

SUGESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: proposta do Professor Orestes Guimarães

Gladys Mary Ghizoni Teive

Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil

Resumo

A obra aqui analisada faz parte do movimento educacional surgido na Primeira República no Brasil, chamado “Entusiasmo pela Educação”, composto por trabalhos ligados à pregação nacionalista e à crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira. Seu autor, o professor Orestes Guimarães, legítimo representante dos chamados “entusiastas da educação”, acreditava que o caminho para converter a escola primária em instância civilizadora era a criação de um centro orientador e propulsor da educação popular, um contraponto, portanto, à descentralização proposta pela nossa primeira Constituição republicana. Na sua ótica, a União deveria tomar as rédeas da educação popular, lançando as bases do que poderia vir a ser a educação nacional.

Palavras-chave: Educação popular; Analfabetismo; Desnacionalização; Educação nacional

Abstract

The work here analyzed is part of the educational movement that arose during the First Republic in Brazil, called “Enthusiasm for Education”, composed by titles related to nationalism and belief in the decisive role of popular education in the resolution of brazilian society’s problems. The author, professor Orestes Guimarães, legitimate representative of the so called “modern intellectuals”, believed that the way to guide brazilian primary school into civilization should be the creation of an orienting and propelling center of popular education, a real counterpoint to the decentralization proposed by our First Republican Constitution. In his point of view, the Union should take over popular education, building up the bases of what could be the national education system.

Key-words: Popular education; Illiteracy; Desnationalization; National education

Descobri a obra do professor paulista Orestes Guimarães no meu doutoramento, quando investiguei a presença do ideário republicano e do método de ensino intuitivo – eixos centrais da reforma curricular empreendida na Escola Normal Catarinense em 1911 – no *habitus* pedagógico das normalistas formadas no período de 1911 a 1935¹. Esta reforma foi o primeiro passo da grande reestruturação da instrução pública catarinense encabeçada por Orestes Guimarães, especialmente contratado pelo governador Vidal Ramos (1910-1914) para “desenredar o ensino catarinense do emaranhado cipoal em que o haviam metido velhos e condenados cânones da desusada pedagogia” (SANTA CATARINA, 1914, p. 28).

A vinda de Guimarães para Santa Catarina está diretamente relacionada à excelente repercussão que a reforma do sistema de ensino público do estado de São Paulo (1891) teve em todo o País, considerada “a melhor escola dos grandes empreendimentos e das maiores transformações que a civilização tem operado em terras brasileiras” (SANTA CATARINA, 1914, p. 136). A força econômica e o progresso alcançados pelo estado de São Paulo na Primeira República - fruto do café e da riqueza que representava e também da forte imigração, nacional e estrangeira - fizeram com que o Partido Republicano Paulista – PRP - dominasse o País, com algumas concessões aos demais estados, e compartilhando o poder com o Partido Republicano Mineiro – PRM - que, apesar de produzir pouco café, era o partido de um estado rico, o mais populoso da época, razões que lhe davam peso decisivo nas combinações eleitorais (BASBAUM, 1963, p.53).

“Uma locomotiva puxando vinte vagões vazios”, conforme se dizia na época (BASBAUM, 1963, p.128), o estado de São Paulo iria influenciar a política, a economia e a educação nacional, esta última considerada pelos “republicanos históricos” como o passaporte para o progresso e a modernização. Com efeito, a reforma do ensino paulista prometia, através da implantação do grupo escolar, organizado segundo os pressupostos da pedagogia moderna e do ideário republicano, civilizar através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, assim como integrar o imigrante estrangeiro à nação. Prometia, enfim, nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade moderna.

Foi justamente com o objetivo de sintonizar-se com a modernidade, de superar o atraso e avançar em direção aos modernos padrões burgueses de urbanização e de organização social que o estado de Santa Catarina contratou o professor Orestes Guimarães, delegando-lhe o poder de, através da reforma educacional, contribuir para colocar o estado na rota da civilização e do progresso.

Orestes Guimarães: porta-voz da modernidade

Paulista de Taubaté, Orestes Guimarães nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, aos dezesseis anos, concluindo-a no ano de 1889. Fez parte, portanto, da primeira geração de normalistas republicanos que, ao longo da Primeira República, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual, traduzindo, muito

habilmente, as referências consideradas importantes para a regeneração nacional e, conseqüentemente, para a ordem e o progresso.

Antes de vir para Santa Catarina, afora uma experiência de seis anos como professor de escola isolada e de escola ambulante no interior paulista, Orestes Guimarães dirigira três grupos escolares: o Grupo Escolar de Taubaté, sua terra natal, de março de 1896 a agosto de 1898; o Grupo Escolar José Alves Guimarães Júnior, em Ribeirão Preto, de outubro de 1898 a julho de 1906, e o Grupo Escolar Cardoso de Almeida, em Botucatu, durante alguns meses de 1906, ano em que veio para Santa Catarina para organizar o Colégio Municipal de Joinville. De volta a São Paulo, em 1909, foi convidado para dirigir o Grupo Escolar do Braz, na época o maior estabelecimento de ensino do estado, aí permanecendo até 1910, quando aceita o novo comissionamento proposto pelo governo do estado de Santa Catarina. No período em que esteve em São Paulo, organizou as cinco primeiras escolas noturnas para adultos daquele estado.

O sucesso de seu trabalho à frente dos primeiros grupos escolares paulistas, “excelentes fatores de nacionalização,” é fartamente documentado no Memorial “Cargos e comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães de 1890 a 1925”, que apresentou ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores quando se candidatou ao cargo de Inspetor Geral, em 1925. Somam-se, nesse memorial, depoimentos elogiosos de ministros, secretários de Estado, senadores, deputados federais, bem como de educadores de renome nacional e internacional, tal como o de José Ribeiro de Escobar, lente da Escola Normal de São Paulo:

Após uma demorada e minuciosa visita a este grupo, saio contentíssimo por prever que com estabelecimentos iguais a este, o Brasil ficará do tamanho do Brasil. Tudo aqui, por todos os cantos, poreja ordem e progresso, esses elementos que constituem a estática e a dinâmica da civilização. Eu, como fanático da nobre ciência pedagógica, não posso deixar de saudar o diretor deste grupo, professor Orestes Guimarães, que tão bem tem sabido desempenhar a sua acerba missão, que, mais que a idade, vão enluarando os cabelos desse batalhador da luz. Ribeirão Preto, 14 de maio de 1904 (GUIMARÃES, 1925, p. 12-13).

O Grupo Escolar de Ribeirão Preto era, segundo Orestes Guimarães (1922, p. 48), frequentado por mais de 700 alunos, dos quais aproximadamente 500 eram de origem italiana. O do Braz contava com 900 filhos de italianos, num total de 1.300 alunos matriculados. Em Joinville, de 345 alunos matriculados, apenas 125 conheciam a língua portuguesa. Até a sua chegada, estas crianças eram divididas em seis classes mistas, cinco delas frequentadas por filhos de alemães e apenas uma classe mista frequentada por filhos de brasileiros. Para os “alemães”, era ministrado, por professores alemães, um currículo alemão, na língua alemã; para os “brasileiros,” professor nacional e currículo nacional.

Para cumprir a missão para a qual fora contratado em Joinville, qual seja, a de “fundar um estabelecimento de instrução primária integral, em língua do país”, Orestes Guimarães (1909, p. 2) empreendeu uma reforma curricular, a qual pode ser sintetizada em 13 pontos, a saber: 1) reunião na mesma classe de “alemães” e “brasileiros”, conforme o nível de

adiantamento de cada um; 2) unificação dos programas, tendo em vista a capacidade intelectual das crianças; 3) difusão de livros e de material escolar nacionais; 4) ênfase no ensino da língua portuguesa – pré-requisito para o desenvolvimento das demais disciplinas; 5) ênfase na educação moral e cívica das crianças, de modo a desenvolver o amor à pátria brasileira, a nacionalidade; 6) adoção do livro de leitura em substituição aos compêndios por disciplina; 7) inclusão das ciências naturais e experimentais no currículo escolar; 8) inclusão de canto, ginástica e desenho; 9) introdução da prática de lições de coisas; 10) inclusão das festas cívicas no currículo escolar; 11) ênfase no ensino lento, variado e recapitulativo; 12) sistema de avaliação centrado em exames finais públicos, de modo a dar visibilidade à escola, e 13) separação das classes por sexo, de modo evitar o que Orestes Guimarães chamava de “promiscuidade dos sexos”. Com essa reforma, nos moldes paulistas, o Colégio Municipal de Joinville converteu-se no primeiro grupo escolar catarinense passando a chamar-se Grupo Escolar Conselheiro Mafra.

A experiência como diretor de grupos escolares em regiões povoadas por imigrantes italianos, em São Paulo, e alemães, em Joinville, possibilitou-lhe inovar ao elaborar o plano de nacionalização do ensino catarinense em 1911. Ao contrário dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, em Santa Catarina foi facultado ao professor de nacionalidade estrangeira lecionar, desde que comprovasse idoneidade profissional e domínio da língua vernácula.

O professor brasileiro, por sua vez, deveria conhecer o idioma de seus alunos, o mesmo devendo acontecer com os diretores e inspetores escolares que atuavam em regiões de imigração européia. Por essa razão, foi incluída nos currículos da Escola Normal Catarinense e das escolas complementares a disciplina de alemão. Além disso, o reformador organizou um programa de ensino específico para as escolas frequentadas por imigrantes. Propôs normas para o funcionamento e fiscalização das escolas particulares e, seguindo o exemplo dos Estados Unidos da América, a construção de escolas públicas de qualidade nas citadas regiões.

Este plano de nacionalização do ensino primário, de abasileiramento dos filhos de estrangeiros através da escola pública, fez com que o professor Guimarães ganhasse visibilidade nacional. A participação do Brasil na 1ª Guerra Mundial obrigou o governo federal a intervir nessa questão, que passou a ser considerada de interesse nacional, acarretando o fechamento das escolas estrangeiras dos três estados do Sul, em 1917. Em 1918, contudo, o Decreto nº 13.014, de 4/5/1918, habilitava a União a subvencioná-las, mediante a sua adaptação aos princípios da educação nacional. Para controlar/fiscalizar esse trabalho de nacionalização dos filhos dos imigrantes, foi criado o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, o qual foi confiado pelo presidente da República, Wenceslau Braz, a Orestes Guimarães.

Em 1921, designado como representante da União para fazer parte da comissão preparatória da Conferência Interestadual de Ensino Primário, especialmente convocada pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com o intuito de buscar soluções para a difusão e nacionalização do ensino primário no Brasil, Orestes Guimarães apresentou suas idéias sobre a nacionalização do ensino primário², consubstanciadas nas teses “A

Nacionalização do Ensino Primário; Escolas Primárias nos municípios de origens estrangeiras; Escolas Estrangeiras e sua fiscalização”. Todas foram aprovadas “sob aplausos e de pé, por mestres de direito, secretários de Estado, senadores e deputado federais” (GUIMARÃES, 1922, p. 41-60).

O fruto de seu projeto de abasileiramento dos/as filhos/as de estrangeiros seria constatado, anos mais tarde, tal como atesta o depoimento do professor catarinense João Roberto Moreira (1954. p. 33-34):

À primeira vista, quem do Norte fosse ao Sul, diria não ser aquilo Brasil, mas apenas província russa ou germânica. Entretanto, o brasileiro do Norte que chorava a desbrasilidade do Sul, teria notado, quando seu ‘fordinho’ parava na estrada de macadame esburacado e ele apeava para pedir água ou comprar frutas na chacinha da beira, que o alemãozinho ou o russinho nascidos ali já traduziam o pedido do viajante para o pai e deste para aquele, numa língua meio arrastada ainda, mas já dum tom semelhante ao do caboclinho, seu colega de escola. Naquele pequeno filho de estrangeiro, de olhos azulados e cabelos loiros como a flor do milhal plantado pelas mãos calosas de seus pais, fora conseguido já uma conquista a mais da inteligência e da escola.

Uma conquista notadamente dos/as novos/as professores/as, formados/as pela Escola Normal Catarinense, por ele reformada, que deveriam colocar em prática, nas escolas isoladas dos mais distantes rincões do estado, o novo programa de ensino idealizado por Orestes Guimarães, centrado na disseminação da língua nacional e no desenvolvimento do sentimento de brasilidade. O forte clamor de José Veríssimo, no final do século XIX, em favor de uma educação escolar nacional e patriótica, era posto em prática por Orestes Guimarães. Os/as professores/as orestianos/as nacionalizavam/civilizavam os alemãozinhos, russinhos, italianinhos, brasileirinhos e, por consequência, seus pais, tal como atestou João Roberto Moreira.

Para isso certamente muito contribuiu o conjunto de obras didáticas de cunho patriótico/nacional, por ele selecionadas para serem adotadas pelas diferentes formas de escolarização implantadas no estado a partir de 1911, como pode ser constatado no “Parecer sobre a adoção de obras didáticas”, um minucioso estudo que elaborou a pedido do governador do estado, em 1911. Na sua opinião, os livros de leitura utilizados até então na escola primária catarinense não continham temática nacional; o ensino de geografia se limitava à memorização de nomes geográficos europeus, utilizando-se de compêndios estrangeiros, e o ensino de história era restrito a listas de nomes de reis, governadores e acontecimentos.

Orientando-se pela máxima alemã “ponde na escola o que desejais que exista no Estado” (GUIMARÃES, 1911, p.3), ele escolheu para compor as bibliotecas das escolas públicas catarinenses obras de conteúdo cívico-patriótico, que objetivavam desenvolver o amor e o orgulho à pátria brasileira, requisitos que considerava indispensáveis à formação da consciência nacional, tal como atestam os títulos de algumas das obras por ele indicadas para compor a biblioteca dos primeiros grupos escolares catarinenses.

Para o seu projeto de nacionalização, através da instituição escolar, defendia, um currículo nacional, uma literatura com linguagem brasileira, acessível às crianças. A predominância na escola primária catarinense de obras didáticas voltadas a outros povos e culturas e, mais do que isso, a prática que os imigrantes europeus tinham de manter escolas em que o ensino era ministrado na língua de seus países de origem feria radicalmente, segundo a sua percepção, os propósitos republicanos, que eram de promover a civilização, a moralização e a virilização do povo através da educação escolar, condição *sine qua non* para a conservação da ordem, pré-requisito para o progresso desejado. Para Guimarães, a escola primária deveria exaltar o homem e as coisas brasileiras, “a nossa terra, o que temos, o que somos, o que seremos”, de modo a “abrasileirar o brasileiro, republicanizá-lo” (GUIMARÃES, 1909, p. 25).

Tratava-se, pois, de um intelectual que tinha a firme convicção de uma importante missão social, a responsabilidade de transformar o povo em nação, crença que, segundo o sociólogo francês e latino-americanista Daniel Pécault, marcou a geração de intelectuais brasileiros da Primeira República, que se acreditavam portadores do projeto nacional e da consciência do povo. Por essa razão, o Estado os acolhia, concedia-lhes poderes, almejando apropriar-se de suas representações sobre o fenômeno político³.

A expressão do governador Vidal Ramos (SANTA CATARINA, 1912, p. 46), ao referir-se a este professor, é emblemática: “Orestes sabe tudo”. O governador certamente não se referia apenas ao domínio que o educador paulista tinha da pedagogia moderna, mas especialmente ao domínio de um saber sobre o projeto moderno de reforma social, saber esse reconhecido como legítimo pelo Estado (TEIVE, 2008, p. 80).

Por conta da sua familiaridade com o “bando de idéias novas” no campo específico da pedagogia, ele foi comparado pelo professor florianopolitano Laércio Caldeira de Andrade ao personagem bíblico Paulo de Tarso – o semeador do novo. Sem dúvida, Orestes Guimarães fazia parte do grupo de intelectuais partidários do novo, do moderno, na época representados pelos ideais de progresso e de civilização. Suas idéias são uma síntese do positivismo, reinterpretado por seus mestres da Escola Normal⁴, do cientificismo de caráter evolucionista spenceriano, do liberalismo e das idéias de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, reinterpretadas por Norman Calkins e traduzidas/adaptadas por Rui Barbosa. Tal como seus mestres positivistas, era um porta-voz da crença no poder ilimitado da razão, do progresso e da ciência e, sobretudo, na convicção de que a República só seria efetivada com a difusão da educação popular, para ele um problema nacional da maior relevância econômica, social e política (TEIVE, 2008, p.80). Segundo suas próprias palavras: “nenhum outro problema é mais brasileiro, nenhum outro brada à consciência nacional, nem de nenhum outro depende mais a real intensificação do nosso destino de povo que ocupa 1/15 do globo” (GUIMARÃES, 1924, p.15).

Não é sem razão, portanto, o fato de a obra “Sugestões sobre a educação popular no Brasil”, aqui analisada, ser considerada pelo historiador Jorge Nagle (1974, p. 187) como parte do primeiro conjunto de obras do movimento educacional surgido na Primeira República no Brasil, chamado “Entusiasmo pela Educação”, composto por trabalhos ligados à pregação nacionalista e à crença no papel decisivo da educação do povo na

resolução dos problemas da sociedade brasileira. Nela, Guimarães apresenta uma série de sugestões para o problema do analfabetismo e desnacionalização do ensino primário no Brasil, chamando a atenção para o aspecto político das decisões no campo da educação popular.

“A educação é um grande campo de batalha”⁵: as sugestões de Orestes Guimarães para a educação popular brasileira

No ano da publicação desta obra, 80% da população brasileira era analfabeta e o número de crianças entre 7 a 14 anos sem escolas excedia a 3 milhões, dados que colocavam o Brasil, segundo estatísticas na época divulgadas pelos EUA, em penúltimo lugar em índice de alfabetização entre as nações “civilizadas”. O que, para Orestes Guimarães, era incompatível com o projeto republicano de tornar o Brasil civilizado e culto. Ademais, ele temia pela integridade da Pátria, afirmando que: “povo de 80% de analfabetos é povo sem alma, condenado a regredir moral e materialmente” (GUIMARÃES, 1924, p. 129).

Além disso, os filhos dos imigrantes estrangeiros que aqui começaram a chegar, a partir da abolição da escravatura,⁶ eram educados em escolas primárias estrangeiras, escolas em que o ensino era ministrado na língua de seus pais e avós, com programas, livros e materiais didáticos estrangeiros, o que feria radicalmente, segundo a sua percepção, os propósitos republicanos de promover a civilização, a moralização e a nacionalização do povo através da educação escolar, condição *sine qua non* para a conservação da ordem, pré-requisito para o progresso desejado, ameaçado, ainda mais, pelo perigo das ideologias revolucionárias que os imigrantes europeus traziam de seus países de origem.

Considerado o maior inimigo nacional, cujos efeitos se espalhavam por todas as regiões do País, o analfabetismo era, segundo a sua ótica, fruto da descentralização do ensino primário, herança do Império que a República, proclamada em 1889, não corrigira; muito pelo contrário, agravara, dando aos estados, através da adoção do sistema federativo, a incumbência da difusão do ensino primário:

No Brasil, ao proclamar-se a República, os seus próceres, no afã de autonomias, no afã do divisionário dos poderes, delegaram aos estados nascentes os serviços atinentes à educação popular, assim como estes delegaram aos municípios parte dessa educação porque eram eles a célula *mater* do governo. Os municípios, cujo número aumentou de forma torrencial, mais pelo prazer dos políticos locais, do que pelas necessidades econômicas e administrativas, organizaram-se atabalhoadamente sem o mínimo ideal republicano, na emergência, se tanto, de melhoramentos materiais (GUIMARÃES, 1924, p. 5).

O resultado disso era que, embora atacado aqui e ali com mais ou menos intensidade de acerto, em alguns estados a percentagem de analfabetos chegava a 93%, não havendo nos

anos 1920 nenhuma esperança, segundo Guimarães, de que tão cedo, devido às suas condições econômicas, pudessem melhorar essa aviltante situação.

O regime federativo e a Constituição Federal brasileira de 1891, então em vigor, assentados nos princípios da ampla autonomia local era, no seu entendimento, impraticável em um país sem letras e sem cultura cívica. Ademais, ele considerava que, embora a Constituição Federal tivesse dado aos estados e municípios os cuidados com o ensino primário, não se poderia concluir que tivesse ficado inibido o poder federal de cooperar com as outras forças administrativas na solução do problema do analfabetismo.

Desse modo, sem ofender a essência do regime federativo e a Constituição, para ele constituía-se num dever da União subsidiar os estados e municípios no que se referia à educação popular, alicerce sobre o qual seria assentada a unidade nacional, seriamente ameaçada pelo analfabetismo da maioria da população, “a quem a República havia entregado a direção de si mesmo” e a “lenta e imperceptível desnacionalização” pela qual ia passando o País, face às centenas de escolas estrangeiras espalhadas de sul ao norte (GUIMARÃES, 1911, p.22). Na direção destas idéias, concluía Orestes Guimarães, caminhavam todas as nações adiantadas, de modo que nem mesmo o regime federativo, nem a Constituição Federal ou a situação financeira dos cofres públicos federais deveriam impossibilitar a colaboração da União na educação popular.

O Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918, que habilitava a União a subvencionar as escolas estrangeiras nos três estados do Sul, criava o cargo de inspetor das escolas subvencionadas pela União, confiando-lhe o trabalho de as controlar/fiscalizar, assim como de realizar a Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada pelo Presidente da República em 1921, com o intuito de buscar soluções para a difusão e nacionalização do ensino primário no Brasil. Ele também participou como representante da União desta conferência, que já era sintoma, a seu ver, de que este problema figurava entre as preocupações principais dos responsáveis pela direção de nossa vida pública.

Mais tarde, ele perceberia que estas seriam as únicas iniciativas do governo central em favor da instrução popular na República Velha, haja vista que a Reforma João Luiz Alves, de 1925 - que incorporava as principais resoluções desta conferência, tal como a necessidade da intervenção da União na escola primária, a decretação da obrigatoriedade do ensino, a organização de escolas noturnas para adultos, a obrigação das indústrias de oferecer ensino de primeiras letras para empregados menores de 10 a 16 anos, a criação do Departamento de Educação e do Conselho Nacional de Educação, dentre outras - não fora implementada, pois não obtivera dotação orçamentária do Congresso Nacional.

Na sua ótica, a cooperação entre a União e os estados deveria ser realizada de forma indireta, ou seja, através da subvenção aos estados, mediante acordos entre eles e a União, tal como vinha acontecendo com as escolas estrangeiras nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esta é a sua primeira sugestão para a difusão do ensino primário no País. Mas, para que o sistema de acordos sugerido produzisse os efeitos desejados, ele propôs a criação de um “centro orientador, concatenador e propulsor da educação nacional”: o Conselho Nacional de Educação.

O Conselho Nacional de Educação

Subordinado ao Ministério do Interior e Justiça, este centro seria, na visão de Guimarães, “o coração do soerguimento do Brasil em termos de educação popular” (1924, p. 16). Deveria ter a máxima liberdade de ação e ser um órgão em permanente função. Dele deveriam participar professores de reconhecido tirocínio e de reconhecida cultura pedagógica, tirados do magistério normal, secundário e profissional, escolhidos por uma comissão nomeada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, uma composição que certamente valorizaria o trabalho especializado que ele e os “entusiastas da educação”, estavam em condições de oferecer ao Estado brasileiro.

Guimarães (1924, p. 44-45) listava as atribuições que caberiam a este órgão na função de diretor e fiscalizador de todo o mecanismo da educação popular no País: a elaboração de currículos para as escolas mantidas pela União bem como para os estados que o solicitassem; o exame de obras relativas à propagação de novos métodos de ensino; a elaboração e publicação anual de estatísticas do ensino primário no País, acompanhando-as de relatórios que esclarecessem o seu andamento, as suas necessidades e medidas a tomar; a proposição ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores de nomeação e demissão dos inspetores federais de ensino; a expedição de instruções para os exames dos candidatos a professores das escolas subvencionadas, quando não fossem diplomados; a fiscalização e regularização, por meio de seus inspetores, da nacionalização do ensino primário no País; o estímulo, por meio de prêmios, à publicação de obras didáticas para o ensino primário, sobretudo as que se referissem à formação do caráter, aos sentimentos pátrios, à vida rural e à higiene em geral, dentre outras atribuições.

O Conselho Nacional de Educação deveria, contudo, iniciar a sua ação superintendendo, prioritariamente, a instrução primária das zonas rurais, onde o ensino primário elementar praticamente inexistia, salvo nas zonas de colonização européia, ao contrário das zonas urbanas, “assistidas em grande parte pela iniciativa pública e particular”, onde o problema, a seu ver, não era de difusão, mas de “coordenação, graduação e elevação de tal ensino” (id., 1924, p.16). Ademais, acreditava que a educação escolar nas zonas rurais, cuja população em 1920 chegava a 80%, constituía-se num problema vital, o máximo problema da nacionalidade. No melhor estilo Euclides da Cunha, advertia:

... cumpre-nos, pois, despertar e aproveitar a energia latente do nosso tabaréu, caipira, matuto, maratimba, caboclo, vaqueiro, mestiço, negro, enfim, do nosso jeca ou chique-chique, tanto quanto aproveitamos a energia dos neo-brasileiros do sul, de inigualável sentimento de ordem e trabalho (GUIMARÃES, 1924, p. 130).

As escolas populares rurais: “desanalfabetizantes e nacionalizantes”

Defensor convicto do papel desanalfabetizador e, sobretudo, nacionalizador das escolas rurais, tanto no que se refere aos filhos de imigrantes quanto aos dos trabalhadores nacionais, Orestes Guimarães propõe que estas escolas deveriam ser distribuídas na proporção de uma para cada 6.000 habitantes. Assim, pelo seu cálculo, a União passaria a subvencionar cerca de 6.000 escolas, haja vista que a população total do Brasil em 1920 era de 30 milhões, 635 mil habitantes (op. cit., 1924, p. 71). Para entrarem em acordo com a União, os estados deveriam ser obrigados a aumentar as suas despesas com o ensino primário, de mínimo 12% do seu orçamento, seguindo a indicação da Conferência Interestadual do Ensino Primário. Tal percentual se fazia necessário, de acordo com Guimarães (op. cit., p. 67), porque, além de continuar mantendo as escolas existentes, deveria cobrir o custo da instalação das escolas subvencionadas nas zonas rurais, pagar os aluguéis das casas destinadas aos fins do ensino, além de pagar o adicional de vencimentos aos professores subvencionados, a fim de que estes, mais bem remunerados, tivessem a desejada estabilidade e trabalhassem com mais dedicação.

A lógica da sua proposta (id. p. 83–92) era a seguinte: quanto mais distantes das cidades e vilas as escolas, maior seria o subsídio da União. Elas seriam divididas em quatro categorias: 1ª classe – escolas localizadas a mais de 40 km das sedes das cidades e vilas; 2ª classe – escolas localizadas entre 39 e 20 km das sedes das cidades e vilas; 3ª classe – escolas compreendidas entre 19 e 10 km e 4ª classe – escolas a mais de 5 km e a menos de 10 km das sedes das cidades e vilas. No capítulo X, em que tratava do número, custo e critério geral para sua distribuição, são apresentados quadros por estado, com a previsão do número de escolas de cada classe, e a despesa da União e dos Estados/Prefeituras com cada uma delas.

Destes quadros, pode-se depreender que os vencimentos dos professores deveriam aumentar consideravelmente à medida que as escolas fossem se afastando das sedes dos municípios para as periferias, o que, no seu entendimento, iria estimular os professores a lecionar nas zonas rurais, o que era raro até então. Mais bem remunerados, os professores primários teriam a desejada estabilidade e poderiam se dedicar com mais afinco ao magistério, gabaritando-se, assim, para a hercúlea tarefa de “obreiros da grande cruzada, soldados da estupenda batalha a travar-se”, pois segundo Orestes (1924, p. 67), “quando soldados desanimam ou se amedrontam, não há disciplina que os detenha nem general que os leve a combate”.

Além disso, ele acreditava que esta medida estimularia os estados a investir na criação de escolas rurais, pois, dessa forma, despenderiam menos recursos financeiros com o pagamento de professores, já que sua maior parte seria custeada pela União.

Necessidade de um professorado de emergência

Para o provimento destas escolas, seriam necessários, segundo os seus cálculos, 6.000

professores. Face ao insignificante número de normalistas formados pelas escolas normais brasileiras, ele propôs a contratação de professores provisórios, a exemplo do que acontecia nas escolas rurais de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina. As causas da absoluta falta de professores normalistas para o provimento das escolas rurais eram, a seu ver: a insignificância dos vencimentos de tais professores no País em geral; a falta de incentivos à carreira do magistério primário; a relativa facilidade com que a mocidade, no Brasil, com muito menos trabalho e sem necessidade de fazer cursos normais longos e complicados, conseguia colocar-se no funcionalismo com vencimentos iniciais superiores aos dos professores primários, além do pouco interesse dos normalistas em trocar a vida das cidades pelas das roças, fazendo com que os poucos que aceitavam lecionar nas escolas das zonas rurais, o faziam com o propósito de o mais rápido possível conseguirem remoção para lugar mais perto (id., 1924, p. 98).

Este quadro o levava a concluir que, naquele momento, a difusão da educação popular, especificamente do ensino primário rural, não dependia da difusão do ensino normal no País; daí a sua proposta de “professorado de emergência”: “Formemos em primeiro lugar, um grande professorado de emergência, assim como formamos um Exército de emergência como os Voluntários da Pátria, em 65, cujos dignos sucessores foram em 94, os admiráveis Batalhões Patrióticos” (id., 1924, p. 98). Tratava-se, pois, de uma cruzada moral, a exemplo da travada por ocasião da Guerra do Paraguai (1865), quando foram recrutados voluntários para aumentar o número de soldados do exército brasileiro, ou a cruzada para assegurar, em 1894, a legalidade do governo republicano do Marechal Floriano Peixoto: os batalhões populares e patrióticos.

Um sistema de investidura temporária

Para elevar a cultura dos professores de emergência e também evitar o que para Guimarães constituía o maior mal dos professores primários brasileiros - o de, ao serem nomeados, julgarem-se desobrigados do preparo das lições e da convivência cotidiana com os livros -, ele propõe um sistema de investidura temporária. Neste sistema, os professores ficariam sujeitos a três exames: o primeiro, ao concorrerem a uma escola subvencionada; o segundo, depois de decorridos três anos da primeira nomeação e o terceiro, depois de cinco anos da segunda nomeação, quando poderiam ser efetivados. Os programas destes exames deveriam ser organizados pelo Conselho Nacional de Educação, que deveria expedi-los de uma só vez, de modo que os candidatos às escolas subvencionadas ficassem conhecendo, de antemão, a extensão e o delineamento dos exames de cada época (id., 1924, p. 101).

A cada professor provisório, logo após a sua primeira nomeação, o Conselho Nacional de Educação deveria fornecer uma coleção de livros didáticos relacionados com os temas dos exames da segunda e terceira época. Este sistema, já adotado em alguns países mesmo para professores normalistas, além de possibilitar a elevação gradual do professorado de emergência, atacaria o problema da vitaliciedade, “o maior óbice às organizações e ao próprio estímulo do funcionalismo” (id., 1924, p. 102) e, principalmente, concorreria para a

formação de um professorado nacional afinado com o projeto republicano de produzir o cidadão racional, por ele entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

Traçado curricular das escolas rurais subvencionadas pela União

Para esta forma de escolarização, Guimarães propôs uma seleção e uma organização muito particulares de conhecimentos, que deveriam ser desenvolvidos num período de três anos, um ano a menos do que o previsto para a escola primária da zona urbana: o grupo escolar. Tratava-se de “um programa reduzido, singelo, com conteúdos aproveitáveis e relacionados às necessidades da vida rural e ao alcance dos professores provisórios” (id., 1924, p. 112), no qual se privilegiava o ensino da língua pátria, da geografia e história nacional, das noções de higiene rural, da educação cívica e dos cantos pátrios, deixando de lado os conteúdos científicos e humanísticos, por ele incluídos no currículo dos primeiros grupos escolares catarinenses. Tratava-se, pois, de um currículo capaz de assegurar às crianças das zonas rurais um modo particular de conhecer, compreender, interpretar e organizar o mundo e nele agir.

Quanto à idade para o ingresso nesta escola, ele defendia a obrigatoriedade a partir dos 9 anos, ao invés dos 7, como acontecia nos grupos escolares. Esta medida teria as vantagens de evitar o excesso de lotação das escolas, o que traria grande benefício à eficiência do ensino; asseguraria melhor a regularidade da frequência, haja vista que nas zonas rurais, devido à distancia das escolas e às más estradas, as crianças menores de nove anos teriam dificuldade de assiduidade e, ainda, impediria que durante parte do dia as crianças de 9 a 11 anos trabalhassem na lavoura, o que lhe parecia contrário às leis do desenvolvimento infantil (id., 1924, p. 108-109).

Nos primeiros cinco anos de funcionamento dessas escolas, contudo, deveria ser facultada a matrícula de crianças de 12 a 15 anos, uma exceção, no seu entendimento, necessária para impedir que crescessem analfabetos maiores de 12 anos existentes ao ser criada a escola. Todavia, o número máximo de alunos por escola rural, monodocente e multisseriada, deveria ser fixado em 50, devendo-se criar outra escola quando uma não fosse suficiente.

O material didático utilizado nestas escolas deveria ser uniformizado, especialmente os livros de leitura. Ao Conselho Nacional de Educação caberia comprá-los, de forma a baratear o seu custo, facilitando a sua aquisição tanto por parte dos estados (que deveriam doá-los aos alunos pobres), quanto por parte dos pais que estivessem em condições de adquiri-los (id., 1924, p.120-122). A escolha do livro de leitura deveria merecer especial atenção do Conselho, pois se constituía no “primeiro bocado do pão do espírito atirado, como cimento de um alicerce, aos futuros cidadãos da pátria” (id., 1911, p. 4). Por isso, sugeria que fossem escolhidas obras de conteúdo cívico-patriótico, que contribuíssem para o desenvolvimento do amor e do orgulho à pátria brasileira, requisitos considerados por ele como imprescindíveis para a formação da consciência nacional.

Esta sua proposta vinha ao encontro da necessidade de racionalizar questões educacionais e sociais, alicerçada na convicção de que, se não tínhamos recursos para oferecer à totalidade da população uma educação primária de qualidade, deveríamos simplificá-la e estendê-la ao maior número, ou seja, oferecer uma educação básica, capaz de “desanalfabetizar” as massas, de modo a regenerá-las. Trata-se, sem dúvida, de uma variação da proposta do professor paulista Antonio Sampaio Doria, consubstanciada na reforma da instrução pública de São Paulo de 1920, apesar de Guimarães não a referenciar.

Diante os alarmantes índices de analfabetismo infantil e da baixa produtividade do sistema escolar paulista após quase três décadas da reforma modelar dos anos 1890, Sampaio Doria, ao assumir, em 1920, a Direção Geral da Instrução Pública de São Paulo, ao invés de continuar investindo em uma educação escolar mais elevada para uma minoria (que se dava nos grupos escolares), optou pela oferta de uma educação de nível mais baixo para toda a população, o que lhe parecia uma medida mais justa, democrática, mais republicana enfim. Assim, propôs a redução do ensino primário para dois anos de duração nas escolas urbanas e rurais e a criação do ensino médio correspondendo ao 3º e ao 4º ano do curso primário existente até então; redução da obrigatoriedade e gratuidade da frequência escolar primária, estipulando a obrigatoriedade de frequência para crianças de nove e dez anos de idade; taxação do curso médio; redistribuição dos professores do 3º e 4º ano para as classes de alfabetização; desdobramento dos turnos de funcionamento das escolas isoladas; ênfase na nacionalização do ensino por meio do incentivo à educação moral e cívica; introdução do escotismo e do orfeão escolar; autonomia didática concedida aos professores; reorganização do sistema de inspeção escolar mediante a criação das delegacias de ensino (SOUZA, 2009, p. 120). Combatida amplamente no congresso paulista, posto que entendida como um retrocesso ao ensino primário do estado, esta proposta explicitaria o dilema político brasileiro entre expansão e qualidade da educação escolar, que atravessaria todo o século XX .

Menos abrangente, a proposta de Orestes Guimarães restringiu-se às escolas das zonas rurais onde, na época, se concentrava a maioria da população brasileira. Os grupos escolares, escolas eminentemente urbanas, continuariam com quatro anos de duração, com obrigatoriedade de matrícula a partir dos sete anos de idade e com um currículo enciclopédico. Esta era a “grande revolução” que as suas sugestões sobre a educação popular prometiam.

Comentários Finais

Para Orestes Guimarães, a proclamação da República no Brasil, em 1889, constituiria um divisor de águas entre um passado arcaico, obscuro, e um futuro regenerador, símbolo da ordem e do progresso. Utilizando-se das figuras preferidas pelos reformadores do primeiro período republicano – escuridão/luz; tradicional/moderno; ignorância/instrução: atraso/progresso –, ele afirmava enfaticamente, em seu discurso, que a educação primária republicana deveria converter-se numa máquina de civilização, num instrumento de coesão

social, de moralização, higienização e de civilização do povo e, evidentemente, num instrumento para a estabilização do regime republicano, tal como atesta o texto abaixo:

Já que a revolução [Proclamação da República] entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o *self-government*” (GUIMARÃES, 1911, p. 22).

Um instrumento assim tão poderoso não poderia, no seu entendimento, ficar à mercê do despreparo, da desordem e dos desmandos dos estados e municípios. Sob a sua ótica racionalista, precisaria haver uma direção, “um centro orientador, concatenador e propulsor da educação nacional, capaz de assegurar a unidade da nação” (id., 1924, p.19), pois, “fora disto a desorganização e confusão, enfim a anarquia” (GUIMARÃES, 1924, p.122). A União precisaria intervir com urgência, lançando as bases do ensino primário no país, tornando-o uniforme, dando-lhe um currículo, livros e materiais didáticos comuns, de modo a garantir a produção de tecnologias sociais⁷, no melhor sentido foucaultiano, lançando, desse modo, as bases do que poderia vir a ser a educação nacional⁸. Não é sem razão, portanto, o fato de ser o Estado o seu interlocutor na obra “Sugestões sobre a educação popular no Brasil”, o único, no seu entendimento, capaz de produzir em nível nacional a reforma intelectual e moral da população brasileira. Por isso, emblematicamente, esta obra é dedicada ao presidente da República e ao ministro da Justiça e Negócios Interiores.

Em tom fortemente nacionalista, Orestes Guimarães levantou a bandeira da educação escolar como salvadora da pátria, como caminho para a reforma moral e a regeneração social. Fortemente influenciado pelo movimento desencadeado pela geração intelectual de 1870, no qual nasceu e cresceu, ele incorporou a seu modo o repertório desse grupo, partidário das “novas idéias” em terras brasileiras. Este repertório, adotada aqui a perspectiva de Alonso (2002, p. 39) como o “conjunto de recursos intelectuais disponível numa dada sociedade, em certo tempo”, funcionou como uma caixa de ferramentas da qual, ao longo de sua trajetória profissional, seletivamente, conforme as suas necessidades, lançou mão para compreender certas situações e definir linhas de ação. Assim, a exemplo de sua geração, propôs reformas e não revolução.

Notas

¹ Publicada em 2008 sob o título “Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911-1935).

² Considerada pacifista, esta política de nacionalização defendida e implantada por Orestes Guimarães foi substituída na década de 1930 por uma agressiva política de nacionalização do ensino, através do Decreto Estadual nº 88, de 31 de março de 1938 e do Decreto Federal nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, cuja principal tarefa era a organização de “um plano de nacionalização do ensino primário, nos núcleos de população de origem estrangeira”. FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público – Ensino público e*

política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Edeme, 1975. p.163.

- ³ Sobre a relação estabelecida entre os intelectuais brasileiros e o Estado na República Velha conferir as obras de PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação.* São Paulo: Ática, 1990, e MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945).* São Paulo: Difel, 1979 e *Intelectuais à Brasileira.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ⁴ Na época em que Orestes Guimarães a cursou, de 1887 a 1889, a Escola Normal de São Paulo ainda não havia passado pela sua reforma mais profunda, a de 1892 - a qual, mais tarde, se transformaria em modelo para todo o país -, mas refletia, à sua maneira, o clima finessesecular brasileiro. Seus professores, na maioria bacharéis em Direito, dividiam-se entre os partidários da religião católica, a religião oficial do Estado, e os defensores da doutrina positivista de August Comte, considerada a nova religião da humanidade. Este quadro contraditório que marcava o cotidiano da escola formadora de mestres paulistas refletia, com absoluta clareza, as questões que orientaram e organizaram o pensamento no final do século XIX e início do século XX no Brasil, marcado pelo forte confronto travado entre os partidários das “velhas idéias” e os adeptos das “idéias novas”. Segundo Monarcha (1999, p. 111-163), na década de 1880 os chamados professores positivistas ortodoxos da Escola Normal, membros da Sociedade Positivista de São Paulo, entraram em confronto direto com os monarquistas e católicos, especialmente com o diretor da escola, o cônego Manoel Vicente da Silva, que havia sido especialmente contratado pelo governo provincial para neutralizar a propaganda positivista na escola. Este confronto culminou com o pedido de exoneração do professor das cadeiras de Língua e Gramática Nacional e de Pedagogia e Metodologia, o positivista Antônio da Silva Jardim, no ano de 1886, o qual foi substituído pelo Monsenhor Camilo Passalacqua.
- ⁵ Frase de Émile Littré, discípulo de August Comte, muito utilizada por Orestes Guimarães em seus artigos.
- ⁶ Até a abolição da escravatura chegavam ao país anualmente cerca de 12 mil imigrantes. A partir desta data, a média subia a cada ano, de modo que de 1921 a 1930 era calculada em torno de 87 mil, sendo que destes a maioria se deslocava para o Estado de São Paulo, atraídos pelas promessas dos fazendeiros do café, e para os estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sobre esta questão consultar: BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República: de 1889 a 1930.* São Paulo: Fulgor, 1957.
- ⁷ Por tecnologia social entende-se um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e auto-reflexão. Sobre a questão conferir: POPKEWITZ, Thomas S. “História do currículo, regulação social e poder” . In: SILVA, Tomaz T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994.p.173-210.
- ⁸ O Conselho Nacional de Educação foi criado pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, o ano da morte de Orestes Guimarães. Fazia parte de uma série de medidas tomadas pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado no governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930, para controlar todos os assuntos referentes ao ensino no país. Contudo, nem o Ministério da Educação, nem o Conselho Nacional de Educação entendeu, nos seus primeiros anos de implantação, a educação primária popular como questão prioritária nacional, haja vista a ênfase dada por ambos aos níveis superior e secundário de ensino, o que pode ser explicado pelas pressões que o Estado sofria naquele momento das classes médias urbanas, que vislumbravam na educação superior um caminho certo para a sonhada ascensão social. Nesse sentido, a primeira composição do CNE é emblemática, composta por representantes dos ramos tradicionais do ensino superior: medicina, direito e engenharia, procedentes das faculdades dominantes nesses ramos; por militares de altas patentes, representantes das Forças Armadas e das escolas militares; pelo Padre Leonel Franca, líder da intelectualidade católica, representante do ensino privado e confessional e por dois representantes do ensino secundário. Sobre os primeiros anos de implantação do Conselho Nacional de Educação conferir “O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de Estado”, de Sérgio Miceli In: MICELI, Sergio. *Intelectuais à Brasileira.* São Paulo: Cia das Letras, 2001.p.293-307.

Referências bibliográficas

- ALONSO, Ângela. *Idéias em Movimento – a geração 1870 na crise do Brasil-Império.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República: 1889 a 1930.* São Paulo: Fulgor, 1957.

- FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. Florianópolis: Edeme, 1975.
- GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville*. (1909).
- GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. *Parecer sobre a adoção de Obras Didacticas apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos – D.D. Governador do Estado de Santa Catarina – pelo professor contratado Orestes de O. Guimarães*. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911.
- GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. *A Nacionalização do Ensino Primário; Escolas Primárias nos municípios de origens estrangeiras; Escolas Estrangeiras e sua fiscalização*”, In: *Annaes da Conferencia Interstadual de Ensino Primário*. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922.
- GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. *Sugestões sobre a educação popular no Brasil*. Florianópolis: Livraria Moderna, 1924.
- GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. *Cargos e comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães de 1890 a 1925*. Florianópolis: Livraria Moderna, 1925.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas/São Paulo: UNICAMP, 1999.
- MOREIRA, João Roberto. *A educação em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1954.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.
- SANTA CATARINA. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de Julho de 1912 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos*. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1912.
- SANTA CATARINA. *Synopse apresentada pelo Coronel Vidal Ramos ao Exmo Sr. Major João Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado*, 1914.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria – História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *“Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911-1935)*. Florianópolis: Insular, 2008.

Correspondência

Gladys Mary Ghizoni Teive – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil.

E-mail: gladys.teive@pq.cnpq.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
