemente insolúvel, não seria mais fácil acabar com esses conflitos internos e assumir uma predestinação da gestão escolar para decisões monocráticas?

Para responder isso, arrisco uma última abordagem nessa dissertação. E, a partir de agora, peço também desculpas antecipadas por falar temas que pouco entendo. Mas interpreto como meu horizonte atual, próximo daquilo que Foucault falou sobre escrever sem ter a certeza do ponto de chegada¹⁰⁴. É aqui que termino, considerando-me longe de ter exaurido a proposta inicial sob qualquer aspecto, mas instigado pelo local onde essa genealogia me lançou.

Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, em *Fogo no Mato* (SIMAS, 2018), falam da relação entre Oxalufã e Exu...mais precisamente entre o exusíaco e o oxalufânico (em substituição ao apolíneo e dionisíaco de Nietzsche). Considerando as potentes manifestações defendendo o exusíaco nas escolas como forma de resistência ao pensamento colonial¹⁰⁵, priorizo aqui lembrar do menos conhecido Oxalufã, “(...) o orixá que tem como positividade a paciência, método, ordem, retidão e cumprimento dos afazeres. Tudo que é contrário representa a negatividade que pode prejudicar seus filhos.”¹⁰⁶

¹⁰⁴ “(...) para alguns, escrever um livro sempre implica correr algum risco. Por exemplo, não conseguir escrevê-lo. Quando se sabe de antemão onde se quer chegar, falta a dimensão da experiência, a que consiste em escrever um livro correndo o risco de não chegar ao fim” (FOUCAULT, 2004b, p. 288)

¹⁰⁵ DINUCCI, Kiko; EDGAR. Exú nas escolas. In: SOARES, Elza. Deus é Mulher. Rio de Janeiro: Deckdisk, 2018. Faixa 2.

¹⁰⁶ SIMAS, 2018, p. 114.

Minha criação branca e eurocêntrica intuiu de início que Oxalufã seria algo como adversário essencial de Exu (o colonialismo tem grande afeição por antagonismos viscerais), mas “o oxalufânico e o exusíaco não são opostos, ao menos na percepção de oposição como contradição ou impossibilidade de convivência.”¹⁰⁷ Não há sentido em buscar uma força vitoriosa entre a ordem (e regras) contra a potência da vida (e embriaguez). Cabe aqui, nos fala Simas, de atentar para o cruzo, que “alude para as ambivalências, interstícios, complexidades, imprevisibilidades e inacabamentos envoltos a todo e qualquer processo criativo.”¹⁰⁸

Se a sala da direção parece tão distante de uma potência criativa e inventiva avessa aos controles (exusíaca), talvez esse espaço onde as atas são feitas seja mais propício ao oxalufânico. Perceba-se, e aqui está o salto: não para coibir a inventividade do professor mas para produzir interações que perdurem e não se esvaziem, não para obstruir a diversidade mas para garantir o espaço do diverso. Isso não elimina a tensão: o professor (e aluno) inventivo ao extremo e o diretor que não gosta de bagunça estão fadados a algum nível de conflito, mas é preciso perceber o espaço entre eles para além dos próprios sujeitos ou o domínio de uma ideia única e generalizada de ambiente escolar. É aqui que uma gestão se diferencia de um projeto autoritário: não em qualquer postura individualizada, mas ao aceitar o risco de que em uma gestão escolar não só a democracia, mas também o limite entre autoridade e autoritarismo se constituem em aprendizados que se efetivam apenas através da prática. Aceitar também que as coisas, as pessoas e as ideias não estão isoladas entre si. Aceitar, por fim, que uma gestão escolar potente não é algo a ser interpretado unicamente através de seus feitos, mas também em como assume e lida com as constantes falhas e críticas (inclusive ao seduzir-se ocasionalmente pelo excesso de autoridade) e, admitindo-as, nega-se a perceber-se monumental. “Aquele que esculhamba também fiscaliza e aquele que fundamenta a regra também cria a transgressão e exceção da ordem.”¹⁰⁹

¹⁰⁷ SIMAS, 2018, p. 115.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 116.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 118.

BIBLIOGRAFIA

- ADDOR, Carlos Augusto. Um homem vale um homem: Memória, História e Anarquismo na obra de Edgar Rodrigues. Tese de doutorado, História, UFF. Niterói: 2012.
- ALBERTO, Armanda Álvaro. A escola regional de Meriti: documentário: 1921-1964. Brasília: Inep, CEPEMHed, 2016.
- ALONSO, Angela. Flores votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras 2015
- ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. História da administração escolar no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- AZEVEDO, Fernando de [et al.]. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BAPTISTA, Luiz Antonio. A Cidade dos Sábios: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999.
- BORGES, Abílio Cesar. Relatório sobre a Instrução Pública da Província da Bahia. Bahia: Typografia de Antonio Olavo da França e Guerra e Comp, 1856.
- BORGES, Abílio Cesar. Collecção de discursos proferidos no Gymnasio Bahiano por seu director Abílio Cezar Borges. Paris: Guillard, Aillaud & Cia, 1866.
- BORGES, Abílio Cesar. A lei nova do ensino infantil. Bruxelas: Typographia e Lithographia E. Guiot, 1884.
- BOSI, Alfredo. Céu, inferno. 34ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.
- CAMÕES, Luís de. Os Lusíadas. Lisboa : casa de Antonio Gõçalvez, 1572.
Disponível em: https://purl.pt/1/4/cam-3-p_PDF/cam-3-p_PDF_24-C-R0150/cam-3-p_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf. Acesso em: 20 de março de 2022.
- CAMÕES, Luís de. Os Lusíadas: poema épico de Luis de Camões. Bruxelas: E. Guyot, 1879.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de Castro. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. 2ªedição. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de Castro. Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento. Caderno de Leituras nº 65 (Série Intempestiva). Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2017.
- CORRÊA, Fabíola Maciel. Processo de formação e engajamento político na trajetória intelectual de Abdias Nascimento (1930-1955). Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019.

CUNDA, Mateus Freitas. Me chamam rua, população, uma situação: estudo sobre os habitantes da rua e as políticas da cidade. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 5. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. Pesquisar na diferença: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: Ditos e Escritos: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: Ditos e Escritos: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. “Omnes et Singulatim”: uma Crítica da Razão Política. In: Ditos e Escritos: Estratégia, Poder-saber. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O Corpo Utópico, as Heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. Preface. In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia. New York: Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Revisado e formatado por Alfredo Veiga-Neto. 2016. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/vidanaofascista.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2022.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, genealogia e a história. In: Microfísica do Poder. 9ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: Microfísica do Poder. 9ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GONDRA, José. O arquivamento da vida escolar: um estudo sobre O Atheneu. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A memória e a sombra: A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

HANSEN, João Adolfo. Manuel da Nóbrega. Recife: Editora Massangana, 2010.

- KLAUS, Viviane. *Gestão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LAZARONI de Moraes, Dalva. *Mate com Angu – A História de Armanda Álvaro Alberto*. Rio de Janeiro : Edição Europa, 2010.
- LEITE, Serafim. *Cartas Avulsas: 1550-1568*. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.
- LEITE, Serafim. *Novas Cartas Jesuíticas (de Nóbrega a Vieira)*. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional. 1940.
- LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador. V. 2. Vida de família, formação profissional, opção política*. Brasília: Inep, 2004.
- LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto . “Pouca Saúde e muita Saúva”: sanitarismo, interpretações do país e ciências sociais. In: HOCHMAN, Gilberto (org.) *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.
- MACEDO, Elza Dely Veloso. Uma luta justa... e elegante: os feminismos conflitantes de Bertha Luz e Maria Lacerda de Moura na década de 1920. *Revista Gênero*, v.3 n.1, p. 91-104, 2002. Disponível em: <<https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/02112009-013438macedo.pdf>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Gráfica editora Aurora, 1958.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Armanda Alberto*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MORAES, José Damiro de. *Signatárias do manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*. Tese (doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- MORUS, Tomás. *A utopia*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- NEVES, Luis Felipe Baêta. *O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.
- NÓBREGA, Manuel da. *Diálogo sobre a conversão do gentio*. São Paulo: MetaLibri, 2006.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

PACHECO, José. Aprender em comunidade. São Paulo: Edições SM, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O Ateneu: Retorica e paixão. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

POMPÉIA, Raul. O Ateneu: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

PRIORI, Mary del; VENANCIO, Renato. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

PRIORI, Mary del. Histórias da gente brasileira: volume 2: Império. São Paulo: Leya, 2010.

RAMOS, Graciliano. Infância. Rio de Janeiro: Record, 2003.

RAWLS, John. Liberalismo Político. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

SAVELI, E. L.; TENREIRO, M. O. V. Escolarização obrigatória no Brasil: aspectos históricos e constitucionais. In: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6005_3511.pdf >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Rosane Neves da. A invenção da psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

SIMAS, Luiz Antonio. Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. A educação como prática política: formação e renovação de repertórios pedagógicos no segundo Reinado (o Colégio Pedro II, o Ginásio Baiano e o Culto à Ciência). Tese (doutorado em Sociologia). São Paulo: USP, 2015.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto (org.). Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 2: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 3: séculos XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

VALDEZ, Diane. A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1892). Tese (doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2006.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. Revista Educação em Questão, v. 28, n. 14, 15 jun. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A memória e a sombra: A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autentica, 1999.