na relação do MST com a sociedade, considerando a Reforma Agrária uma luta de todos.

Para Roseli Caldart a ocupação da escola trouxe dois impactos principais na configuração dos Sem Terra hoje. Um deles foi a introdução de novos sujeitos importantes nos acampamentos e assentamentos: as professoras e crianças, estas últimas tendo uma participação também ativa e um papel simbólico muito forte. O outro foi a transformação no jeito de ser destes sujeitos sem-terra que passaram a ser não só sujeitos que estudam, mas também sujeitos fruto de sua própria pedagogia.

No quarto capítulo, a autora analisa minuciosamente a pedagogia produzida pelo Movimento. Ela distingue dentro do MST cinco processos educativos básicos, formadores deste ser humano/sujeito sociocultural, e os chama de matrizes pedagógicas do MST. A primeira matriz é a pedagogia da luta social, é a experiência de lutar para transformar o mundo: a luta educa, ensina que tudo se pode conquistar através da luta. Roseli Caldart observa que a luta social é tão antiga quanto a humanidade, mas em geral é desconsiderada pela pedagogia. A segunda matriz é a pedagogia da organização coletiva: ao organizar-se para lutar os sem-terra se educam e se transformam numa coletividade em movimento, que por sua vez enraíza-os. A terceira matriz é a pedagogia da terra: a relação com a terra, com o trabalho e com a produção. Uma das primeiras lições desta matriz é que as coisas não nascem prontas, devem ser feitas. A quarta matriz é a pedagogia da cultura, cultura no sentido de processo através do qual práticas e experiências vão se constituindo num modo de vida. As ações do MST, por sua radicalidade, exigem uma reflexão e conseqüentemente um aprendizado. Por último, está a matriz da pedagogia da história: a educação que se dá através da compreensão da história mais ampla e do cultivo específico da memória do Movimento.

Após analisar as matrizes pedagógicas do MST, Roseli Caldart aborda diretamente a escola, ou melhor, o encontro entre o Movimento e a escola. Se o movimento social é um sujeito educador, a escola não é o centro do processo educativo, mas não deixa de ser muito importante, cada vez mais. Roseli distingue duas tarefas específicas básicas atribuídas à escola. Uma delas é a "construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra – estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento" (p. 240). Trata-se de propiciar um conhecimento da realidade em uma perspectiva histórica que induza uma participação social crítica e criativa. A segunda tarefa se concentra principalmente nos cuidados pedagógicos para com as crianças. Desenvolver uma pedagogia que permita uma socialização das crianças no Movimento; uma pedagogia adequada as suas necessidades e características que as insira também dentro da pedagogia mais ampla do Movimento; que as permita vivenciar também o processo educativo do Movimento. Uma das grandes preocupações dos pais é que a criança compreenda o que estão vivendo no acampamento ou assentamento, que entendam por que estão naquele lugar.

Como realizar estas tarefas básicas? A escola se constituiu historicamente como uma instituição social e a lógica institucional se opõe à essência mesma do Movimento. Uma escola cristalizada em um modelo, com uma forma rígida, não é a escola que o Movimento requer. O Movimento é processo, é ação e reflexão permanentes, é produção de novas sínteses a cada momento. O Movimento como sujeito educativo trata de colocar a escola em movimento, incluindo-a em sua organicidade. A pedagogia do Movimento é maior que a escola e esta deve constituir-se "não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo" (p. 247, grifos da autora). Com este objetivo buscam-se as tarefas pedagógicas fundamentais relacionadas com a formação humana, buscando valores humanistas seculares, resgatando o papel da escola no processo de formação de sujeitos sociais.

Roseli Caldart nos mostra que o campo brasileiro está vivo, com uma dinâmica social e cultural própria, e que o MST surge não só questionando as estruturas sociais e a cultura que as legitima, mas também questionando a estrutura escolar e sua concepção pedagógica correspondente. A educação no MST é um movimento que surge de dentro da dinâmica social no campo, colocando no foco de sua pedagogia a formação humana em sua relação com a dinâmica de luta social e, mais especificamente com a luta pela Reforma Agrária.

Maria Beatriz Fragoso
Mestranda em Educação
Universidade Federal Fluminense

SILVA, Adriana Maria Paulo. *Aprender com perfeição e sem coação.* Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Série Passado/Presente. Brasília: Editora Plano, 2000.

Aprender com perfeição e sem coação é fruto de uma dissertação de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal Fluminense por Adriana da Silva, sobre a história da educação na Corte, na primeira metade do Oitocentos.

De ampla base bibliográfica sobre a época, o trabalho de Adriana da Silva está apoiado em igualmente ampla base documental, desde os conhecidos Relatórios do Ministério do Império e da Inspetoria Geral de Instrução Pública da Corte aos não tão manuseados Ofícios entre a Câmara Municipal e o Ministro.

Além de impressos, revistas e folhetos situados no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na Biblioteca Nacional e dos variados Manuscritos, felizmente conservados nas pastas e caixas do Arquivo Nacional (Fundo Educação) e do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (Códices de Instrução Pública).

O livro, publicado pela Editora Plano, encontra-se dividido em quatro capítulos, excluindo a indispensável Apresentação da autora, na qual estão explicitadas importantes considerações sobre a sua trajetória acadêmica. Nesta, ressaltou que o objetivo central do seu trabalho não consistia em estudar a história biográfica de Pretextato, o professor "preto" da escola particular de meninos pretos e pardos – o que a documentação silenciava –, mas, sobretudo, situar a sua experiência pedagógica em meio à realidade educacional da Corte na primeira metade do século XIX, no processo mesmo de construção do Estado imperial, comprometido com o latifúndio e a agricultura mercantil exportadora baseada na escravidão africana. Assim, a autora apresentou suas intenções e sua escrita, esforçando-se, com brilho, para manter as articulações necessárias entre o micro e o macro, o particular e o geral, o individual e o social, nas pesquisas vinculadas à história social da educação.

No capítulo inicial – Aspectos da Política Educacional dos Séculos XVIII e XIX – Adriana afirma as práticas educativas, formais ou informais, como um dos múltiplos aspectos da sociabilidade humana, tanto do ponto de vista do público (educação escolar viabilizada pelas instituições) quanto do privado (educação doméstica, familiar e particular). Na América Portuguesa, a clivagem social básica da sociedade colonial era aquela que polarizava senhores e escravos, não obstante a existência de populações cultural e etnicamente heterogêneas. O "viver em colônias" viabilizou a construção de uma sociedade hierarquizada e estamental, paradoxalmente móvel, ambigüidade própria do sistema colonial que se gestava, fundado na mercantilização e na exploração do trabalho indígena e, sobretudo, africano.

Por outro lado, a colonização impunha, do ponto de vista da Igreja Católica, a afirmação da Contra-Reforma, liderada pela Companhia de Jesus, responsável pela expansão da fé, através da educação religiosa e do ensino das letras a parcelas dos colonos e colonizados, no Império ultramarino. Nessa sociedade, o acesso às letras era uma "fonte de inquietação" para o colonizador, temeroso quanto aos seus monopólios e à manutenção dos laços coloniais. A educação dos jesuítas, até 1759, foi o principal veículo de educação de clérigos e leigos, em uma realidade social em que a educação escolarizada tenderia a ser pouco valorizada, ou, por outro lado, marco de distinção, privilégio e prestígio sociais. Para os homens e mulheres livres e pobres, não-brancos, órfãos pobres e escravos, o acesso às letras em geral, quando se dava, era pela via extra-escolar, nos espaços específicos de aprendizagem de ofícios e trabalhos manuais diversos. Obstáculos legais e sociais colocavam as letras como uma fronteira necessária para o exercício do poder colonial, tanto em sua relação com a metrópole quanto nas relações sociais internas. Os dois lados da moeda colonial, como ensina um nosso mestre (Mattos, 1991).

Entretanto, em que pese a chamar a atenção para a já conhecida elitização da educação colonial, Adriana, atenta aos processos de recunhagem da moeda colonial, a partir de meados do século XVIII, considerou as transformações do "viver em colônias", quando a urbanização da região aurífera, com alta concentração de escravos e libertos, produziu novas formas de sociabilidade e experiências sociais, as quais foram responsáveis pelo rearranjo, por exemplo, de profissões e pelo surgimento de uma série de ofícios especializados. O acesso às letras, nesse contexto, poderia significar, para os homens livres, libertos e mesmo escravos, a possibilidade de uma mobilidade e uma ascensão social, ao buscarem alcançar novas formas de sobrevivência que os afastassem da experiência do cativeiro e da dependência estrita aos senhores e proprietários de terra e escravos.

As evidências de que parcela considerável dos signatários que entraram em contato com as instituições oficiais, como os Cartórios, as Igrejas e os Juízos, demonstraram minimamente a capacidade de traçar as linhas do próprio nome, com maior ou menor habilidade (p. 25), fizeram com que Adriana apontasse, conforme a bibliografia mais recente, que o ensino de primeiras letras, na sociedade colonial e mesmo na sociedade imperial do Oitocentos, se dava ou poderia se dar, predominantemente no âmbito do privado, sob diversas modalidades e processos informais e/ou formais de educação (na aprendizagem de ofícios, no âmbito doméstico, na preceptoria, na contratação de um mestre-escola em uma vila ou uma fazenda, na Igreja pelos párocos, por ações individuais ou coletivas, como as Irmandades etc.).

A pretensa desvalorização da escola na colônia transformava-se, lenta e potencialmente, em valorização, na medida em que as cidades poderiam representar portas de acesso a uma série de atividades e ofícios, desvencilhados da experiência da escravidão. O uso das letras, poderia, então, se constituir numa estratégia de ação para superação da subordinação econômica, social, racial e cultural, por parte dos homens e mulheres livres e libertos pobres, a despeito de toda a instabilidade, a provisoriedade e a precariedade das políticas educacionais implementadas pela Coroa e, posteriormente, pelo Estado imperial em construção, até a primeira metade do século XIX.

A identificação das letras com o privado, justificava, portanto, o esforço

que desde o século XVIII a Coroa e o Estado Imperial vinham fazendo no sentido de implementar políticas, ambíguas e muitas vezes frustradas, é verdade, de arregimentar e controlar os professores, regulamentar os conteúdos e as formas de ensino, prescrever leis e paradigmas educacionais, em uma sociedade na qual a própria idéia de uma atividade educativa pública estatal, progressivamente substitutiva e oposta à educação doméstica, estava em construção.

Esse processo é levado a cabo com a progressiva constituição do Estado Imperial e a formação da classe senhorial, tornada hegemônica em sua versão saquarema, sob a liderança da região mercantil de agroexportação escravista, como brilhantemente ensinou o magistério do professor Ilmar de Mattos. A política de instrução pública imperial foi utilizada como instrumento de expansão e afirmação da classe proprietária de terras e escravos, sob a hegemonia saquarema, cujos membros foram responsáveis pelo governo e pela fúria legiferante que regulamentou o sistema de instrução pública na Província e na cidade do Rio de Janeiro, entre 1830 e 1854 (Mattos, 1990; Villela, 1991; Alves, 1992; Martinez, 1997).

No segundo capítulo – A Instrução Pública da Corte na primeira metade do século XIX –, a autora, ao vasculhar os arquivos da Câmara e do Ministério do Império, formados por vastíssima documentação manuscrita, encontrou alguns indícios sobre os possíveis significados da escola e da educação escolar para os habitantes da cidade. Com base nessas informações, oferece ao leitor alguns aspectos do funcionamento das escolas, as relações entre os poderes públicos e os agentes do ensino, a repercussão dessas relações nas famílias, bem como a atuação de determinados indivíduos e famílias no sentido de buscar a garantia da instrução primária, seja através das poucas escolas públicas existentes, seja através da remuneração de professores e escolas privadas, em franca expansão.

Em seu terceiro capítulo – Caminhos da Liberdade num Império em Construção – ao pesquisar as relações existentes entre a aquisição de instrução primária e as possibilidades (visões de liberdade) de libertos, ex-escravos e afro-descendentes ascenderem aos ofícios e profissões que os distinguissem da marca do cativeiro, Adriana da Silva recuperou a belíssima história de Pretextato, professor particular que se dizia "preto", possivelmente liberto ou descendente de libertos, e que mantinha, com autorização do Ministério do Império, uma escola para ensinar primeiras letras aos "meninos pretos" de sua freguesia, Sacramento, visando que eles "aprendessem com perfeição" os conhecimentos elementares, já que, segundo ele, em muitas escolas da cidade eram estes meninos preteridos pelo preconceito étnico-racial e sua relação com a escravidão.

Com maestria, a autora recoloca questões importantes levantadas pela historiografia recente da escravidão brasileira, que vem procurando demonstrar, desde a década de 1980, a despeito da dominação senhorial e da violência sistêmica, as várias ações escravas no sentido de mudar a sua condição naquela sociedade. Assim, a autora referiu os estudos que trouxeram à tona as lutas dos escravos pela terra, pelo direito de constituição e preservação das famílias, pela apropriação de parcelas do produto do trabalho, pela compra de alforrias, pela possibilidade de "viverem sobre si", longe dos seus senhores, ao trabalharem ao ganho, entre outras. Os escravos "coisas" da historiografia tradicional – classificados como bens pelo estatuto jurídico – revelaram um lado da moeda pouco conhecido até então: o da não-passividade, pois, se não eram rebeldes extremados, no sentido esperado pela esquerda de plantão, foram capazes de utilizar estratégias e elementos disponíveis na sociedade escravista, forçando a criação de espaços de liberdade em meio ao cativeiro, construindo várias visões de liberdade e, como lembrou Adriana, citando Sidney Chalhoub, os escravos, como sujeitos históricos, atuaram decisivamente para o fim da escravidão.

É nesse ponto da sua narrativa que a autora relaciona o contexto social e cultural da realidade urbana na Corte às possibilidades concretas de existência e de movimento da população pobre e subordinada ao jugo senhorial, atentando para a sua diversidade étnica e cultural. Em meio a esse contexto, salienta a presença de escolas de treinamento para escravos e libertos, as quais, se por um lado seguiam a orientação dominante de preservar os pobres no mundo do trabalho, por outro, demonstravam a relevância crescente das práticas de leitura e escrita, das letras, como forma de distinção no variado mercado de trabalho urbano. Saber dominar os códigos culturais dominantes era, enfim, um instrumento potencializador de transformações sociais e políticas, que não deixou de ser utilizado por representantes dos escravos e libertos, como no caso do crioulo Agostinho José Pereira, que, em 1846, foi acusado pela Polícia do Recife de liderar uma seita religiosa, cuja finalidade era "insurgir os negros". Leitor e escritor, em sua casa foram encontradas uma cartilha para ensino do ABC e uma Bíblia, na qual estavam grifadas passagens que abordavam o "fim da escravidão" (p. 113).

A história de Pretextato ilustra, como defende Adriana no seu quarto capítulo (Possibilidades da Instrução), o quão simplista eram as afirmações, comuns aos contemporâneos, e as destacadas análises atuais a respeito do não cumprimento da obrigatoriedade de ensino primário devido ao "desleixo dos pais de família" em não colocarem seus filhos nas escolas ou os retirarem antes de completarem os estudos. Isto porque, ao solicitar a dispensa dos Exames de Capacidade para exercer seu magistério ao Ministério do Império – dispensa, aliás prontamente concedida pelo

saquarema Eusébio de Queiroz – Pretextato fundamentava seu pedido na ânsia dos pais de família da freguesia, subscritores de um abaixo-assinado que rogava aos poderes públicos a licença para o funcionamento da escola particular de meninos pretos e pardos, mantida às suas expensas.

Os signatários do pedido de Pretextato, como bem investigou Adriana, tal qual um detetive, não possuíam bens na Corte, muitos nem sobrenome apresentaram, evidenciando a aproximação com a experiência da escravidão. Seriam libertos? Seriam escravos? Seguindo as orientações de Hebe de Castro, a autora postulou a hipótese de que provavelmente Pretextato fosse um liberto, visto que a designação "preto", por ele mesmo atribuída à sua pessoa, marcava pejorativamente a proximidade recente com o cativeiro, bem como sustentou a tese de que os seus alunos "pretos e pardos" poderiam ser igualmente libertos, moradores da freguesia do Sacramento.

Seja como for, o fato é que, ao conceder a Pretextato a dispensa do Exame de Capacidade e a licença para o funcionamento de sua escola, o saquarema Eusébio de Queiroz silenciou sobre a sua cor e sobre a condição dos alunos daquele mestre. Nenhuma palavra sobre a questão étnica e as barreiras sociais impostas àqueles segmentos na sociedade imperial escravista, o que, em princípio, poderia ser explicado pelo fato de que os objetivos do mestre se limitavam a ensinar os meninos pretos e pardos apenas a ler, escrever e contar. Ensino que, no entanto, possuía como escopo, conforme a autora, fazer com que aquelas crianças pudessem "aprender com perfeição" os códigos culturais e os símbolos da "boa" sociedade letrada.

No limite, a escola de Pretextato representou, de fato, uma efetiva possibilidade de instrução dos descendentes de escravos e libertos, uma das estratégias de sobrevivência, superação e transformação da realidade, utilizada na medida das possibilidades históricas, sociais e culturais ao seu alcance. Certamente, a escola privada deste professor não foi a única na Corte e no Império brasileiro, mas a história das outras escolas ou dos outros processos formais e informais de educação, acessíveis aos populares – livres, libertos, nacionais e estrangeiros pobres – e ao heterogêneo grupo formado pelos chamados "setores médios", ainda precisa ser contada.

Aprender com perfeição e sem coação é um trabalho inovador no campo da história da educação brasileira. Como salienta a própria autora, sua pesquisa, mais do que nos oferecer respostas acabadas, é rica em levantar problemas e questões, dúvidas que abalam certezas e tendências historiográficas consolidadas. Dúvidas que nos fazem pensar sobre os Pretextatos e seus meninos. Quem eram os professores e seus alunos no século XIX? Quais as suas origens étnicas, econômicas e culturais? Qual o papel da instrução, da educação e da escolarização nesse período histórico?

Perguntas inúmeras ainda nos inquietam, nas quais se imbricam passado e presente, nós e os outros. E o diálogo entre o passado/presente, memória/história é um dos nossos grandes desafios como historiadores da educação brasileira e, sobretudo, enquanto educadores de um Brasil que, mesmo distante daqueles tempos monárquicos, teima em não se tornar completamente uma *res publica*, no sentido de garantir, para todos os cidadãos, a igualdade na democracia, a tão sonhada escola pública, universal, gratuita e de qualidade.

Perguntas para as quais, corajosamente, a autora de *Aprender com Perfeição* abriu caminhos de interpretação, sugerindo hipóteses explicativas ousadas e procedentes. Eu que, como Guimarães Rosa, citado pela autora, "quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa", compartilho de suas inquietações, para além do muito que pude aprender com seu trabalho de pesquisa, sério e competente. Na história da educação brasileira e da escolarização das classes populares existem, sem dúvida, muitas possibilidades, permanecem muitas lacunas, são muitas as questões.

Referências Bibliográficas

ALVES, Claudia, (1992). Estado Conservador e Educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851). In: NUNES, Clarice. *O passado sempre presente*. Rio de Janeiro: Cortez.

CASTRO, Hebe, (1995). *Das cores do silêncio* : os significados da liberdade no Sudeste-escravista. Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

CHALHOUB, Sidney, (1990). *Visões da liberdade* : uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Cia das Letras.

GINZBURG, Carlo, (1991). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais* : morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras.

MARTINEZ, Alessandra, (1997). *Educar e instruir* : a instrução popular na Corte imperial. 1870-1889. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

MATTOS, Ilmar, (1990). *O tempo saquarema* : a formação do estado imperial. 2ª ed. São Paulo: Hucitec.

VILLELA, Heloísa, (1991). *A primeira escola normal do Brasil* : uma contribuição ao estudo da formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

Alessandra Martinez Schueller
Doutoranda em Educação
na Universidade Federal Fluminense

ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação exilada* : Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000 (Coleção Historial).

Aqueles que se dedicam ao estudo da história da educação brasileira aca-