

UMA CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO»

Eliane Marta Teixeira Loppes**

Em conferência na Faculdade de Filosofia da UFMG, Robert Darnton¹ disse que a expressão **História das Mentalidades** vem sendo abandonada pelos próprios historiadores e que ele prefere uma expressão que se conjugue com a Antropologia, seja história antropológica, seja alguma outra que possa dar conta mais da forma de abordar do que do objeto de que trata. Esta também parece ser a opinião de Véronique Nahoum-Grappe² em curso dado na Faculdade de Educação. Segundo Véronique, é importante que se esteja atento à con-

* Este texto foi apresentado no Colóquio Internacional Ciências Humanas e Educação na França e no Brasil realizado em Belo Horizonte em outubro de 1989; participou da mesma mesa o Professor Jean Hébrard, do *Institut National de Recherches Pédagogiques*, Paris, a quem agradeço o amigável e proveitoso diálogo este texto continua, apesar de tudo, em discussão

** Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

¹ Autor de vários livros já publicados no Brasil, entre os quais O **Grande Massacre de Gatos**, Robert Darnton esteve em Belo Horizonte em agosto de 1989. Para esse tipo de discussão confira em *Actes de la Recherche* o debate, á guisa de resenha, entre Pierre Bourdieu, Roger Chartier e Robert Darnton, **Dialogue a propos de l'histoire culturelle** (p.86 a 93). Em sua mais recente publicação no Brasil, O Beijo de Lamourette, Darnton retoma esse tema.

² Professora e Pesquisadora da *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Paris, esteve como professora visitante no Brasil (Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro), em setembro de 1989, a convite do Mestrado em Educação da UFMG, com o apoio do CNPq.

cepção de mentalidades tal como a propôs originalmente Lucien Febvre³.

Parece-me que esses sinais, quase avisos, de que um campo específico de estudo está se transformando, nos dão conta daquilo que vem sendo chamado de crise das Ciências Sociais. Porque, então, de dentro da História da Educação, estamos sendo chamados a pensá-lo? Será, de novo, a educação a reboque de algum modismo fulgurante que chega ao Terceiro Mundo com muitas marcas de suor, é verdade, mas com indistigáveis sinais de esgotamento? Ou podemos considerar que o "modismo" — assim classificado por quem vem depois — permitirá que se avance na construção de um campo do saber, entre nós mais que entre outros, em busca de suas fontes, de seus objetos, de sua identidade?

História das mentalidades...

Para que nos coloquemos no mesmo patamar de entendimento do que são umas coisas e outras, é bom que de saída nos entendamos. Estou chamando de História das Mentalidades não a uma história das idéias ou do pensamento. O que busco sob esse título é a possibilidade de reconstituição dos comportamentos, das expressões e dos silêncios que traduzem concepções de mundo e sensibilidades coletivas. Segundo R. Mandrou, referendado mais tarde por M. Vovelle⁴, o termo "mentalidades" poderia ser extremamente sumariado na expressão "história das visões de mundo" e inclui necessariamente o domínio afetivo, os sentimentos, as paixões, as sensibilidades. E a história das atitudes diante da vida, diante do nascimento, diante

³ Cf FEBVRE. Lucien Le probleme de l'incroyance au XVI! siècle: la religion de Rabelais. Paris: A. Michel, 1968. 511p.

⁴ VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades. São Paulo: Brasilienses, 1987.

da morte. E nada disso, salvo em situações conjunturais, muda de um dia para o outro. Assim, as mentalidades são aquilo que mais lentamente muda em qualquer sociedade; e trabalhar nessa perspectiva é trabalhar na longa duração.⁵ Buscando heranças, por exemplo, de onde, de quem, de quando vem esse gesto ou essa expressão? Nesse ponto cruza-se, a meu ver, de maneira evidente, senão inevitável, com a História da Educação. É possível mesmo falarem Educação sem falar em mentalidades?

É certo que o historiador privilegia o novo, os momentos de ruptura ou transformação, as ações inovadoras em detrimento de ações repetitivas; e isso talvez pareça estar em desacordo com essa proposta de se trabalhar com o que muda lentamente, com a lentidão na História. Mas... não será a História lenta mesmo? Não se diz que é preciso paciência histórica? É verdade que, ao lado de permanências espantosas, quase inacreditáveis, realizam-se, segundo M. Crubellier⁶, tomadas de consciência imprevisíveis, inéditas, capazes de reorientar o comportamento de um grupo. É, na verdade, por essas pontas de história que passa o futuro. Tomada essa direção, impossível não pensar na articulação passado/presente/futuro, sempre apontada pela historiografia.

A articulação Passado-Presente-Futuro

Como, então, na prática, realizar essa operação, se, ao pensar em história das mentalidades e da Educação, já introduzo a idéia de lentidão? Se o presente parece arquear-se e sufocar-se sob o peso de um passado que se prolonga interminavelmente? Proponho duas maneiras. Para a primeira, tomo emprestada a fala de Lucien Febvre; para a segunda, recorro a Merleau-Ponty.

⁵ A expressão "longa duração", cunhada por Fernand Braudel, não tem neste texto exatamente a mesma significação (Cf BRAUDEL, F História e ciências sociais 2.ed Tradução por Carlos Braga e Inácia Canelas Lisboa: Presença, 1976, 260p.

⁶ Cf. CRUBELLITER, Maurice O acontecimento em história social: A "história social-problemas, fontes e métodos Lisboa: Cosmos, 1973 (Colóquio da Escola Normal Superior de Saint-Cloud, 15 a 16 de maio de 1965)

No início do ano letivo de 1941, Lucien Febvre assim se dirigiu aos alunos da *École Normale Supérieure*:

"... para fazer história virem resolutamente as costas ao passado e, antes de mais nada, vivam. Envolvam-se na vida. Na vida intelectual, sem dúvida, em toda sua variedade. Historiadores, sejam geógrafos. Sejam também juristas e sociólogos e psicólogos; não fechem os olhos ao grande movimento que, à sua frente, transforma, a uma velocidade vertiginosa, as ciências do universo físico. Mas vivam também uma vida prática (...) É preciso que a História deixe de lhes parecer como uma necrópole adormecida, onde só passam sombras despojadas de substância. É preciso que, no velho palácio onde ela dorme, vocês penetrem animados da luta, ainda cobertos da poeira do combate, do sangue coagulado do monstro vencido, e que, abrindo as janelas de par em par, avivando as luzes e restabelecendo o barulho, despertem com a sua própria via, a sua vida quente e jovem, a vida enregelada da princesa adormecida..."⁷

Essas palavras, prestes a comemorarem meio século, causam ainda o efeito desejado de convocação para um novo olhar sobre a História, indicando novos paradigmas metodológicos. É preciso observar, agora, na vida e na educação, a inovação e o novo, aquilo que vem se fazendo novo. Essa é, talvez, a mais poderosa chave de entrada no passado. Quanto ao futuro..., impossível esquecer o presente que será em relação ao passado que seremos. O lugar que se atribui ao passado é igualmente uma maneira de dar lugar a um futuro.⁸

Proponho, ainda, de uma segunda maneira, deixar de lidar com oposições, como, por exemplo: novo/velho, permanente/cambiante, per-

FEBVRE, Lucien Combates pela História. Lisboa: Presença, 1977. v.1 p. 56.

Talvez passe despercebido que disse **na vida e na educação** mas quero deixar isso bem frisado, pois é nessa indissociabilidade que percebo a indissociabilidade da história das mentalidades e da história da educação

manência/inação, e introduzir, ao menos para os fins da reflexão que ora proponho, a idéia de **pregnância**, que tomo emprestada a Merleau-Ponty.

Aqui é preciso um afastamento estratégico da História e uma aproximação, breve e leve, da Filosofia. Foi nela que encontrei, quando não buscava, a resposta que me pareceu a mais adequada, não a um problema de Filosofia, mas a muitas questões postas pela Educação e pela História da Educação. Se me permitem, partilharei essa aproximação com vocês.

"Isso de ler e escrever
é por amor ao estudo
Marx e a vida são breves.
Pode-se querer tudo
desde que seja leve".⁹

Foi no texto de Aducci Novais, em **O Olhar**¹⁰, que pela primeira vez fui tomada pela surpresa da palavra **pregnância**. O autor, citando Merleau-Ponty, diz: "pregnância de possíveis". Tempos depois, como ocorre às palavras que, não tendo medo de serem de efeito, se tornam verdadeiros laços para o pensamento, ela voltou. Tendo voltado, curvei-me a ela e fui buscar "prender: apreender, compreender, aprender."

De início, para a mais simples das perguntas — a palavra existe? — a crueza do Dicionário na resposta: não existe. Tal constatação vinha do Aurélio, irrefutável certeza, mas não ao ponto de impedir sua confirmação no Vocabulário da Língua, coleta dos registros da língua moderna e contemporânea." E, aí, encontrei-a, e não apenas a ela, substantivo feminino, como também a todas as suas variações:

⁹ Rubens Rodrigues Torres Filho. Poros.

¹⁰ NOVAES, Aducci et alli. **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

¹¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. Academia Brasileira de Letras. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Bloch, 1981.

pregnação, **pregnado**, **pregnador**, **pregnar**, **pregnável**, **pregnante**.

Volto ao Aurélio e, na segunda edição, lá está. Consta que vem do Inglês. No entanto, em todas as outras línguas latinas em que existe, **pregnância** apresenta uma filiação etimológica com o latim *praeg-nans.antise* certamente todos nós nos lembramos da **pre**nhã, mulher ou fêmea. No Francês, o adjetivo *prégnant,-ante*, embora de uso restrito porque erudito, aponta para o sentido que particularmente interessa a esta reflexão: *Plein de sens implicite, gros de raison, de consé-quence etc.* Todo o campo semântico de **pregnância**, **pregnante**, e também **impregnar**, **impregnante**, **impregnação**, aponta para **penetração**, **mistura**, **permeação**, **fusão**, **fertilidade**, **fecundidade**, **abastança**.

Parece-me haver, aí, uma riqueza escondida pelo que a palavra pode revelar. Poder-se-ia pensar, por exemplo, para em seguida abandonar, em permanência, pois também nela está contido esse sentido de duração, continuidade. No entanto, não é disso que fala a realidade histórica que se busca atrás das palavras; evidentemente me atrai a sutileza feminina contida em **pregnância**, mas não apenas isso. Se se pensa em educação, tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas — os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções, as mentalidades — não é permanente. Mas porque são, todos, profundamente **pregnantes**, **restam pregnâncias a serem captadas**. É contando com isso que Merleau-Ponty escolhe **pregnância**, "para exprimir tudo aquilo que, não sendo visível nos permite ver, não sendo pensado nos dá a pensar através de um outro pensamento".

"Não diz o que viu, mas diz o que não pode dizer; de maneira que aquelas coisas que não podem ser ditas é mister ao menos dizer que não podem ser ditas, para que se entenda que o calar não é não se ter o que dizer, mas sim não caber nas palavras o muito que há para dizer".¹²

¹²CRUZ, Sor Juana Inês de la. **Letras sobre o espelho** São Paulo: Iluminuras, 1989, p.63

Ao historiador da educação, que se coloque nessas duas perspectivas citadas, pede-se que olhe o presente, que viva o presente, pensando, talvez, esse presente como chave de entrada no passado. Pede-se, ainda, consciente da pregação que o envolve e ao seu objeto de estudo, que se disponha a penetrar no passado como Freud, ou Morelli, ou Sherlock Holmes, em busca de "traços, pistas e sinais"¹³, rastros por onde talvez não tenha passado o sujeito do seu trabalho, mas onde estava o ar que ele respirava, o olho que o olhava. Rastros sempre lacunares e confusos que subsistiram em não se sabe ainda que formas de expressão. Para além das objetivas atitudes de coleta, organização e interpretação do material que lhe concerne, é preciso **sentir** e é preciso não acreditar muito, nem na periodização, nem nos "cortes", e se aplicar na tarefa de penetração e de decifração. É preciso dizer novamente: o passado não enquanto permanência, ou cristalização de imagens, mas enquanto *pregnância* que, como *preença*, contém em seu bojo transformações, mutações e crises... mas também o que as provocaram.

História da educação...

Tais reflexões abrem caminho, mas colocam o desafio de situá-las concretamente. Vou tentar expor, ou melhor, vou expor e abrir a discussão, não do resultado final de uma pesquisa, mas de pistas, traços e sinais dentro de um campo da prática pedagógica, — o da formação da professora. Seguindo algumas prescrições recentes, quero dizer quais são os três eixos em torno dos quais se articula essa linha de trabalho. Quanto ao **gênero**, estarei falando da mulher; quanto à **raça**, estarei falando da branca; e quanto à **classe** social, estarei falando da chamada classe média, na qual se situa, de uma maneira geral, essa professora urbana, do século XIX e início do XX, de quem falaremos. Talvez não apareça nesta exposição a devida articulação, não só entre esses três eixos, mas entre cada um deles e seu interlocutor em oposição, digamos assim, o homem, a raça

negra, e outros segmentos sociais. Mesmo assim, essa articulação e esse diálogo estarão presentes, já que a realidade histórica impede qualquer tentativa de fuga dessa orientação.

Primórdios da Educação Feminina

Quando, no século XVIII, a Revolução criou a função de professor público, o fez no masculino. A escola pública para meninos educados por homens. Alguma educação para as meninas, e certamente ministrada por mulheres, em outros tipos de escola e sob a responsabilidade de outrem. Era, ao nível da educação escolar, aquela dada nos colégios ou orfanatos religiosos. Suas professoras eram religiosas e a partir do século XIX deveriam ser formadas especialmente para isso.

Desde o século XVI, as Ursulinas faziam, na França, a educação de meninas com um padrão pedagógico claramente definido. Esse padrão foi seguido, ou pelo menos imitado, por várias congregações que se ocupavam da educação ou da caridade, entre elas as Filhas da Caridade de São Vicente de Paula. Em meados do século XIX, quando começam a se dedicar de forma sistemática à Educação, elaboram o primeiro grande consolidado pedagógico dessa Companhia, o **Manuel à l'usage des Filles de la Charité employées aux écoles, ouvriers, etc.**¹⁴, no qual um capítulo é expressamente dirigido à formação das professoras.

A Introdução à obra é escrita por M. Etienne, Superior dos Lazaristas. Sabe-se que, devido à origem e à história da formação da Companhia, as Vicentinas sempre tiveram o mesmo Superior que os lazaristas, cuja tarefa era a de "guiá-las na carreira e indicar os meios de percorrê-la com sucesso". Assim, desde o início de seu "generalato", M. Etienne pensou e preparou o referido manual. Para realizá-lo, convocou uma comissão coordenada pela econômica da companhia e composta das irmãs mais experientes e que melhor dominavam o assun-

¹³ Cf. GINZBURG, Carlo **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história** São Paulo: Cia. das Letras, 1989

¹⁴ MANUEL., *À l'usage des Filles de la Charité employées aux écoles, ouvriers etc.* Paris: Adrien Le Clere, 1866.

to. Essa comissão "fez tudo para realizar suas intenções e objetivos, cumprindo desde o início a direção proposta". Depois de pronto, o manual foi "submetido em todos os detalhes ao exame da Comunidade, que o fez com a mais escrupulosa atenção, antes de aprovar sua redação e impressão." Se seguido como **regra de conduta na educação da juventude**, poderia responder a todas as necessidades e garantir o sucesso do trabalho não importa onde ele se desenvolvesse.

Às antigas tarefas desempenhadas pelas Irmãs, "servas de pobres e doentes", mas sem abandoná-las, M. Etienne acrescenta uma nova missão, a de educar **meninas**:

"... se vos chamam é sobretudo para confiar a educação das meninas (...) sustentareis a honra da Companhia naquela de suas funções que, sobretudo hoje, podem contribuir enormemente para o bem da Igreja, a regeneração dos povos e a salvação das almas (...) é toda uma obra de regeneração das mães de família, das famílias e das nações, para o bem da religião."

Ser mãe. A esse papel se destinarão, necessária e exclusivamente (o texto não deixa alternativa), as meninas educadas. É que são mães espirituais, elas mesmas, as Filhas da Caridade, Irmãs entre si. "Uma Filha da Caridade é a mãe, com a ajuda de Deus, da menina do povo. Ela a envolve de cuidados, de afetos, de conselhos, e de toda a solicitude da maternidade na ordem da salvação".

A tarefa de educar seá confiada à professora. Educar é "ocupar-se da menina desde a mais tenra infância; é envolvê-la de sua mais salutar influência; é segui-la pouco a pouco, desde o começo de sua vida e sempre cultivando sua inteligência, alimentando seu coração com ensinamentos diversos, formando-a na prática de todas as virtudes que devem compor sua riqueza aqui na terra, prevenindo-a contra todas as armadilhas e todos os perigos que ela deve enfrentar, assegurando sua felicidade em um mundo melhor." Para isso, era preciso exercer a "**maternidade espiritual**, patrimônio de vossa santa voca-

ção e que o céu vos confia para assegurar sua felicidade no tempo e na eternidade."

A terceira parte do manual vai se dedicar então às **virtudes e qualidades** necessárias a essa educadora, a uma Filha da Caridade empregada em uma escola. Sem precisar recorrer a um dicionário de Teologia, a diferente entre virtudes e qualidades se impõe: as virtudes são disposições constantes do **espírito**; as qualidades são propriedade ou atributo da **pessoa**. Para ser uma boa mestra de escola eram necessárias duas qualidades; **vigilância e firmeza**. E ainda doze virtudes: **devoção, humildade, doçura, constância, paciência, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência e discrição, zelo, generosidade e bom exemplo**.

Essas "mães espirituais" educariam meninas, segundo essas qualidades e virtudes, para serem mães. No mesmo compasso, a sociedade proclamava que a mestra das meninas por excelência era a mãe, a sua mãe, ajudada pelos manuais de etiqueta, conduta, etc, ensinando-as a bordar, a dirigir uma casa, a manter as coisas (todas) nos seus devidos lugares. Trata-se da transmissão de uma moral familiar na qual o ensinamento religioso ocupa um lugar fundamental. Evidentemente, em um tipo de educação como esta, predomina a formação do caráter, do coração, da consciência, em detrimento da formação intelectual. Durante muitos anos esse círculo, mesmo na Europa, não foi rompido.

A Educação Feminina no Brasil

Do outro lado do mundo, em 1849, a chamado do Bispo de Mariana, o lazarista Dom Viçoso, as Vicentinas vêm para o Brasil, mais especialmente vêm para Minas Gerais. A ação de Dom Viçoso é claramente moralizadora e regeneradora, enquadra-se adequadamente na política "neo-contra-reformista" do Papa Pio IX. O manual, que apareceu dezessete anos depois, concebido para ser aplicado e dar certo onde quer que a ação educativa se desse, vai ser a pedagogia normativa das Irmãs em Mariana.

É delicada e difícil de ser captada e aprendida a trama que se vai

tecendo, que vai sendo tecida, em torno da educação da mulher, da formação da professora, em Minas Gerais no século XIX. Os diferentes fios que compõem essa trama precisam ser buscados:

- É Paris, século XVII, cenário da criação da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente Paula.
- E Louise de Marillac, lado feminino, criadora da Companhia e mulher em carne e osso; é M. Vincent, o lado masculino, interlocutor de Louise, o conselheiro dos "grandes" do século XVIII... (É demais? Não, se se escuta uma mulher, ex-aluna da década de 50 de um colégio da Companhia no Brasil, dizer: "... aí eu fui ser Luísa...").
- É a pedagogia católica do século XIX indicando as qualidades e virtudes de uma mestra de escola, os exercícios e os livros didáticos, arbitrando um sistema disciplinar...
- É ainda Paris ditando a moda e o bom-tom das boas famílias burguesas, interiorizando costumes, hábitos, passando cordões de isolamento por toda a sociedade, desinfetando os espaços públicos, editando e exportando manuais de delicadeza, de guloseimas, de qualidade e de defeitos das meninas e mocinhas casadoiras...
- É a sociedade marianense com suas gavetas nas mesas e candelabros de prata nas igrejas de ouro; são os padres amasiados e empençados de filhos; são as prostitutas ameaçando os lares abençoados; é o seminário ensinando aos meninos; são os pais impedindo que suas filhas aprendam a ler....
- É, na travessia do Oceano, a Irmã que ficou louca; é na escalada e ultrapassagem das serras do mar e da Mantiqueira, dias e dias em lombo de burro.

Em Ouro Preto, ao lado, bem ao lado, passavam-se outras coisas.

Diferentes? Sim e não. Escola Normal pública, com professores e alunos homens; escolas domésticas e senhoras respeitáveis para ensinar às meninas ler, escrever, contar, costurar, bordar, fazer flores, tocar piano, desenhar, falar francês, preparar doces e massas... Sua enorme imprensa debatendo temas como a instrução pública e os ideais republicanos; anunciando venda, compra, fuga de escravos e escravas; abrindo espaços para a escrita feminina; mostrando a moda e seus artesãos; descortinando a vida privada e exibindo os afazeres domésticos, as incumbências das mulheres escravas — as brancas costuram e bordam, preparam doces e massas; as negras lavam, passam, engomam, cozinham. A voz feminina circula em toda Minas Gerais, através de uma imprensa paralela, para não dizer marginal... A voz eclesial também, através dos Boletins Eclesiásticos, o **Romano**, o **Bom Ladrão**. Seus **Casos de Consciência** divulgam, categorizam ou desclassificam costumes, atitudes, hábitos, idéias, fantasias, palavras.¹⁵

Uma nova perspectiva de estudo

Tudo isso para falar de coisa tão simples, a formação da professora em Minas Gerais nos séculos XIX e XX? Não bastaria falar das matérias que eram estudadas, o currículo; fazer um levantamento sócio-econômico das alunas dos colégios; analisar a política educacional e a legislação atinente, o ideário de filiação político-ideológico-partidária, os relatórios de inspeção, os prospectos, estatutos e programas de ensino? Não bastaria falar da nomeação das professoras e seus colégios de origem, da questão do trabalho e do salário? Não bastaria e tudo isso já não seria muito?

acho que não.

Talvez sim, se se pretendesse trabalhar de alguma outra perspectiva que não essa, que inclui a ambição de uma síntese histórica global do social, as (ainda assim chamadas) **mentalidades**.

Agradeço essas informações a Francelina Drummond e seus estagiários do CEAC UFOP

Talvez sim, se se pretendesse trabalhar de alguma outra perspectiva que não essa, que inclui a ambição de uma síntese histórica global do social, as (ainda assim chamadas) **mentalidades**.

Talvez sim, se não se olha o hoje — repleto de agoras — e se pensa: Tudo novo... mas há alguma coisa que não muda... Há algo que resiste, que insiste...

Nessa perspectiva é preciso que o historiador da educação se disponha a incorporar e articular, ao seu objeto específico, novos objetos, e recorrer a fontes bem menos ortodoxas. Penso nos escritos de propaganda (de colégios ou não), tratados de boa conduta, discursos edificantes, manifestos, panfletos, sermões, elogios, epitáfios, biografias de heróis exemplares ou não. Penso na literatura de qualquer qualidade, nos autos jurídicos e policiais, na iconografia, nas fotografias, nos emblemas, roupas, uniformes, insígnias, medalhas, gestos; nas cerimônias de festa e luto cívicas, religiosas, populares; na disposição e ordenação do espaço físico. Penso nos depoimentos e histórias de vida, tomados muitas vezes como a única possibilidade, entre nós, de resgatar práticas, e através deles poder rescaldar objetos que podem ser incorporados à memória.

Nessa perspectiva é preciso, ainda que o historiador se disponha a incorporar e articular outros saberes aos da História, da Educação (ou educações) e da Pedagogia (das pedagogias), e a articular-se com pesquisadores de outras áreas, como a Antropologia, a Psicanálise, a Análise do Discurso, a Literatura. Ler com múltiplos olhos o que foi escrito, ouvir com múltiplos ouvidos o que foi contado e o que foi silenciado.

Para terminar, retomo a idéia de **pregnância**.

É certo que não se pode dizer que nada mudou. Mas pode-se dizer que **tudo** mudou? Aquelas virtudes e qualidades valorizadas no manual das Irmãs do século XIX, em Paris, não permaneceram, claro. Mas, se tomarmos os livros e manuais de Didática do mesmo século, ou da década de vinte ou quarenta do século XX, que dizem eles das qualidades do professor, da professora? Talvez valha a pena mostrar concretamente um exemplo do que insinuo.

"A vocação é o próprio da personalidade, é o sinal divino apostado diferencialmente pois que cada qual como que rece-

be ao nascer um encargo especial preponderante. (...) A vocação para a carreira do Magistério é coisa que pode ser traduzida objetivamente por uns quantos indícios. Os melhores desses indícios residem exatamente nas qualidades do professor (...) Notar-se-ão como primeiras qualidades vocacionais' a sociabilidade e o amor (...) A sociabilidade conduz o professor a ser comunicativo, a se solidarizar com os alunos, a estimar e procurar sua convivência, a se tornar deles um amigo, a se alegrar com suas vitórias, a sofrer com o que de mal lhes possa acontecer. Tudo isso se traduz em qualidade e sociabilidade, significa amor ao próximo, quer dizer, **caridade** que lhe é sinônimo."¹⁶

Não se diz a mesma coisa, não se diz por causa das mesmas coisas, não se diz "no" e "do" mesmo lugar e época, não se diz às mesmas pessoas. Mas alguma coisa **insiste**.

Uma pesquisa que articule a história desse tipo de livro com uma análise de seus conteúdos, com a representação do "ser professor, professora" na sociedade, é preciso ser feita...¹⁷

Como também é preciso que se preste atenção às idéias de salvação e de missão tão amplamente divulgadas nos discursos educacionais, sejam eles de origem política, religiosa ou técnica. É preciso atenção porque sua origem tem uma marca muito claramente detectável, mas a maneira como se difundem na sociedade e sob que formas vêm expressas tem de ser ainda captadas. É espantosa, a meu ver, a sua recorrência, como é espantosa a prática que as veiculam.

Uma professora pode não estar submetida a esse todo educativo, **todas** as professoras podem não estar, mas **as** professoras estão, sim, imersas nesse **ethos** pedagógico, religioso e feminino, profundamente pregado de lutas, de conflitos, de renegados, de reprimidos, de recalçados, que não se pode continuar ignorando, que a História da Educação não pode esquecer, sob o risco de manter o presente aprisionado.

¹⁶ BACKHAUSER, Everardo. **O professor**. Rio de Janeiro: Agir, 1946. (grifos meus).

" Entre o momento em que este texto foi escrito e sua presente apresentação, essa pesquisa já começou a ser feita por mim mesma.