

ISSN 2358-3959

ANAIS DE
TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 4

**IDEIAS PEDAGÓGICAS,
CURRÍCULO, PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBH 2020



ANAIS
DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

V.4

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2358-3959

COLUBHE 2020

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

23 a 26 de fevereiro de 2021

COLUBHE2020

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ANAIS DE **TRABALHOS COMPLETOS**

V.4

Organizadoras

Elizabeth Figueiredo de Sá
Marijâne Silveira da Silva
Thalita Pavani de Castro

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

23 a 26 de fevereiro de 2021

ISSN 2358-3959



FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

C749a Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (12.:2021: Cuiabá-MT)
Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação v.4 (COLUBHE) [recurso eletrônico]. Organizadoras: Elizabeth Figueiredo de Sá, Marijâne Silveira da Silva e Thalita Pavani de Castro. – Dados eletrônicos. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.
Modo de acesso: <https://gem.ufmt.br/xii-colubhe/anais.html>
532p.

ISSN: 2358-3959

1.História da Educação – congresso. 2.Cuiabá-congresso. 3.Anais de trabalhos completos.
I.Sá, Elizabeth Figueiredo de. II.Silva, Marijâne Silveira da. III.Castro, Thalita Pavani de. IV.Título.

CDU 37(063)

Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

Promoção

Grupo de História da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM/UFMT)
ANPED
HISTEDUP

Organização

Universidade Federal de Mato Grosso

Coordenação Portugal

Joaquim Pintassilgo (IEULisboa)

Coordenação Brasil

César Augusto de Castro (UFMA)

Coordenação Local

Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT)

Comissão organizadora Portugal

Cláudia Pinto Ribeiro (FL/UPorto/CITCEM/HISTEDUP)
José António Afonso (IE/CIEEd/UMinho)
Raquel Pereira Henriques (FCSH/UNL/IHC)
Luís Mota (IPC/ESE)

Comissão organizadora Brasil

Adriana Maria Paulo da Silva (UFPE)
Claudia Alves (UFF)
Maria Helena Câmara Bastos (UNISINOS)
Sílvia Helena Brito (UFMS/SBHE)

Comissão organizadora Local

Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)
Marijâne Silveira da Silva (UNIR)
Magda Sarat (UFGD)
Rômulo Pinheiro de Amorim (Seduc/MT)

Comissão Técnica-Organizadora

Dálete Cristiane S. H. Albuquerque (PPGE/UFMT)
Francine Suelen Assis Leite (PPGE/UFMT)
Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes (PPGE/UFMT)
Luis Renato dos Santos Dias (PPGE/UFMT)
Roberto Costa Silva (PPGE/UFMT)
Thalita Pavani Vargas de Castro (PPGE/UFMT)

Comissão Científica - Brasil

Alessandra Cristina Furtado (UFGD)
Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF)
Ana Maria Galvão (UFMG)
André Luiz Paulilo (UNICAMP)
Gisele de Souza (UFPR)
Irma Rizzini (UFRJ)
José Edinar de Souza (UNISINOS/UCS)
Maria Angela Salvadori (USP)
Maria Zeneide C. M. Almeida (PUC-GO)
Marcos Levy Bencostta (UFPR)
Marta de Araújo (UFRN)
Olivia Moraes de Medeiros Neta (UFRN)
Rachel Discini de Campos (UFU)
Regina Helena Silva Simões (UFES)
Samuel Luis Velazquez Castellanos (UFMA)
Sonia Maria de Araújo (UFPA)
Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)
Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)

Comissão Científica - Portugal

Ana Isabel Madeira (IEULisboa)
Ana Maria Pessoa (ESSE/IPS)
Ana Paz (IEULisboa)
António Gomes Ferreira (FPCEUC)
Áurea Adão (IEULisboa)
Carla Vilhena (Ualg)
Carlos Manique da Silva (IEULisboa)
Ernesto Candeias Martins (ESSE/IPCB)
José Eduardo Franco (Uab)
José V. Brás (ULHT)
Justino Magalhães (IEULisboa)
Luís Alberto Marques Alves (FLUP)
Luís Grosso Correia (FLUP)
Margarida Felgueiras (FPCEUP)
Maria João Mogarro (IEULisboa)
Maria Romeiras Amado (IEULisboa)
Maria Teresa Santos (Uévora)
Nuno Martins Ferreira (ESELx)

Editoração eletrônica

Laércio Miranda Comunicação

Projeto visual

Fernando Barros

APOIO:



REALIZAÇÃO:



ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

EIXO

**IDEIAS PEDAGÓGICAS,
CURRÍCULO, PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

V.4

COLUBHE2020



Sumário

IDEIAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS

A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: A ALFABETIZAÇÃO ENTRE DUAS CULTURAS ESCOLARES	7
ANDRESSA CAROLINE FRANCISCO LEME - FEUSP	
A DRAMATURGIA DE ROSVITA DE GANDERSHEIM E O MARTÍRIO COMO PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO X.....	20
ALINE GONÇALVES DE CASTRO ZANIN - UEM	
A FORMAÇÃO DO MESTRE NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA CRISTANDADE NO SÉCULO XIII: O DEBATE SOBRE O INTELLECTO E AS CRIATURAS INTELECTUAIS NA <i>SUMA CONTRA OS GENTIOS</i>, DE TOMÁS DE AQUINO.....	30
RAFAEL HENRIQUE SANTIN – IFPR TEREZINHA OLIVEIRA – UEM/CNPQ	
A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL EM DEBATE: NARRATIVAS OFICIAIS DE REFORMAS	41
SILVANA DE ALENCAR SILVA- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
A INFLUÊNCIA DO EDUCADOR CUBANO JOSÉ MARTÍ PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA.....	53
AMORIM, LÍVIA DOS REIS MACEDO, FLÁVIO XAVIER	
A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SÉCULO XXI.....	65
JULIANA CAMPOS FRANCELINO MICHELE SERAFIM DOS SANTOS	
A REFORMA EDUCACIONAL PARANAENSE DE CÉSAR PRIETO MARTINEZ (1920-1924): UMA VISÃO TAYLORISTA DE ENSINO?.....	78
JOSÉ RICARDO SKOLMOVSKI SILVA- UEM MARIA CRISTINA GOMES MACHADO – UEM	
APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NA ESCOLA MODERNA N.1 DE SÃO PAULO (1913-1919)	88
RENAN LEOCADIO DE SOUZA	
AS FESTAS RELIGIOSAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DA COLETÂNEA DIDÁTICA PARA OS PARQUES INFANTIS SOROCABANOS ENTRE OS ANOS DE 1960 E 1970.....	102
PRISCILA CARRIEL DE LIMA -UNIFESP	
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENGENHEIRO-EDUCADOR ROBERTO MANGE, A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ENSINO INDUSTRIAL BRASILEIRO (PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉC. XX)	115
KAROLINE LOUISE SILVA DA COSTA – IFRN OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA – IFRN/ UFRN	



AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO - 1977/1988	125
RENAN DE MORAIS ALMEIDA – UNIFESP REGINALDO ALBERTO MELONI – UNIFESP	
AS TRANSFORMAÇÕES NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO BRASIL (1968-2008): UM ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO	138
TIAGO RODRIGUES DA SILVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. (UNESP/MARÍLIA). MESTRANDO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.	
AS VISITAS PEDAGÓGICAS DE GILDÁSIO AMADO NA FRANÇA E NA INGLATERRA (1955)	151
FERNANDA GOMES VIEIRA – UDESC NORBERTO DALLABRIDA – UDESC	
COMPÊNDIOS E PROFESSORES-AUTORES DA GEOGRAFIA ESCOLAR SECUNDARISTA BRASILEIRA (1930 – 1970)	163
GISELE FERREIRA DA SILVA DE OLIVEIRA – PPGEDU/UFMSGISELEFSOLIVEIRA@GMAIL.COM SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO – PPGEDU/UFMS SHELENABRITO@GMAIL.COM	
CONSTRUTIVISMO EM ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (1985-1996)	176
DIEGO BENJAMIM NEVES – UNIFESP	
DISSERTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA: BUSCANDO REPRESENTAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (1977-1997)	188
LETICIA MARA DE MEIRA – UFPR	
EDUCAÇÃO DO CORPO NOS IMPRESSOS EDUCACIONAIS	202
CAROLINE FERNANDES DE SOUZA SANTIAGO- UNESP LAÍS MARTA ALVES DA SILVA-UNESP FERNANDA PLAZA RODRIGUES-UNESP ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO-UNESP	
ENTRE CARTILHAS ESCOLARES: UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ESPÍRITO SANTO, BRASIL (1940 A 1960)	216
FERNANDA ZANETTI BECALLI – IFES CLEONARA MARIA SCHWARTZ	
ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O SUJEITO DO CAMPO	229
AMORIM, LÍVIA DOS REIS MACEDO, FLÁVIO XAVIER	
ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ NO ÂMBITO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA: IDEIAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS FRANCISCANOS EM PETRÓPOLIS	242
CLAUDINO GILZ – FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO CLEONICE APARECIDA DE SOUZA – USF E PUC-CAMPINAS	
FABRICANDO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICAS: A ALQUIMIA DISCIPLINAR DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL E DO ESTUDO DO MEIO EM ANGOLA	252
GABRIEL BRASIL DE CARVALHO PEDRO - UFRJ EMANUEL NESSENGUE CASIMIRO - UFRJ MARCIA SERRA FERREIRA - UFRJ	



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DOCENTES (1973 A 2005)	265
GEILIANE APARECIDA SALLES TEIXEIRA - UFGD	
HISTÓRIA DO CURRÍCULO EM PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS NO RJ: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES	277
VIDAL ASSIS FERREIRA FILHO – COLÉGIO PEDRO II / RJ	
LER MATO GROSSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	289
ANGELA MARIA DE ALMEIDA DEMARCO - UNEMAT	
ELIANE DOLENS ALMEIDA GARCIA - UFMT	
MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA ARRUDA- UAA	
O CONSÓRCIO ENTRE MILITARES E EDUCADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REVISITANDO O DEBATE NOS ANOS 1930 NA REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	299
RAÍSSA PINHEIRO- UNIFESP	
RAISSA.PINHEIRO@OUTLOOK.COM	
O DISCURSO DA CIVILIDADE POR MEIO DO LIVRO ELEMENTOS DA CIVILIDADE E DA DECÊNCIA PARA INSTRUÇÃO DA MOCIDADE DE AMBOS OS SEXOS, NA PARAÍBA.	310
MARIA BETÂNIA DA SILVA DANTAS – UFPB	
FABIANA SENA – UFPB	
O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA LEI 5.692/71 CONFORME AS REVISTAS PEDAGÓGICAS	323
MICHELLE CAROLINE BULOTAS – UFPR	
O “MÉTODO DECROLY” EM PORTUGAL E NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS DE JOAQUIM TOMÁS(1930-1932) E JÚLIO DE OLIVEIRA (1928-1929)	333
REISLA SUELEN DE OLIVEIRA SILVA	
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE LISBOA.	
JOAQUIM PINTASSILGO	
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE LISBOA.	
O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E SUAS POSSIBILIDADES PRÁTICAS.....	346
JOÃO VALERIO SCREMIN – E . E. DR. PRUDENTE	
O PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA DURIVAL BRITTO E SILVA NA DÉCADA DE 1940	356
RUDÁ MORAIS GANDIN - PUCPR	
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR	
OS IMPRESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO 1916 – 1923	366
LAÍS MARTA ALVES DA SILVA-UNESP	
CAROLINE FERNANDES DE SOUZA SANTIAGO- UNESP	
OS LIVROS ESCOLARES NO BRASIL DO SÉCULO XIX: MANUAIS DIDÁTICOS A SERVIÇO DA ORDEM E CIVILIZAÇÃO	380
ANDRÉ PAULO CASTANHA - UNIOESTE-FB/PR	
POR DEUS E PELA PÁTRIA: SENTIDOS E APROPRIAÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NACIONALIZADO NA FORMAÇÃO PARA A DISTINÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA MASCULINA	393



FERNANDO LEOCINO DA SILVA – UNICAMP

PRÁTICAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL..... 407

SEILA SOUSA DOS SANTOS FERREIRA-UFT

SILVIO INÁCIO MOREIRA-UFT

MARIA DO SOCORRO FELIX BEZERRA-UFT

VANDA ELIZETE VIEIRA DA COSTA-UFT

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA EDUCADORA MINEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX..... 417

THASSIANA APARECIDA DE PAULA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 434**

JOÃO CARLOS DA SILVA – UNIOESTE

KERLYN TATIANA SCHULZ NIESVALD – UNIOESTE

**RESUMO DIDACTICO. ESCOLANOVISMO, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE
HISTÓRIA NO BRASIL DOS ANOS 1920 444**

RUI ANICETO NASCIMENTO FERNANDES – UERJ/BN

RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1879 – 1889)..... 456

JUAN CARLO DA CRUZ SILVA – IFRN/UFRN

NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS – UFRN

SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: *UM DIÁLOGO NECESSÁRIO* 470

VALDENIR CASTRO BEZERRA - UFT

**SONS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO: MATRIZ FONÉTICA DE CASTILHO E A
LIBERDADE MUSICAL EM JACOTOT 480**

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

**UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS NA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE MS 491**

MICHELE SERAFIM DOS SANTOS – PPGE/UCDB

JULIANA CAMPOS FRANCELINO – PPGE/UCDB

UMA PRÁTICA DE ALTERIDADE NA ESCOLA “CARLOS AUGUSTO” DE PIEDADE..... 509

SÔNIA APARECIDA IJANO BATISTA - UNISO

VANIA REGINA BOSCHETTI – UNISO

UMA TRAJETÓRIA DA CANÇÃO COMO UM DOCUMENTO ALTERNATIVO NA AULA DE HISTÓRIA 520

MAX ALVES - UFPE

ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

EIXO

**IDEIAS PEDAGÓGICAS,
CURRÍCULO, PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

V.4

COLUBHE2020



A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: A ALFABETIZAÇÃO ENTRE DUAS CULTURAS ESCOLARES¹

Andressa Caroline Francisco Leme - FEUSP

Sob a perspectiva de Michel Foucault objetivou-se uma análise dos discursos especializados sobre as relações entre a infância e a cultura escolar letrada. Mais precisamente, buscou-se examinar os discursos sobre a idade mais adequada para o início do processo de alfabetização, tendo em vista que a questão tornou-se alvo de renovado interesse desde a ampliação do ensino fundamental para nove anos - a medida gerou uma série de discussões pedagógicas acerca das consequências dessa mudança para as crianças, que anteriormente frequentavam a educação infantil e passaram a frequentar o ensino fundamental. Não pretendeu-se descobrir qual é de verdade a idade certa para se iniciar a alfabetização, mas compreender sob que condições o problema para o aprendizado da leitura e da escrita se coloca nos discursos especializados da pedagogia sobre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental; apresentar os argumentos em disputa, os quais se expressam na forma de enunciados que se mostram “[...] nessa descontinuidade que os liberta de todas as formas em que, tão facilmente, aceitava-se fossem tomados, e ao mesmo tempo no campo geral, ilimitado, aparentemente sem forma, do discurso” (FOUCAULT, 2013, p. 95-96).

Os enunciados² analisados apresentam orientações e posicionamentos acerca da educação infantil após a extensão do ensino fundamental de nove anos e a inclusão de crianças aos seis anos de idade no 1º ano, sobretudo discorrem sobre o processo de alfabetização nessa fase, e a distinção entre a educação infantil em relação ao ensino fundamental e à educação familiar - centrando a discussão na defesa da ideia de que o conhecimento do processo de desenvolvimento da criança é o principal requisito para o exercício docente nessa etapa da escolarização.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 Os resultados apresentados compõem a dissertação de Mestrado da autora, intitulada “Agora é para alfabetizar, sim ou não? Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos”, EACH/USP, 2015.



priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25).

Nota-se que o desenvolvimento infantil não é definido por uma única característica, temos particularidades sobre a infância a serem consideradas, e o esperado é que os professores estejam habilitados a correlacionar esses aspectos diariamente no ambiente escolar. Nesse cenário outros dois enunciados são difundidos, inicialmente aquele que defende a brincadeira e o ato de cuidar como os únicos pilares do ciclo, e outro que tenta evitar a ideia de que a educação infantil seja um espaço preparatório para a etapa seguinte, o ensino fundamental. A especialista Rosely Sayão, afirma que isso ocorre, pois “temos carências teóricas e metodológicas na educação infantil, a coisa mais fácil é puxar as práticas do ensino fundamental e aplicá-las”. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, p.7).

No ensino fundamental, tanto o ensino quanto o aprendizado aparecem como base inquestionável, e os objetivos do ensino fundamental nos documentos oficiais sobre essa etapa da escolarização apresentam considerações direcionadas aos meios que irão garantir a realização desses princípios e não a sua legitimação.

[...] é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. (BRASIL, 1997, p. 34)

É válido ressaltar ainda que comumente encontramos nos discursos especializados denominações distintas para o aluno da educação infantil e do ensino fundamental, isto é, quando se trata da educação infantil fala-se em “criança pequena”, para o ensino fundamental temos criança em idade escolar - que enfim pode ser considerado aluno na plena acepção do termo, como aponta a pesquisadora Flávia Naethe Motta “É chegada a hora de efetivamente integrar a Educação Infantil à Educação Básica, de buscar elos de ligação entre o que se propõe como trabalho de qualidade para as crianças pequenas e para aquelas que chegam à idade escolar”. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, nº. 252).

Quando se trata de discutir a educação infantil, os discursos pedagógicos contemporâneos procuram distingui-la, não apenas do ensino fundamental, mas também do modo de educação proporcionado pela família. Considera-se importante afirmar que, embora tanto na família, quanto na escola, as crianças sejam cuidadas e educadas, “professora não é tia” e a função exercida pelos profissionais da educação infantil exige formação especializada e não se confunde com aquela exercida pela mãe



e os outros familiares. Os discursos afirmam que o professor detém conhecimentos particulares para que, de fato, possa contribuir com a formação intelectual, cultural, política e social dos educandos. A definição da identidade profissional também é tida como um dos aspectos a serem explicitados na educação infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

É comum que os professores sejam chamados pela designação “tia” ou “tio”, tendo sua identidade diluída por trás de um título que, a bem da verdade, nem lhes pertence. A professora e o professor são profissionais e não membros da família das crianças. (BRASIL,1998, p. 30)

Esse distanciamento entre família e professor pretende qualificar o trabalho na educação infantil, posto que demais profissionais não recebem tratamento similar até mesmo em âmbito escolar, no ensino fundamental o comum é que o professor e a professora sejam denominados como tal, podemos dizer que no ciclo que sucede a educação infantil o status docente é reconhecido. Além desta nuance, nos discursos examinados, são frequentes os enunciados que afirmam a falta de clareza entre os educadores, as famílias e a própria sociedade sobre a especificidade dos objetivos e práticas apropriados para a educação infantil, segundo esses enunciados, a educação infantil ora é confundida com a educação familiar, ora com o ensino fundamental.

[...] é preciso que se discutam as práticas cotidianas da educação infantil e os seus fundamentos teóricos. Nesse quesito, os cursos de pedagogia têm sido falhos ou omissos, ignorando as especificidades que deveriam tornar as formas de trabalho com as crianças menores muito distintas daquelas usadas a partir do ensino fundamental. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº. 2, p. 11)

Aquilo que aparece nos discursos pedagógicos como “confusão de papéis” entre a família e a escola é frequentemente atribuído a falhas dos cursos de pedagogia, que não capacitam os futuros profissionais para distinguirem as particularidades da educação infantil e do ensino fundamental, negligenciando, sobretudo, o espaço da educação infantil como sendo autorizado a educar. Afirma-se que esses cursos não favorecem a integração dos conhecimentos relativos à prática e ao conhecimento científico, em outras palavras, não habilitam os professores formados para aproveitar os saberes adquiridos quando estão à frente de uma sala de aula. Observa-se ainda que os documentos oficiais procuram compensar essas ditas “falhas”, ao apresentar-se como textos formativos que proporcionam orientações voltadas à prática:

[...] constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento. Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa



perspectiva de operacionalização do processo educativo. (BRASIL, 1998, Volume 1, p. 43).

Os documentos oficiais afirmam que o trabalho do professor deve ser organizado, sistematizado e oferecer situações de aprendizagem às crianças, asseveram também que a intervenção do professor na educação infantil é imprescindível para que o aluno possa ter conhecimento e autonomia garantidos (RCNEI, 1998). Por outro lado, enunciados veiculados nas revistas analisadas, que se propõem a orientar a prática docente, como por exemplo, o da psicóloga e consultora educacional, Rosely Sayão, conhecida também pela coluna semanal que escrevia no caderno “equilíbrio” da Folha de São Paulo, aponta que “Não tem por que chegar ao fundamental sabendo coisas; ela pode aprender tudo lá. Isso já melhorou com a extensão do fundamental para nove anos” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº. 1).

O afastamento entre os discursos oficiais e os discursos especializados sobre o fazer docente surge atrelado a outro enunciado nessa discussão, agora no que tange à criança e o modo de atendê-la na primeira etapa da educação básica. A educação infantil compreende necessariamente conhecimentos sobre a criança, o educar, o cuidar e a aprendizagem (BRASIL, 1998, v. 2), com isso o recomendado é que não tenhamos práticas que privilegiem uma ou outra concepção.

Hoje, é consensual a ideia de que a essa visão é preciso acrescentar a visão do educar. Falta aos docentes, no entanto, uma maior reflexão sobre como aliar as noções do cuidar e do educar. E, sobretudo, dimensionar o que significa esse educar a partir de alguma perspectiva da educação infantil, tantas vezes ignorada em prol de uma introdução prévia de práticas e conteúdos que só deveriam ser sistematizados a partir do ensino fundamental.” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº. 1, p. 18).

O cuidar segue como uma necessidade exclusiva da educação infantil, mas não temos um consenso sobre o porquê e quais cuidados são admitidos nesse ambiente, o mesmo acontece quando se fala em educar durante esse processo, ou seja, de acordo com o discurso especializado, os professores não compreendem porquê e quais ações resultam no ato de educar “certo” na educação infantil. Os especialistas apontam também que a falha dos professores na integração do educar e cuidar ocorre por considerarem que alguns cuidados competem às mães, ou por não encontrarem no cuidado um vínculo com o ato educativo.

A dificuldade de perceber nos cuidados uma dimensão do aprendizado explica-se por uma compreensão equivocada de como se dá o desenvolvimento infantil e traz distorções, como, por exemplo, o fato de muitos se ressentirem de tarefas que acreditam pertencer à mãe, como dar banho. (REVISTA EDUCAÇÃO, nº. 4, p. 23).

Afirma-se que as crianças exigem cuidado, não nascem autônomas e o processo de conhecer e ser em sociedade contempla a interação com o outro, defendendo-se a ideia de que cuidar também é estimular a experimentação, promover ações que



não reduzam as crianças a seres dependentes e inertes. Sendo assim, os documentos oficiais e os discursos especializados de modo consensual, recomendam que o educar e o cuidar sejam associados de modo que não perdure a hierarquização entre as dimensões do cuidado e da educação, e seja superada a perspectiva de que aquele que cuida é inferior àquele que educa. A defesa do brincar sustenta-se na particularidade do universo infantil, entende-se que ao brincar a criança pode descobrir e significar a si e ao outro, tal qual o meio em que está inserida. Essa interação é tida como indicada para o desenvolvimento integral da criança, bem como um instrumento para que o professor detecte as potencialidades que devem ser trabalhadas para que o processo de aprendizagem seja ampliado, mas quando o assunto é como e por qual razão a criança deve brincar, algumas considerações são retratadas. Alguns especialistas reivindicam que a brincadeira seja planejada pelo professor, caso contrário não há nenhuma diferença entre brincar na escola ou fora dela, como enfatiza Rosely Sayão,

A gente não sabe sair disso, não consegue associar esse conhecimento a uma metodologia de abordagem da primeira infância, que basicamente é dar oportunidades e estar atento àquilo que ela produz e o que fazemos com o que ela produz, porque dar um monte de massinhas para ela brincar, fazê-la construir coisas e deixar por isso mesmo, isso pode ser feito em casa, não faz diferença alguma”. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, n.º. 1).

Ao mesmo tempo, outros especialistas debatem essa proposição por considerarem que atividades dirigidas e pautadas em algum objetivo desqualificam a espontaneidade atribuída ao brincar. Para Maria Ângela Barbato Carneiro, professora da Faculdade de Educação da PUC, “O que tem acontecido nas escolas, porém, é a didatização da brincadeira, na qual as atividades lúdicas são formatadas e dirigidas com o objetivo específico de acelerar o aprendizado formal” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, p. 30). O argumento da didatização apresenta-se como crítica às atividades realizadas por meio de brincadeiras planejadas para contribuir com um aprendizado que se considera condizente com o ensino fundamental. Na crítica, tais brincadeiras são caracterizadas como desvirtuadas ou desnaturadas, na medida em que não têm origem na espontaneidade infantil. A especialista reitera que o ciclo seguinte é o espaço apropriado para a educação formal, o que de certo modo desautoriza a formalização na educação infantil. O exame das fontes evidencia que os discursos especializados se apresentam mais frequentemente como defesa de uma determinada concepção de educação infantil do que como um conjunto de orientações para a prática pedagógica. Nesse aspecto, esses discursos distinguem-se do RCNEI, de acordo com o documento oficial:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL, 1988, Volume 1, p. 27).



Vejamos que a brincadeira e o aprendizado não se confundem nessa afirmação. O desenvolvimento da criança exige as mais diversas situações e a intervenção docente, incluindo os termos, mas estes não compreendem uma mesma ação. Deste modo,

[...] não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (BRASIL, 1998, Volume 1, p. 29).

Contudo, o mesmo documento descreve que:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim, elaborarem, de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, Volume 1, p. 29).

O documento que explicitava a distinção entre o brincar sistematizado pelo professor e o brincar como prática espontânea da criança os coloca num mesmo contexto. Temos a orientação de um trabalho organizado, e a presença da criança, como sendo participante ativa de um processo que resultaria nas mais diversas aprendizagens, sobretudo, por meio de sua participação pessoal e autônoma. Sendo assim, temos posicionamentos distintos entre os discursos dos especialistas e os documentos oficiais referentes ao brincar na educação infantil. Os especialistas apresentam discursos em oposição - alguns defendem o brincar sistematizado pelo professor como sendo a orientação educacional mais indicada, enquanto outros consideram que o brincar seja um ato espontâneo e deve ser encarado como tal, entretanto, o documento oficial não se ocupa da interdição de uma ou outra modalidade de brincadeira no ambiente escolar mas sim, da distinção desses significados, orienta-se, portanto, que os professores tenham discernimento sobre essas representações e as coloquem na prática escolar.

Os enunciados ainda formulam como um problema as práticas de preparação do aluno para a etapa escolar seguinte ou a reprodução de práticas consideradas próprias do ensino fundamental na educação infantil, e concluem: “São muitos os desafios com que o professor se depara e é preciso ter clareza sobre as melhores práticas para que a educação infantil não se transforme em uma mera preparação para o ensino fundamental”. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº. 3, p. 25).



São igualmente repetitivos aqueles que negam a continuidade dessas práticas, esses últimos insistem nas especificidades do corpo discente, que exigem espaço e currículo adaptados ao seu estágio de desenvolvimento. Do mesmo modo, persiste o enunciado que atribui o que se considera como desorientação na educação infantil a falhas na formação dos professores, que se ocupam dessa etapa da escolarização básica, as quais abrangem a escassez teórica e metodológica, que têm como resultado levar grande parte dos professores a agir conforme suas preferências ou opiniões pessoais, sem embasamento teórico consistente. Essa ponderação nos discursos especializados surge como um fator explicativo para problemas como a realização de atividades do ensino fundamental na educação infantil ou a realização parcial dos objetivos da educação infantil, por exemplo, a valorização do cuidar, em detrimento do educar, ou do brincar em prejuízo do aprender. Em suma, pode-se afirmar que o propósito da educação infantil e seus modos de concretização por meio da prática pedagógica são objetos de discussão entre os especialistas da área, o que se evidencia na análise dos discursos apresentados. Essa característica já se manifestava antes mesmo da implantação do ensino fundamental de nove anos de duração, que regulamenta também o ingresso de crianças aos seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, contudo, verificou-se que os mesmos questionamentos aqui apresentados foram intensificados e aliados a outros com a nova medida, como será apresentado a seguir.

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006

A implementação da lei nº 11.274/2006 não ocorreu de forma isolada e imediata, as alterações correspondentes foram discutidas em nosso país desde o ano de 2004, e legitimadas aos poucos - com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o ensino fundamental de nove anos foi estabelecido como meta da educação nacional, já no ano de 2005 a Lei nº 11.114 de 16 de maio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e tornou obrigatória a matrícula de crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental. Foi a partir dessas mudanças que surgiu a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, a qual modificou a redação da LDB, estabelecendo o ensino fundamental de nove anos de duração e a matrícula de crianças aos seis anos de idade no 1º ano, tendo sua obrigatoriedade em vigor no território nacional desde o ano de 2010.

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006)

Anova medida foi abordada também no documento Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação no ano de 2014, a qual surgiu alicerçada em outros documentos do MEC para a sua oficialização, sendo eles: Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004), Ensino Fundamental



de nove anos: orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade (2007), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), os quais incidem mais especificamente sobre a ampliação do ensino e a inclusão de crianças que, anteriormente, frequentavam as salas de educação infantil. Os documentos apontam também justificativas, as quais iremos considerar nesse momento, para a implementação da lei destacada e as ações a serem adotadas para nortear toda a comunidade escolar durante o processo de transformação.

O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam, com qualidade, a educação básica. (BRASIL, 2014, p. 19)

A ampliação do ensino fundamental e o ingresso de crianças aos seis anos de idade como um meio de garantir um tempo mais longo de vivência escolar e, por conseguinte, maiores oportunidades de aprendizagem aparecem repetidamente nos documentos oficiais analisados. E segue-se de outro enunciado, no qual o MEC complementa que a decisão de promover a inserção de alunos aos seis anos de idade - e não mais aos sete - foi respaldada em dados de pesquisas que, associam essa medida à melhoria do rendimento escolar.

Fator decisivo para a implantação de tal medida são resultados de pesquisas revelando que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos 7 anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos 7 anos. (BRASIL, 2014, p. 19).

Quando se fala em resultados superiores, não temos um único significado, tanto os documentos oficiais quanto o discurso defendido por alguns especialistas apontam que a ampliação do ensino e a obrigatoriedade da inclusão de crianças aos seis anos de idade representam um avanço no processo de escolarização, mas, simultaneamente, os mesmos enunciados relacionam os resultados superiores como sendo a possibilidade para que os alunos das classes mais pobres da sociedade tenham a escolarização assegurada pelo Estado, posto que as camadas mais abastadas há muito tempo têm a inserção das crianças dessa idade na escola, portanto, o discurso não adquire outra forma, mas assume uma estratégia distinta no mesmo contexto: ora abrange a ideia de avanço no processo de aquisição de competências pela maior permanência das crianças na escola, ora a possibilidade de garantir o acesso daquelas mais pobres. No texto da Revista Nova Escola “Leitura e escrita na pré-escola”, denominada originalmente como “Ler e escrever começa agora!”, a jornalista Anna Rachel Ferreira refere-se à aceitação ou a recusa da alfabetização na educação infantil na rede pública e privada e aproxima-se da justificativa declarada nos documentos oficiais.:



[...] a melhor época para se iniciar no mundo das letras tem sido um tabu ao longo dos anos. Na escola pública, defende-se que essa prática é séria demais para a Educação Infantil, muito escolar para os pequenos que merecem exercer seu direito de brincar. O inverso acontece nas instituições particulares, que defendem a alfabetização nessa faixa etária. Mas, entre a proibição e a obrigação, existe uma criança que explora o mundo da escrita e pensa ativamente sobre ela. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2014/2015, nº 278).

Verificou-se nos documentos oficiais enunciados que apontam a importância de que os conhecimentos relativos à linguagem oral e escrita sejam apresentados às crianças desde a educação infantil (Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade, 2007). Essas novas recomendações oficiais sobre os modos de promover a aproximação das crianças ao universo da leitura e escrita na educação infantil parece produzir uma série de dúvidas e questionamentos entre os professores, para os quais os discursos dos especialistas buscam oferecer respostas.

ALFABETIZA-SE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

“Posso alfabetizar minha turma de educação infantil?”, essa foi a pergunta feita por uma leitora no artigo intitulado: “Perguntas e respostas sobre alfabetização”, respondida pela Revista Nova Escola, desse modo: “Sim, desde que a aprendizagem não seja uma tortura. Participar de aulas que despertem a curiosidade e envolvam brincadeiras e desafios nunca será algo cansativo”. (Março/2013). A análise dos textos veiculados nas revistas examinadas evidencia que o discurso dominante sobre o tema valoriza o contato das crianças com a leitura e a escrita desde a educação infantil, mas ao mesmo tempo, recrimina as iniciativas dos professores de ensinar a ler e escrever nessa etapa de escolarização. Como entender isso? Os exemplos a seguir podem ajudar a compreender melhor a perspectiva dos especialistas.

Gladys Rocha, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em entrevista à Revista Educação (2011) pondera: “A criança pode e deve e apropriar de determinadas características e propriedades da palavra escrita antes mesmo de saber a ler e escrever de forma autônoma”. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº. 3, p. 24, grifo nosso). Para Ivaneide Dantas da Silva, professora de pedagogia e coordenadora do programa de extensão universitária do Instituto Singularidades:

À medida que descobrem novas histórias, as crianças incorporam seus enunciados ao próprio discurso, apropriando-se de uma sintaxe e de um jeito de organizar as palavras que fazem parte da linguagem escrita, mas também enriquecem a linguagem oral. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº. 3, p. 23).

É nesse momento que os discursos especializados aproximam-se sobre a questão, a alegação que compreende o processo de ensino e aprendizagem no ciclo como



um meio de favorecer experiências que permitam às crianças perceber a escrita e a leitura como mecanismos de expressão e comunicação em seus mais variados aspectos, também aparece na fala da coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá, Sílvia Pereira de Carvalho:

[...]é importante aproximar os pequenos, desde a Educação Infantil, de livros e de outros tipos de material escrito, além de fazê-los entrar em contato com o próprio nome e o dos amigos a fim de que aprendam a reconhecê-los e escrevê-los. A contação de histórias é outra prática válida para a alfabetização inicial porque influencia positivamente no processo de aquisição da escrita. Nenhuma dessas práticas impede as crianças de brincar e todas contribuem para que já ao fim da Educação Infantil elas estejam imersas na cultura escrita. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, n.º. 215).

Para a formadora de professores, Heloisa Ramos, é preciso “[...] ter claro que o trabalho com a língua escrita pode - e deve - começar na Educação Infantil. Cabe ao professor dar início ao contato dos pequenos com o mundo dos livros ou ampliá-los”. (Revista Nova Escola, 2012, n.º. 254). Expressa-se, portanto, a ideia de que esse aprendizado não pode ocorrer sem que seja de maneira indireta, isto é, ao professor da educação infantil cabe a função de proporcionar o contato entre a criança e os livros, a criança e as letras. Segundo Tizuko Kishimoto, pedagoga e professora da Faculdade de Educação da USP e organizadora do livro Jogo, brinquedo, brincadeira e educação:

Ao adulto cabe interpretar os sinais que a criança dá de suas habilidades e maturidade. Observando como ela explora os objetos e os interesses que manifesta, o educador perspicaz é capaz de fisgar sua atenção para estimular novas aquisições. A partir daí, o aprendizado acontece naturalmente e a criança torna-se alguém capaz de realizar projetos e interagir de modo próprio com o meio e as pessoas, em vez de se limitar a cumprir tarefas. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, n.º. 2, p. 31)

Os discursos examinados, em sua maioria, defendem que as crianças da educação infantil sejam expostas à leitura e à escrita de maneira informal. Recomendam que as crianças sejam recebidas em um “ambiente alfabetizador”, ou seja, um espaço em que os livros e outras formas de texto estejam presentes, onde possam observar práticas de leitura e escrita do professor. Enuncia-se que desse modo, sendo “imersas” nesse ambiente, as crianças podem, eventualmente, chegar a aprender “naturalmente”, o que quer dizer “espontaneamente” a ler e a escrever ou, pelo menos, tomar contato inicial com a leitura e a escrita como preparação adequada para o trabalho de alfabetização sistemática que deve ocorrer apenas a partir do ensino fundamental. Simultaneamente, a alfabetização é contraindicada por alguns especialistas, os quais consideram que pode causar prejuízos ao desenvolvimento “natural” das crianças, ao antecipar habilidades recomendadas apenas para o ensino fundamental, essas ponderações são levantadas também em razão da natureza das crianças. Para



Elvira Souza Lima, antropóloga, psicóloga, com formação em música, especialista em neurociência, pesquisadora em desenvolvimento humano dedicada à pesquisa aplicada nas áreas da educação, mídia e cultura: “[...] ler e escrever o próprio nome virou uma marca de inteligência e isso sacrifica o próprio desenvolvimento simbólico da criança” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº. 3, p. 7). A especialista descreve com mais detalhes a sua afirmação a seguir:

Nós identificamos escrita com o ato de escrever. Só que a alfabetização acontece internamente, é preciso o desenvolvimento da função simbólica para formar acervos de memória. Isso não se forma escrevendo no papel, mas trabalhando com narrativas, dramatização, desenho. O domínio da parte gráfica da escrita acontece a partir do sexto ano de vida, então antecipar o processo muitas vezes cria sentimentos de fracasso. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 3, p. 8)

Novamente temos a caracterização dos aspectos que viabilizam a alfabetização, e que de modo detido - e aparentemente despercebido - considera algumas das recomendações para a construção e/ou garantia de um ambiente alfabetizador: a narrativa, dramatização e desenhos, são exemplos disso. Contudo, as semelhanças com os discursos favoráveis à alfabetização param por aí, Elvira enfatiza a contrariedade dessa prática para as crianças da educação infantil e a aptidão das crianças para a escrita somente a partir dos seis anos de idade, e conforme seu discurso, a consequência da antecipação da linguagem oral e escrita relaciona-se ao possível sentimento de fracasso ao qual a criança então passa a estar suscetível durante esse processo. Em caráter conclusivo, a entrevistada da Revista Educação recorre ao argumento do limite estabelecido pela própria natureza da criança: “A educação tem de se adequar ao desenvolvimento da espécie, não forçar a criança no que achamos que ela tem que fazer”. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 3, p. 6).

Vejam os que ainda que os discursos favoráveis ou contrários à alfabetização desde a educação infantil se pretendam distintos, o argumento centrado na “natureza”, ou seja, na curiosidade ou interesse espontâneo das crianças para adquirir novos conhecimentos os aproximam, já que as mesmas razões são usadas por alguns especialistas por considerarem que a defesa da alfabetização nessa etapa do ensino contribui para um processo de antecipação que pode prejudicar o desenvolvimento das crianças, seu direito à infância. Evidenciou-se assim que não se trata propriamente de uma controvérsia, mas de duas maneiras distintas de enunciar a mesma coisa, ou seja, que o objetivo da educação infantil é promover o desenvolvimento infantil espontâneo. Pode-se dizer que os discursos oficiais são mais cautelosos do que os discursos dos especialistas veiculados nas revistas e destinados ao público docente. Enquanto os primeiros procuram oferecer orientações baseadas nas teorias pedagógicas e do desenvolvimento infantil, os últimos evidenciam desde os seus títulos o apelo comercial na promessa da solução de todos os problemas enfrentados pelos professores, contudo, ambos delinham duas culturas escolares distintas ao referir-se à educação infantil e ao ensino fundamental: na primeira etapa, a escola é descrita como um espaço para abrigar o desenvolvimento infantil espontâneo, a



existência de um currículo ou planejamento pré-estabelecido nessa etapa costuma ser malvista, como prejudicial ao desenvolvimento e como um desrespeito às necessidades da criança. Já no ensino fundamental admite-se que haja ensino propriamente dito, que as atividades sejam definidas a partir de um planejamento prévio tendo em vista um currículo pré-definido, o que costuma ser designado como a “sistematização” do aprendizado. Conclui-se, portanto, com a compreensão de que o problema específico que diz respeito à idade certa para iniciar a alfabetização parece constituir apenas uma manifestação específica de um tema muito mais amplo da educação, que diz respeito ao modo como se estabelecem em cada contexto, as relações entre a natureza e a cultura, entre o indivíduo e a sociedade, que ainda requer reflexões para a prática educativa.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. (Ed.). Em busca do específico. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 2, p. 11, 2011. Educação Infantil.

_____. Entrevista - Rosely Sayão, **Site da Revista Educação**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/141/artigo234526-1.asp>>. Acesso em: 15 Nov. 2014.

_____. Falta de vínculos. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 1, p. 4-7, 2009. Educação Infantil.

_____. Ser integral. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 2, p. 4-8, 2011. Educação Infantil.

BIBIANO, B.; GUIMARÃES, A. A elaboração de um bom currículo para o Ensino Fundamental de 9 anos. Título Original: Ajustar a bússola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 225, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, 2013.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. MEC/Secretaria de Educação Básica e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Brasília, 2004.

_____. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 09 jul. 2013.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001, disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em 09 jul. 2013.



_____. **Lei nº11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005, disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em 09 jul. 2013.

_____. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em 09 jul. 2013.

_____. **Parâmetro Curricular Nacional.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 1998.

CAVALCANTE, M. Perguntas e respostas sobre a Alfabetização. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Março/2003.

FERNANDES, E. Como orientar a transição da pré-escola para o 1º ano. Título Original: Transição delicada. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 252, 2012.

FERREIRA, A. R. Leitura e escrita na pré-escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 278, 2014/2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

RAMOS, H. A criança deve sair da Educação Infantil lendo?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 254, 2012.

VICHESSI, B. Aos 6 anos, as crianças devem ser alfabetizadas ou só brincar na escola?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 215, 2008.

A DRAMATURGIA DE ROSVITA DE GANDERSHEIM E O MARTÍRIO COMO PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO X

Aline Gonçalves de Castro Zanin - UEM

Essa comunicação tem por objetivo refletir sobre o martírio como proposta educacional de Rosvita de Gandersheim (935-1002) e a sua contribuição para o desenvolvimento social do século X. Buscando compreender os princípios pedagógicos apresentados pela monja, estudamos uma de suas peças teatrais, o que nos permitiu observar a singularidade de sua obra. Caracterizada como pesquisa bibliográfica e documental, para a realização deste estudo, analisou-se a atuação educativa desta personagem por meio de sua peça teatral intitulada *Sabedoria* (sapientia). Dentre os autores que fundamentaram este estudo destacam-se: Lauand (1986), Paz (2000), López (2003) e Bovolim (2005). Além disso, recorreremos ao estudo e análise da peça por meio de investigações em livros, artigos e demais fontes impressas ou disponíveis na internet. As leituras, reflexões e considerações foram desenvolvidas por meio de pressupostos teóricos da História Social.

Palavras-chave: Século X; Rosvita de Gandersheim; Projeto de educação.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a construção histórica do projeto educacional e sua importante função para uma dada sociedade, observamos que em períodos distintos, sempre existiram projetos de educação que regeram aquela sociedade. Cada período histórico é marcado por um modelo de educação que carrega a característica de sua época, pois os projetos foram desenvolvidos para atender as necessidades de um tempo específico.

Para compreendermos a relevância da proposta educacional de Rosvita de Gandersheim (935-1002) e a sua influência no desenvolvimento social do século X, consideramos fundamental recorrer a História Social, pois conforme indica Bloch (2001, p. 54) “[...] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar [...]”, portanto, para compreender o homem e suas relações sociais, deve-se considerar a sociedade como um todo e não se limitar apenas a um fato isolado.



No mundo antigo, o mito foi importante para a organização das relações sociais, já no medievo, o martírio passa a desempenhar essa importante função, pois era por meio dele que os medievais eram instruídos, sendo uma forma de controlar suas ações perante o coletivo. O período em que Rosvita de Gandersheim viveu foi marcado por uma grande fusão cultural e ao ver os seus valores ameaçados, a monja recorre ao martírio, utilizando-o como recurso pedagógico para educar a sociedade do século X.

De acordo com Lauand (1986, p. 31), o século X surpreende ao apresentar o teatro sendo reassumido pelos cristãos, ainda mais tendo como mentora uma mulher. Ao observar que muitos cristãos liam peças imorais, a líder do mosteiro de Gandersheim se dispõe a imitar Terêncio (185 a.C – 159 a.C), dramaturgo romano da antiguidade muito popular entre os medievais. No entanto, a monja via a necessidade de cristianizar essa arte, pois muitos cristãos eram contaminados por leituras pagãs.

Ainda que não concordasse com alguns conteúdos de teor amorosos, Rosvita sabia que era importante abordá-los para alcançar seu objetivo que era a salvação das almas inocentes, pois quanto maior a tentação, maior seria a misericórdia de Deus. Segundo Lauand,

Imitar para inverter! Começa Rosvita o prefácio às suas peças registrando o fato de que há muitos cristãos que, pela beleza formal, lêem Terêncio e assim se mancham com o conteúdo vão e imoral dessas peças. [...] não se furtará ao trabalho de compor um teatro novo: calcado em Terêncio, mas apresentando valores cristãos (LAUAND, 1986, p.31).

Ainda de acordo com Lauand, as peças de Rosvita são consideradas um monumento antigo do teatro europeu. A canonisa reconhece o talento de Terêncio que escrevia peças pagãs e não via o teatro como algo perigoso, ela inspira-se em Terêncio, porém exalta o cristianismo. Por ser monja, suas peças e poesias poderiam conter cenas um tanto escabrosas, no entanto foram elaboradas para serem encenadas nos mosteiros. De acordo com Lauand, as obras de Rosvita causaram repercussão e inquietou a sociedade do século X, conforme apresenta Lauand (1986, p. 32):

E Rosvita chega mesmo – para realçar o contraste – a apresentar em suas poesias e peças, cenas que podem parecer escabrosas, sobretudo tendo-se em conta que são compostas por uma monja e para serem encenadas no mosteiro.

Apesar de viver no mosteiro de Gandersheim, Rosvita demonstra estar muito atenta aos acontecimentos não apenas internos, mas aos fatos que estão ocorrendo para além do mosteiro. Buscando compreender seus anseios, observamos o projeto de educação da sociedade medieval e suas contribuições para a construção do pensamento de Rosvita.



A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE MEDIEVAL NA EUROPA OCIDENTAL DO SÉCULO V AO X

No período medieval (século V ao XV), a instituição escolar surge com caráter diferente dos modelos de educação que se apresentaram anteriormente. Na Grécia antiga, por exemplo, as pessoas preocupavam-se com o físico, tinham como princípio formar o guerreiro. No período medieval, por seu turno, preocupam-se com a alma, com a formação do cristão, o ensino, em suma, era fundamentado na religião, afirma Nunes (2018, p. 54):

Juntamente com a evangelização, a Igreja distribuiu o ensino das letras e guardou o patrimônio cultural romano através de toda a Europa, graças ao labor indefesso dos monges beneditinos, razão pela qual a primeira parte da Idade Média, do ponto de vista educacional, já foi chamada de idade beneditina.

Conforme aponta o autor, o mosteiro desempenhou um importante papel no desenvolvimento cultural do período medieval, viabilizando o surgimento das primeiras escolas do medievo.

Na obra dos autores Ariès & Duby (1989, p. 279) eles retratam o cenário do início da Idade Média, destacando as transformações que estavam acontecendo no Ocidente Europeu, “[...] O século V é a época das invasões bárbaras no Ocidente, do reforço da organização social, do crescimento da população [...]”. Os autores destacam a importância do mosteiro e do cristianismo na construção e organização da sociedade medieval.

[...] Assim, o mosteiro torna-se a primeira comunidade preparada para oferecer uma formação plenamente cristã desde a juventude. Assimilação de uma cultura literária inteiramente baseada na liturgia e na Bíblia, formação do comportamento segundo os códigos de conduta afinados pela prática monástica e, sobretudo, formação de rapazes e moças pelo treinamento monástico e pela lenta penetração em sua alma da terrível “certeza da presença do Deus invisível”: por seu conteúdo e mais ainda pelas emoções às quais apela no processo de socialização, o paradigma monástico significa o fim do ideal da educação pela cidade [...] (ARIÉS & DUBY, 1989, p. 281).

Logo, a proposta educacional da cidade, que tinha como princípio o respeito humano, ganha outro caráter no mosteiro, incorporando no projeto educacional medieval o temor a Deus, sendo esta uma forma de condicionar o homem a ter um comportamento adequado ao modelo cristão que prevalecia naquela sociedade.

No século VI, quando surgem as escolas monásticas, o projeto de educação era formar o cristão e propagar os valores morais e religiosos. Essas características perpassaram os séculos e influenciaram os homens medievais, bem como o projeto pedagógico apresentado por Rosvita de Gandersheim, que se preocupava com a preservação dos bons costumes e valores morais.



O período no qual a monja viveu - o século X - foi um período conturbado, no qual o Ocidente medieval foi marcado por inúmeras invasões de povos bárbaros.

O século X, que o antecederia, durante o qual a dinastia carolíngia acabara de morrer, fora para o mundo cristão uma época de dolorosa angústia e de ansiedade geral. Existiam milhares de dificuldades, às quais era preciso fazer frente. Eram os Escandinavos que repetiam as devastações no Norte, eram os Sarracenos que invadiam o Sul, eram os Normandos que ameaçavam todo o litoral. Dentro, o império carolíngio desmoronava-se, despedaçava-se numa poeira de grupos feudais que, mal coordenados entre si, procuravam um modo de organização um tanto estável através de toda espécie de choques e conflitos internos. É um período de luta, de tentativas, de laboriosa adaptação. As sociedades europeias precisavam de todas as suas forças para se defender contra os inimigos de fora e para restabelecer seu equilíbrio interior. Não tinham, portanto, nem tempo, nem liberdade de espírito necessários às obras do pensamento. Assim, o século X foi um século de estagnação intelectual, embora não sem alguma veleidade de reação. O ensino continua sendo dado, é verdade, nas igrejas e nos mosteiros, porém, sem mudança, sem progresso; durante toda essa época, não se assinala nenhum grande nome (DURKHEIM, 2002, p. 69).

Essas invasões provocaram um impacto na esfera política, econômica e social, a sociedade medieval passa a se organizar de outra forma, dando origem ao sistema feudal. O autor Nunes (2018, p. 63) explica de forma breve, o que foi o feudalismo.

[...] por causa da decadência da vida urbana e da situação instável das populações do campo ante novos assaltos e outras invasões, o companheirismo, o *comitatus* germânico, somado à política romana da clientela – o cliente dependia de um senhor para a sua subsistência, em troca de serviços – transformou-se aos poucos, nos primeiros séculos medievais, no que se convencionou chamar, desde o século XVIII, de regime feudal, o sistema militar e político que se desenvolveu nos séculos VIII e IX e que atingiu o seu apogeu no século XIII. Esse efetivo feudalismo existiu só na Idade Média ocidental e nos Estados orientais para onde o transplantaram os Cruzados latinos (NUNES, 2018, p. 63).

Devido à transformação social que está ocorrendo no Ocidente medieval, Rosvita compreendeu a necessidade de desenvolver um projeto de educação para orientar as jovens do mosteiro de Gandersheim, de modo a prepara-las para sociedade que estava em construção. Mediante a essa nova organização social, a figura feminina passa a desempenhar um novo papel na sociedade feudal.

Segundo Bovolim (2005, p. 74), na sociedade feudal, a mulher passa a ter uma nova responsabilidade que a distingue das funções exercidas anteriormente, agora a mulher passa a desenvolver não apenas os trabalhos domésticos, mas também é responsável por gerenciar o feudo e, na ausência do marido, ela passa a representá-lo. Logo, com essa nova função, Rosvita compreende que a mulher deveria receber uma formação mais ampla e completa, considerando relevante, inclusive, o domínio da matemática, conteúdo abordado por ela em uma de suas peças.



A MONJA E SEUS DRAMAS

De linhagem nobre, pois pertencia a dinastia Otoniana, Rosvita de Gandersheim (935-1002) viveu no século X, no mosteiro de ordem beneditina localizado em Gandersheim, região que hoje conhecemos por ser a Alemanha. Foi nele que a dramaturga escreveu suas peças. Segundo Lauand (1986, p. 42), suas peças apresentavam mulheres cultas, esclarecidas, bem humoradas e de simplicidade encantadora, um contraste para o século X.

Considerada hoje como uma intelectual para aquela época, suas contribuições para a propagação da educação cristã e a recuperação de valores morais, foram significativas. Grandes foram os desafios superados por Rosvita, pois conforme indica Lauand (1986, p. 30), “[...] desde os primeiros séculos, os espetáculos em geral e o teatro em particular, eram vistos por muitos cristãos com desconfiança [...]”. Ainda de acordo com os autores Ariès & Duby (1989, p. 283), os cristãos não deveriam aceitar que o teatro fosse utilizado para educar seus filhos, por isso essa arte foi ignorada pelos cristãos do Ocidente medieval. No entanto, apesar de toda oposição, foi por meio desta arte que Rosvita encontrou a oportunidade para expressar sua fé e defender os seus valores. A monja utiliza o teatro e o martírio como um método para educar as jovens do mosteiro de Gandersheim.

A influência política presente no mosteiro é observada na obra de López (2003, p. 11):

Gandersheim aparece como un dominio de gran relevancia politica y cultural: fue fundado em el año 852 por el duque Ludolfo de Sajonia, bisabuelo del que sería emperador Otón I; estuvo fuertemente ligado a la aristocracia y después al gobierno imperial; sus abadesas eran elegidas a menudo entre miembros de la familia reinante.

Aqueles que exerciam cargos de liderança no mosteiro, eram indicados pela nobreza. O autor considera o monastério do século X um centro político de grande influência, tendo conseqüentemente os líderes desses centros religioso-políticos como chefes de estado de não pouca importância, pontua López (2003, p. 11). Por mais avanços e retrocessos que esse período histórico possa apresentar, culturalmente falando, sem dúvidas respeita-se as condições literárias e intelectuais, sendo este um legado da época carolíngia.

Considerado centro cultural da época, o mosteiro de Gandersheim, onde Rosvita viveu foi fundado em 852, aponta López (2003, p. 11). Nele, concentravam-se grandes obras tanto de cunho cristão, quanto seculares.

O espaço reservado para o conhecimento foi indispensável para a propagação do saber no período medieval pertencente à ordem beneditina, o mosteiro, bem como suas regras, foram fundamentais no processo civilizatório ocidental, conforme indica Vauchez (1995, p. 25):



[...] Do mesmo modo se haviam esforçado os Carolíngios por reformar o monaquismo, impondo a estabilidade aos religiosos e uniformizando as observâncias no seio de um *ordo monasticus* regido pela regra de São Bento. A ideia de estender aos leigos o benefício de um estilo de existência regrada, senão regular, era original, mas sem dúvida excessivamente ousada para a época (VAUCHEZ, 1995, p. 25).

Por ser uma das ordens religiosas mais antigas, suas contribuições foram grandes para a transformação da sociedade medieval, pois por meio das regras estabelecidas, regulava-se o convívio social.

Devido à desordem social que ocorrera com as invasões dos bárbaros, o desafio da Igreja medieval torna-se ainda maior, pois além de evangelizar os bárbaros, era preciso inculcar-lhes os valores morais fundamentais para viver em sociedade.

[...] Embora a Igreja tenha conseguido levar o poder a proibir o divórcio e o incesto, fracassou nos seus esforços para moralizar a vida sexual dos leigos e não conseguiu pôr termo aos raptos e à concubinação. No entanto, o moralismo carolíngio obteve globalmente efeitos positivos no plano espiritual, na medida em que valorizou as exigências éticas da fé cristã e a necessidade de as traduzir nos comportamentos (VAUCHEZ, 1995, p. 25).

Os efeitos positivos dos princípios morais permearam o século X influenciando assim os escritos de Rosvita que retoma por meio do teatro e do martírio, os valores morais que estavam ameaçados, colocando em risco o reestabelecimento da ordem social.

No mosteiro, Rosvita escreveu pelo menos três livros, sendo um composto por oito poemas, outro composto por seis peças teatrais e um terceiro livro composto por dois épicos, afirma Paz (2000, p. 3). O autor considera-a uma das personagens mais brilhantes do século X. Naquele período não era comum mulheres teatrólogas, por isso ela ficou conhecida como sendo a primeira dramaturga do teatro medieval.

O século décimo era qualificado como século escuro, termo usado por muitos autores para se referir à pobreza e pouco interesse pelas letras latinas que surgem nesse século. Rosvita era vista como um fenômeno literário e inexplicável, para compor suas peças, a monja recorreu à leitura não só das sagradas escrituras, mas também a escritos de Agostinho (354 – 430), Tertuliano (160 – 220), além dos autores pagãos Terêncio (185 a.C – 159 a.C) e Plauto (254 a.C – 184 a.C), elaborando, a partir do pensamento deles, a cristianização de suas peças.

Rosvita de Gandersheim almejava formar o cristão, de modo a alcançar uma mudança mental e comportamental. Para alcançá-lo, era necessário estabelecer um projeto pedagógico para orientar as noviças e monjas do mosteiro e estas, por sua vez, fariam mudanças nos respectivos espaços sociais que ocupariam. Logo, seus dramas expressariam as atrocidades que os homens são capazes de cometer por não terem sabedoria.



UMA SÍNTESE DE A “SABEDORIA” DE ROSVITA DE GANDERSHEIM

A peça *Sabedoria* (Sapientia), de Rosvita de Gandersheim (935-1002), fonte do nosso estudo nesta exposição, retrata o período do Imperador Adriano (76-138), período anterior à escola monástica do século II. Nela, narra-se a história de uma mãe chamada Sabedoria e suas três filhas, mortas pelo Imperador Dioclecio, pois se negaram a adorar outros Deuses.

Neste drama, Rosvita apresenta o martírio de uma mãe chamada Sabedoria e suas três filhas: Fé (12 anos), Esperança (10 anos) e Caridade (8 anos). O enredo discorre acerca da história de uma mulher e três crianças de origem grega que ao chegarem a Roma se apresentam ao Imperador Adriano. Ele se sente ameaçado pelas mulheres por falarem com tom de inferioridade. Antíoco, homem de confiança do Imperador, considerava a chegada de Sabedoria e suas três filhas uma ameaça à ordem, pois elas eram adeptas ao cristianismo.

O Imperador Adriano esperava que a mãe Sabedoria negasse sua crença, no entanto, Sabedoria se apresenta ao Imperador e não negou o cristianismo. Sabedoria não se sentiu intimidada por comparecer ao palácio e se apresentar ao Imperador. Ela demonstrou sua confiança em Deus, porém Antíoco quis obriga-las a adorar aos deuses.

Sabedoria o surpreendeu ao se negar a adorar outros Deuses e ela alertou as filhas para que não se iludissem com ofertas que o Imperador fizesse. Sabedoria afrontou o Imperador ao responder a idade de suas filhas. Ela elaborou um problema matemático para que o Adriano descobrisse a idade de suas filhas.

O Imperador pediu que ela fosse mais clara, ele questionou sobre a idade e sobre os termos citados por Rosvita (número deficiente e excedente), pois ele não tinha conhecimento desses termos. Sabedoria demonstra seu conhecimento matemático utilizando exemplos para expressar seu domínio com cálculo. Ela explica o que seria o número parmente par.

[...] É o que se pode dividir em duas partes iguais e essas partes em duas iguais, e assim por diante até que não se possa mais dividir por 2 porque se atingiu o 1 indivisível. 8 e 16, por exemplo, e todos que se obtenham a partir da multiplicação por 2 são parmente pares [...] (ROSVITA, 1986, p. 52).

Sabedoria louva a Deus pelo conhecimento que tem. O Imperador dá três dias para sabedoria pensar e escolher se irá ceder aos Deuses, caso não ceda, ela será torturada. A mãe alerta as filhas para que permaneçam firmes na fé e não ceda diante das pressões e tortura.

Antíoco sugere que como punição, o Imperador mate as filhas para torturar a mãe Sabedoria; “[...] ANT.: Exorte as meninhas e, se teimam, não as poupe por serem crianças, mas leve-as à morte. E assim, matando as filhas mais amargamente torturará a mãe rebelde [...]” (ROSVITA, 1986, p.55).



O Imperador pede a Fé que faça oferenda a deusa Diana, mas a menina se nega. Ao se negar a adorar outro deus que não seja o criador, Fé é torturada, porém ela não teme essa tortura. O imperador ordena que cortem o bico do peito da Fé, no entanto ela passa tranquilidade mesmo diante da tortura.

Fé se despede da mãe antes de morrer, ela renuncia a carne e a vida terrena para ser feliz eternamente. Sabedoria abraça a cabeça da filha que foi decapitada. O Imperador chama a outra filha Esperança e dá a ela a chance de fazer diferente da irmã que foi decapitada, mas Esperança desafia o Imperador e se recusa dobrar se diante de uma imagem.

Sabedoria suplica a Deus que dê forças a sua filha Esperança para resistir às torturas do Imperador Adriano. Esperança diz a mãe que as orações ajudaram, pois mesmo diante da tortura ela já não sente dor. Torturaram Esperança, ela foi dilacerada com ganchos e teve seu corpo suspenso. Esperança ainda assim permanece viva, então eles colocaram seu corpo no fogo e depois o Imperador ordenou que cortassem a sua cabeça. Antes de morrer Esperança recomenda a irmã Caridade que não se entregue ao Imperador, para que ela resista até a morte.

Esperança despede-se da irmã dizendo que em breve elas estarão juntas no céu, ela ainda consola a mãe e diz que é por Cristo que ela morre. A mãe Sabedoria diz que se alegrará quando encontrar suas filhas no céu. Por fim, Esperança é morta por confessar o nome de Cristo. Sabedoria pede a filha Caridade que resista as ofertas do Imperador, a jovem pede à mãe para interceder por ela. O Imperador pede que Caridade diga que a deusa Diana é grande, mas a jovem se nega. Ele então fica aborrecido por tanta ousadia de uma criança em desafiá-lo, o imperador ordena que ela seja chicoteada, pendurada cavalete e lançada no forno em chamas.

Caridade permanece resistente, ela diz ao Imperador que não adianta torturá-la, pois essa tortura não causará mal a ela. A jovem foi queimada e chicoteada, porém não morreu. Morreram foram cinco mil homens, consumidos pelo fogo que deveria ter queimado a criança Caridade de 8 anos. Mesmo diante das torturas Caridade canta louvores ao seu Deus, ela e suas irmãs mortas são vistas em meio às chamas. Por fim, Caridade despede-se de sua mãe Sabedoria antes de ser morta com a espada.

Sabedoria chama as matronas para ajudá-la a sepultar as filhas, ela deseja enterrá-las a 3 milhas de Roma. Sabedoria deseja morrer para estar junto das filhas, então ela faz sua oração e entrega-se a Deus para viver com suas filhas na eternidade.

[...] ó Piedoso, não te demores em cumprir as promessas, mas faze com que eu, livre o mais depressa possível dos vínculos do corpo, me alegre com o encontro das filhas, que não tardei em entregar para serem mortas por tua causa, a fim de que, seguindo elas a Ti, o Cordeiro da Virgem, e entoando elas um cântico novo, possa eu regozijar-me, ouvindo-as, e alegrar-me com sua glória (ROSVITA, 1986, p. 68).

Então Sabedoria morre após concluir sua oração e é enterrada no mesmo local que suas filhas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presente em toda a sua obra, o martírio representava para Rosvita um meio de educar as jovens de seu mosteiro para que renunciassem ao pecado e viessem a ter bons hábitos. Ao analisar a peça Sabedoria, observamos que as filhas recebem o nome das virtudes teologais: Fé, Esperança e Caridade. A monja trata das virtudes na peça Sabedoria, porque certamente era um de seus anseios para a sociedade do século X, sem virtude não existe vida em comunidade, só é possível viver coletivamente se os homens forem virtuosos.

Rosvita preocupava-se com a formação das jovens de seu mosteiro, por isso considerava importante alertá-las desde a infância, de modo a conscientizá-las de que o futuro seria árduo, exigindo delas sacrifícios e renúncias. Assim, o martírio é apresentado em seus dramas como algo transcendental, que aproxima o homem a divindade. Observe na trama, o momento em que a personagem Fé (12 anos) soube que seria torturada, a criança não nega o temor, porém o que a conforta é a crença de que seria recompensada.

Mediante este drama, Rosvita expressa a força, a fé e a sabedoria da mulher medieval, demonstrando que diante das diversidades, a figura feminina se manteve firme no seu propósito e não negou sua fé alcançando, por meio do martírio, a recompensa divina. Apesar do teor religioso, a “[...] voz forte da abadia de Gandersheim [...]” como indica Lauand (1986, p. 31), a monja buscou, por meio do martírio, conscientizar inclusive as crianças de que os homens não serão misericordiosos com elas e que, por falta de conhecimento, os humanos são capazes de cometer atos muito agressivos.

Ao apresentarmos uma das peças escrita por Rosvita de Gandersheim, pretendemos destacar a relevância de sua obra para a história da educação, analisando o teatro e o martírio como uma ideia pedagógica adotada pela monja para formar as mulheres do século X, preparando-as para o futuro e para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARIES, P.; DUBY, G. (Org.) **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, v.1. 2ª ed. 2010.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOVOLIM, Z. Z. C. P. **A proposta educacional de Rosvita de Gandersheim no século X**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Zenaide_Zago.pdf> Acesso em 08/10/2019.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-43.
- LAUAND, L. J. **Educação, teatro e matemática medievais**. São Paulo: Perspectiva/ Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- LÓPEZ, A. J. P. **Dramas Rosvita de Gandersheim**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2003.
- NUNES, R. A. C. **História da educação na Idade Média**. 2ª ed. Campinas: Kíron, 2018.



PAZ, X. C. S. **Obra dramática**: Rosvita de Gandersheim. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 1ª ed. 2000.

ROSVITA, G. Sabedoria. In: LAUAND, L. J. (Org.). **Educação, Teatro e Matemática Medievais**. São Paulo: Perspectiva/ Editora da Universidade de São Paulo, 1986, p. 45-68.

VAUCHEZ, A. **A espiritualidade da Idade Média Ocidental – séc. VIII - XIII**. 1ªed. Editorial Estampa, 1995.

A FORMAÇÃO DO MESTRE NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA CRISTANDADE NO SÉCULO XIII: O DEBATE SOBRE O INTELLECTO E AS CRIATURAS INTELLECTUAIS NA *SUMA CONTRA OS GENTIOS*, DE TOMÁS DE AQUINO

Rafael Henrique Santin – IFPR
Terezinha Oliveira – UEM/CNPq

Introdução

Nesta comunicação apresentamos um recorte do nosso trabalho de doutorado, defendido em 2018, sobre a sabedoria como fundamento para a formação do mestre na obra de Tomás de Aquino (1224-1274), teólogo dominicano do século XIII (SANTIN, 2018). Esse recorte contempla as reflexões do mestre de Aquino sobre o intelecto presentes na *Suma Contra os Gentios*, obra destinada à formação dos frades dominicanos que tinham a função de difundir a fé católica na Europa ocidental, particularmente nas regiões que estiveram sob domínio mouro até os séculos XI e XII.

A nosso ver, uma investigação como essa é importante na medida em que promove uma consistente reflexão sobre a formação de professores. Pensar sobre ela sob a perspectiva da História da Educação, retomando os escritos de um intelectual como Tomás de Aquino, evidencia que os problemas da educação precisam ser pensados numa perspectiva de longa duração, uma vez que a experiência humana do passado oferece lições importantes sobre o que devemos fazer no presente (cf. FEBVRE, 1985; BRAUDEL, 2014). Assim, estudar o fenômeno educativo a partir da História da Educação é parte da ‘sabedoria magistral’, isto é, compõe o SER professor entendido como ‘mestre integral’, um profissional da educação que é, ao mesmo tempo, sábio e prudente.

Nosso trabalho é orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da História Social, particularmente pelas contribuições dos autores vinculados à Escola dos Annales (FEBVRE, 1985; BLOCH, 2001; BRAUDEL, 2014). Assim, em primeiro lugar, consideramos nosso objeto como parte de uma totalidade, sendo necessário perceber



as questões e os problemas com os quais nossas fontes dialogam. Em segundo lugar, seguimos o princípio da história-problema, segundo o qual o trabalho do historiador está atrelado às questões do seu presente, recorrendo à história para entender melhor a nós mesmos e, assim, pensar as soluções de que precisamos. Por fim, nos guiamos, também, pelo conceito de longa duração, proposto por Braudel (2014), segundo o qual a duração de determinado acontecimento transcende o tempo cronológico, gerando memória que se torna, no presente, o ‘intelecto atualizado’ a partir do qual se toma decisões e se age.

O intelecto na *Suma contra os gentios*.

A *Suma Contra os Gentios*, nossa fonte para essa exposição, contém um debate importante acerca do intelecto. Russell (2015), ao tratar das contribuições de Tomás de Aquino para o desenvolvimento do pensamento ocidental, considera a *Suma Contra os Gentios* a principal obra do teólogo dominicano para o campo da Filosofia. Ele evidencia que esse texto foi dividido por seu autor em 4 Livros: no primeiro, Tomás de Aquino apresenta provas da existência de Deus; no segundo, enfatiza as criaturas, dando especial atenção à alma do homem; no terceiro, aborda questões éticas; e no quarto trata da revelação (RUSSELL, 2015). Assim, podemos perceber que o conceito de intelecto está inserido numa ampla reflexão sobre a criação.

Desse modo, apresentaremos um estudo do Livro II, mais especificamente dos capítulos que têm como tema central o intelecto – capítulos 46 ao 101³. Um primeiro dado que julgamos relevante sobre esse trecho da *Suma Contra os Gentios* é a coerência de Tomás de Aquino em relação ao texto d’*A Unidade do Intelecto* (TOMÁS DE AQUINO, 1999), à *Questão 11 do De Veritate* (TOMÁS DE AQUINO, 2004) e à *Suma Teológica* (TOMÁS DE AQUINO, 2003). Essa coerência não é novidade para a historiografia, já que muitos historiadores que se dedicaram ao estudo de suas obras demonstraram que o teólogo dominicano é considerado como o principal pensador da Escolástica medieval, justamente, pela força e profundidade de sua doutrina e pelo rigor teórico-metodológico – algo que se atribui não só ao conhecimento dos escritos cristãos e dos autores pagãos, mas também à capacidade de ser coerente e sistematicamente meticoloso (GRABMANN, 1944; GILSON, 1995; OLIVEIRA, 2005; LE GOFF, 2010). Assim, consideramos relevante estudarmos os capítulos da *Suma Contra os Gentios* supracitados sem desconsiderar os debates travados pelo autor em outras obras, principalmente na *Suma Teológica*.

Esse fato é importante na medida em que a sabedoria, na perspectiva tomasiana, é necessária àquele que se tornaria mestre e doutor em Teologia e àquele religioso cujo trabalho não se dá no âmbito do ensino formal – a Universidade –, mas sim nos espaços que, atualmente, são conhecidos como não-formais, como igrejas e associações comunitárias. Com efeito, o campo de atuação dos frades dominicanos junto às populações que viviam nos territórios da cristandade, e também à margem dela, era justamente os da pregação, por meio da qual deveriam ensinar a doutrina

3 Não faremos um estudo pormenorizado de todos esses capítulos. Trataremos, aqui, daqueles que tem o intelecto como tema principal.



católica e debater com indivíduos que, como nos informa Russell (2015), conheciam razoavelmente as obras de Aristóteles à luz das interpretações de Averróis.

Passemos, então, à análise da fonte. Em primeiro lugar percebemos que Tomás de Aquino se preocupa, no cap. 46 do Livro II da *Suma Contra os Gentios*, em destacar a criação de substâncias espirituais por parte do Criador:

Existindo, portanto, essa causa da diversidade nas coisas, resta prosseguir agora sobre as coisas distintas, enquanto pertence à verdade da fé, o que era o terceiro de nossos propósitos. E mostraremos primeiro que, pela divina disposição assinalando ótima perfeição às coisas criadas segundo o seu modo, foi conseqüentemente que se fizessem algumas criaturas intelectuais, constituídas no sumo vértice das coisas.

O efeito é maximamente perfeito no momento em que volta a seu princípio, por isso, é maximamente perfeito o círculo entre todas as figuras, e o movimento circular entre todos os movimentos, pois neles se volta ao princípio. [...] Ora, cada uma e todas as criaturas voltam a seu princípio, enquanto geram a semelhança de seu princípio, segundo seu ser e sua natureza, nos quais elas têm alguma perfeição [...]. Como, pois, o intelecto de Deus é o princípio de produção das criaturas, como foi mostrado, foi necessário, para a perfeição das criaturas, que algumas criaturas fossem inteligentes. (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, cap. 46).

Percebemos que a primeira razão para a necessidade das criaturas espirituais no universo decorre da própria perfeição divina. Nesse sentido, os entes espirituais teriam uma função no contexto da criação e, por isso, não poderiam não ser criadas por Deus. Essa função é o de ‘ser semelhante’ ao criador do ponto de vista do intelecto, isto é, o papel da criatura espiritual no universo criado é contribuir com o movimento circular de retorno ao princípio pela atividade do intelecto, o que Tomás de Aquino evidencia ao afirmar que “[...] foi necessário, para consumir a perfeição do universo, que houvesse algumas criaturas que voltassem para Deus não apenas segundo a semelhança de natureza, mas também pela operação” (SCG, L. II, cap. 46). O conhecimento teria, assim, uma dimensão ‘divina’.

Outra razão que demonstra o caráter essencial da criação de substâncias intelectuais, como a alma humana, é a semelhança do ponto de vista do conteúdo do conhecimento, que vai além da percepção sensorial e chega à apreensão da bondade de Deus. Ainda no cap. 46, o autor afirma que Deus foi movido por sua própria bondade para o ato da criação, algo que Ele quis comunicar às criaturas por meio da dupla semelhança possível: pelo ser da natureza e pelo conhecimento de Sua bondade. Nesse sentido, ele argumenta que “[...] só o intelecto pode conhecer a bondade divina. Logo, foi necessário que houvesse criaturas intelectuais” (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, cap. 46).

Observamos no capítulo que acabamos de analisar que, segundo Tomás de Aquino, a alma humana pode ser considerada necessária no contexto da criação, de modo que privá-la de sua condição espiritual é ser contrário ao primeiro dado essencial da doutrina cristã, ou seja, ser contrário à perfeição da criação que decorre



da perfeição do Criador. Acreditamos que o embate presente em *A Unidade do Intelecto* está relacionado a essas reflexões presentes na *Suma Contra os Gentios*⁴.

Contudo, para entendermos a relação entre essas duas obras é preciso considerar não somente a atividade intelectual, mas junto a ela a atividade da vontade. A natureza volitiva das criaturas espirituais é justamente o tema do cap. 47 da *Suma Contra os Gentios*. Se ignorarmos a vontade como uma das características das substâncias espirituais não seríamos capazes de entendê-la como semelhante a Deus pela operação, já que Ele opera por meio do intelecto e da vontade (SCG, L. II, cap. 46). Desse modo, Tomás de Aquino afirma que:

Há, com efeito, em todas as coisas, o apetite do bem, pois *o bem é o que todas desejam*, como ensinam os filósofos. Esse apetite, contudo, naquelas que carecem de conhecimento, se diz *apetite natural*, como se diz que a pedra deseja ir para baixo. Naquelas, porém, que têm o conhecimento sensitivo, diz-se *apetite animal*, que se divide em concupiscível e irascível. Já naquelas que conhecem se diz *apetite intelectual ou racional*, que é *a vontade*. Portanto, as substâncias intelectuais criadas têm vontade. (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, cap. 47, grifos do autor).

No primeiro parágrafo do cap. 47, o autor retoma uma distinção fundamental para caracterizar a vontade. Trata-se da distinção entre formas de apetite, que é em essência uma potencialidade de todo ser mediante a qual se move ou é movido para a consecução do bem. Nesse sentido, existem três formas de apetite – natural, sensitivo e intelectivo –, que se distinguem pelo ‘alcance cognitivo’ da substância. Aquelas que não conhecem, como as rochas e o fogo, são dotadas de apetite natural; as que são capazes de um conhecimento sensitivo, possuem um apetite sensitivo; e, por fim, as substâncias intelectivas são capazes de um apetite intelectivo, denominado por Tomás de Aquino de vontade.

Essa diferenciação se torna importante para nós na medida em que os frades pregadores agiam, por meio do convencimento, sobre a alma humana, que não é somente intelecto, mas, também, vontade. E esse dado é indispensável, principalmente pelo que o teólogo dominicano afirma nos parágrafos subsequentes:

Ora, as primeiras entre as coisas criadas são as substâncias intelectuais, como foi mostrado. Logo, essas substâncias por si mesmas se determinam para operar. Ora, isso é próprio da vontade, pela qual uma substância é senhora de seu ato, como nela mesma existindo o agir e o não agir. Portanto, as substâncias intelectuais criadas têm vontade. (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, cap. 47).

Desse modo, as substâncias intelectuais têm em si a capacidade de dominar o próprio ato, isto é, elas operam ou não operam mediante sua própria vontade. Nesse sentido, parecia ser imprescindível, na perspectiva tomasiana, que o frade dominicano

4 Vale ressaltar que a *Suma Contra os Gentios* é anterior ao texto de *A Unidade do Intelecto contra os Averroístas*. A primeira foi escrita entre 1259 e 1264, enquanto a segunda é de 1270.



conhecesse esse aspecto da alma humana, não somente para compreender mais profundamente os dogmas cristãos, mas também para entender melhor aqueles a quem pregavam e ensinavam.

Além disso, debater a questão da vontade era relevante para esclarecer sua relação substancial com o intelecto. É esse o tema da parte final do cap. 47, no qual o autor esclarece que “[...] o apreendido pelo sentido ou pela imaginação ou pelo intelecto move o apetite intelectual ou animal”. Desse modo, o intelecto, que é o elemento mais importante da alma humana, ‘move’ a vontade, de modo que nós agimos mediante o que queremos e o que sabemos. Enfim, podemos perceber aqui que Tomás de Aquino considera que a relação entre intelecto e vontade se dá de maneira substancial, isto é, não há como conhecermos a substância intelectual sem lhe atribuirmos a capacidade de autodeterminar-se, sem a vontade.

A constatação da união essencial entre intelecto e vontade conduz à consideração de outro elemento fundamental para compreendermos o conceito tomasiano de intelecto, que é a questão do livre-arbítrio. No cap. 48, Tomás de Aquino demonstra que as substâncias intelectuais são dotadas de livre-arbítrio, utilizando-se fundamentalmente dos escritos de Aristóteles. Aliás, é justamente de uma afirmação do Filósofo que o autor conceitua livre-arbítrio:

Igualmente. *É livre o que é causa de si mesmo*. Portanto, o que não é para si mesmo causa de agir, não é livre no agir. Ora, quaisquer coisas que não são movidas por outras, não são para si mesmas causas de agir. Portanto, as que se movem têm liberdade no agir. E só essas agem por juízo: com efeito, o que se move a si mesmo se divide em movente e movido; ora, o movente é o apetite movido pelo intelecto ou a imaginação ou o sentido, aos quais cabe julgar. Dessas coisas, portanto, apenas julgam livremente aquelas que no julgar se movem a si mesmas. Ora, nenhuma potência que julga, move a si mesma para julgar, a não ser que reflexione sobre seu ato, pois, é necessário que, se se determina para julgar, conheça seu juízo. O que é próprio apenas do intelecto. Portanto, há animais irracionais de certo modo *livres de movimento* ou *de ação*, não, porém, *de livre juízo*; os inanimados, porém, que só são movidos por outros, nem mesmo são de livre ação ou movimento; já os entes intelectuais, não apenas de ação, mas também de *livre juízo*, o que é ter o livre-arbítrio. (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, 48, grifos do autor).

Nesse sentido, ter livre-arbítrio, além de ser algo exclusivo das substâncias intelectuais, significa não somente tomar decisões sobre situações simples, como escolher entre esta ou aquela camisa, esta ou aquela sobremesa. Ter livre-arbítrio significa, sobretudo, ter poder sobre o próprio juízo, ter a capacidade de autodeterminar-se mediante a atividade integrada do apetite (a parte movida) e do intelecto (a parte que move). Esse conceito é fundamental na medida em que nos permite entender a relevância da potência intelectual no conjunto da ação humana, sem negligenciar a força da potência apetitiva. Desse modo, o homem age, de acordo com o teólogo dominicano, com base no ‘universo’ que conhece. Esse ‘universo’ é



composto por múltiplos aspectos particulares a serem considerados. Determinar, nesse ‘universo’, o que é o bem a ser perseguido e os meios necessário para atingi-lo: isso é, na nossa perspectiva, autodeterminar-se, agir com liberdade ou mesmo exercer o livre-arbítrio.

Além do conceito em si, Tomás de Aquino nos apresenta três pressupostos essenciais para desenvolver o livre-arbítrio. O primeiro deles é um conjunto de princípios éticos e morais mediante os quais julgamos o que sabemos e o que precisamos saber: “Portanto, só se movem para julgar aqueles entes que apreendem a razão comum de bem ou de conveniência” (SCG, L. II, cap. 48).

O segundo é o que chamamos hoje de pensamento reflexivo, por meio do qual podemos inferir e deduzir as múltiplas determinações das nossas ações, medindo seu alcance e suas consequências: “Ora, o intelecto é naturalmente apreensivo de universais. Portanto, para que da apreensão do intelecto se siga o movimento ou qualquer ação, é necessário que a concepção universal do intelecto seja aplicada aos particulares” (SCG, L. II, cap. 48).

O terceiro e último princípio apresentado pelo autor é a necessidade de conhecer a si mesmo, a natureza e a sociedade, de modo que autodeterminar-se implica entender que nossas ações são de nossa responsabilidade e se dão num contexto determinado. Com efeito, se a vontade pode inclinar-se para “[...] o que quer que se ofereça sob a razão de bem” (SCG, L. II, cap. 48), é necessário que saibamos quem nós somos e onde estamos, a fim de fazermos um juízo correto.

Os pressupostos para o livre-arbítrio apresentados por Tomás de Aquino evidenciam a importância de os pregadores conhecerem as pessoas para quem pregavam e ensinavam. Uma escolha, qualquer que seja ela, é feita com base em uma série de elementos que derivam da formação recebida, ou mesmo pelo juízo arbitrário de outrem – caso que representa, na perspectiva do teólogo de Aquino, uma violência à vontade.

Dessa maneira, ensinar ou convencer alguém a mudar seu julgamento sobre a vida implica mais do que despejar uma certa quantidade de conteúdos teóricos ou exortações morais. Não basta, nessa perspectiva, tomar conhecimento de uma doutrina diferente para agir de modo diferente, pois é preciso, também, ‘sintetizar’ diversamente o que se sabe, e os pregadores, por mais que se esforcem, nunca serão capazes, sozinhos, de operar tal mudança. Portanto, quem decide é a pessoa que aprende, por meio de seu livre-arbítrio.

Depois disso, Tomás de Aquino passa a considerar o intelecto em relação à materialidade. Ele o faz em três capítulos (cap. 49 ao 51), nos quais procura evidenciar que a substância intelectual não é corpo nem forma material.

De acordo com o teólogo dominicano, se o intelecto fosse corpo seu alcance não ultrapassaria a ordem corporal, de modo que só se poderia conhecer seres corporais. Ou seja, é necessário que o intelecto não seja uma substância corporal para que possamos conhecer todas as substâncias, inclusive as que não são corporais. Se o Bem supremo a ser perseguido pela criação é Deus e Deus não é corpo, como a criação poderia cumprir o seu desígnio de ‘retornar ao Criador’ se o intelecto, potência pela



qual se pode conhecer as qualidades de Deus, fosse um corpo? Nesse sentido, o fato de o intelecto não ser corpo é elemento chave para a salvação, constituindo-se num problema real para os medievais, de natureza política e não somente teológica.

Outra reflexão relevante acerca das substâncias intelectuais aparece no cap. 53, que é a composição de ato e potência presente nela. De acordo com Tomás de Aquino, em todas as substâncias criadas, como é o caso da substância intelectual que caracteriza o homem como ‘animal racional’ – o intelecto –, há potência e ato. Ainda que a alma intelectual dê forma ao homem, ela se encontra em potência para todas as coisas que pode conhecer. Dessa maneira, o teólogo dominicano se alinha à teoria de Aristóteles e se distancia das opiniões daqueles que se alinhavam ao pensamento neoplatônico, como era o caso de Avicena. E não só isso, pois abre caminho para o questionamento acerca da incorruptibilidade das substâncias intelectuais, tema do cap. 55.

Assim, era crucial, para o projeto inerente à *Suma Contra os Gentios* e mesmo à Ordem dos Pregadores, que fosse desse modo – que sentido teria uma empreitada de evangelização de povos que não eram católicos ou cristãos se não se acreditasse que eles poderiam mudar sua forma de pensar? Portanto, seria por meio do intelecto, do conhecimento, que os frades dominicanos, assumindo aqui o papel de educadores, seriam capazes de pregar, de ensinar, os preceitos do cristianismo para aqueles que os rechaçavam ou os desconheciam.

Depois de debater a natureza e as características essenciais das substâncias intelectuais, Tomás de Aquino passa a refletir acerca da união entre a alma e ao corpo, o que faz do cap. 56 até o cap. 90. As análises apresentadas pelo teólogo dominicano nesses capítulos evidenciam, por um lado, a refutação de teses platônicas e neoplatônicas acerca da alma e, por outro, a refutação de teses averroístas sobre o intelecto.

Assim, observamos que há, nessa parte da *Suma Contra os Gentios*, um esforço considerável do teólogo de Aquino em defender suas ideias acerca da alma e do intelecto numa perspectiva ampliada em relação ao que fez n’*A Unidade do Intelecto*, abarcando, também, as concepções daqueles que se alinhavam aos ideais platônicos e neoplatônicos⁵. Avicena, um mulçumano, é um dos filósofos que desenvolve o conceito de alma com base em formulações neoplatônicas e é, também, uma das principais fontes de intelectuais ocidentais do século XIII. Além de Avicena, o dualismo dos cátaros, um dos principais grupos hereges da época de Tomás de Aquino, pode ser entendido como um posicionamento de inspiração platônica. Esse conjunto de conceitos precisava, portanto, ser revisto e ‘atualizado’, por assim dizer, à luz das autoridades para que os dominicanos pudessem ser formados e informados a respeito de suas possíveis fragilidades e ambiguidades.

5 É importante destacar, mais uma vez, as diversas motivações para essas obras. A *Unidade do Intelecto* contra os Averroístas foi escrita para universitários ocidentais que conheciam melhor o debate acerca do intelecto, se compararmos o público para o qual a *Suma Contra os Gentios* foi destinada. O maior detalhamento do assunto é devido, a nosso ver, aos interlocutores do autor.



Nesse sentido, entre os cap. 56 e 58, Tomás de Aquino dialoga diretamente com as obras de Platão, confrontando-as com as de Aristóteles. Ele apresenta, no cap. 56, os argumentos a partir dos quais se acreditava que nenhuma substância intelectual poderia ser forma de um corpo. Depois disso, no cap. 57, demonstra como Platão concebia a união entre corpo e alma: “Assim Platão e seus sequazes afirmaram que a alma intelectual não se une ao corpo como forma à matéria, mas só como motor ao móvel, dizendo *que a alma está no corpo como o marinheiro no navio*” (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, cap. 57), como se a alma se servisse do corpo.

Para contrapor-se à essas concepções, o teólogo dominicano argumenta que alma e corpo formam uma unidade. Segundo ele, mesmo existindo certas operações que são exclusivas da alma, existem outras que são ‘comuns’ à alma e ao corpo, “[...] como temer, irar-se, sentir e semelhantes” (SCG, L. II, cap. 57). As paixões da alma, por exemplo, são atos do ‘composto’ humano, isto é, da unidade substancial resultante da união entre corpo e alma, sendo a segunda forma do primeiro – o temor e a ira contam-se entre as onze paixões da alma analisadas por Tomás de Aquino na Primeira Seção da Segunda Parte da *Suma Teológica*. Ao final do cap. 57, o autor apresenta sua própria tese:

Ademais. Porque tanto o ser quanto também o operar não são apenas da forma nem apenas da matéria, mas do conjunto, atribui-se a ambas o ser e o agir, dos quais um se tem com relação ao outro como a forma com relação à matéria, pois dizemos que o homem é *são* no corpo e na saúde, e que é *ciente* na ciência e na alma, das quais a ciência é a forma da alma *ciente*, e a saúde do corpo *são*. Ora, viver e sentir atribuem-se à alma e ao corpo, pois dizemos que vivemos e sentimos pela alma e pelo corpo. Mas pela alma como princípio da vida e dos sentidos. Logo, a alma é forma do corpo. (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, cap. 57).

Dessa maneira, antes de passar à questão das três almas que compõem o homem segundo o ideal Platônico, Tomás de Aquino assevera, com base em Aristóteles, que as condições existenciais que caracterizam os viventes, isto é, o ser e a operação, derivam da união da alma com o corpo. Essas reflexões são relevantes na medida em que indicam a perspectiva de totalidade com a qual o teólogo dominicano concebia o homem, em contraposição a opiniões que consideravam o ser do homem uma espécie de ‘unidade fragmentada’.

Longe de se configurar num ‘oposicionismo estéril’, motivado por um maniqueísmo que serviria apenas para valorizar seu próprio modo de pensar em detrimento daqueles que pensavam diferente, acreditamos que as teses tomasianas são balizadas por um determinado projeto de sociedade. Com efeito, seu compromisso era com o desenvolvimento da cristandade latina, que necessitava de um arcabouço teórico que, ao fim e ao cabo, serviria para promover o desenvolvimento dos indivíduos e das instituições – teoria que os frades precisavam conhecer. Assim, definir se o ser e a operação do homem resultam da unidade entre corpo e alma ou da alma como ‘usuária’ do corpo se constituía, para além de um problema ontológico, uma questão ética, moral e política.



Acreditamos que a importância de definir se o homem é uma totalidade de corpo e alma, ou, diferentemente, um ser fragmentado, aparece com mais evidência no cap. 58, no qual Tomás de Aquino procura provar que as almas nutritiva, sensitiva e intelectual não são três almas distintas que se somam para compor a natureza do homem. Podemos destacar, primeiro, o que o teólogo afirma acerca do uno como qualidade inerente ao ser, isto é, “Pelo mesmo princípio algo tem o ser e a unidade, pois o uno acompanha o ente. Como, pois, qualquer coisa tem o ser da forma, da forma também terá a unidade” (SCG, L. II, cap. 58). Isso significa que quando consideramos o ser do homem, estamos a lidar com uma unidade que, aliás, só pode ser chamado de ‘homem’ porque é uno em sua natureza.

Além disso, o autor aponta alguns inconvenientes da concepção platônica sobre a existência, no homem, de três almas distintas:

Se, porém, isso se entende da alma intelectual apenas, ou seja, de modo que se entende que a alma sensitiva é a forma do corpo, e a alma intelectual, usando o corpo animado e sensibilizado, é o homem, seguem-se ainda inconvenientes, a saber, que o homem não é animal, mas usa o animal, pois pela alma sensitiva uma coisa é animal, e que o homem não sente, mas usa de uma coisa que sente. Como essas coisas são inconvenientes, é impossível que três almas diferentes em substância estejam em nós, a intelectual, a sensitiva e a nutritiva. (TOMÁS DE AQUINO, SCG, L. II, cap. 58).

Entendemos que essas reflexões apresentadas por Tomás de Aquino evidenciam a importância desse debate em relação às questões éticas e morais de sua época. Além disso, evidenciam a necessidade de o frade dominicano, que deveria se preparar para o embate, no campo da Teologia, com pessoas e outros religiosos que precisavam ser convencidos da ‘verdade’ católica, receber uma formação capaz de ir além do conteúdo dogmático e metodológico. Com efeito, era necessário que o frade, pregador e, portanto, educador dos católicos e dos ‘não-católicos’, conhecesse muito bem a natureza da criação, principalmente a natureza da principal criatura: o homem.

Uma das ‘inconveniências’ do pensamento platônico, de acordo com o autor, é que seu fundamento convergia para uma interpretação segundo a qual o homem seria apenas ser racional, isto é, a alma intelectual seria a forma substancial do homem e ela servir-se-ia do ‘animal’. Se retomarmos, novamente, as *Questões* sobre as paixões da alma presentes na Primeira Seção da Segunda Parte da *Suma Teológica*, perceberemos que, conforme o teólogo dominicano, não é possível identificar bem ou mal moral inerente às paixões, já que elas são atos da potência sensitiva. A moralidade dos sentimentos humanos decorre da intenção, determinada pelo intelecto que apreende algo como um bem a ser perseguido.

Se concebêssemos o homem como um ser dotado de três almas distintas, a intenção seria um ato do intelecto, enquanto as paixões seriam atos da alma sensitiva. De que maneira poderíamos, por exemplo, determinar a responsabilidade do indivíduo pelas suas ações? Como nos ensinou Le Goff (2008), os mendicantes se destacaram, também, pela relação que mantinham com os fiéis por meio da confissão auricular



e do tratamento diferente⁶ dado aos pecadores. Essas são algumas das razões que nos permitem verificar que colocar em debate se o homem é uma unidade de corpo e alma, bem como se existiam três, duas ou apenas uma alma no homem, era, na época de Tomás de Aquino, um problema de ordem ética, moral e política.

Considerações finais

Observamos, após nossas reflexões acerca da fonte, que dadas as características da *Suma Contra os Gentios* e da sua inspiração, ensinar aos frades sobre a natureza do homem era uma tentativa de torna-los, além de bons pregadores, sábios o bastante para ensinar seus ouvintes e convence-los a aderir a um conjunto de valores que eram os da Cristandade latina. Assim, podemos afirmar que esse era, também, um problema de natureza pedagógica, e entender, nessa perspectiva, a *Suma Contra os Gentios* como uma obra pedagógica significa identificar o conhecimento da natureza humana como um dos pilares da formação daqueles que tinham a função de ensinar – seja qual for o conteúdo do ensino⁷. Dominar o conteúdo da fé católica e os métodos mais profícuos para ensinar não bastava. Era preciso ser sábio e, para sê-lo, era preciso conhecer profundamente o homem, sua natureza e o modo como age no mundo.

Referências

- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- GILSON, É. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GRABMANN, M. **Introdução à Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino**. Petrópolis: Vozes, 1944.
- LE GOFF, J. **A civilização do Ocidente Medieval**. Bauru: EDUSC, 2005.
- LE GOFF, J. **A civilização do Ocidente Medieval**. Bauru: EDUSC, 2005.
- LE GOFF, J. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- OLIVEIRA, T. **Escolástica**. São Paulo: Mandruvá, 2005.
- RUSSELL, B. **História da filosofia ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. (Livro 2: a filosofia católica).

6 Os Mendicantes tratavam os fiéis de modo diverso em relação às ordens monásticas 'tradicionais' e ao clero secular que, de acordo com Chenu (1967), tinham incorporado os valores feudais, aproximando-se dos senhores e distanciando-se da grande maioria da população de servos e burgueses.

7 Nesse sentido, concordamos com Nascimento (2011) no que tange à natureza da 'suma' como obra enciclopédica, sistemática e pedagógica. Analisar a *Suma Contra os Gentios* sem considerar sua natureza pedagógica significa, do nosso ponto de vista, negligenciar uma parte importante das reflexões tomasianas, que é justamente a intenção de Tomás de Aquino em ensinar seus leitores a serem educadores sábios.



SANTIN, R. H. **A proposta tomasiana para a formação do educador no Ocidente medieval do século XIII: o intelecto como o princípio essencial da sabedoria magistral.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma contra os Gentios.** Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes: Sulinas; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1990. vol. 1.

TOMÁS DE AQUINO. **A Unidade do Intelecto contra os Averroístas.** Lisboa: Edições 70, 1999.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica.** São Paulo: Loyola, 2003. vol. 1, 2 e 3.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De Magistro), os sete pecados capitais.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL EM DEBATE: NARRATIVAS OFICIAIS DE REFORMAS

Silvana de Alencar Silva- Universidade Federal de Mato Grosso

1. Introdução

A compreensão de que a reforma é indicativa de mudanças, inclusive estruturais, para avanços na educação, é um discurso legitimado e hegemônico na defesa das reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990. Nesse sentido, as reformas do sistema educacional são aclamadas como solucionadoras das mazelas centenárias do sistema de ensino público (OLIVEIRA, 2011).

O apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais, nutrido de motivações de crise de crescimento dos sistemas escolares universalizados, de pressão pela eficiência na utilização dos recursos (SACRITÁN, 1996).

No que diz respeito às reformas do curso de Pedagogia, esse discurso também é largamente propagado por narrativas oficiais acunhadas através de documentos oficiais (legislação, normativas, regulamentos dentre outros) e extras oficiais: concepções diversas de grupos epistêmicos (estudiosos da temática); de organismos nacionais e internacionais; de lideranças governamentais e sindicais; entre outros agentes, em múltiplos lugares e tempo. Deste modo as narrativas produzidas são sempre fragmentos de sentidos variados que circulam e que tentam lograr êxito nas narrativas oficiais.

Nesse contexto, indaga-se como ocorreram as reformas do curso de Pedagogia no Brasil sob a perspectiva de narrativas oficiais? O objetivo então, é discutir a história do curso de Pedagogia no Brasil sob a perspectiva de narrativas oficiais de reformas. Em termos metodológicos esta proposta orienta-se pela abordagem de pesquisa qualitativa (BODGAN e BILKLEN, 1994) e pela pesquisa do tipo bibliográfica (OLIVEIRA, 2007) com base em artigos e obras de estudiosos e análise documental de legislações em âmbito nacional (CELLARD *et. al.*, 2008).



1. Problematizando narrativas de reformas oficiais e contra oficiais do curso de Pedagogia

Os antecedentes históricos relativos à criação do curso de Pedagogia se construíram com a política nacional para a educação no Brasil, organizadas progressivamente com a implantação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931. Segundo Sheibe e Durli (2011)

Esse processo, ao desenvolver-se no contexto de um capitalismo subdesenvolvido, dependente e importador de tecnologia, não deixou de demandar mão-de-obra qualificada, comprometendo o Estado com a Expansão da escolarização (p. 82).

Ademais, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais, nutrido de motivações de crise de crescimento dos sistemas escolares universalizados, de pressão pela eficiência na utilização dos recursos (SACRITÁN, 1996).

Naquele período, o país passava por processo de modernização, isso colocou a educação como importante narrativa oficial para a legitimação de expansão do processo de escolarização e por conseguinte por formação de professores e outros profissionais trabalhadores da educação.

Nesse movimento de definição de um modelo nacional de educação, outras contra narrativas entre educadores católicos e laicos se intensificaram. As reivindicações dos católicos lhes renderam a introdução do ensino religioso nas escolas públicas no bojo da Reforma Francisco Campos em 1931. Em resposta, os defensores da escola laica lançaram, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, na qual propunha a reestruturação do sistema educacional visando atender à industrialização emergente e crescente a um projeto de uma educação, pública, laica e democrática.

Neste contexto, o curso foi criado em 1939 pelo Decreto-Lei n. 1.190, no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia, tendo como contexto o governo de Getúlio Vargas, sob a égide da Reforma Francisco Campos⁸. Tratava-se de uma ruptura social de caráter violento, antecedida por propostas que foram se legitimando na década de 1930, defendidas principalmente por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

A narrativa oficial no então governo de Getúlio Vargas era de que o curso de Pedagogia deveria formar o bacharel para atuar na estrutura burocrática dos sistemas de ensino e o licenciado para o exercício da docência no ensino secundário e, particularmente, no curso normal. Essa separação entre bacharelado e licenciatura caracterizou uma organização curricular seriada, fragmentada, criticada denominada

8 Em 1931 a Reforma de Francisco Campos reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar, subdividido em três especialidades que corresponderiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito (NUNES, 2000, p. 44).



de esquema 3+1 (BRZEZINSKI, 1996), pois o bacharelado (três anos) se constituía em pré-requisito à obtenção do diploma de licenciado (um ano).

Para Scheibe e Durlí (2011) a instalação do curso de Pedagogia “significou, sobretudo, uma recusa à formação superior para os professores da educação primária e, ao mesmo tempo, uma visão dicotomizada entre a formação e a teoria pedagógica” (p. 86).

O Pedagogo licenciado era formado para atuar no magistério do Curso Normal de nível secundário e o Pedagogo Bacharel nos cargos técnicos de Educação. Ademais, segundo o decreto-lei 1.190/39 cabia a lei federal, estadual ou municipal, fixar quais demais cargos ou funções públicas, cujo preenchimento devia exigir a apresentação dos diplomas de Pedagogia e outros.

Todavia, o campo de atuação profissional do Pedagogo não estava garantido. Isso fica demonstrado no Decreto-lei 4.244 Lei 1942 *Orgânica do ensino secundário* que dedicou todo um capítulo ao papel da orientação educacional. Segundo constava, a função de Orientador Educacional poderia ser exercida tanto por Pedagogos quanto por outros profissionais. Portanto, não havia definição do perfil profissional de Orientador Educacional o que indica narrativas oficiais conflituosas concorrendo na busca de sua hegemonia.

Em 1942 através do Decreto-lei 5.125 é garantido ao Pedagogo a exclusividade para o exercício do cargo de técnico de educação do Ministério da Educação. Todavia, o exercício profissional do Pedagogo enfrentava problemas, uma vez que o Decreto-lei n. 8.680 de 1946 que alterou dispositivos do Decreto-lei n. 4.073 de 1942 previa formação pedagógica de um ano para técnicos para que estes pudessem exercer atividades pedagógicas, inclusive de orientação educacional específicas deste ramo de ensino.

No ano seguinte, o Decreto-Lei 6.141 de 1943 do Ensino Comercial, determinou que o provimento de professores e orientadores no ensino federal dependia da prestação de concurso e prévia inscrição no competente registro do Ministério da Educação.

Em 1946, houve no curso de Pedagogia uma tentativa de substituir o criticado esquema 3+1 por meio da obrigatoriedade de quatro anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharel quanto para o licenciado (BRASIL, DECRETO LEI n. 9.092 de 1946). Apesar disso, os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel aos que escolhessem somente as disciplinas optativas do quarto ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total de inclusão da formação pedagógica. Com a aprovação em âmbito nacional do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, incluía a modalidades do ensino normal: o curso de regentes de ensino articulado com o curso primário, o curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial.

Nesse viés, em 1946 o Ministério da Educação e Saúde cria em seu quadro permanente o cargo de Orientador Educacional (lei 8.558/46), cargo que até 1952 poderia ser preenchido por Pedagogos e outros profissionais. Tal medida visava atender as determinações do Decreto-Lei 4.244 de 1942 que previa a inspeção dos



estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos. A inspeção era de caráter administrativo e de orientação pedagógica. O objetivo era assegurar a *ordem* e a eficiência escolares.

A segunda reformulação do curso se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961. Essa legislação se construiu a partir de 1946, quando foi nomeada pelo Ministro da Educação uma comissão de educadores, presidida por Lourenço Filho, com a finalidade de propor um projeto de reforma geral da educação nacional.

Nesse direção, com a promulgação da lei **4.024 de 1961** que fixou Diretrizes e Bases da Educação Nacional ficou estabelecido que a formação do orientador educacional deveria ser feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam, contudo, esse papel também cabia ao ensino normal.

Art. 52 – O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961)

Portanto, a formação de orientadores educacionais do ensino primário poderia ser feita por licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores federais de ensino, desde que estes últimos concluíssem estágio mínimo de três anos no magistério. Portanto, tem-se aí diversos outros profissionais exercendo funções correlatas ao do Pedagogo, gerando então disputas em torno de campos de atuação.

Essa legislação, segundo Scheibe e Durlí (2011), reflete o pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 a 1950 bem como o seu contexto social e político. Politicamente, o período de 1945-1964 foi caracterizado por ampla mobilização das forças democráticas e liberais com o autoritário Estado Novo, paralisado pelo Golpe Militar, que reprimiu qualquer mobilização popular que pretendesse ampliar os limites de uma democracia ainda restrita.

Em 1963, o parecer CFE Parecer 251 de 1963 e sua Resolução anexa, estabeleceu para o curso de Pedagogia um currículo mínimo de sete matérias obrigatórias e mais duas a serem escolhidas no rol de doze. E determinou que para a obtenção do diploma que habilitava para o exercício do magistério em cursos Normais ficariam obrigatórias mais duas matérias (Didática e Prática de Ensino). Além disso, o curso passou a ter duração de 4 anos tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, ou seja, a dualidade Bacharelado *versus* Licenciatura permanecia.

Essa legislação foi sendo seguida de outros aparatos legais, a saber, do Parecer CFE 251/1962 e da Resolução CFE Nº. 62, que indicavam as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia na qual passou a ter quatro anos, sendo três dedicados à base comum, que compreendia sete disciplinas (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar) e mais um ano, dedicado ao estudo da didática e



da prática de ensino, tornadas obrigatórias, bem como de duas disciplinas optativas escolhidas em um rol de 12.

Segundo Scheibe e Durlí (2011), o princípio da concomitância da parte pedagógica com a parte de conteúdo não se concretizou, permanecendo o esquema 3+1: o bacharelado para o técnico em educação e a licenciatura para a formação do professor para o magistério no ensino secundário e normal, embora a nova estruturação pretendesse dar maior especificidade ao curso,

Reivindicou-se, por exemplo, um maior teor de especificidade em esquemas de formação diferenciados a partir de uma base comum. Discutiu-se a possibilidade de preparar o especialista no professor com experiência de ensino, qualquer que fosse a área de conteúdo. (CHAGAS, 1976, p.62 apud SHEIBE; DURLI, 2011, p. 90).

Durlí (2007) destacou que essa legislação anunciou três possibilidades diferentes aos egressos: a de especialista, de acordo com a habilitação cursada; a de professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores; e, ainda, de professor primário em nível superior, desde que constassem do percurso formativo alguns estudos mínimos, que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Em pleno regime da Ditadura Militar a Reforma Universitária outorgada através do Decreto 5.540 de 1968 dentre outras mudanças transferiu o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia para integrar a Faculdade de Educação. A reforma determinava ainda que o preparo de especialistas (trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares), deveria ser realizado em nível superior, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. Nesse contexto, as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia não foram positivas, portanto, as mudanças não são necessariamente positivas, elas podem ser até mesmo em algum momento reacionárias (GOODSON, 1999). A esse respeito, Candau (1999) adverte que:

Os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. De maneira geral, eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico (p. 32).

Em 1969 o parecer CFE 252 e da resolução CFE 2 do mesmo ano, trouxe a extinção da distinção entre bacharelado e licenciatura, bem como definiu conteúdos mínimos e a duração do curso de Pedagogia. Contudo, ficou instituído novamente um currículo mínimo para o curso de Pedagogia que foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o



perfil profissional do Pedagogo. A Didática tornou-se disciplina obrigatória, sendo, antes, um curso realizado à parte para se obter a licença para o magistério. Além disso, o Parecer CFE 252 de 1969 deu poder ao Conselho Federal de Educação (CFE) e às instituições de Ensino Superior autonomia para a criação de novas habilitações e ainda ofereceu possibilidades destas a serem desenvolvidas na graduação e na pós-graduação.

Nesse aparato legal é encontrada narrativas contraditórias na medida em que este documento (Parecer CFE 252 de 1969) determinava que as especialidades pedagógicas dar-se-iam na parte diversificada do curso, mesmo tendo ciência de que estas especialidades deveriam ocorrer na pós-graduação e não na graduação. Contudo, a explicação que os relatores do Parecer em questão deram para tal fato é a de que, em decorrência das demandas do mercado de trabalho, não haveria tempo para esperar que as pessoas se formassem em tal grau, logo, estas formações passariam a ocorrer dentro do próprio curso de Pedagogia. Para Moreira (2000):

Reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves (p. 7-8)

A vigência do Parecer CFE nº. 252/69 e da Resolução CFE nº. 2/69 perdurou até a aprovação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 que garantiu a existência do curso de Pedagogia e de seu campo, uma vez que na década de 70 a extinção do curso chegou a ser proposta por Valnir Chagas (1976) quando aprovou no CFE as indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial (AGUIAR *et al*, 2006).

Contudo, a LDB provocou debates em torno de contra narrativas que defendiam a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Para Brzezinski (2007) o contexto político da época justificava a lógica de formação em consonância com tendência tecnicista da Educação “sob o aspecto pedagógico e curricular conduziu à excessiva fragmentação do curso” (p. 238).

Essas formações fragmentadas ofertada pelo curso de Pedagogia, de um lado o especialista e de outro professor, nessa separação forçada ente o pensar o fazer, o Pedagogo não encontrava elementos para sustentar sua própria atuação profissional Brzezinski (2007).

Portanto, havia até aqui uma separação no curso que impedia uma concepção de formação capaz de compreender em conjunto aspectos legais, administrativo e pedagógicos de todo o ambiente escolar, cabia ao Pedagogo apenas uma fração de todo o processo educativo.

Paralelo a essa legislação, até 1971 o curso normal continuava a formar professores para o ensino primário professores, além de orientadores, supervisores



e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Daí compreende-se dois ambientes distintos para a formação do orientador educacional para o ensino primário da época, tanto o curso normal como o curso de Pedagogia.

A lei 5.692 de 1971 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências revogou parte da lei 4.024 de 1961 que tratava da orientação e inspeção escolar, ao determinar em seu artigo 33 que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação deveria ser feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Contudo, a LDB continuou a reforçar a formação compartimentada do Pedagogo. No Artigo 64 consta que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica seria feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996). A atual LDB garantiu a existência do curso de Pedagogia e de seu campo. Contudo, provocou debates em torno de narrativas que defendiam a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE).

A partir da intensificação dos descontentamentos em torno dessa LDB as reformulações dos cursos de graduação tomaram maior impulso, tendo em vista que antes mesmo dessa lei eram contundentes as críticas da universidade ao currículo mínimo estabelecido no final dos anos 1960.

Tivemos ainda o Decreto n. 3.554/2000 ao definir o Curso Normal Superior como espaço preferencial para a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e, de outro, preserva essa função ao curso de Pedagogia (Art.62 da LDB n. 9.394/96), tendo como consequência dois espaços distintos com a mesma atribuição acadêmica. Nesse sentido, há duas narrativas em destaque que tentam definir qual o lócus de formação do Pedagogo, de um lado narrativas que defendem uma formação subsidiada pela articulação ensino-pesquisa e, tendo a universidade como o único local dessa possibilidade e outra contra narrativa que luta por uma formação aligeirada e mercadológica pelas IES privadas.

Tem-se aqui então, duas narrativas em destaque que tentam definir qual o lócus de formação do Pedagogo, de um lado narrativas que defendem uma formação subsidiada pela articulação ensino-pesquisa e, tendo a universidade como o único local para essa possibilidade e outra contra narrativa que luta por uma formação aligeirada e mercadológica pelas IES privadas.

Após intensos debates são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCN) que representa a última reformulação específica para o curso (PARECER CNE/CN n. 05/2005 e RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1/2006).

O grande destaque das DCN é o sentido ampliado da docência ao articular a ideia de trabalho docente a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Além



disso, foram acrescentadas 400 horas ao curso, totalizando 3.200h, distribuídas entre atividades formativas, estágio supervisionado e atividades teóricas e prática. As DCN representam avanços no que diz respeito às discussões e valorização das minorias excluídas e a defesa dos seus direitos básicos. No contexto das DCN identifica-se quatro narrativas: 1. a defesa do curso de Pedagogia bacharelado; 2. a defesa do curso de Licenciatura em Pedagogia com base na docência; 3. a defesa do curso de Normal e 4. a defesa da Pedagogia Empresarial, em que se advoga a formação do pedagogo para atuar em instituições educativas não escolares, sendo essas narrativas abraçadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Portanto, as DCN representaram a vitória provisória do grupo em defesa da concepção ampliada de docência. Essa vitória só foi possível porque essa narrativa conseguiu se vincular ao grupo ora divergente que defende o curso Bacharelado e, que apesar de suas diferenças se articularam em torno de um bem comum que é defesa de uma educação e de uma sociedade democrática, bem como a valorização da pesquisa no processo de formação do Pedagogo.

Para Aguiar e Melo (2005), as diferentes interpretações sobre a Pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de Pedagogia abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador.

Em 2015, sob o argumento de que os cursos de licenciatura não preparam os professores para a realidade da escola, a Resolução n. 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de Licenciaturas, inclusive a Pedagogia. Para o curso a carga horária mínima foi mantida, contudo, houve alteração em sua distribuição com um aumento de 100h para o estágio supervisionado e a inclusão de 400 horas para a denominada atividades práticas.

Nesses pressupostos, o curso de Pedagogia ao longo de sua história foi se constituindo de narrativas oficiais e contra narrativas, que tentam definir seu perfil profissional para uma determinada sociedade. Compreendo que a problemática da formação no curso de Pedagogia sempre esteve alicerçada na dicotomia discutida por Nóvoa (2011), entre:

Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço?
Integração ou Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade?
Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? (p.40)

Para o autor, a Pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles. Tal perspectiva, encaminha para a compreensão de que a definição do que é ser Pedagogo é impossível diante das multiplicidades de histórica de vida, de formação e de atuação profissional, permeados por contextos diversos. O que se pode compreender é que tanto nas antigas reformas quanto nas atuais ainda têm prevalecido concepções de formação com caráter prescritivo,



[...] esses princípios são incorporados em uma matriz que pressupõe caber a um poder centralizado – governos, ministério, secretarias e especialistas – a definição do que é entendido como a proposta “mais adequada” (LOPES, 2006, p.46).

Nesses pressupostos, apreende-se que o curso de Pedagogia ao longo de sua história foi se constituindo de contra narrativas, dentre estas a de reformas oficiais que tentam definir o curso de Pedagogia, seu perfil profissional e para qual sociedade. Recorro a Gauthier e Tardif (2013) para afirmar que a história do curso de Pedagogia não é linear, tampouco aponta para o progresso sem fim da educação, ao invés disso ela é um espaço cultural, intelectual, institucional e pragmático que é colocado constantemente em tensão.

Contudo, o que se pode compreender é que tanto nas antigas reformas quanto nas atuais ainda têm prevalecido a concepções desvinculadas de contextualização, de experiências. Nesse contexto,

A alteração estrutural é apenas uma parte, e um momento no processo de reforma. Mudanças de consciência, práticas adaptativas, artes da resistência e da manobra, “fluxo de valores” (GEWIRTZ et al., 1995) acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo. (BALL, 2011, p. 39)

Ademais, as legislações, ou seja, narrativas oficiais de reforma indicam que elas não são resultado apenas da atuação do Estado, mas sim, de conflito entre diferentes projetos de Pedagogia, de currículo para formar pedagogos e de sociedades (OLIVEIRA, 2009). Para Popkewitz (1997), citado por Oliveira (2009):

Não existe um desenvolvimento progressivo nas reformas, pois elas se constituem no movimento conflituoso de negociação de significados e de (re) definição de finalidades, prioridades, estratégias, objetivos e posições dos diferentes protagonistas das políticas de currículo em suas relações sociais (p.72).

Portanto, as reformas do curso de Pedagogia empreendem serem significadas à luz do contexto, num conjunto de confrontos, embates e negociações entre os diferentes protagonistas do curso de Pedagogia. Ademais, a reforma estipula padrões de regulamentação institucional e epistemológica, por isso, a preocupação não é com os textos em si, mas com suas condições históricas (OLIVEIRA, 2009).

Algumas considerações

Considera-se que as reformas não foram necessariamente promotoras de avanços para o curso de Pedagogia, representam sim narrativas oficiais e contra oficiais imersas num campo de disputas de grupos imbricados em condições sociopolíticas em busca de legitimação de concepções de homem, de sociedade, de educação, de currículo e de formação de professores que dizem respeito ao seu estatuto teórico



e epistemológico. Portanto, as reformas educativas não devem ser relacionadas de imediato como orientadas para avanços democráticos.

Ademais, a narrativa da reforma é nutrida de motivações de crise de crescimento dos sistemas escolares universalizados, de pressão pela eficiência na utilização dos recursos.

Nesse contexto, as reformas do curso Pedagogia são compreendidas como narrativas que permeiam o curso ao longo de sua existência, num processo histórico influenciado por fatores econômicos, políticos e sociais.

Referências

AGUIAR, S. da A. MÁRCIA *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796>> Acesso fev. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BRZEZINSKI, *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p.819-842, out. 2006 (Especial).

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte.** RBPAAE – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127/11122>> Acesso: 12 Jul. 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso 15 Jan. de 2020.

CELLARD, A. *et.al.* A análise documental. In: **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CANDAU, V. M. F. **Reformas educacionais hoje na América Latina.** In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm> Acesso 17 Jan. 2020.

_____. **DECRETO-LEI Nº 4.073, DE 30 DE JANEIRO DE 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 28 fev. 2020

_____. **DECRETO-LEI Nº 5.125, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1942.** Dispõe sobre o ensino superior de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Disponível em < <https://www2.camara.leg>



br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5125-22-dezembro-1942-415237-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 12 Jan. 2020.

_____. **DECRETO-LEI Nº 6.141, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1943.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html> Acesso 28 Fev. 2020.

_____. **DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 28 Fev. 2020

_____. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> . Acesso: 20 Jan. 2020.

_____. **Parecer 251 de 1963.** Disponível em < [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/451318/RESPOSTA_PEDIDO_ANEXO%20RESPOSTA-%20SIMONE%20CHAVES-Par\(2\).pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/451318/RESPOSTA_PEDIDO_ANEXO%20RESPOSTA-%20SIMONE%20CHAVES-Par(2).pdf)> Acesso 01 Fev. 2020.

_____. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso 15 Dez. 2019.

_____. **Parecer 252 de 1969.** Da Comissão de Revisão dos Currículos. Disponível em: < http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/451318/RESPOSTA_PEDIDO_ANEXO%20RESPOSTA-%20SIMONE%20CHAVES-Par.pdf> Acesso 15 Jan. 2020.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969.

_____. **Lei Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009> Acesso: 10 Jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 14 Fev. 2008.

_____. **DECRETO Nº 3.554, DE 7 DE AGOSTO DE 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-norma-pe.html>> Acesso 20 jan. 2020.

_____. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União,** Brasília, 16 de maio de 2006.



_____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

GAUTHIER, C. **O século XVII e o nascimento da Pedagogia.** In: GAUTHIER, C.; TARDIF M. (Orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, I. F. **A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação.** In: SILVA, L. H. da (Org.). **Século XXI–Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

LOPES, R. C. A. **Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras**, v. 6n. 2, p. 33-52, jul/dez.2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/discurso_nas_politicas_de_curriculo_Lopes.pdf> Acessado em: 10 jan. 2015.

MOREIRA, A. F. B. **O campo do currículo no Brasil: os anos noventa.** In: CANDAU, V. M. (Org). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DPoA, 2000. p. 70-80.

NÓVOA, A. **Pedagogia: A Terceira Margem do Rio.** Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianova.pdf>> Acesso 15 Jan. 2020.

NUNES, C. (2000). O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In: **Revista Brasileira de Educação.** Campinas/SP. Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPED. No. 14 (Especial – 500 Anos de Educação Escolar). p. 35-60. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04>> acesso fev.2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. Ozerina. **Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo. Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/oliveira.pdf>> Acessado em: 05 maio 2015.

OLIVEIRA, D. **A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EHxGabM2NwsJ:seer.ufrgs.br/rbpa/article/download/19917/11557+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acessado em: 13 set.2014.

SACRISTAN, J. G. **Reformas educacionais: utopias, retórica e prática.** In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S. A.– quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão.** Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, n. 69, p.80-108, dez. 1999.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. **Curso De Pedagogia No Brasil: Olhando o compreendendo o presente.** Revista Espaço em Foco, ano 14, n. 17, p. 79-109, julho 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>> Acessado em: 3 mar. 2015.

A INFLUÊNCIA DO EDUCADOR CUBANO JOSÉ MARTÍ PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

AMORIM, Lívia dos Reis⁹

MACEDO, Flávio Xavier¹⁰

RESUMO

Este artigo apresenta uma releitura sobre os pensamentos de José Martí como fonte histórica e sua influência para educação na América Latina. A metodologia da pesquisa baseou-se na pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Martí é um homem de impressionante atualidade, suas idéias permitem que temas contemporâneos assumam contornos mais claros que podem ser facilmente modificados em instrumentos de nossa reflexão. As considerações de Martí consistem em uma pedagogia radical, fortemente fundamentada na realidade social e cultural na qual se realiza, mas também compromissada com a modificação dessa realidade. Martí afirmava que uma sociedade somente se tornará livre se viver em uma comunidade educada, e a trajetória para o desenvolvimento da inteligência e da liberdade individual acontece através da educação científica que é o suporte para o desenvolvimento dos cidadãos. Dentro dessa perspectiva, o objetivo central do estudo é a análise das contribuições pedagógicas do intelectual José Martí na elaboração de propostas de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação inovadora, crítica, política e de qualidade que valoriza as potencialidades e as possibilidades da América Latina.

Palavras-chave: Educação, José Martí, América Latina.

9 Mestre em Ciências da Educação (UNOESTE), Especialista em Ecologia e Meio Ambiente (UFU), Especialista em Gestão Ambiental (UEG), Licenciada em Geografia (UEMG). (liviaamorimdosreis@gmail.com).

10 Mestre em administração (AMERICANA), Especialista em Física (UFU), Licenciado em Física (UNOESTE), Graduado em administração (IESB). (flavioxavierxe10@gmail.com)



ABSTRACT

This article presents a rereading of José Martí's thoughts as a historical source and his influence on education in Latin America. The research methodology was based on bibliographic research and document analysis. Martí is a man of impressive timeliness, his ideas allowing contemporary themes to take on clearer contours that can easily be modified into instruments of our reflection. Martí's considerations consist of a radical pedagogy, strongly grounded in the social and cultural reality in which it takes place, but also committed to the modification of that reality. Martí affirmed that a society will only become free if it lives in an educated community, and the trajectory for the development of intelligence and individual freedom happens through the scientific education that is the support for the development of the citizens. Within this perspective, the central objective of the study is the analysis of the pedagogical contributions of intellectual José Martí in the elaboration of proposals for educational public policies focused on innovative, critical, political and quality education that values the potentialities and possibilities of Latin America.

Keywords: Education, José Martí, Latin America.

INTRODUÇÃO

A América Latina dispõe de uma esplêndida tradição pedagógica, sendo parcela da melhor prática e teoria pedagógica global, entretanto sua importância e transcendência nem sempre são conhecidas e valorizadas. Conforme Streck (2007), em momentos de crise é preciso retornar às fontes. Assim buscamos nos pensamentos de José Martí (1853-1895), elementos que colaborem com o reconhecimento de nossa tradição pedagógica.

José Martí, conhecido como o primeiro pensador moderno americano que adequava o desejo de liberdade com justiça social, foi o intelectual mais público e paradigmático da América Latina no século XIX, servindo de estímulo para revolucionários como Che Guevara e Fidel Castro. Nele encontramos uma expressão muito lúcida do que deveria ser a educação na América Latina e traços de uma pedagogia latino-americana. Segundo Ramos (2008, p. 83) Martí "Foi um letrado, mas não um intelectual orgânico do poder". Já Fernandes (1995, p. 32) percebia em Martí um "humanista e combatente intrépido".

Martí procurou transformar o modo de ser e atuação do intelectual no contexto latino-americano, recomendava que o intelectual latino-americano busque o "saber da terra", pois nossa identidade deve estar alicerçada no mais profundo de nossa natureza; em sua explanação na obra *Nuestra América* considera como cultura a natureza latino-americana. Martí busca os elementos naturais, autóctones, específicos da realidade.

José Martí constantemente serve como referência para se alcançar uma educação inovadora, crítica, política e de qualidade, direcionada para o indivíduo e seu contexto. Dialogar com José Martí na qualidade de educador e articulador político, evidenciando sua concepção de educação, poderá revelar outros



espaços de concepção transformadora além da escola para o desenvolvimento de potencialidades, dando oportunidade ao cidadão ser responsável por sua própria história. Conforme Nassif e Santos (2010, p. 21).

A fé de Martí na educação como remédio para os males sociais era ilimitada, pois ele estava convencido, “como homem de seu tempo”, que apenas nela residia à força, sobretudo, por seu objetivo ser o de despertar nos homens o sentido da solidariedade.

Martí afirmava que uma sociedade somente se tornará livre se viver em uma comunidade educada, e a trajetória para o desenvolvimento da inteligência e da liberdade individual acontece através da educação científica que é o suporte para o desenvolvimento dos cidadãos. A partir dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo central a análise das contribuições pedagógicas do intelectual José Martí na elaboração de propostas de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação inovadora, crítica, política e de qualidade que valoriza as potencialidades e as possibilidades da América Latina.

METODOLOGIA

O material empírico utilizado na pesquisa foi elaborado a partir de uma revisão de literatura sobre a concepção inovadora e necessária do intelectual José Martí. A prática de pesquisa pautou-se na pesquisa bibliográfica e análise documental, a partir de leituras e releituras que facilitaram chegar ao conhecimento que se pretendia.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseada em material já elaborado, formado principalmente de artigos científicos e livros. Para Koche (1997), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer e analisar as principais contribuições teóricas presentes sobre um determinado tema ou problema, resultando em ferramenta indispensável para qualquer modelo de pesquisa. De acordo com Lopes (2016), a pesquisa documental e bibliográfica são muito parecidas; a diferença principal é que, na pesquisa documental, ainda não houve filtro analítico, e os materiais podem sofrer reelaboração conforme os objetivos da pesquisa.

JOSÉ MARTÍ, UM INTELLECTUAL A FRENTE DE SEU TEMPO

José Julián Martí y Pérez, nascido em 28 de janeiro de 1853, foi poeta, escritor, advogado, militante político e jornalista, apontado como o principal mártir da guerra de independência cubana contra a Espanha. Certamente, José Martí é um homem de impressionante atualidade, um intelectual a frente de seu tempo, suas idéias permitem que temas contemporâneos assumam contornos mais claros que podem ser facilmente modificados em instrumentos de nossa reflexão.

Na segunda metade do século XIX ele se dedicou à luta revolucionária cubana, por suas idéias e ações independentistas e anti-colonialistas, é reconhecido como o líder e símbolo maior da independência cubana, considerava a educação imprescindível para a conquista da liberdade. Preso pela primeira vez aos 16 anos, acusado de



traição à Coroa, teve sua pena convertida ao exílio devido à influência de seu pai, militar espanhol que servia em Cuba.

Estudou filosofia, direito e letras na Espanha, posteriormente reside em diversos países da América, como México, Estados Unidos e Guatemala. Em 1878 ao voltar a Cuba, participou da fundação do Clube Central Revolucionário, o que ocasionou nova deportação, desta vez para Nova Iorque, em 1881. Em Nova Iorque escreveu para vários jornais do continente, desempenhou atribuições diplomáticas e conspirou incansavelmente pela independência cubana até o lançamento da expedição revolucionária em 1895, na qual perdeu a vida.

Martí alcançou espaço público através de uma atuação sistemática na imprensa de vários países. Foi colaborador de jornais como *El Partido Liberal*, do México; *La Nación*, de Buenos Aires; *La Opinión Nacional*, de Venezuela e *La Opinión Pública*, do Uruguai. Desempenhou também a função de cônsul em Nova York, representando vários países latino-americanos como Argentina, Paraguai e Uruguai. Também em Nova York, foi presidente da Sociedade Literária Hispano-americano, além de precursor do Partido Revolucionário Cubano (1892) e importante articulador político e cultural dos imigrantes latino-americanos na América do Norte.

Segundo Martí um partido revolucionário deveria nascer da consciência pública, um partido realmente popular, com adoção de estratégias diferentes, não somente a de ascensão ao poder. Este deveria ser um partido para a luta armada, de militantes ativistas e revolucionários, que não medissem esforços para apoiá-lo economicamente, demonstrando assim sua dedicação a causa pretendida.

Martí foi fundador e líder máximo do Partido Revolucionário Cubano, partido definido como progressista, revolucionário, proletário e popular e era composto por trabalhadores do tabaco, emigrados cubanos e artesãos. Em 1895, quando Cuba estava sob domínio espanhol, o Partido Revolucionário Cubano foi à organização responsável por retomar a guerra pela independência de Cuba, quando a ilha encontrava-se sob dominação espanhola.

De acordo com Retamar (2006), a persistência com que organizou os cubanos para a luta armada; a integridade empregada durante todo o processo, o que acarretou em sua morte no campo de batalha; a densidade e originalidade de suas ideias transformaram-no em referência singular para a militância democrática cubana.

Nos escritos de José Martí encontramos referências sobre a luta anti-imperialista da África e Ásia. Contestava a ideologia dominante de sua época que, conforme sua argumentação pretendia uma falsa modernidade para a América Latina, pois os latino-americanos andavam com casaco de Paris e pés descalços. Ramos (2008), afirma que Martí foi determinado ao sustentar a necessidade de conhecer, pesquisar e valorizar a realidade latino-americana.

Na concepção do pensador cubano, as sociedades industriais se caracterizam a partir do conceito que o homem natural tem como argumento de uma dimensão superior da existência, capaz de orientar a organização social em contraste com o materialismo. Para Ballón (1995), a origem de sua concepção é uma suposta aproximação entre homem e natureza, onde o universal se revela no humano e o



humano volta-se para o universal. O homem do campo remete à noção do homem natural, sintetizada no entendimento de que a intimidade com a natureza é uma forma de aproximar o homem de sua própria essência (MARTÍ, 2001, p. 315).

Na perspectiva de Martí (2000, p. 302-314) as formas do conhecimento (Deus, natureza e o belo) são abordadas sob o ângulo original da formação do homem natural, o conceito do progresso é o redescobrimto do indivíduo que deve ser reconectado a seu meio natural, seguindo o harmonioso concerto universal onde a religião aparece subordinada à liberdade; a ciência, ao espírito; e a arte, à natureza. A realização humana sugere maneiras alternativas de construção, organização e divulgação do conhecimento, baseada na racionalidade inclusiva do sentimento, fundada no amor.

CONCEITOS A CERCA DE JOSÉ MARTÍ

Rodriguez (2006) sustenta que o termo “nossa América” foi empregado inicialmente no México em 1875, “se a Europa fosse o cérebro, nossa América seria o coração” (MARTÍ, 2001, p. 423). Fonet-Betancourt (1998) afirma ser Martí o criador do que poderia ser definido como um pensamento filosófico latino-americano, com traços de polifonia, dá voz ao crioulo, ao índio e ao afro-americano. É um pensamento elaborado na perspectiva e interesses dos oprimidos. A inspiração martiana, protege a filosofia de dogmatismos e repetições ao pensar a realidade a partir das situações concretas. Conforme Fonet-Betancourt, a obra de José Martí representa

[...] a primera manifestación sistemática de la conciencia latinoamericana que se levanta, para denunciar las deformaciones enajenantes del colonialismo en los pueblos que conforman “nuestra América”, y anunciar, a un mismo tiempo, posibles caminos de liberación. (FORNET-BETANCOURT, 1998, p. 09).

Segundo levantamento de Arce (1996) as concepções de Martí é a base para um pensamento teológico latino-americano, na nova sociedade a religião deveria estar fundamentada na liberdade alicerçada na razão. Retamar (2006), afirma que Martí é o precursor de um novo pensamento social que reunia o desejo de liberdade com a busca por justiça social, representa o primeiro pensador moderno de nossa América. Ele é fonte de inspiração para os movimentos sociais e grandes revolucionários latino-americanos do século XX, como Che Guevara e Fidel Castro.

Liberdade é o direito que todo homem tem de ser honrado e de pensar e falar sem hipocrisia. Na América não se podia ser honrado, nem pensar, nem falar. Um homem que oculta o que pensa ou não se atreve a dizer o que pensa, não é um homem honrado. Um homem que obedece a um mau governo, sem trabalhar para que o governo seja bom, não é um homem honrado. Um homem que se conforma com obedecer a leis injustas e permite que o país em que nasceu seja pisado por homens que o maltratam não é um homem honrado. O menino, desde que pode pensar, deve pensar em tudo o que vê, deve padecer por todos os que



não podem viver com honradez, deve trabalhar para que possam ser honrados todos os homens e deve ser um homem honrado. (MARTÍ, 1995, p. 4).

De acordo com Florestan Fernandes (2006), o projeto transformador de José Martí e sua estratégia de realização é resultado da articulação de forma complementar de dois eixos principais de seu pensamento: o latino-americanismo e o antiimperialismo.

UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A REALIDADE DA AMÉRICA LATINA

De acordo com a expressão “conhecer é resolver”, José Martí argumenta que o conhecimento verdadeiro não acontece fora das situações concretas e da solução de problemas da vida real. Conhecer para resolver significa entender que o conhecimento resulta da transformação da realidade a partir de sua compreensão.

Jose Martí defendia a importância de um ensino contextualizado e adequado ao período histórico-social dos alunos, com a finalidade de entender o mundo para, depois, interagir como sujeitos críticos, conscientes de sua construção histórica. Ele acreditava em uma escola que buscasse conhecimento a partir das experiências com as coisas reais e da virtude do trabalho. (SERAK, 2012, p. 19).

Conforme sua interpretação, um dos males que atinge as elites latino-americanas é a sua falta de conhecimento sobre a realidade de seus países. Era necessário que os intelectuais e políticos conhecessem, discutissem e valorizassem a sua realidade, sua história e vicissitudes, e não somente pretendesse adaptar a América Latina a realidade das sociedades capitalistas. Martí sugeria que era preciso bem conhecer para bem governar.

El amor a la patria, hacia sus luchas y a su cultura es condición fundamental para que los hombres y mujeres sepan y estén dispuestos a actuar como sujetos responsables de su propia transformación y de la renovación social (Ciriano, 1995, p. 83).

Em sua obra *La Edad de Oro* Martí apresenta a necessidade da reformulação de um sistema de educação, onde se prioriza a instrução do pensamento na direção dos sentimentos. O professor exerce o papel de mediador e a criança aprende por si mesma, sendo ambos construtores e sujeitos do conhecimento. Para explicar a importância da missão do educador em seu tempo, Martí (1975) entendia o professor como um sacerdote. De acordo com Pereira e Melo (2013, p. 148), “a preocupação com a formação de professores é um tema de relevo nos textos educacionais de José Martí.”

A formação humana deve acontecer de forma integral, criando um cidadão omnilateral. Faz-se necessário que a formação integral aconteça primeiramente com as crianças, não permitindo que se desprezem “las fuerzas nobles en El ánimo de los niños, no se formam hijos fuertes para lãs con mociones y grandeza de la pátria.



Deben cultivarse em la infância preferentemente los sentimientos de independência e dignidad” (MARTÍ, 1995, p. 44). Conforme as publicações do MST no seu Caderno de Educação nº 7 (1996, p. 03)

Nosso educador José Martí, já disse em sua publicação – A Idade de Ouro: Às nossas crianças temos que dar o melhor, porque elas são o que tem de mais puro, de mais belo e sincero, e são a esperança presente para plantarmos as sementes dos novos valores da nova sociedade que vamos construir. Tudo isso, é uma grande verdade, e cada dia fica mais claro que a educação é uma tarefa estratégica para alcançarmos nosso objetivo futuro.

Martí propõe uma Educação que não deve ser apenas de responsabilidade dos educadores escolares; os pais também precisam orientar as crianças a desenvolverem atitudes de dignidade, responsabilidade e amor. A educação martiniana se fundamenta a partir de uma perspectiva de desenvolvimento da autonomia para que crianças e jovens possam ser livres para tomarem suas próprias decisões.

José Martí defendia uma escola que buscasse conhecimento a partir das experiências com as coisas reais e a virtude do trabalho, de forma a se respeitar a originalidade e criatividade que cada pessoa fosse capaz de elaborar. Defendia a educação integral, mudanças no conteúdo e na forma de ensinar foram enfatizados pelo educador como necessárias para que se tornassem eficazes.

De acordo com Aguillera (2003), a importância da concepção martiana no processo educativo está na experiência, que se relaciona com a Educação Popular, pois seus princípios norteadores da transformação social acontecem através e com os populares. Portanto é necessário incorporar as experiências destes a educação, é transformá-las a partir de um envolvimento consciente, ativo e criativo durante todo o processo educativo, assim segundo Aguillera (2003, p. 35) “[...] que el pueblo no sea el objetivo, la meta, el punto final de llegada. Todo lo contrario, que sea el punto de partida: la práctica del pueblo, su sentido común, su cultura.”

De acordo com palavras de Martí: “nem o livro europeu, nem o livro ianque possuíam a chave do enigma hispano-americano”, assim, segundo a afirmação nem o livro europeu, nem o livro ianque serviria ao povo latino-americano. A educação deve estar sempre contextualizada ao momento histórico, os ensinamentos devem ocorrer de maneira processual e ininterrupta. É imprescindível analisar nossa própria história e natureza.

Segundo Martí, a sociedade deve possibilitar que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento, pois este é princípio da liberdade. Ele reconhece através das afirmações, “ser culto é o único modo de ser livre”, e “ser bom é o único modo de ser feliz”, a obrigação de se ensinar verdades fundamentais para que o ser humano esteja à altura de seu tempo. Conforme Reck (2005), a autenticidade das idéias martinianas não se limita somente aos ensinamentos dos conteúdos, que são exclusivamente formais, mas os ultrapassa através das atitudes.



Grande defensor da escola pública obrigatória para todas as crianças, em sua obra podemos identificar ideias que posteriormente formariam os pressupostos político-pedagógicos da educação popular. Conforme Adams (2007), Martí evidencia em suas argumentações e em sua prática a dimensão de gratuidade que fará da educação popular um relevante ambiente de formação de líderes com responsabilidade ético-político que privilegia a solidariedade.

Para o educador cubano José Martí (1975), conhecimento técnico e científico não são uma finalidade em si, pois por mais que os conhecimentos científicos sejam importantes, eles não deixam de ser elaborados pelo homem para enfrentar as adversidades da vida, e que tais adversidades não acabam através daquilo que a ciência é capaz de produzir. Segundo Martí (1975, p. 289), “o que têm de levar os mestres pelos campos. Não somente explicações agrícolas e instrumentos mecânicos; mas a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens”.

CONTRIBUIÇÕES DE JOSÉ MARTÍ PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Durante a metade do século XIX, as transformações sociais latino-americanas instituíam o desafio de melhorar as condições de vida do sujeito do campo, que se encontrava ameaçado de ser expulso do meio rural devido o aumento da presença do capital estrangeiro no setor agrícola. A inquietação estava em diminuir os problemas econômicos e sociais, identificando a função que seria do Estado, que era o de expandir a escolarização.

Diante do exposto acima, José Martí sustentava uma escola voltada para o campo, onde deveriam existir professores ambulantes para melhor compreensão da relação entre educação e sociedade no contexto de um de seus tópicos principais, o da instrução e trabalho. “Urge abrir escolas de formação de professores práticos, para logo espalhá-los pelos vales, montanhas e lugarejos”. (MARTÍ, 1983, p. 86).

Durante seu exílio nos Estados Unidos José Martí pode conhecer experiências importantes em desenvolvimento no setor agrícola. Essa experiência foi imprescindível para entender a forma de enfrentar os problemas vivenciados pelos trabalhadores do campo em situação de crise. Ele não concordava com o sistema educacional existente nos países da América Latina, que priorizavam somente os conteúdos teóricos desprezando as práticas voltadas para o trabalho. Pereira e Melo (2013, p. 152) afirmam que “José Martí fazia coro com o movimento de renovação pedagógica e, além da preocupação com a democratização da educação, tratou do método de ensino que considerava mais adequado ao homem do campo: uma educação ativa.”

O educador José Martí denominava os professores do campo como ambulantes, missionários, itinerantes, e viajantes. Defendia a formação de um corpo docente responsável por uma missão educativa específica ao homem do campo, cujo local de trabalho seria os lugares mais ermos e distantes, a fim de localizar os camponeses com maior dificuldade social e econômica. Martí acreditava que o envio do professor não geraria grandes custos, assim seria a maneira mais rápida e fácil de promover a educação para o sujeito do campo.



O camponês não pode deixar seu trabalho e andar milhas para ver figuras geométricas incompreensíveis, e aprender os cabos e os rios das penínsulas da África, e se prover de vários termos didáticos. Os filhos dos camponeses não podem se afastar léguas inteiras, dias após dias, do lugar paterno para ir aprender declinações em latim e operações matemáticas. Entretanto, os camponeses são a melhor massa nacional e a mais sadia e substancial, porque recebem de perto e em cheio os eflúvios e a amável correspondência da terra, de cujo trato vivem. As cidades são a mente das nações; mas seu coração, onde se acumula e de onde se distribui o sangue, está nos campos (MARTÍ, 1983, p. 85).

Segundo Martí, (1975), os educadores deveriam chegar ao seu local de trabalho com a missão de promover a formação científica básica direcionada às necessidades práticas daqueles que, devido sua condição social, não poderiam se afastar de seu trabalho para andar longas distâncias a fim de adquirir conhecimento. O professor era por ele considerado um agente de transformação da vida dos sujeitos do campo, pois poderia modificar o comportamento do camponês, fazendo com que este utilizasse a natureza de maneira consciente.

Os homens necessitam conhecer a composição, a fecundação, as transformações e as aplicações dos elementos materiais, de cuja elaboração vem a saudável arrogância daquele que trabalha diretamente na natureza, o vigor do corpo, que é o resultado do contato direto com as forças da terra, a fortuna honesta e segura produzida no seu cultivo (MARTÍ, 1983, p. 83).

Com base em documentos e depoimentos Reck (2005) declara que o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) tem em Martí uma relevante fonte de inspiração para estruturar sua concepção pedagógica, pois Martí estimulava a instalação de escolas da agricultura no campo, criadas com ambientes destinados às aulas práticas para respaldar as aulas teóricas, além de contar com professores itinerantes.

Não seriam pedagogos que enviaríamos pelos campos, mais sim conversadores. Não enviaríamos mestres, e sim pessoas instruídas, que fossem respondendo às dúvidas que os ignorantes lhes apresentassem, ou às perguntas preparadas para a sua vinda, e que fossem observando onde tinham sido cometidos erros nas culturas ou onde não se aproveitavam riquezas exploráveis, dando os esclarecimentos necessários de uma forma pragmática. (MARTÍ, 1983, p. 86).

Conforme José Martí, as sujeitos do campo deveriam ter uma educação significativa, sendo ensinado o que realmente influenciasse a vida do camponês, que melhorasse sua qualidade de vida. Educador e educando vivenciariam uma educação fundamentada no amor, adquirindo conhecimentos práticos e científicos. O sujeito do campo deveria continuar no campo, técnicos itinerantes visitariam as comunidades esclarecendo dúvidas, ensinando novos modelos sustentáveis de manejo para melhorar a produção.



CONCLUSÃO

Este estudo não faz justiça à grandiosidade e à consistência do pensamento do educador cubano José Martí. As considerações de Martí consistem em uma pedagogia radical, fortemente fundamentada na realidade social e cultural na qual se realiza, mas também compromissada com a modificação dessa realidade. Não pode existir uma pedagogia para a liberdade sem que ela própria seja libertada de preceitos que a envolvem em esquemas rígidos.

Sua vida e obra são dedicadas à luta pela independência de Cuba e pela educação. Em Martí encontramos o resgate e reafirmação de uma educação para a identidade nacional e regional, sem distinção de raça ou sexo, pois por sermos humanos, já devemos dispor de todos os direitos.

É evidente a sua preocupação em mostrar as perspectivas de desenvolvimento moderno que observou na Europa e nos Estados Unidos, bem como as reformas para o desenvolvimento da vida no campo. Nas argumentações de José Martí, nota-se o apoio às reformas liberais que eram consideradas importantes por trazer transformações para a formação dos camponeses no campo. Valorizou a formação de professores para o campo, através de uma proposta educacional que teria como meta despertar os sujeitos do campo para as novas atividades de trabalho.

Para nós, latino-americanos, é de fundamental importância à formação de indivíduos críticos, trabalhadores e trabalhadoras qualificadas para a vida e com interesse pela história e tradições. Martí afirmava que só poderá existir uma sociedade realmente livre quando sua população pudesse pensar por si mesma. A educação se desenvolve como um processo de autoformação, garantindo condições para resolver as principais adversidades da vida. Uma sociedade ajustada procura o reconhecimento de sua diversidade cultural e a autonomia de seu povo.

A análise das contribuições pedagógicas do intelectual José Martí serve de base para construção de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação inovadora e de qualidade que supere a falta de conhecimento sobre a realidade e a História latino-americana e valorize suas potencialidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. **Educação e economia (popular) solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado, na Associação de Recicladores de Dois Irmãos (1994-2006). 2007. Originalmente apresentada como Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale o Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2007.

AGUILLERA, Rolando Bellido. **El Oro Nuevo**. La Habana: Ed. MCs, s. d.

ARCE, R. **Religión**: poesía del mundo venidero - implicaciones teológicas en la obra de José Martí. La Habana: Ediciones CLAI, 1996.

BALLÓN, José. **Lecturas Norteamericanas de José Martí: Emerson y el socialismo contemporáneo (1880-1887)**. México: UNAM, Centro Cordinador y difusor de Estudios Latinoamericanos (CCYDEL), 1995.



CIRIANO, H. I. El conocimiento de las tradiciones pedagógicas latinoamericanas: necesidad o espermimento?. **Contexto & Educação**, 1995, ano 9, nº 39 jul/set. Ijuí: UNIJUÍ.

FERNANDES, Florestan. A atualidade de José Martí. In: KOLLING, E. **José Martí: vida e obra**. São Paulo: Centro de Estudos Martianos, 1995. p. 32-33.

FERNANDES, Florestan. Libertar a América e Emancipar o Homem. In: RODRÍGUEZ, Pedro Pablo. **Martí e as duas Américas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p.7-18.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Aproximaciones a José Martí**. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen, 1998. p. 115.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, Jorge. **Fazer Do Trabalho Científico Em Ciências Sociais Aplicadas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2006.

MARTI, José. **Obras Completas**. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001.

_____. **Nossa América**. Antologia. São Paulo: Editora Hucitec, 1983.

_____. **La edad de oro**. 2 ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. **Vida e obra**. São Paulo: Casa América Livre, 1995.

_____. **Obras Escogidas**. 3 tomos. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2000.

_____. **Obras Completas de José Martí**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, Karisma Digital, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Jogos e Brincadeiras Infantis**. São Paulo, 1996. (Caderno de Educação n. 7).

NASSIF, Ricardo; SANTOS Eduardo (Org.). **José Martí**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, Fábio Inácio; MELO, José Joaquim. A educação no campo: contribuições de José Martí. In: V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina, Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro. 2013, Londrina. Anais. Paraná: UEL, 2013. p. 147-157. Disponível em:< file:///C:/Users/Livia/Desktop/jose%20marti%20e%20educação%20do%20campo.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

RAMOS, Júlio. **Desencontros da Modernidade na América Latina: literatura e política no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RECK, José. 2005. **Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí**. Cuiabá, Editora da UFMT, 2005.

RETAMAR, Roberto Fernandes. **Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p, 158.

_____. **Introducción a José Martí**. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2006.

RODRIGUEZ, P. P. **Martí duas Américas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p, 320.



SERAK, Mykhaela. **Contribuições Educacionais do Sistema de Ensino Cubano para o Contexto Brasileiro**. São Paulo, SP, 2012. Originalmente apresentada como monografia do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. José Martí e a Educação Popular: um retorno às fontes. In: 30º REUNIÃO da Anped, 2007. Disponível em:< http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho_gt06.htm>. Acesso em: 27 dez.2019.

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SÉCULO XXI

Juliana Campos Francelino 1 – PPGE/UCDB
Michele Serafim dos Santos 2 – PPGE/UCDB

RESUMO

O objetivo desse estudo é descrever algumas mudanças no processo de ensino-aprendizagem, compreender diferenças entre metodologias tradicionais e construtivistas, teorizar metodologias ativas e descrever suas possíveis aplicações. Justifica-se pelo fato de que durante a graduação, ou seja, no decorrer do curso, o aluno é preparado para as práticas profissionais e para a vivência em sociedade, de maneira ética. Trate-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com base em autores como Dewey (1950), Freire (2015), Masetto (2014), Morán (2007), Rezende (2002), dentre outros, esses teóricos, alertaram para um vasto período a relevância de transcender a educação tradicional e focar na aprendizagem no discente, em seu envolvimento e participação em suas atividades. Os resultados apontam que o uso de metodologias diversificadas permite que os alunos saiam das instituições de ensino preparados para atuação profissional e com as habilidades necessárias que o mercado de trabalho exige, pois foram apresentados a situações de aprendizagem significativas para suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Aprendizagem; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As transformações do mundo contemporâneo influenciam diretamente em aspectos básicos da nossa vida em sociedade, e neste texto, citaremos como essas mudanças têm afetado a educação e o processo de ensino, além da relação entre o aluno e o professor e uso crescente de novas tecnologias, no âmbito da educação superior e profissional, tendo em vista o surgimento de novos recursos tecnológicos e novas metodologias de ensino.

A reflexão sobre como qualificamos e educamos nossos profissionais e os colocamos no mercado de trabalho torna-se necessária, se temos como anseio



possibilitarmos mudanças nas relações sociais que permitam a construção de consciências individuais e coletivas. O presente trabalho tem como objetivo identificar, por meio de análises teóricas, métodos de ensino diferentes dos tradicionais, além de apresentar pontos fortes do uso das metodologias ativas e fragilidades do ensino tradicional, com a intenção de demonstrar que a maneira como instituições e docentes tratam o processo de ensino-aprendizagem pode influenciar na atuação profissional dos alunos.

É nessa perspectiva que Freire (2016) se refere à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões.

Focamos na relação entre professor e aluno, bem como o papel de cada um dentro do processo de ensino-aprendizagem, além das formas de avaliar o aluno conforme as mudanças decorrentes da aplicação de metodologias ativas. É importante destacar que não se trata de desmerecer os métodos tradicionais, mas complementar, aprimorar, diversificar e facilitar o processo educativo para que os alunos tornem-se profissionais preparados para a realidade do mercado de trabalho, bem como para o exercício da cidadania.

O Processo de Ensino-Aprendizagem

Usando a teoria de Krüger (2013), por meio de observações, identificamos metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e técnico, no qual se dá através da relação de, pelo menos, dois sujeitos: o aluno e o professor. O professor realiza o processo de mediação na construção dos conhecimentos aos alunos, por meio do planejamento de aula, sugere leituras, dinâmicas, filmes, pesquisas, além de utilizar diversos recursos que facilitam o aprendizado.

Espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de síntese, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem (MASETTO, 2014).

Na relação entre esses sujeitos, o aluno exerce o papel de protagonista ao interagir nas aulas e possibilitar, por meio de suas ações, a reconstrução de seu conhecimento. Dentro do processo de aprendizagem, é importante que o aluno compreenda a relevância de obter conhecimento contextualizado com sua vida para sua formação profissional e para atuar em sociedade, para que esteja mais bem preparado para as exigências do mercado, de pessoas capazes de criar e produzir, de pessoas independentes e pró-ativas. (KRÜGER, 2013). É durante o processo de ensino, que o aluno é apresentado às situações práticas que simulam possíveis situações reais de sua vida profissional.



No processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer uma mediação de conhecimentos e experiências entre os envolvidos, respeitando o contexto em que o aluno está inserido, transformando e ampliando o conhecimento de mundo deste. Portanto, tende a fazer com que o aluno amplie seus saberes por meio de informações e práticas orientados pelos professores, e da mobilização do próprio aluno para construção de seu conhecimento, para que o ensino não fique restrito à aula do professor (KRÜGER, 2013).

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2016, p. 47).

De acordo com Mittre *et al* (2008), no processo de ensino-aprendizagem, a bagagem cultural e os saberes da vida comunitária dos alunos devem ser respeitados, sendo necessário que o professor reconheça sua finitude, os limites de seu conhecimento e o ganho proveniente da interação com o aluno.

O papel do professor é de mediador e não se resume apenas em repassar informações sobre o conteúdo aos alunos nas aulas, também é papel do professor instigar inquietações nos alunos, despertar curiosidades para que busquem responder aos seus questionamentos, e ampliar seu conhecimento sobre diversos assuntos. Desta forma, o aluno também é responsável pelo seu aprendizado, pois responde às suas dúvidas pesquisando, problematizando e compreendendo conteúdos pelos quais tem interesse.

Essa perspectiva fortalece a ideia da inter-relação presente entre os saberes da docência e a formação humana descrita por Freire (2016):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 2016, p. 28-29).

Mitre *et al* (2008) considera ainda, que o aluno permanece na graduação alguns anos, enquanto no exercer da profissão permanece por décadas, dessa forma faz-se necessária uma prática educativa libertadora, que forme um profissional “ativo e apto a aprender a aprender (...) com competências éticas, políticas e técnicas, dotados de responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade” (MITRE *et al.*, 2008, p. 3).

Mitre (MITRE *et al.*, 2008, p. 3) ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN/1996, sugere como finalidade do ensino superior, “o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional) e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de



reciprocidade”, por isso a necessidade de mudanças na forma em que as instituições de ensino superior oferecem seus cursos para que seu papel social seja reconstruído.

Metodologias de Ensino-Aprendizagem: Abordagem Tradicional e Construtivista

Método significa “caminho a ser seguido”, por isso, dentro do âmbito da educação, tem o sentido de escolha das melhores opções para formação de cidadãos capazes de viver em sociedade, com foco nos aspectos relacionados ao trabalho e às questões profissionais.

Krüger (2013) define metodologia como uma ferramenta auxiliar para que o professor realize seu trabalho, além disso, as instituições de ensino também definem qual metodologia vai ser utilizada para gerar aprendizado nos alunos. Portanto, analisaremos, teoricamente, a metodologia tradicional e a construtivista.

Brighenti et al (2015) afirma que os estudantes e a sociedade estão passando por significativas e grandes mudanças, por isso, as formas tradicionais de ensinar já não são suficientes, fato que gera a necessidade de aprimoramento e implementação de novas técnicas.

De acordo com Mittre *et al* (2008), na metodologia tradicional de ensino o professor é um transmissor de conteúdos, portanto, o discente retém e repete os mesmos, numa atitude receptiva e reprodutora. Além disso, no método tradicional o professor é sujeito ativo no processo de aprendizagem, enquanto o aluno é sujeito passivo. O professor é o responsável pelo ensino, através de aulas expositivas, pois, o mesmo é o detentor do conhecimento. Dessa forma, o aluno memoriza e assimila o que lhe é passado, sem maiores interações, esse fato favorece o controle do professor sobre a aula. (KRÜGER, 2013).

O modelo tradicional de ensino apresenta como fundamentos a visão enciclopedista, a fragmentação do conhecimento em disciplinas, a transmissão docente e passividade do corpo discente, Fundado na memorização e posterior reprodução em avaliações aplicadas, periodicamente, a fim de mensurar a capacidade de memorização do aluno. Tal modelo vai de encontro aos objetivos da universidade, uma vez que não forma e nem cria pensamentos, por possuir uma visão de um saber inquestionável, destruindo a curiosidade e admiração por parte dos alunos, além de aumentar a evasão, anulando toda a pretensão de transformação histórica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Entretanto, o método tradicional é considerado passivo, ao considerar que não estimula a criatividade, responsabilidade, iniciativa, senso crítico (MITRE et al., 2008) e proatividade dos alunos. O método tradicional apresenta como desvantagem a não aprendizagem, à medida que promove pouca reflexão e problematização por parte do aluno sobre o objeto de estudo, além do fato de que o professor sabe o que passou de informações para o aluno, mas não sabe o quanto ele realmente aprendeu. De acordo com Moran (2007, p. 33), “cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a



ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno [...] permitindo que o aluno estabelece um vínculo com a aprendizagem, baseado na ação reflexão-ação”.

Uso e Definições de Metodologias Ativas

Krüger (2013, p. 42), apresenta as metodologias de ensino como técnicas de ensino, que estão disponíveis como “aula expositiva, exercícios, trabalhos em grupo, jogos educacionais, simulação, problematização, preceptoria em um minuto, casos para ensino, seminários, entre outros”.

Como uma metodologia ativa tende a colocar o aluno mais próximo da realidade, elas tornam os alunos mais autônomos e críticos, para serem capazes de transformar seu contexto. O exemplo mais comum de metodologia é o trabalho em grupo, pois através dele os alunos desenvolvem habilidades além dos conteúdos, como argumentação, processo de decisão e defesa de um ponto de vista (KRÜGER, 2013).

O trabalho em grupo faz com que o aluno interaja e coopere com os outros integrantes, portanto estimula e treina o discente para o trabalho em equipe, situação encontrada no mercado de trabalho. Após o trabalho em grupo, o professor utiliza, principalmente, como método de avaliação, o seminário, que também é uma metodologia ativa, e corresponde a exposição da pesquisa, das opiniões e conclusões obtidas pelo grupo. Barbosa e Moura (2013) afirmam que, conforme a ciência cognitiva, uma aprendizagem efetiva vai além do que simplesmente ouvir, por isso, faz-se necessário a aplicação de atividades que levem o aluno a pensar sobre o que está fazendo, portanto:

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 8).

Mitre et al (2008, p. 4), complementa ao afirmar que a metodologia de aprendizagem ativa “envolve a auto-iniciativa, alcançando as dimensões afetivas e intelectuais”, construindo uma relação mais duradoura e sólida. Nesse método o aluno compreende o conteúdo através de pesquisas, descentraliza a figura do professor, e constrói seu próprio conhecimento, já que é sujeito ativo na aprendizagem. (KRÜGER, 2013).

A aprendizagem duradoura e sólida é construída pelo próprio aluno dentro seus métodos de aprendizagem, pois esse método exige mais empenho do aluno para formação de conceitos e compreensão de conteúdos e informações. Afirmações propaladas por Freire (2016) ressaltam a necessidade de o docente assimilar os princípios que norteiam a atividade do professor em direção à autonomia.

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como



sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.271).

As interações sociais são indispensáveis para a aprendizagem do educando, no método construtivista a cultura a qual o indivíduo pertence influencia em seu processo de aprendizagem, fato desvantajoso para o professor, que encontra mais dificuldades para controlar a aula, além de que no método construtivista cada aluno possui um tempo de aprendizagem. Utilizando as metodologias ativas o professor permite que os alunos vivenciem situações inesperadas que exigem que eles reflitam, busquem e avaliem informações para solucioná-las e apresentá-las.

Segundo Barbosa e Moura (2013), a Educação Profissional e Técnica tem sido objeto de discussões por suas organizações curriculares e percursos formativos, por isso os autores afirmam que:

A educação profissional oferece muitas oportunidades de aplicar metodologias ativas de aprendizagem nas diferentes áreas de formação profissional. É o caso das aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe dentro e fora do ambiente escolar, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos. Essas atividades tendem a ser naturalmente participativas e promovem o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 8).

Para que o desenvolvimento do aluno dentro do processo de aprendizagem se dê de maneira natural, nas metodologias ativas é comumente utilizada a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb) e Aprendizagem Baseada em Projetos (AProj). A Aprendizagem Baseada em Problemas – ABProb foi aplicada inicialmente em cursos de Medicina, na década de 1960, no Canadá, entretanto, “tem sido utilizada em várias outras áreas do conhecimento, como: administração, arquitetura, ciências da computação, ciências sociais, economia, engenharias e matemática” (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 8).

Essa abordagem faz uso de uma situação problema para o aprendiz autodirigido, onde a construção do conhecimento está em um ambiente de colaboração mútua, e “admite sequências de trabalho que podem variar conforme o nível e tipo de ensino, com a área do conhecimento e com os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 11). Além disso, o aluno se envolve em tarefas que favorecem a assimilação e fixação do conhecimento, partindo da interpretação inicial do problema proposto, passa pela fase de análise e de busca de uma solução para depois apresentar o trabalho e analisar os resultados. Toda essa reflexão se dá em torno de situações globais e de uma realidade concreta, dinâmica e completa. (MITRE et al, 2008).

Nesse contexto, o professor atua como orientador ou facilitador nos grupos de trabalho ou estudo, interagindo mais intensamente com os alunos do que interagiria em aulas puramente expositivas. Vale salientar que o processo seguido pelo grupo na



busca de uma solução é mais importante que a resolução em si, conseqüentemente, o aluno é explicitamente responsável por sua aprendizagem, mas como já foi citado, isso não diminui a responsabilidade do professor (BARBOSA; MOURA, 2013).

O objetivo de trabalhar com projetos como recurso pedagógico na construção de conhecimentos remonta do século XVII na Itália, sob uma perspectiva de ensino profissionalizante, voltado para a área da Arquitetura. A aprendizagem Baseada em Projetos exige a consideração de situações reais relacionadas a contextualização vivida pelos alunos, e para fins educacionais tem quatro fases: intenção, planejamento, execução, e julgamento. No que se refere à tipologia, os projetos podem ser classificados como construtivo, investigativo e didático ou explicativo (BARBOSA; MOURA, 2013).

Portanto, têm alta contribuição educativa quando utilizado como recurso pedagógico para aprendizagem significativa e contextualizada, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, pois exige a formação de grupos, um tempo pré-determinado para realização, um tema de múltiplos interesses, finalidade útil, escolha de múltiplos recursos e apresentação dos resultados. Em contrapartida, os projetos requerem a ajuda de um professor que possa acompanhar o processo de aprendizagem e crescimento intelectual dos alunos (BARBOSA; MOURA, 2013).

Rezende (2002), cita a Instrução Acorada, baseada na aprendizagem contextualizada, tem como objetivos: envolver o estudante ativamente na aprendizagem; resolução de problemas realísticos e realização de tarefas frequentes na atividade científica. Nessa metodologia, os estudantes aprendem e se desenvolvem na necessidade da interação e colaboração uns entre os outros, através da comunicação formal ou informal, originais das novas tecnologias. A Instrução Acorada, segundo o autor, difere da Aprendizagem Baseada em Problemas no ponto em que os contextos projetados são mais complexos e podem ser analisados pelo estudante por diversas perspectivas, como de cientista, historiador, sociólogo etc.

Outra orientação construtivista é a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, definida como teoria de aprendizagem, representação mental e instrução integrada. É responsável por indicar recursos para a conceituação complexa, como por exemplo, o retorno do aluno no mesmo material em diferentes oportunidades, diferentes propósitos e diferentes perspectivas. (REZENDE, 2002). Essa Teoria permite que o aluno revise os conceitos já trabalhados, analise conteúdos em situações diferentes dentro do processo de aprendizagem e permite, inclusive, que o aluno tire dúvidas junto ao docente de conteúdos não assimilados anteriormente.

Segundo Krüger (2013), os jogos educacionais são considerados metodologia ativa pois são um recurso adicional importante de aprendizagem, à medida onde apresentam linguagem dinâmica e atraem a atenção dos jogadores, servem como complemento às demais metodologias. O jogo deve fazer com que os estudantes fixem e apliquem os conteúdos aprendidos na disciplina, conseqüentemente, ampliam o aprendizado. Individuais ou em grupo, os jogos podem ser apresentados por meio eletrônico, tabuleiros, cartas, dinâmicas, entre outros, mas devem,



sempre, considerar os conteúdos já vistos na disciplina e até relacionar conteúdos de disciplinas diferentes para que torne-se um jogo interdisciplinar.

Tecnologia no Ensino-Aprendizagem na visão Construtivista

Quando a escola tenta incorporar meios inovadores, acaba ficando resistente a mudanças. Pode-se fazer necessária a compra de equipamentos de vídeo ou informática nas escolas, porém, é necessário que essas medidas sejam incorporadas à proposta pedagógica da escola como um todo, para que contribua com sua ordem pedagógica e sócio-cultural (REZENDE, 2002).

De acordo com Rezende (2002, p. 11), “um projeto de inovação tecnológica na educação deve gerar propostas comprometidas com as finalidades educativas, assumindo como essencial o sentido transformador da prática pedagógica”.

Segundo Barbosa e Moura (2013, p.15) a era da tecnologia no processo de aprendizagem “propõe a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais, preparando para a aprendizagem ao longo da vida”.

A pesquisa de Rezende (2002) complementa que o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação na elaboração de materiais didáticos e projetos fundamentados na abordagem construtivista são:

A possibilidade de interatividade; as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação, acopladas com a informática, oferecem de interação a distância e a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas, tais como textos, vídeos, gráficos, animações e áudios, possível nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia. (REZENDE, 2002, p. 6).

Segundo Morán (2015), o uso de tecnologias na implementação de metodologias ativas favorece mudanças não só no espaço físico da sala de aula, mas também nos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O autor propõe um modelo híbrido onde são elaborados alguns roteiros de aula para que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores, dando feedback para os professores através de pequenas avaliações rápidas, de múltipla escolha, corrigidas automaticamente, por exemplo. E através desses resultados que os professores podem determinar quais atividades podem ser feitas em grupo, quais podem ser feitas individualmente e quais podem ser feitas em ritmos diferentes.

Morán (2015) também sugere a integração das atividades da sala de aula com as digitais e das presenciais com as virtuais. Nesse aspecto, o professor precisa se comunicar face a face com os alunos, e também digitalmente, com o uso de tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.



O Perfil profissional do Professor na implantação das Metodologias Ativas

Barbosa e Moura (2013) afirmam que a maior dificuldade dos professores na aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem é que os mesmos não tiveram essa experiência em suas formações como docentes. Portanto, afirmam que “na aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas o professor tem funções mais amplas e complexas do que nos métodos convencionais de ensino” (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 12).

O professor torna-se mediador de discussões, manter os grupos de alunos focados nos problemas e questões, motivar os alunos a se envolverem no processo de solução, além de estimular o uso do pensar, do observar, do raciocinar e do entender (BARBOSA; MOURA, 2013). Barbosa e Moura afirmam que:

O professor deve, antes de ativar a inteligência do aluno, ativar a própria inteligência, de tal maneira que seu exemplo sirva de inspiração para o aluno. [...] Para ensinar ao aluno a pensar é necessário que o professor tenha experimentado o que significa um esforço mental neste sentido e não apenas uma definição teórica do que é o exercício da função de pensar (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 13).

O professor desiste de ser aquele indivíduo ativo que repassa o conhecimento para ser o indivíduo que cria ambientes de aprendizagem e facilita o processo pelo qual o aluno adquire conhecimento (mediador). Isso contribui para que o papel do professor seja redefinido, sua função básica não é mais dar/reproduzir aula, pois como orientador do processo reconstrutivo do aluno, o professor passa a ser motivador constante e organizador da sistemática do processo (REZENDE, 2002).

O professor assume uma posição ativa ao ensinar quando tem que “recorrer a seus estudos, selecionar informação, escolher terminologia adequada, explicar um conhecimento de diferentes formas, fazer relações, comparações, analogias etc” (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 9).

Barbosa e Moura (2013, p. 9) complementam ainda que “se o professor aplica o mesmo plano de aula dezenas de vezes, sem inovações, é provável que, neste caso, sua exposição se torne rotineira, automática e, logicamente, terá um caráter passivo”.

O objetivo do professor ao propiciar o desenvolvimento das metodologias ativas em sala de aula é possibilitar a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas. Com o uso desses métodos e o envolvimento das tecnologias, será possível desenvolver nos alunos algumas habilidades como autonomia e curiosidade para pesquisar, debater e refletir sobre possibilidades de correção do problema. Desse modo, o professor atua como mediador/facilitador, orientando os estudantes nesse processo, enquanto o aluno atua como protagonista da sua aprendizagem. Conforme Morán (2015, p.32), “o papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”.



Avaliação da Aprendizagem pelo olhar das Metodologias Ativas

A avaliação na perspectiva construtivista também é diferente da tradicional. Algumas diretrizes orientam o processo de avaliação do desempenho do estudante em projetos educacionais com utilização de novas tecnologias. Como o estudante desenvolve diferentes perspectivas da realidade através da construção do conhecimento, os processos de avaliação têm mais opções de respostas aos problemas (REZENDE, 2002).

Nesse método avaliativo devem ser priorizados os procedimentos mentais dos alunos em relação aos produtos finais, com isso:

Os conceitos de certo ou errado tornam-se secundários na medida que o aluno deve ser capaz não só de chegar a uma resposta, mas também de justificar e defender seus julgamentos e decisões durante a resolução de problemas. (REZENDE, 2002, p.13).

Portanto, uma atividade avaliativa, conforme os pressupostos construtivistas, se dá através da auto avaliação do estudante sobre sua própria aprendizagem e pelo registro do processo por meio do qual ele tomou conhecimento e assimilou o conteúdo, nesse contexto, a tendência da avaliação é servir como ferramenta de autoanálise. Rezende (2002, p. 14), afirma que “os autores construtivistas consideram importante a avaliação da aprendizagem inserida em um contexto”, pois, existem habilidades importantes que não são cobradas em testes desvinculados do contexto da aprendizagem.

Mesmo com o reconhecimento das necessidades de novos métodos avaliativos, segundo Rezende (2002) ainda não há um senso comum, tendo em vista que as alternativas oferecidas pelos construtivistas soam imprecisas, precisam atender às demandas das diferentes partes interessadas, como pais, professores e os próprios alunos.

A pesquisa de Laguardia et al (2007), sobre Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem, constata que:

Os elementos do ambiente de aprendizagem influenciam a aquisição de novos conhecimentos e habilidades e podem servir como variáveis preditoras no estabelecimento da relação entre o ambiente em si e os resultados cognitivos e afetivos obtidos, tais como a interação e comunicação entre os participantes. (LAGUARDIA et al 2007, p. 8).

Laguardia et al (2007) ainda afirma que:

Esses ambientes oferecem os meios para avaliações das habilidades metacognitivas, das estratégias de aprendizagem e do histórico das mudanças ocorridas no desempenho dos estudantes ao longo do curso, provendo evidências acerca dos processos envolvidos nas atividades educativas em espaços digitais e subsídios sobre a efetividade das tecnologias educacionais. (LAGUARDIA et al 2007, p. 9).



Cursos em ambientes virtuais exigem vários cuidados, tanto por parte da organização, como por parte do aluno. Como existe uma distância entre corpo docente e discente, faz-se necessário devolutivas de desempenho nas relações aluno-curso, aluno-professor, aluno-instituição e aluno-mercado de trabalho.

Metodologias Ativas na visão dos Alunos

A pesquisa de Brigheti et al (2015) identifica que os alunos acreditam aprender e assimilar melhor os conteúdos com a resolução de exercícios, e que a aplicação de provas não é considerada tão eficaz pelo corpo discente em comparação com a quantidade de professores que utilizam esse método de avaliação. Portanto, torna-se visível a necessidade de alinhamento entre a metodologia utilizada e o processo de ensino mais eficaz. Paranhos e Mendes (2010) concluem que:

Os estudantes valorizaram as disciplinas integradoras, sendo essas caracterizadoras da mudança curricular. Porém, em suas reflexões e críticas são destacadas as diferenças nos resultados alcançados pelos grupos, quanto ao conhecimento e aprendizado, decorrentes da diversidade na formação docente e de seu envolvimento presencial nas atividades. (PARANHOS; MENDES, 2010, p. 7).

No Ensino Superior e Técnico, quando os estudantes assumem a responsabilidade de participação ativa nos ambientes de aprendizagem reconhecem que isto contribui para a aquisição de novos conteúdos, sentem-se preparados para estagiar em suas áreas de formação. A vivência desses estudantes nos cenários práticos desenvolve neles as competências necessárias para o trabalho efetivo (GOMES et al. 2010).

Reflexões e Considerações

A complementação da aprendizagem tradicional por meio dos recursos oferecidos por metodologias ativas, ou a própria aplicação das mesmas como um todo, na instituição de ensino superior/técnico favorece um ambiente educacional em que o aluno também é responsável pelo seu processo educativo. O estudante participa ativamente desse processo, tendo como responsabilidade principal o interesse e a disposição em aprender conteúdos na prática.

As metodologias ativas nos permitem acreditar que os alunos saem da escola ou se formam nos cursos preparados para atuação profissional e com as habilidades necessárias que o mercado de trabalho exige, pois foram apresentados a situações de aprendizagem significativas e realistas para suas vidas.

A adaptação às transformações da sociedade através das metodologias ativas no processo pedagógico profissional permite que os alunos tenham facilidade para se adaptar em suas rotinas de trabalho, bem como desenvolve a habilidade de solucionar problemas e prepara o aluno para o processo de decisão e para as relações profissionais, tendo em vista que, o estudante teve experiências práticas que o incentivaram a buscar informações e ser criativo na resolução de seus problemas e na construção de seu conhecimento.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional E Tecnológica**. Boletim Técnico Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: Set 2019.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. **Metodologias de Ensino-Aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis-SC, v.8, n.3, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281>. Acesso em: Set 2019.

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda Leila Santos Baldez. MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: Set 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 54ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

GOMES, Maria Paula Cerqueira; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; MONTEIRO, Dilva Martins; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira; LOUZADA, Rita de Cássia Ramos. **O uso de Metodologias Ativas no Ensino de Graduação nas Ciências Sociais e da Saúde – Avaliação dos Estudantes**. Revista Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100011. Acesso em: Set 2019.

KRÜGER, Letícia Meurer. **Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina contabilidade III do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis-SC, v. 9. n. 18, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/4306>. Acesso em: Set 2019.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA Margareth Crisóstomo; VASCONCELLOS, Miguel Murat. **Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Fundação Osvaldo Cruz. Educação e Pesquisa, São Paulo-SP, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3>. Acesso em: Set 2019.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na universidade**. Ebook. Campinas: Papyrus, 2014.

MITRE, Sandra Minardi; BATISTA, Rodrigo Siqueira; MENDONÇA, José Márcio Girardi de; PINTO, Neila Maria de Moraes; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PORTO, Cláudia Pinto; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação Profissional em Saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro-RJ, vol. 13, n. 2, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018. Acesso em: Set 2019.

MORÁN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: papiros, 2007.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências



Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: Set 2019.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. **Currículo por Competência e Metodologia Ativa: percepção de Estudantes de Enfermagem**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto-SP, v. 18, n. 1, jan/fev. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_17.pdf. Acesso em: Set 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REZENDE, Flavia. **As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica sob a Perspectiva Construtivista. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde**. Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Rio de Janeiro-RJ, v. 02, n. 01, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf>. Acesso em: Set 2019.

A REFORMA EDUCACIONAL PARANAENSE DE CÉSAR PRIETO MARTINEZ (1920-1924): UMA VISÃO TAYLORISTA DE ENSINO?

José Ricardo Skolmovski SILVA- UEM

Maria Cristina Gomes MACHADO – UEM

Resumo:

Esta pesquisa situa-se no campo da história e historiografia da educação. Temos por recorte espacial o Paraná e como recorte temporal os anos de 1920-1924. Objetivamos apresentar a reforma educacional paranaense, ocorrida neste período e efetivada por César Prieto Martinez, inspetor da instrução pública do Paraná, e suas relações com as ideias de Frederick Winslow Taylor evidenciadas em seu livro *Princípios da Organização Científica*, publicado pela primeira vez em 1911. A reorganização das escolas e horários de aula, novos programas e métodos; a divisão do trabalho entre a inspetoria e as escolas; os relatórios estatísticos, as inspeções e os prêmios aos professores são alguns pontos da reforma que podem ser comparados com os princípios do taylorismo.

Palavras-chave: Educação. Intelectuais. Taylorismo.

Abstract:

This research is located in the field of history and historiography of education. We have Paraná as a space cut and the years 1920-1924 as a time cut. We aim to present the educational reform in Paraná, which occurred in this period and carried out by César Prieto Martinez, and its relations with the ideas of Frederick Winslow Taylor, evidenced in his book *Principles of Scientific Organization*, published for the first time in 1911. Mass literacy, adherence new methods, inspection and rationalization of resources are some points of the reform that can be compared with the principles of taylorism.

Keywords: Education. Intellectuals. Taylorism.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como temática as reformas educacionais. A pesquisa situa-se no campo da história e historiografia da educação por investigar a reforma de César Prieto Martinez, intelectual paulista que em comissão exerceu o cargo de inspetor da instrução pública no estado do Paraná entre 1920-1924.

Este trabalho é um desdobramento da dissertação de mestrado intitulada “A revista *O Ensino* e manifestações tayloristas nas propostas da reforma educacional de César Prieto Martinez (PARANÁ, 1920-1924)” e corrobora os esforços empreendidos pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE).

Nosso objeto de estudo é a reforma educacional levada a termo pelo referido inspetor e as principais fontes utilizadas são os relatórios do inspetor e referências historiográficas que versam sobre o recorte em destaque.

Questionamos: Que relações podemos tecer entre as medidas de reforma de César Prieto Martinez e as ideias de Frederick Winslow Taylor evidenciadas em seu livro *Princípios da Organização Científica*, publicado pela primeira vez em 1911? Com base nesta indagação temos o objetivo de analisar as relações entre as proposições racionalizadoras de Martinez e os princípios do taylorismo. A partir deste objetivo destacamos três objetivos específicos: compreender alguns elementos do contexto do estado do Paraná na sociedade da década de 1920; evidenciar a presença do taylorismo no pensamento educacional reformista paranaense; e destacar algumas medidas que apontam para uma relação entre o taylorismo e as propostas de reforma efetuadas por Martinez no Paraná. Cada tópico deste trabalho busca atender respectivamente a cada um destes objetivos específicos.

A metodologia utilizada é de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como aporte teórico a bibliografia sobre o materialismo histórico. Pode-se afirmar que os relatórios pesquisados referentes a instrução pública deste período apresentam a pretensão do inspetor de que a escola se organizasse segundo a lógica do trabalho industrial. Percebe-se que esta ideia organizacional é uma constante no período e é isto que objetivamos evidenciar no primeiro tópico.

O CONTEXTO PARANAENSE DA DÉCADA DE 1920

Neste tópico intentamos compreender alguns elementos do contexto do estado do Paraná na sociedade da década de 1920. Para isso evidenciamos alguns tópicos do contexto político, cultural e social do Paraná e da vinda de César Prieto Martinez, intelectual que atuou no cargo de inspetor da instrução pública paranaense entre 1920-1924.

É relevante dizer que a década de 1920 representou um momento de significativas reformas em todo o país, com especial atenção a reforma paulista de Sampaio Dória que colocava a questão da educação das massas populares em evidência e que abre o ciclo de reformas estaduais do período (SAVIANI, 2013). Assim, diversos estados, e inclusive o Paraná, empreenderam reformas no intuito de resolver o problema do



analfabetismo e por esta via efetivar a república. É com Martinez (e posteriormente com Lysimaco Ferreira da Costa) que veremos as propostas de reforma educacional que visam resolver o problema anteriormente citado.

Destaca-se que Caetano Munhoz da Rocha foi o presidente do estado do Paraná no período em recorte, cargo que continuou a ocupar no mandato seguinte, totalizando oito anos de gestão (1920-1928). É por meio da gestão de Rocha que Martinez, professor e diretor da Escola Normal de Pirassununga (Pirassununga-SP), é convidado para, em comissão, exercer o cargo de inspetor da instrução pública paranaense, função que ocupou na primeira gestão de Rocha (1920-1924).

Inúmeros desafios se apresentam como legados das gestões anteriores e que impactam na tomada de decisões do inspetor. Dentre eles, cabe destaque à questão da unidade nacional. Carvalho (1989) lembra que a década de 1920 representou um momento de reflexão da classe dirigente sobre suas escolhas quando da proclamação da república. Na época, de acordo com a autora, a república e a consolidação do sistema econômico (mudança do sistema escravocrata para o sistema capitalista) colocava um impasse: como tornar o povo escravo em trabalhador assalariado? Esta questão foi muito discutida vislumbrando inclusive na educação a resposta para preparar estes indivíduos para as novas relações de produção. O trabalho de Scheubauer (1998) enfatiza este debate que se coloca em circulação naquele período, mas conclui que pouco se efetiva no que se refere a educação das massas. A verdade é que, como nos esclarece Carvalho (1989), a saída encontrada pelos dirigentes para o problema em questão foi a importação dos operários em excedente na Europa. Desta maneira, o povo liberto ficou alheio ao projeto republicano e os imigrantes foram a escolha dos governantes para a consolidação do novo sistema econômico.

Este posicionamento, no entanto, reverbera na década de 1920 como um grande impasse. O escravo liberto e o brasileiro sertanejo, como bem sinalizava Monteiro Lobato, era o que havia de mais genuinamente brasileiro. Este, no entanto, não havia sido escolhido para o trabalho nos novos moldes do capital e agora representava um problema, pois ele, na visão da elite dirigente, atrapalhava o progresso. Somado a isso, a presença de diversos imigrantes, dentre eles os poloneses, italianos, ucranianos e alemães, suas greves e protestos, apresentavam-se para a elite dirigente da década de 1920 como um risco a unidade nacional e ao progresso. Relatos são evidenciados por Martinez ao ponderar que haviam colônias em que praticamente se desconhecia o Brasil e sua língua, algo visto como um grave problema e motivo de grande preocupação.

É nesse sentido que Carvalho (1989) aponta a tônica do período de 1920 como a de nacionalizar o imigrante, um projeto que encontraria espaço para execução na e por meio da escola pública. Ao lado disso a autora aponta outro objetivo: abrasileirar o brasileiro, o que segundo ela se tornara uma dívida republicana deixada pelos abolicionistas quando escolheram transplantar os imigrantes ao invés de instruir o povo liberto para viver nos novos moldes de trabalho que o capitalismo assumia. Abrasileirar o brasileiro consistia então em torná-lo útil aos interesses do capital. Para a elite, sua presença amorfa de homem do campo, iletrado e sem função para o



capital representava um impasse que impedia o progresso do país, e para atender a este fim mais uma vez a escola pública era vista como o espaço por meio do qual essa transição seria possível.

Outro aspecto relevante do contexto se dá também no que se refere ao desenvolvimento do estado. Pouco se produzia no Paraná, o que justificava mais uma vez a importância da escola como elemento que estimularia a indústria e o desenvolvimento do capital. No entanto, também existiam outras preocupações que se apresentavam, como os investimentos e gastos públicos para o desbravamento e povoamento das terras, construção de estradas e ferrovias para escoamento da matéria-prima (erva, madeira e café) e os gastos oriundos do conflito pela definição dos limites entre Paraná e Santa Catarina (Guerra do Contestado, 1912-1916).

Estes são alguns dos elementos que tornam a década de 1920 como um período muito complexo para o Paraná. Todas as características apresentadas anteriormente justificavam o significado e a importância que a instrução pública representa para o progresso do estado. Sua presença nos discursos dos governantes era notória como uma prioridade de governo. Porém, no âmbito dos investimentos, a instrução pública assume um lugar de menor destaque nas contas públicas. As necessidades e gastos dos parágrafos anteriores acabam tomando maior parte do orçamento e as despesas com educação se restringem a um orçamento diminuto.

É nesse contexto que César Prieto Martinez está inserido quando de sua vinda para o Paraná. O inspetor ingressa ao estado com a missão de remodelar a instrução pública com orçamento curto e com uma demanda enorme que se apresenta como um desafio para sua gestão. Diante desta realidade o projeto reformador de Martinez se evidencia pela tônica da alfabetização em massa.

Suas propostas são caracterizadas por Miguel (2011, p. 123) “segundo a lógica da organização racionalizadora do trabalho industrial e a valorização do homem como recurso humano para o progresso da Nação”. Suas medidas podem ser cotejadas com o trabalho de Taylor que foi publicado pela primeira vez em 1911. Importante destacar que, muito embora possamos considerar que a obra de Taylor seja relativamente muito próxima do período da reforma, as ideias que estavam em circulação já permitiam, de certa forma, um reflexo das propostas do trabalho industrial na educação. Esta não é a primeira vez que podemos verificar a influência das atividades produtivas na educação. A título de exemplo pode-se citar a divisão do trabalho do professor em disciplinas e séries, algo perceptível na manufatura com a divisão social do trabalho. Mas é a adoção de técnicas e métodos semelhantes aos de Taylor que queremos evidenciar neste trabalho. É o que apresentamos no próximo tópico.



A REFORMA EDUCACIONAL DE CÉSAR PRIETO MARTINEZ E O TAYLORISMO

Neste tópico temos o objetivo de apresentar a presença do taylorismo no pensamento educacional reformista paranaense. Primeiramente expomos as ideias de reforma de Martinez e posteriormente as relacionamos com o pensamento taylorista.

É importante enfatizar que, em face do contexto anteriormente evidenciado, as medidas de reforma do inspetor consistiram na reorganização e reorientação do trabalho das escolas. Dentre elas, Silva (2019, p. 58) destaca três agrupamentos de medidas: “[...] o de organização administrativa das escolas; o de fiscalização e orientação das escolas; e o de formação de professores”.

Destaca-se que grande parte das medidas de Martinez estão centradas no regular funcionamento da escola e na adesão, por parte dos professores, dos métodos e programas considerados por ele como modernos. Em seu relatório de 1920 Martinez pontua:

Não resta a menor duvida que os methodos, bem processados, representam o que de melhor pode ter um aparelho escolar, mas do funcionamento desse aparelho é que dependem os fructos que taes methodos promettem produzir (MARTINEZ, 1920, p. 6).

Método e constância seriam as palavras orientadoras do trabalho pedagógico. No relatório de 1924 o inspetor delinea os pontos que nortearam sua reforma:

- 1) dar ao aparelho escolar o **maior rendimento com o menor gasto** possível;
- 2) entregar em mãos de professores, exclusivamente, os destinos do ensino, quer primario quer secundario (MARTINEZ, 1924, p. 3, grifo nosso).

A ideia de objetivar que a escola possa render o máximo possível com o menor custo é um dos excertos que permitem que tentemos relacionar seu pensamento e suas medidas com as ideias de Taylor.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915) é um engenheiro norte-americano que elaborou um “Conjunto das teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril [...]” (SANDRONI, 1994, p.345). Essas teorias foram agrupadas em uma de suas obras, chamada de “Princípios da Organização Científica”. Neste livro, de acordo com Silva (2019, p. 107):

[...] Taylor busca evidenciar, por meio de uma série de exemplos, como o país e as indústrias podem significativamente melhorar em termos de eficiência a sua produção com a administração científica regida por normas, princípios e leis. O estudo apresentado é fruto de experiências realizadas por ele na Midvale Steel Company onde trabalhou e, como chefe, realizou testes aplicando o método com o objetivo de aumentar a produção.



Evidente que o pensamento de Taylor se manifestou neste período de forma significativa, visto que suas ideias atendiam a uma demanda específica desse contexto. Com a modernização dos processos produtivos ocorridos em virtude do desenvolvimento do capital, vê-se no início do século XX a circulação das ideias de Taylor – pela apresentação de leis que garantiam uma maior eficiência na produção – em diversas áreas da sociedade e, inclusive na educação.

Pelas características do taylorismo a escola assume um modelo semelhante ao do sistema fabril, baseado no uso de princípios científicos para melhorar a produtividade, na fragmentação das ações, controle de tempo, inspeção, prêmios, entre outros. Os princípios da reforma paranaense da década de 1920 evidenciados nos relatórios de Martinez expressam estas peculiaridades. É o que evidenciamos no tópico a seguir.

AS MEDIDAS REFORMISTAS DE MARTINEZ E O TAYLORISMO

Neste tópico intentamos destacar algumas medidas que apontam para uma relação entre o taylorismo e as propostas de reforma efetuadas por Martinez no Paraná.

Dentre elas destacamos: a reorganização das escolas e horários de aula, novos programas e métodos; a divisão do trabalho entre a inspetoria e as escolas; os relatórios estatísticos, as inspeções e os prêmios aos professores.

No que se refere a reorganização das escolas e horários de aula ressaltamos os direcionamentos para a constância e regularidade de tais horários. No relatório de 1921 o inspetor apresenta seu descontentamento diante da situação encontrada em 1920:

Quando assumimos a superintendencia geral do ensino não havia programmas officiaes para as escolas isoladas. Pelo menos, jamais encontramos um exemplar em mão dos professores. Da mesma forma não existia um horario e desse modo as aulas, é facil de ajuizar, eram dadas sem obedecer a um plano. Dahi os escassos resultados a que chegavam as escolas. Em agosto de 1920 conseguimos organizar um programma com instrucções resumidas para sua fiel execução e ao mesmo tempo distribuimos um horario semanal com os devidos esclarecimentos (MARTINEZ, 1921, p. 32).

O inspetor intentava uma maior eficiência nas aulas, que segundo ele eram anteriormente improdutivas e produziam escassos resultados. Com esta medida se objetivava realocar as aulas para turnos de maior rendimento do aluno, de modo a garantir para o momento da aula a máxima aprendizagem. Esta proposta se assemelha com a concepção taylorista de que o trabalho deve ser organizado no horário mais produtivo e de modo que permita retirar o máximo do trabalhador. De modo similar é o que acontece no Paraná. A reorganização dos horários se apresenta após um estudo e análise da realidade da localidade e das especificidades dos alunos e comunidades, visando aproveitar ao máximo o aluno naquele momento em que ele está na escola.

A redistribuição das escolas isoladas para locais mais populosos também sinaliza essa medida de tornar o aparelho escolar mais eficiente e produtivo. Estas ações se



assemelham com as orientações de Taylor (1990, p. 26) que afirma que “[...] em uma palavra, o máximo de prosperidade somente pode existir como resultado do máximo de produção”. Deste modo, a maior produção é fruto do máximo aproveitamento dos recursos, da eliminação de atividades dispensáveis e do menor gasto possível. Realocando as escolas para lugares mais populosos e organizando os horários para os de maior aprendizagem, Martinez efetivava a ideia da busca pela máxima prosperidade no que se refere a educação, com o mínimo de investimentos, ou seja, não eram criadas novas escolas e sim realocadas para atender o máximo de indivíduos possível.

Com relação aos novos programas e métodos, salientamos primeiramente a providência tomada pelo reformador no estudo acurado de todas as particularidades do aparelho escolar e posterior determinação de novos programas com conteúdos utilitários, métodos e planejamentos emanados diretamente da gestão da instrução pública: “Antes de tomar qualquer medida em relação á reforma, tratei de conhecer o que existia e depois de me orientar com segurança, no que fui muito coadjuvado por V. Ex., assentei a directriz que devia servir de ponto de partida para attingir os fins desejados” (MARTINEZ, 1920, p. 5).

Esta ação é caracterizada em Taylor (1990) pela substituição dos métodos empíricos pelos científicos. De acordo com o autor, o estudo, a análise e a compreensão, por parte do gestor, da ciência do trabalho que seu funcionário realiza, faz com que ele redirecione o ofício do empregado para obter melhores resultados e de uma forma mais rápida. Em outro trecho o inspetor afirma: “Comecei pelo exame diario e ininterrupto de todos os papeis relativos aos grupos e escolas isoladas [...]. Constatadas as irregularidades, ordeno o encaminhamento de officios, com instrucções especiaes [...]” (MARTINEZ, 1920, p. 8).

Esta ação é acompanhada pela divisão do trabalho entre a inspetoria e as escolas, em um movimento de cooperação. A ideia de cooperação entre trabalhador e gestor também é evidenciada em Taylor (1990, p. 67):

Divisão eqüitativa do trabalho e responsabilidades entre o operário e a direção. No curso do dia, a direção trabalha lado a lado com os operários, a fim de ajuda-los, encoraja-los e aplinar-lhes o caminho, enquanto no passado, ao contrário, a direção permanecia de lado, proporcionava-lhes pouco auxilio e sobrecarregava-os de quase toda a responsabilidade quanto aos métodos, uso dos instrumentos, velocidade e cooperação.

À inspetoria cabe a atividade de dirigir, organizar e animar o trabalho do professor que a executa. Aos professores, no lugar de serem instruídos para refletirem sobre seus métodos, são ensinados a apenas adotar as medidas ditadas pelo órgão gestor. Para isso Martinez realiza visitas, encaminha subinspetores para dar orientações, promove palestras, encaminha ofícios, cria uma revista pedagógica, dá publicidade a ações consideradas modelares, dentre outras. São propostas que visam a adoção, por parte do professor, das determinações emanadas da chefia, que planejou os programas de ensino e que direciona o trabalho para que os docentes a executem



conforme sua prescrição, sem muita reflexão, algo muito semelhante as propostas de Taylor (1990, p. 34):

[...] de acordo com leis científicas, que a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos que até agora têm sido encarregados os operários; quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitam os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso. E cada homem será instruído diariamente e receberá auxílio cordial de seus superiores, em lugar de ser, de um lado, coagido por seu capataz, ou, em situação oposta, entregue à sua própria inspiração.

Acompanhado destas medidas, os relatórios estatísticos, as inspeções e os prêmios aos professores são elementos que visam garantir que os direcionamentos dados estão sendo observados pelos professores. O relatório de 1924 esclarece esta premissa:

Todos os annos, antes de iniciados os exames, distribuimos aos professores do Estado mappas de movimento annual, em que são pedidos os seguintes dados: a) quanto tempo funcionou a escola durante o anno lectivo; b) no caso de licença, quando foi iniciada e quando reassumiu o exercicio; c) quaes as visitas escolares que recebeu das respectivas autoridades, dia e mez dessas visitas e nome dos funcionarios; d) qual a matricula total do anno e quantos alumnos foram eliminados; e) qual a frequencia média annual; f) quantos alumnos aprenderam a ler, nesse anno. Numa das paginas o professor especifica o mobiliario e material didactico em seu poder (MARTINEZ, 1924, p. 59).

O preenchimento e acompanhamento dos relatórios estatísticos é atividade que tem o objetivo de fornecer dados quantitativos sobre o resultado das propostas. Esta ação é encontrada nos princípios da OCT que enaltecem a importância do acompanhamento dos resultados por parte da gerência de uma empresa. Vemos esta proposta inclusive nas políticas educacionais – tais como a do Sistema Nacional de Avaliação SINAES – atuais que, utilizam-se de relatórios estatísticos para verificar a adoção de suas determinações.

Juntamente com os relatórios estatísticos, as medidas de inspeção e os prêmios aos professores visam garantir a adoção das medidas propostas pelo órgão gestor. Taylor (1990) assinala a importância de um fiscal que verifique se as instruções estão sendo observadas e pontua a premiação como incentivo consideravelmente poderoso para promover a eficiência das empresas.

Do mesmo modo Martinez, em seus relatórios, afirma que a inspeção deve ser o pivô em torno do qual o sistema escolar se move. É este sistema que vai favorecer que o trabalhador cumpra com o plano estabelecido. De acordo com Martinez (1920, p. 10, grifo nosso):



A inspecção do ensino tem de ser forçosamente o pivot, em torno do qual o aparelho escolar se moverá, afim de concentrar as suas energias. **Nenhuma empresa progride sem fiscalização** e quem dirige tem de conhecer, como a palma de suas mãos, os homens e as cousas que ahi se congregam diariamente, o que entra e o que sae, **o que dá lucros e o que dá prejuízo**, tudo que em summa que diz respeito á integridade e progresso do estabelecimento.

Em ato contínuo as medidas de reconhecimento com premiação para os professores que bem executam suas atividades e produzem resultados satisfatórios são os mecanismos que o reformador usou para conformar e animar os professores para atender aos seus direcionamentos. Taylor também sinaliza esta ação de premiar o indivíduo como uma estratégia significativa para o aumento da produtividade. De acordo com Taylor (1990, p. 73) “[...] a ambição pessoal sempre tem sido, e continuará a ser, um incentivo consideravelmente mais poderoso do que o desejo do bem-estar geral”. É por meio do desejo de ser premiado, da ambição pessoal do docente, que Martinez espera estimular seu professorado para atender suas metas.

Estas observações apontadas, ainda que de maneira sucinta, permitem entrever as relações existentes entre as propostas de Martinez com os mecanismos de aumento de produtividade evidenciados por Taylor na obra OCT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos princípios administrativos dirigindo e influenciando as medidas de gestão educacional são cada vez mais frequentes ao longo do século XX, culminando com a ascensão das ideias pedagógicas tecnicistas que passaram a circular com maior ênfase no cenário educacional a partir da segunda metade do século (SAVIANI, 2013).

Este direcionamento industrial, expressa a visão utilitarista que o desenvolvimento do sistema capitalista enseja imprimir à educação das classes populares. De forma semelhante, o atual momento educativo também propõe diversas medidas reformistas de caráter tecnicista, incorporadas de novas demandas denominadas por Saviani (2013) como tendências “Neo”.

O Neotecnicismo assume assim o posto de corrente pedagógica dominante que visa um ajuste do perfil dos alunos como trabalhadores e cidadãos de uma sociedade com uma nova organização produtiva, acompanhado das propostas direcionadas a aquisição de competências para o mercado de trabalho. Capacitar os alunos é, nesse sentido, torná-los mais produtivos (que gerem mais mais-valia). O foco agora está nos resultados e não mais nos processos, por isso a presença marcante de sistemas nacionais de avaliação com o objetivo de medir os resultados.

Outrossim, é importante salientar que as estratégias governamentais atuais para atender as metas estabelecidas também são muito semelhantes as usadas por Martinez, o que nos permite dizer que não há na verdade, muita coisa de novo. Exemplo disso se encontra no documento apresentado pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub no documento “Política para a Educação e as



diretrizes para o MEC” de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) onde o ministro apresenta como “Diretrizes da Nova Gestão do MEC” itens como: Gestão técnica orientada à entrega de resultados; Construção de um sistema de educação nacional orientado pelo mérito e para o mérito; Fixação de incentivos para a adoção das melhores práticas nacionais e internacionais de gestão da educação; e Investimento em capital humano para aumentar a competitividade da economia brasileira.

Vê-se que, na verdade, não há nada de novo nas estratégias, visto que são uma marcha evolutiva do desenvolvimento das ideias liberais e do capitalismo em mais uma de suas diversas crises.

Diante deste cenário, se torna cada vez mais relevante a investigação histórica que problematize a questão educativa, com especial atenção as reformas educacionais, e que estas possam dar embasamento para propostas coerentes destinadas à uma educação pública, de qualidade e verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A Escola e A República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARTINEZ, César Prieto. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná. **Relatório da Inspeção Geral de Ensino para o Secretário Geral do Estado do Paraná**. Curitiba, 1920.
- MARTINEZ, César Prieto. Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná. **Relatório da Inspeção Geral de Ensino para o Secretário Geral do Estado do Paraná**. Curitiba, 1924.
- BRASIL. **Política para a educação e as diretrizes para o MEC**. Ministério da Educação: Brasília. 2019.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A reforma da escola nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. *In*: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia: Ed. da EDUFU, 2011. p. 121-137.
- SANDRONI, Paulo. **Novo Dicionário de Economia**. 5. ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam**. O debate a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.
- SILVA, José Ricardo Skolmovski da. **A REVISTA O ENSINO E MANIFESTAÇÕES TAYLORISTAS NAS PROPOSTAS DA REFORMA EDUCACIONAL DE CÉSAR PRIETO MARTINEZ (PARANÁ, 1920-1924)**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Anaete Regina Schelbauer. Coorientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2019.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

Apropriações das ideias pedagógicas libertárias na Escola Moderna N.1 de São Paulo (1913-1919)

Renan Leocadio de Souza – Unifesp

RESUMO

O presente artigo busca compreender como se deu, pela Escola Moderna N.1 de São Paulo, a *apropriação* de algumas das ideias e práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Moderna de Barcelona e também em outras escolas e por autores alinhados aos princípios libertários. Tendo em vista o contexto no qual a Escola Moderna N.1 estava inserida, bem como a documentação produzida por ela e sobre ela, propor uma explicação que busque evidenciar seus referenciais, suas escolhas, seus filtros, [suas interpretações] e suas inovações pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia libertária; Escola Moderna N.1; apropriação; práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO – A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA:

Para muito além do estereótipo de anarquismo como sinônimo de caos, de nihilismo e de terrorismo¹¹, um sem-número de pensadores e ativistas dos cinco continentes buscaram, desde pelo menos a década de 1860¹², construir uma filosofia, ideologia, ou teoria política. Dada a diversidade de contextos e correntes anarquistas (anarco-individualismo, anarco-comunismo, anarco-sindicalismo, anarco-feminismo, anarquismo pacifista, anarquismo reformista, anarquismo verde, primitivismo, coletivismo, mutualismo etc.), qualquer definição de anarquismo se tornará incompleta e superficial. Contudo, é preciso assumir o risco e definir minimamente o(s) anarquismo(s) que, de maneira geral, propõe(m): crítica da dominação (seja a dominação econômica, política, ideológica, de classe, de gênero, de raça etc.), defesa da autogestão (socialização da propriedade e autogoverno

11 Se por um lado este estereótipo está relacionado ao rótulo alardeado por seus opositores, permanecendo no imaginário popular ao longo de várias gerações, por outro lado há anarquistas que entendiam que assassinatos, atentados à bomba e insurreições eram meios para fazer os trabalhadores despertarem para a luta.

12 O ano de 1864 marca a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (Primeira Internacional), num contexto de expansão da indústria e, conseqüentemente, da formação de uma consciência de classe do operariado urbano e, conseqüentemente, da emergência das lutas pautadas por ideias “socialistas autoritárias” e “socialistas libertárias”.



democrático) e estratégia fundamental (defesa da luta de classes, do protagonismo de sujeitos revolucionários, como prática política para a transformação social). Do ponto de vista ético, o(s) anarquismo(s) está(ão) pautado(s) nos seguintes valores: “liberdade individual e coletiva; igualdade em termos econômicos, políticos e sociais; solidariedade e apoio mútuo; estímulo permanente à felicidade, à motivação e à vontade” (CORRÊA, 2015, p. 186).¹³

A historiografia sobre a pedagogia libertária¹⁴ ressalta que no meio anarquista sempre se deu especial atenção à educação, isso “porque sempre lhes pareceu uma das áreas em que poderiam dar início ao processo de transformação social enquanto esperavam as transformações gerais da sociedade” (WOODCOCK, 1998, p. 251). A educação, vista como ação direta¹⁵, se expressa em variadas manifestações culturais, de forma a estimular a conscientização e mobilização para o projeto libertário:

(...) formação de centros de cultura, espaços de educação, de lazer e sociabilidade. Tais iniciativas constituíram espaços em que se buscou unir educação, lazer e sociabilidade com a propaganda anarquista, a partir de uma noção que, além da formação, eram necessários espaços de convivência em que os laços se aprofundassem e que se fortalecesse a consciência de classe, a identidade de classe e o espírito pautado na ética e nos valores libertários. Para isso, distintas ferramentas foram utilizadas: música, teatro, festivais, piqueniques, edição de periódicos, livros, projetos pedagógicos em movimentos populares, fundação de escolas, entre outros. (CORRÊA, 2015, p. 183)

Grandes nomes do pensamento anarquista como William Godwin, Paul Goodman, Herbert Read, Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, se debruçaram sobre este assunto, apontando para a importância estratégica da educação, defendendo um conjunto genérico de teorias e princípios pedagógicos. Somente no final do século XIX e início do século XX alguns educadores dariam as primeiras formas à pedagogia libertária: Paul Robin (Orfanato Público Prévost, França), Sebastien Faure (Orfanato La Ruche, França), Leon Tolstoi (fazenda-escola Iasnaia Poliana, Rússia) e, principalmente, por Francisco Ferrer y Guardia (Escola Moderna de Barcelona, Espanha). Tais escolas demonstraram que a educação não era apenas um elemento secundário do projeto libertário, mas um elemento que poderia se somar às táticas de transformação da realidade social (SILVA, 2013).

13 Para compreender essa discussão foram consultados GALLO (2007), MARSHALL (2008) e CORRÊA (2015), quem desenvolveu um amplo levantamento e análise de autores que se debruçaram sobre a história do anarquismo – para ele, só é possível diferenciar o anarquismo em duas correntes: o anarquismo de massas (em favor das organizações de massa, como sindicatos, coletivos e movimentos populares capazes de construir lutas em torno de questões imediatas e reformas, mas também de mobilizar para a revolução), majoritária, e o anarquismo insurrecionalista (contrários ao sindicalismo e outros meios de organização demasiado estruturados, defendem a ação armada, que despertaria uma revolta espontânea revolucionária e definitiva), minoritária.

14 O termo “libertária” aqui aparece como sinônimo de anarquista, derivação de “socialismo-libertário”, uma das formas pelas quais o anarquismo foi denominado.

15 Conjunto de táticas organizadas na base, pelos próprios trabalhadores, com vistas à transformação da realidade social (revolução), ou mesmo de lutas pontuais (conquistas trabalhistas), não recorrendo a partidos políticos ou à intervenção estatal (reformas).



A pedagogia libertária se insere no contexto da emergência da *Escola Nova* – ambas tecem duras críticas à pedagogia tradicional, mas são radicalmente diferentes quanto aos fins da educação e quanto à sociedade do porvir. A pedagogia tradicional, segundo os escolanovistas, estruturada em “um saber pedagógico sedimentado há três séculos e adquirido por imitação (...) carrega todos os pecados do mundo: verbalismo, desconhecimento da psicologia da criança, confusão entre fins e meios” (GAUTHIER, 2014, p. 187 e 192).

Moacir Gadotti (2003, p. 142-148) assim apresenta os principais elementos da *Escola Nova*: paidocentrismo (aluno como centro); métodos ativos e criativos, nos quais a aprendizagem se dá pela experiência (“trabalho”, projetos, atividades práticas, preferencialmente manuais, jogos, excursão ou estudos do meio, observação direta); respeito à individualidade da criança (interesses, ritmos, dificuldades/limitações, aptidões); relação entre a vida e o que se aprende (não “conhecimentos mortos”, que serão esquecidos); a liberdade zelosa da criança, a autodisciplina e o apreço à democracia (de tipo liberal) eram princípios elementares; procurar garantir um ambiente alegre, onde aprender é uma realização prazerosa.

A pedagogia libertária pode ser entendida como “a promoção da educação por meio da liberdade e para a liberdade, estimulando, permanentemente, o aperfeiçoamento de uma humanidade completa com corpo e mente plenamente satisfeitos” (CORRÊA, 2015, p. 167). Ela principiou-se como crítica à pedagogia tradicional, que atendia aos interesses das classes dominantes e da ordem social capitalista (exploração e dominação), e dos valores tradicionais (religião, estado, família). “(...) posto que não há educação neutra, posto que toda educação fundamenta-se numa concepção de homem e numa concepção de sociedade, (...) [trata-se] de criar um indivíduo ‘desajustado’ para os padrões sociais capitalistas” (GALLO, 2007, p. 25). Em síntese, destaca-se na pedagogia libertária

o anticlericalismo, a independência do Estado, a não exigência nem a emissão de certificados, a abolição de prêmios e castigos (não atribuir notas nem punir), os cursos livres, a educação no meio natural dos estudantes, o autodidatismo, o ensino mútuo, a emancipação da mulher e a greve. A educação anarquista valorizava as artes, em especial o teatro, e estendia-se à publicação e distribuição de livros e periódicos. (CORRÊA, 2006, p. 179)

Diferentemente da *Escola Nova*, a pedagogia libertária entendia a liberdade não apenas como um meio, mas também como um fim. Meio enquanto exercício de uma pedagogia não-diretiva, calcada no interesse do aluno, na observação, na elaboração de hipóteses, na construção do conhecimento, na educação mútua¹⁶, elementos característicos do ensino racional proposto por Ferrer na Escola Moderna de Barcelona. Fim enquanto educação preocupada com a construção social da liberdade, ou desconstrução da autoridade, aos moldes do pensamento de Bakunin. Se a liberdade enquanto meio e enquanto fim é contra a sociedade e o Estado

16 Não se trata propriamente do ensino mútuo (ou método lancasteriano), mas de possibilitar aos alunos ajuda mútua, diálogo – uma maneira de aprenderem pela troca, menos centrada na figura do professor.



capitalistas, não se poderia esperar que as escolas libertárias nascessem do sistema público, das empresas privadas ou ligadas à Igreja, pois, segundo os anarquistas, “são justamente essas instituições que (...) perpetuam a desigualdade, a exploração e a autoridade” (SILVA, 2013, p. 67). Ao contrário, as escolas libertárias teriam de ser obra dos próprios trabalhadores, única forma de autogerir a Educação.

A ESCOLA MODERNA DE BARCELONA:

Apesar de não haver muitos indícios de que Francisco Ferrer y Guardia fosse atuante da causa anarquista – ele se reconhecia como livre-pensador –, nota-se grande afinidade entre as ideias libertárias e a experiência pedagógica da Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901 numa região de crescente desenvolvimento urbano e industrial (SILVA, 2013). A educação libertária (ou antiautoritária) de Ferrer baseava-se no racionalismo pedagógico¹⁷, na educação integral¹⁸, no princípio de que não se educa pela punição ou premiação, na defesa da coeducação dos sexos e das classes sociais, na ausência de exames, num esforço para que a comunidade se aproxime e se envolva com a escola, no laicismo, no antiestatismo e no uso de periódicos¹⁹ como meio de divulgação dos princípios políticos e pedagógicos da escola (FERRER, 2014).

A Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia foi, talvez, a proposta mais difundida nos meios operários de orientação anarquista ao redor do mundo no início do século XX. Nela podemos identificar uma série de elementos que a tornam uma escola anarquista, que se propunha a estabelecer uma educação contra o Estado e que, mais importante, reconhecia o estado como usurpador do poder do povo e os capitalistas como exploradores dos trabalhadores. (SILVA, 2013, p. 33)

O funcionamento da Escola Moderna de Barcelona naturalmente incomodava os setores mais conservadores da Espanha à época, em particular as autoridades governamentais, a alta burguesia e a Igreja Católica. Seu fechamento (1906) esteve relacionado à perseguição e posterior execução de Ferrer (1909), pelo governo espanhol, devido ao seu suposto envolvimento no atentado da Calle Mayor e na “Semana Trágica” (SILVA, 2013).

As ideias e experiências escolares de Ferrer são contemporâneas e dialogam com um movimento mais amplo de renovação pedagógica. Sua Escola Moderna é uma experiência disruptiva na medida em que propõe uma educação popular, crítica, livre de preconceitos, objetivando a transformação social.

17 Método de ensino baseado na razão e na ciência, entendido como indutivo-intuitivo, demonstrativo e objetivo; fundamenta-se na pesquisa e na observação, em oposição ao ensino estatal e confessional onde os tabus e imposições religiosas e sociais impediam o desenvolvimento intelectual e o conhecimento de determinados temas e conteúdos.

18 SILVA (2013) apresenta a ideia da Educação Integral, na perspectiva anarquista, como uma teoria que “baseia-se na multiplicidade de formas de aprendizagem, proporcionando aos educandos tanto a apreensão de conceitos e teorias complexas, como a vivência prática e a reflexão moral. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo nos campos intelectual e prático-manual, caracterizando-se por uma transformação não só metodológica, mas também de conteúdos”. (p. 69)

19 Particularmente o *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1909).



A educação racionalista proposta por Ferrer está pautada em oito conceitos: a educação é inseparável da revolução; a educação deve desenvolver-se na e para a liberdade; a educação deve desenvolver o ser humano integralmente; a educação deve promover o específico de cada pessoa; a educação deve fazer um ser humano moral e solidário; uma nova educação exige um meio social livre; a educação não reduz sua ação à infância; a educação não está circunscrita a algumas instituições escolares.

Em funcionamento, na Escola Moderna de Barcelona observa-se a coeducação dos sexos e das classes sociais; uma educação voltada para os cuidados da saúde e higiene; a abolição do ensino religioso e defesa do ensino científico; esforços para garantir a presença da família na escola.

Charles-Ange Laisant, Henriette Meyer e depois Charles Albert colaboraram com Ferrer na concepção, organização e administração e difusão da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância em 1907. Ainda em vida, mas principalmente após a execução de Ferrer, a Escola Moderna serve como referência e inspiração para muitas escolas libertárias em todo o mundo. (SILVA, 2013, p. 111).

O seguinte texto, escrito por Ferrer em 1909 (2014, p. 71-73), tece uma crítica ao modelo escolar hegemônico, reconhece a importância da renovação pedagógica e apresenta sua “profissão de fé” quanto ao papel que as escolas libertárias poderiam ocupar:

É evidente que as demonstrações da psicologia e da fisiologia devem produzir importantes mudanças nos métodos de educação; que os professores, em perfeitas condições para compreender a criança, poderão e saberão conformar seu ensino com as leis naturais. Até concedo que esta revolução será realizada no sentido da liberdade, porque estou convencido de que a violência é a razão da ignorância, e que o educador verdadeiramente digno deste nome obterá tudo da espontaneidade, porque conhecerá os desejos da criança e saberá secundar seu desenvolvimento unicamente dando-lhe a mais ampla satisfação possível.

Mas, na realidade, creio que aqueles que lutam pela emancipação humana podem esperar muito deste meio. Os governos sempre se preocuparam em dirigir a educação do povo, e sabem melhor que ninguém que seu poder está totalmente baseado na escola e por isso a monopolizam cada vez com maior empenho. Foi o tempo em que os governos se opunham à difusão da instrução e procuravam restringir a educação das massas. Essa tática era antes possível porque a vida econômica das nações permitia a ignorância popular, essa ignorância que facilitava a dominação. Mas as circunstâncias mudaram: os progressos da ciência e os descobrimentos multiplicados revolucionaram as condições do trabalho e da produção; já não é possível que o povo permaneça ignorante; necessitam dele instruído para que a situação econômica de um país seja conservada e progrida contra a concorrência universal. Assim reconhecido, os governos quiseram uma organização cada vez mais completa da escola, não porque esperam a renovação da sociedade pela educação, mas porque necessitam de indivíduos, operários, instrumentos de trabalho mais aperfeiçoados para que frutifiquem as empresas industriais e os capitais a elas dedicados. E os governos mais reacionários foram vistos seguindo estes movimentos;



compreenderam que a tática antiga era perigosa para a vida econômica das nações e que tinha que adaptar a educação popular às novas necessidades.

(...) O perigo, para eles, consistia na excitação da inteligência humana perante o novo espetáculo da vida, em que no fundo das consciências surgisse uma vontade de emancipação. Loucura teria sido lutar contra as forças em evolução; era preciso canalizá-las, e, para isso, longe de obstinarem-se em antigos procedimentos governamentais, adotaram outros novos de eficácia evidente. Não era necessário um gênio extraordinário para encontrar esta solução; o simples rumo dos fatos levou os homens do poder a compreenderem o que tinham que opor aos perigos apresentados: fundaram escolas, trabalharam para espalhar a instrução a mãos cheias e, se a princípio houve entre eles quem resistisse a este impulso – porque determinadas tendências favoreciam alguns dos partidos políticos antagônicos –, todos compreenderam logo que era preferível ceder e que a melhor tática consistia em assegurar por novos meios a defesa dos interesses e dos princípios. Vieram a ser produzidas, pois, lutas terríveis pela conquista da escola; em todos os países estas lutas continuam com encarniçamento; aqui triunfa a sociedade burguesa e republicana, lá vence o clericalismo. Todos os partidos conhecem a importância do objetivo e não retrocedem perante nenhum sacrifício para assegurar a vitória. Seu grito comum é: “Por e para a escola!”, e o bom povo deve estar agradecido por tanta solicitude. Todo mundo quer sua elevação pela instrução e sua felicidade por acréscimo. Em outra época alguns podiam lhe dizer: “Estes tratam de lhe conservar na ignorância para melhor lhe explorar; nós queremos você instruído e livre”.

CONSTRUINDO A MEMÓRIA DE FERRER Y GUARDIA EM SÃO PAULO – A LUTA ENTRE SEUS DETRATORES (GAZETA DO POVO) E PROMOTORES (A LANTERNA):

Em 1910, no ano seguinte à morte de Ferrer, circulavam em São Paulo dois periódicos com propósitos antagônicos. Um, *A Lanterna*, abertamente anticlerical e outro, *Gazeta do Povo*, um semanário católico popular.

O jornal *A Lanterna* foi uma importante ferramenta de propaganda e conscientização da causa libertária, contendo inúmeros artigos sobre política, sociedade, crítica anticlerical e educação. Fundado na cidade de São Paulo em 1901 por maçons, espíritas, protestantes e anarquistas, teve entre seus editores Benjamin Mota e Edgard Leuenroth. Circulou até o ano de 1935 de forma intermitente (primeira fase: 1901-1904; segunda fase: 1909-1917; terceira fase: 1933-1935).

“(...) desde o começo, os ideais que permeavam as páginas do jornal eram, claramente, próximos àqueles disseminados pelos anarquistas declarados. (...) Em sua segunda fase, outras tantas colunas surgiram, entre elas, a ‘Biblioteca d’A Lanterna’ com indicações de leituras – muitas delas anarquistas, ‘Notas Bibliográficas’ com resenhas e críticas sobre livros, ‘Seção amena’, com anedotas, ‘Bíblia Vermelha’, com citações de cunho anticlerical e emancipador, e ‘Folhetim d’A Lanterna’ com a publicação de obras em capítulos” (MARCONI, 2015, p. 66).



No primeiro número da segunda fase de publicação do periódico, o artigo intitulado “Giordano Bruno em pleno século XX” apresenta protestos contra a execução de Ferrer. O rei Afonso XIII é chamado de “assassino”, “degenerado” e “impotente nato”. Entre as muitas críticas à Igreja, compara os perseguidores católicos a Torquemada (famoso inquisidor espanhol). Uma breve biografia de Ferrer (denominado de “o grande mártir da educação popular”), seguida do histórico da formação da Escola Moderna de Barcelona são apresentados ao leitor. Por fim, há uma nota convocando para comício público no Largo São Francisco em defesa de Ferrer.



Em diversas edições do ano de 1910 *A Lanterna* publicou artigos sobre Ferrer e sobre o processo para implementação da Escola Moderna N.1, além de divulgar os cursos oferecidos pela instituição. Em seu número 18, de 12/02/1910, publicou informações sobre os recursos angariados pelo Comitê pró-Escola Moderna em várias cidades do interior paulista. Neste mesmo número está presente a seguinte charge:



(Um padre e uma freira, sentados em poltrona de uma sala onde um crucifixo se destaca em uma das paredes, parecem estar felizes com a situação: um bebê está sendo amamentado pela freira)

Legenda: “Bemaventurados os que modestamente se contentam com a prata da casa!...”
A crítica presente na charge faz referência a escândalos sexuais de membros da Igreja.



O jornal *Gazeta do Povo*, fundado na cidade de São Paulo em 1910, teve entre seus editores João Ribeiro D'Ávila, Arthur Vieira Gomes dos Santos e o cônego Manfredo Leite. Desde seus primeiros números, dedicou-se a publicar duras críticas à maçonaria, ao espiritismo e, particularmente, ao pensamento pedagógico libertário de Ferrer. A partir do ano de 1912 tais ataques passam a rarear até desaparecer – em suas páginas dedica-se a notícias referentes a assuntos ligados à doutrina católica, a eventos da cúria metropolitana, ao cotidiano paulistano e atualidades internacionais,

Em seu número 7, de 26/02/1910, publicou um artigo intitulado “Mais uma do Ferrer”, contendo a seguinte crítica:

Mais uma bella velhacaria a acrescentar ao inventario do ‘martyr’ canonizado da maçonaria universal e que já é um fetiche das lojas maçônicas desta capital (...) [Madame Leopoldine seria amante e mãe de um filho de Ferrer] Sem meios para criar o fructo da patifaria do Ferrer, a infeliz victima arrasta em Londres uma vida miseravel, enquanto o patife canonizado pela maçonaria, a perpetuar-lhe a odienta memoria, terá em breve uma estatua em Paris e, em S. Paulo, a escola moderna, continuação da sua obra de demolição da ordem social. Escola que será um ninho de anarchistas, de desvairados irresponsáveis, para quem a bandeira é um farrapo sujo, a patria uma ficção monstruosa (...) a religião uma cousa inutil e nociva. Esse será o ensino ministrado na tal escuela moderna em S. Paulo que já tem o seu ferrerzinho, o Oreste Ristori.

No mesmo número está presente a seguinte charge:



(Em uma sala de aula caótica, um professor, de sua mesa, questiona seus alunos, que estão bem à vontade). Legenda:
 Professor – Quantos e quaes são os vossos deveres? Alumno – São quatro: 1º amor à dynamite, 2º admiração pela pólvora, 3º guerra à Igreja e 4º odio à Patria.



Observa-se que os editores de *A Lanterna* se comprometem em manter a memória de Ferrer ligada à ideia de livre-pensador comprometido com uma educação emancipadora e libertadora, cujas ideias avançadas e revolucionárias para o contexto teria gerado a reação da realeza, das elites e do clero espanhol, sendo por isso condenado e executado. Cabe também críticas à ação do clero nos meios políticos, morais e culturais (inclusive sua influência na educação) – aproveita-se para explorar casos de crimes sexuais e outros escândalos envolvendo membros da Igreja.

Por outro lado, a *Gazeta do Povo* contra-ataca com artigos maledicentes à maçonaria, ao espiritismo e ao anarquismo, buscando não somente ofender a pessoa de Ferrer e seu legado pedagógico, como prejudicar as iniciativas em torno da criação da Escola Moderna em São Paulo.

ANÁLISE DE APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NA ESCOLA MODERNA N.1 (1913-1919):

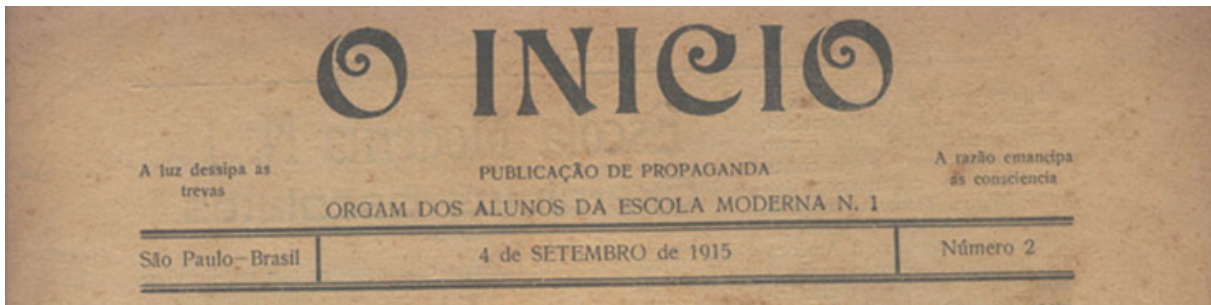
Entre os anos de 1894 e 1922, identificou-se que cinquenta e três escolas anarquistas estiveram em funcionamento no Brasil, estando a maioria delas ligada ao movimento operário. Deste universo, doze se autodenominavam “escolas modernas”, buscando seguir os princípios do racionalismo pedagógico proposto por Ferrer (Cf. CORRÊA, 2006).

A Escola Moderna de São Paulo foi criada e gerida por um comitê composto por dirigentes e militantes do movimento operário e também por representantes de outros segmentos da sociedade, como profissionais liberais e maçons. Os anarquistas exerceram hegemonia sobre o grupo. (...) com ideias simples, porém contundentes, os libertários atacaram os fundamentos da ideologia dominante, criticaram a educação fornecida pelo Estado e pela Igreja. Para os libertários, a luta pela instrução se inseria no contexto das demais batalhas que se desenrolavam no sentido de recuperar instrumentos de atuação social historicamente monopolizados pelas classes dirigentes. Insistiam na necessidade da educação como instrumento de atuação social. Era necessário instrução para melhor reivindicar, ao mesmo tempo em que era necessário reivindicar para poder estudar mais. A constatação de que a escola funcionava como foco doutrinador a serviço das camadas dirigentes fez com que os libertários redobrassem seus ataques contra o ensino sob controle estatal. (CALSAVARA, 2004, p. 139 e 152)

A Escola Moderna N.1, que funcionou em São Paulo entre os anos de 1913 e 1919 sob a direção de João Camargo Penteado, foi a escola libertária brasileira que obteve maior destaque e longevidade (LEUTPRECHT, 2018). Desta escola selecionei documento que será submetido à análise: o periódico *O Início*, no qual se encontrava a escrita livre dos alunos, narrando eventos, passeios e saídas de estudo, textos descritivos e cartas, além de outras informações gerais (funcionamento da



biblioteca, exposições do cine-educativo, admissão de professores, inspeção escolar etc.) (SANTOS, 2009, p. 158).



O dístico “A Luz dissipa as trevas – A razão emancipa as consciências” encontra-se no cabeçalho da capa do periódico e sintetiza muito daquilo do que Pentecostado tinha como princípios políticos e educacionais. Entre as influências libertárias de Pentecostado, talvez a mais significativa tenha sido a de Ferrer, cuja proposta:

(...) se opunha fortemente ao ensino tradicional, submisso ao dogmatismo e compartilhava de uma tradição vinculada à ilustração, à razão e ao espírito da ciência, opondo-se ao obscurantismo da ignorância, subsídio do preconceito e da miséria. O ensino deveria se estabelecer a serviço da transformação, atuando na formação de “homens capazes de evoluir, incessantemente, capazes de destruir, renovar constantemente os meios e renovar-se a si mesmos”. Essa perspectiva pontuava uma crítica direta ao ensino burguês e cristão – estritamente arraigado à educação espanhola –, que visa a atender aos interesses do capitalismo e conservar uma sociedade injusta e exploradora. Ferrer, ao contrário, intentou um projeto educacional que constituía um caminho para a construção de uma nova sociedade, sendo a escola, um espaço no qual a verdade e a ciência, mediante o esforço coletivo, pudessem ser difundidas e distribuídas igualmente. Valorizou o cultivo da liberdade na formação da criança, o respeito a seu desenvolvimento natural, sua espontaneidade e as características de sua personalidade com o intuito de desenvolver independência, juízo e espírito crítico. (SANTOS, 2009, p. 86-87)

O ensino racionalista seria defendido abertamente pelos anarquistas pois ia ao encontro de muitos dos valores libertários, tais como anticapitalismo, anticlericalismo, antiestatismo, antiautoritarismo, autonomia e emancipação do indivíduo, transformação social. Outros elementos caros aos educadores libertários, que existiam na Escola Moderna de Barcelona, era a coeducação das classes e dos sexos e a ideia de que o conhecimento deveria ser disseminado, seja por meio de periódicos e livros, seja pelos eventos e aulas abertas à família, trabalhadores e a todos aqueles que desejavam ter acesso à ciência e almejavam um mundo mais livre, solidário e justo.

Na Escola Moderna de Barcelona privilegiava-se o método indutivo-intuitivo, processo no qual o aluno, ao observar a realidade e tomar contato com as mazelas



e belezas do mundo, era incitado a raciocinar por si mesmo, de maneira crítica e autônoma, realizando descobertas, emitindo seus próprios juízos de valor e entendimento. Era, portanto, um ensino ao mesmo tempo científico e antiautoritário, que valorizava a espontaneidade das crianças.

Ferrer promovia em seu *Boletín de la Escuela Moderna* o pensamento dos alunos, onde

Meninos e meninas, sem diferença apreciável em conceito intelectual por causa do sexo, no choque com a realidade da vida, que as explicações dos professores e as leituras lhes ofereciam, consignavam suas impressões em notas simples que, se às vezes eram juízos simplistas e incompletos, muitas mais resultavam de uma lógica incomparável, que tratavam de assuntos filosóficos, políticos ou sociais de importância. (FERRER, 2014, p. 139)

Tal prática também ocorria na Escola Moderna N.1, explicada na seção “Exercícios Escolares” do periódico *O Início*, número 2, de 04/09/1915:

Na nossa escola se realizam exercícios de composição e descrição, que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, a fim de que eles aprendam, de modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objetos com observância da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa.

Para que os leitores se possam aquilatar do valor destes trabalhos, publicamos nesta seção alguns destes exercícios.

DESCRIÇÃO

(...)

Terça-feira, dia 14 de Julho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz. Saímos às 11 e meia e chegamos lá ao meio dia e meia. Aí bebemos água e tomamos lanche.

Depois, quando chegaram as meninas e os meninos da Escola Moderna Nº 2, nós fomos ver os peixinhos e os macaquinhos, a águia, os passarinhos e as araras.

ANTONIETA MORAIS

Neste trecho evidencia-se uma prática recorrente nas aulas da Escola Moderna N.1, semelhante ao que ocorria na Escola Moderna de Barcelona: as saídas, onde se realiza a observação do meio, e a escrita livre, na qual a espontaneidade e a autonomia dos alunos são valorizadas. O cotidiano e as descobertas feitas pelos alunos são compartilhados com a comunidade por meio do periódico.

A pedagogia libertária é, antes de tudo, um conjunto de práticas libertárias. É preciso evidenciar como as ideias se concretizavam em interações professor-aluno-objeto do conhecimento e entender em que medida essas práticas de liberdade promoveriam uma consciência libertária nos alunos. Retomo o periódico escolhido (*O Início*, número 2, de 04/09/1915) para identificar este aspecto:



UM PASSEIO À MARGEM DO RIO TIETÊ

No sábado, dia 6 de março, nós nos reunimos todos às 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos os hinos “A Mulher” e o “Primeiro de Maio”. Depois [de] meia hora saímos, e descemos a rua Catumbi. (...) Eu vi pelo caminho uma pontezinha na travessa da rua Catumbi. Lá o nosso professor nos explicou que os troncos de taquara se chamam rizoma e que esses troncos caminham debaixo da terra. (...)

Vimos as barcas no meio do Tietê e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincamos de Caracol e Ciranda-Cirandinha (...).

EDMUNDO MAZZONE

Dentre as práticas observadas neste trecho, destaco as seguintes:

- Cantar hinos: os hinos escolhidos exaltam o papel da mulher e do trabalhador, sendo estes sujeitos de luta e de direitos.
- Observação empírica: os alunos tomam contato direto com o objeto do conhecimento, havendo quando necessária a mediação do professor; momento em que a curiosidade é o guia para novas descobertas.
- Brincar: o lúdico e a interação livre entre as crianças (meninos e meninas) é privilegiado, sendo a última parte do passeio.

Tomando estas três práticas, evidencia-se que se trata de um ensino totalmente diferente daquele ministrado nas escolas tradicionais – ressalva-se que as questões puramente metodológicas estavam alinhadas ao movimento *escolanovista*, muito pouco conhecido no Brasil à época, ainda não fazia parte das políticas educacionais brasileiras. Outros valores, outras práticas pedagógicas e um espaço para a liberdade do corpo são condizentes com a pedagogia libertária.

Tatiana Calsavara (2004) destaca a inovação pedagógica promovida na Escola Moderna N.1 ao realizar os “estudos do meio” (passeios/saídas), ao incentivar a produção escrita dos alunos (crítica e científica), e de fazer uso do periódico *O Início* como instrumento pedagógico – práticas que se diferenciavam radicalmente das realizadas nas escolas públicas ou religiosas do período (CALSAVARA, 2004, p. 136).

Para os educadores libertários Paul Robin, Sébastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia e João Pentead, a escola tradicional é tida como dogmática, alienadora, excludente, autoritária, classista, conservadora etc. A pedagogia libertária propõe uma liberdade não apenas retórica, um ideal a ser alcançado: como dito anteriormente, ela existe também nas práticas pedagógicas experienciadas em suas instituições de ensino. No documento selecionado (periódico *O Início*, número 2, de 04/09/1915) observa-se um esforço em garantir a liberdade de pensamento e expressão do aluno, tanto pelo método indutivo-intuitivo, quanto na produção escrita. O fato de os alunos observarem o entorno e, por meio da análise e da reflexão, extraírem um entendimento próprio, somando-se a isso outros elementos como a negação a



prêmios e castigos, faz com que a ação pedagógica, tradicionalmente autoritária e violenta, seja condizente com a proposta libertária.

Roger Chartier (2002) busca “identificar o modo como em diferentes lugares e em diferentes momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16-17). O autor entende que as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (p. 17). Como visto, entre os libertários há uma oposição clara entre o ensino tradicional e o ensino proposto por eles – pedagogia antiautoritária, método racional, relação mais horizontal entre professor-aluno, maior flexibilidade, promoção da solidariedade etc. Seria preciso, contudo, ter acesso a outros documentos sobre a Escola Moderna N.1 (relatos, entrevistas, cadernos), bem como a um conjunto documental diferente (relatório de inspetores de ensino, jornais da grande imprensa) para poder afirmar que essa representação (códigos, padrões e sentidos), não é apenas um discurso, mas constitui uma efetiva prática libertária.

Com sua ideia de apropriação, Chartier (2002) pode dar uma imensa colaboração às reflexões sobre as maneiras particulares pelas quais o ensino racionalista proposto por Ferrer foi interpretado e adequado à realidade da Escola Moderna N.1 – contexto social e cultural do Belenzinho nas duas primeiras décadas do século XX, movimento anarquista diante da repressão patronal e política durante a Primeira República.

Assim como na Escola Moderna de Barcelona, o funcionamento da Escola Moderna N.1 incomodava as classes dominantes e os setores mais conservadores do período, especialmente após as greves de 1917 e 1919. Seu fechamento esteve relacionado a um incidente com bomba que levou à morte de José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano²⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A Escola Moderna N.1 foi, em muitos aspectos, tributária da Escola Moderna de Barcelona. Alguns dos elementos que reforçam esta relação são claras referências ao racionalismo pedagógico, a introdução de passeios educativos e do teatro, o incentivo à produção escrita, o princípio de que não se educa pela punição ou premiação, a defesa da coeducação dos sexos e das classes sociais, a ausência de exames, um esforço para que a comunidade se aproxime e se envolva com a escola, o laicismo e o antiestatismo.

Compreender não apenas os elementos pedagógicos do método racional de Francisco Ferrer y Guardia, mas os esforços para viabilizar “escolas modernas” em vários lugares do mundo – sendo que em cada contexto houve apropriações particulares destas ideias (esp. Escola Moderna N.1) – é preservar o legado daqueles acreditavam no poder libertador/emancipador da educação, episódio importante mas ainda não suficientemente reconhecido nos estudos de História da Educação.

20 No incidente estavam envolvidos os militantes anarquistas Joaquim dos Santos Silva, Belarmino Fernandes, José Prol e José Alves. (SANTOS, 2014, p. 124) “O fato foi aproveitado pela polícia e pelo governo para reprimir as atividades culturais e educativas dos libertários. Segundo os jornais da grande imprensa, a explosão teria ocorrido devido a um erro de cálculo dos anarquistas, que estariam preparando um ataque armado. O acidente no Brás foi o pretexto que o governo e a polícia aguardavam para fechar as escolas”. (CALSAVARA, 2012, p. 98)



REFERÊNCIAS

- CALSAVARA, Tatiana da Silva. *Práticas da Educação Libertária no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo*. São Paulo: dissertação de mestrado – FE/USP, 2004.
- CASTRO, Rogério Cunha de. *Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)*. Rio de Janeiro: tese de doutorado – FE/UERJ, 2014.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.
- CORRÊA, Felipe. *Bandeira Negra. Rediscutindo o anarquismo*. Curitiba: Prismas, 2015.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. *EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO ANARQUIA: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. Tradução de Camilo Alvares. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ed. Ática. 8a. impressão, 7a. edição, 2003
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e Educação*. São Paulo: Imaginarium; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- GALLO, Sílvio; MORAES, José Damiro. *Anarquismo e educação: A educação libertária na Primeira República*. In: STEPHNOU E BASTOS (org.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 87 a 99.
- GAUTHIER, Clermont. *Da pedagogia tradicional à pedagogia nova*. In: TARDIF; GAUTHIER. *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Vozes, 3ª edição, 2014.
- LEUTPRECHT, Douglas Bahr. *O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas escolas modernas Nº 1 e de Stelton*. Florianópolis: tese de doutorado – UDESC, 2018.
- MARCONI, Juliana Guedes dos Santos. *As luzes d'A Lanterna: Iluminismo educacional e educação anarquista em edições de um jornal libertário paulistano*. São Carlos: UFSCar, tese de doutorado, 2015.
- MARSHALL, Peter. *Demanding the impossible. A history of anarchism*. London: Harper Perennial, 2008.
- SANTOS, Luciana Eliza dos. *A trajetória anarquista do educador João Penteadó: Leituras sobre educação, cultura e sociedade*. São Paulo: dissertação de mestrado – FE/USP, 2009.
- SILVA, Rodrigo Rosa da. *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. São Paulo: tese de doutorado – FE/USP, 2013.
- WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.

AS FESTAS RELIGIOSAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DA COLETÂNEA DIDÁTICA PARA OS PARQUES INFANTIS SOROCABANOS ENTRE OS ANOS DE 1960 E 1970

Priscila Carriel de Lima -UNIFESP

Resumo

Este estudo compreende a análise de uma Coletânea Didática produzida e utilizada no período de 1960 e 1970 nos Parques Infantis Sorocabanos. A publicação tinha a finalidade de orientar as práticas pedagógicas e era dirigida às educadoras dos Parques Infantis da cidade de Sorocaba. Pretende-se investigar neste documento as propostas cujas temáticas estão direcionadas para as festas escolares da Páscoa e do Natal. O texto enfatiza principalmente os símbolos religiosos que se relacionam com essas festas e da maneira estes se inserem na construção da cultura escolar (Chervel, 1990; Julia, 2001) e de como são utilizados como ferramenta para a formação moral e para a regulação de comportamentos das crianças. O procedimento de pesquisa utilizado para analisar as fontes escolhidas é a análise da configuração textual que permite identificar diversos aspectos em um texto mobilizando-os de acordo com seus pressupostos.

Palavras-chave: práticas educativas, festas religiosas, cultura escolar.

Introdução

Neste trabalho pretendemos investigar as festas escolares cuja motivação são as datas que historicamente representam manifestações religiosas como a Páscoa e o Natal. A fonte escolhida para esta pesquisa é uma “Coletânea Didática” produzida em fevereiro do ano de 1970, pelo setor de material didático da Divisão de Educação e Assistência e Recreio da cidade de São Paulo, que possuía como principal objetivo orientar as práticas pedagógicas dos Parques Infantis. O arquivo consultado para esta pesquisa foi o da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação (SME)



da cidade de São Paulo, local no qual além da coletânea escolhida para este trabalho encontram-se ainda outras publicações deste tipo entre 1950 e 1970.

O procedimento de pesquisa utilizado para o tratamento das informações encontradas nesta coletânea será o de análise da configuração textual, que permite dar ênfase aos diversos aspectos constitutivos de um texto, considerando o texto como:

[...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?). e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 1999, p. 71).

Pretende-se então, analisar nesta publicação as propostas voltadas para o trabalho das festas escolares da Páscoa e Natal, dando ênfase aos símbolos religiosos que eram propagados por este material e que se relacionam com a cultura escolar que fora construída no período. Uma vez direcionado aos educadores dos Parques Infantis, esse material constitui-se eixo articulador e orientador das práticas e concepções pedagógicas das professoras/professores que atuavam diretamente com as crianças.

As festas e a cultura escolar

As festas escolares constituem um dos elementos da *cultura escolar* nas instituições e são tradições que intentam recordar datas históricas, homenagear personagens e reafirmar ideais de ensino, de sociedade e de projeto político. De acordo com Julia (2001), a cultura escolar pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA 2001a p. 10, grifos do autor).

Entende-se por *cultura escolar* então, o conjunto de normas e práticas que são determinadas por relações que não podem ser analisadas isoladamente, sem que se considere a “análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.” (JULIA, 2001b p. 10).

Outro estudioso da *cultura escolar*, o autor André Chervel (1990) chama a atenção para a maneira como a escola é produtora de uma cultura específica e singular que irá



influenciar diretamente a vivência dos indivíduos na sociedade. Afirma que o sistema “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990a, p. 184).

Situamos neste trabalho, as festas escolares que tem o intuito de celebrar as datas religiosas no âmbito escolar, assim como investigar os modos pelos quais elas interferem e constituem as culturas específicas das escolas. As intencionalidades dessas práticas são ditadas por quem as produziu, com a possibilidade de que na escola essa apropriação seja distinta e que seus usos nas práticas cotidianas sejam mantidos ou modificados pelos indivíduos que atuam no ambiente escolar.

Desta maneira, podemos dizer que as festas escolares podem ser consideradas como tradições culturais inventadas pelos diferentes sujeitos presentes nas instituições e, nesse sentido, estas tradições podem ser compreendidas de acordo com Hobsbawn (1984), como invenções que pretendem inculcar valores e normas de comportamentos, utilizando para tal, o procedimento da repetição promovendo uma continuidade com o passado.

Considerando as festas escolares como um acontecimento frequentemente anual, que não se estabelece sem reminiscência, sem a repetição do passado (Ozouf, 1976), se nota que as festas compõem a estrutura da cultura escolar e são pensadas para determinadas finalidades, de modo que sua construção está subordinada a fatores externos que intentam disseminar valores e ideias, mas também internos de consolidação de determinados valores, práticas e comportamentos.

Os parques infantis e as festas escolares

Os Parques Infantis foram criados em 1935 pelo escritor Mário de Andrade e podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana compreendendo a faixa etária de três a seis anos de idade (Faria, 1999). Diferentemente do modelo com foco exclusivo em fatores assistencialistas, nos Parques Infantis as crianças:

[...] produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999 p. 62)

Os primeiros Parques Infantis foram construídos na cidade de São Paulo nos bairros operários Lapa, Ipiranga e Mooca e visavam proporcionar atividades educacionais e culturais às crianças com ênfase na valorização da cultura nacional. A criança como produtora de cultura era, também, um dos eixos principais do trabalho pedagógico no PI de Mário de Andrade, o folclore e a questão estética também eram pontos privilegiados. (Abdanur, 1994)

Constam no Regimento Escolar para os Parques Infantis da cidade de São Paulo, orientações quanto a obrigatoriedade de os funcionários participarem de “reuniões na chefia, festivais e outras realizações fora do parque” nas quais observamos uma



primeira normativa sobre a realização das festas naquele espaço, ainda de acordo com o Ato de criação dos Parques Infantis de 9 de janeiro de 1935, no art. 58, do Capítulo III (Dos Divertimentos Públicos) do Título IV (Da Divisão de Educação e Recreio) do Ato 861, estipula-se:

g) organizar e estimular todos os divertimentos públicos, inspirados na tradição do país, e qualquer outros que possam interessar à população;

h) estudar e estabelecer planos de propaganda e de execução que tenham por fim vulgarizar e tornar mais acessíveis e atraentes os festejos carnavalescos, as festas de São João e outras de interesse etnológico, 'folk-lorico', ou popular.

Em Sorocaba, o primeiro parque infantil criado foi o Parque Infantil “Antonio Carlos de Barros”, inaugurado no ano de 1954 no bairro Além Ponte que atendia 500 crianças de três a doze anos. O modelo era igual ao proposto por Mário de Andrade na cidade de São Paulo (Faria, 2005). Observa-se no Regimento Interno dos Parques Infantis de Sorocaba, sob o decreto nº 266 publicado em 5 de novembro de 1958 no *Jornal do Cruzeiro Do Sul* que entre outras disposições há enquanto incumbências da diretoria no artigo 15, item 9 “Promover comemorações de datas nacionais e outras por meio de festas infantis, que servindo a educação cívica e estética das crianças, contribuem para despertar o interesse das famílias pelo Parque”.

De acordo com Oliveira (2010):

Eram também muito trabalhadas, na parte pedagógica, as datas comemorativas (Dia das Mães, dos Pais, Páscoa, Dia do Índio, Semana da Pátria e Natal). Participavam do desfile de 7 de Setembro pelas ruas centrais da cidade, com blocos temáticos. (OLIVEIRA, 2010 p. 59)

As festas escolares eram práticas cotidianas nos Parques Infantis de Sorocaba, e foi em busca de entender como elas eram organizadas, quais suas intencionalidades e características que se iniciou o estudo de localização, recuperação, seleção e relação de fontes documentais e bibliográficas que tratassem do objeto uma vez que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou” (LE GOFF, 2003, p. 545).

As coletâneas de orientação para os educadores

Em pesquisa realizada junto ao acervo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo é possível identificar inúmeros documentos que constroem a trajetória dos Parques Infantis numa perspectiva histórica, trazendo informações sobre sua organização, funcionamento e também documentos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições servindo como uma espécie de guia para os educadores, alguns desses textos denominados como “apostilas”, eram utilizados em formações com os profissionais que atuavam nos parques. Evidencia-se ainda o uso dos materiais distribuídos na época pelos



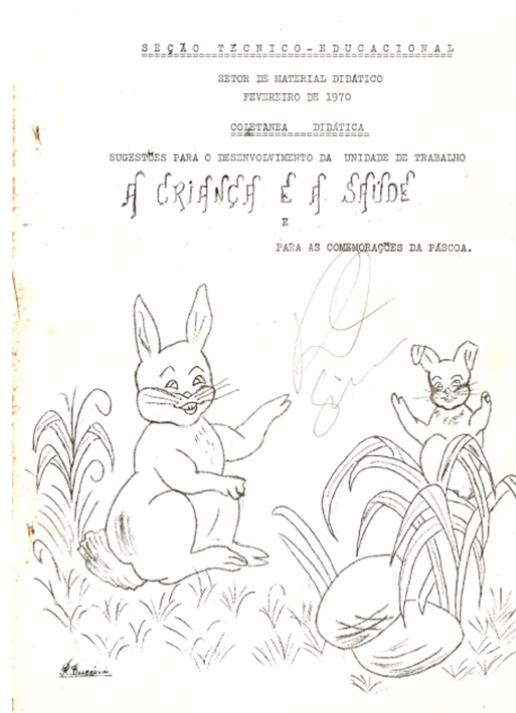
profissionais uma vez que alguns deles ainda podem ser encontrados preservados juntos aos arquivos escolares.

Um desses documentos, constitui uma coletânea didática produzida em fevereiro de 1970 pela Seção Técnico Educacional/Setor de material didático, nesta coletânea com cerca de 150 páginas datilografadas, estão compilados alguns textos que objetivavam orientar as práticas nos Parques Infantis com as mais diversas temáticas, alguns textos contidos nesta coletânea tinham o intuito de catalogar os livros existentes nas unidades e estabeleciam horários para as atividades nos Parques.

Nesta compilação os documentos estão datados entre as décadas de 1960 e 1970 e se assemelham pelo fato de trazerem sugestões para o trabalho pedagógico em unidades definidas por temas, algumas denominações utilizadas nesse material para as áreas de trabalho eram: A Criança e a Saúde; Comemorações da Páscoa; Higiene Bucal; Natal; Dia dos Pais. Nesta coletânea, existe enquanto característica semelhante o fato de sugerir práticas para as festas escolares as temáticas que tratam da Páscoa, Natal e Dia dos Pais, porém pretendemos neste trabalho focalizar a pesquisa das unidades que tratam sobre as comemorações das datas da Páscoa e Natal. (Coletânea Didática, 1970, s.p).

A maneira como estas festas são pensadas e organizadas nas instituições configuram-se num sistema de rituais, expressando tradições, discursos e práticas que representam a sedimentação de determinados elementos da cultura escolar considerando que, “[...] a vida escolar, encarada historicamente e nas suas diversas dimensões (pedagógica, cívica, religiosa, etc.) está profundamente impregnada de rituais, através dos quais se atribuí sentido e espessura simbólica a quotidianos fragmentados e naturalizados.” (PINTASSILGO; PEDRO, 2015 p. 133).

FIGURA 1 - Capa da Coletânea Didática -1970





Numa análise preliminar, é possível perceber que no material as sugestões são organizadas por assuntos e primeiramente trazem explicações direcionadas aos profissionais sobre como trabalhar as temáticas, algumas sugestões de atividades para ilustração, recorte, canções temáticas, roteiro para dramatizações e histórias em geral. Na primeira página, numa espécie de abertura, existe uma lista contendo “Os 10 Mandamentos do Educador” que se constitui numa lista que descreve qualidades que são desejáveis aos educadores e a partir da qual identifica-se alguns atributos cristãos como “o amor a Deus e a pátria” além de outras características desejáveis a função “Cultivar amor - o amor do educando ao seu semelhante, ao trabalho, a vida sadia; o amor a Deus, à Pátria, à Verdade e à Justiça; o amor à solidariedade humana, na dor e na alegria, nas profissões e nas classes e entre as Nações.” (Coletânea Didática, 1970, p. 1)

A cada unidade de trabalho que se inicia a ordem seguida na publicação é a de primeiramente expor os temas num texto base que, em geral traz uma explicação sobre a temática e sobre a maneira de conduzi-lo e em seguida apresentar materiais de apoio como poemas, canções, desenhos para serem reproduzidas aos alunos com a finalidade de colorir ou recortar. Intentamos enfocar neste trabalho as unidades desta coletânea que se dedicam as orientações para o trabalho das datas da Páscoa e do Natal compreendendo que essas são datas reconhecidamente de tradição católica e das quais comumente originam-se as festas aqui estudadas.

Ao todo, são dedicadas 45 páginas da coletânea didática para a unidade denominada “Feliz Páscoa”, sendo possível perceber no decorrer do texto a necessidade em reafirmar a motivação religiosa da festa, exaltar seus símbolos e a vinculação entre o aprendizado de valores cristãos e a formação moral das crianças. Nas primeiras páginas dessa unidade, que trata sobre a comemoração da Páscoa, existe antes ou depois das sugestões de atividades, uma explicação do porquê trabalhar a data com as crianças pequenas, qual sua importância e sentidos pedagógicos:

A formação moral e religiosa será feita também através dos bons exemplos e das situações reais, quotidianas. A criança será levada a viver este período. Contribuiremos para a sua formação moral, religiosa e intelectual. Os pré-escolares aproveitam a nossa contribuição educativa porém não assimilam o sentido profundo da Ressurreição de Cristo. As noções religiosas serão dadas de acordo com o desenvolvimento da criança. Para os pequenos serão simples e concretizadas. (Coletânea Didática, 1960, p. 1)

Percebemos então que a formação moral e religiosa das crianças está ligada à intencionalidade de rememorar valores cristãos quando se indica no texto que nesta ocasião seja explicado para as crianças o sentido profundo da “Ressurreição de Cristo” atrelando à comemoração da Páscoa nas instituições a funções educativas que deveriam segundo o documento, ser pensadas de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Esta ideia se consolida na primeira página da unidade dedicada a Páscoa, onde se pontua a importância da formação religiosa através da comemoração e de que esta seja ministrada as crianças pequenas de maneira simples apontando que: “Sabemos que a criança pequena não possui a capacidade de abstrair. Portanto, da maneira, a



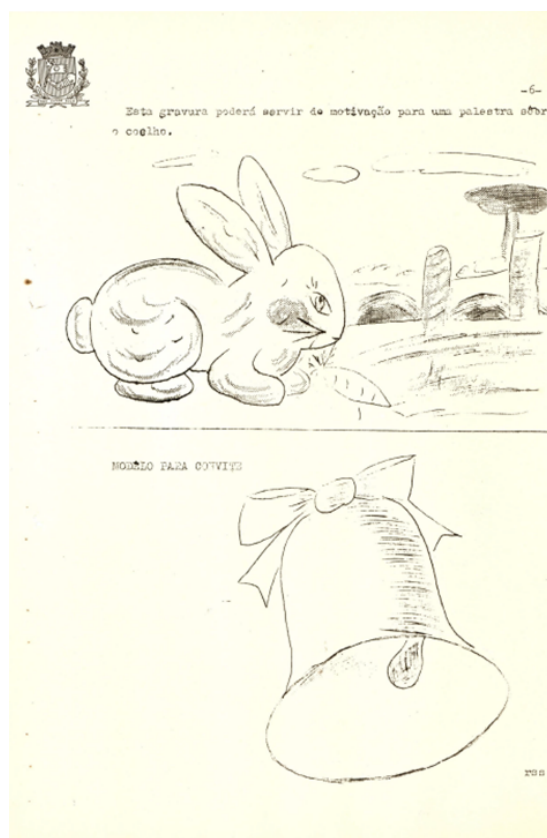
mais objetiva, explicaremos a Ressurreição, para não fazermos uma comemoração superficial” (Coletânea Didática, 1960, p. 1).

O último parágrafo desta página diz sobre não deixar que esta data se torne apenas uma “festa social” na escola, enfatizando a importância de se explicar a ressurreição de Cristo as crianças para que a comemoração não seja superficial.

No final deste texto existe a orientação de respeito as demais crenças quando se pontua que: “Respeitaremos, no entanto as outras idéias religiosas das famílias que não são católicas” (Coletânea Didática, 1960, p. 1). Ainda que no parágrafo acima destacado exista o indicativo de uma postura visando o respeito aos que “não são católicos” permitindo-lhes a expressão de suas crenças, é ainda maior a alusão aos símbolos católicos da Páscoa, se nota que só existe espaço para que as manifestações cristãs sejam fomentadas nas unidades uma vez que nas 45 páginas dedicadas a esta unidade no material a menção a outras crenças se faz em apenas um parágrafo, dando a esta frase um espaço meramente figurativo.

A coletânea segue então com a explicação dos símbolos da Páscoa, como os ovos, o cordeiro, o coelho e atividades para o chamado “desenvolvimento intelectual” das crianças que conta com sugestões para trabalhar a data da Páscoa com jogos, músicas, histórias, modelos de atividades ilustradas que majoritariamente trazem a imagem do coelho e dramatizações.

FIGURA 2 – Atividade sugerida para a Páscoa – 1960





São trabalhados por meio das propostas diversas, conteúdos como matemática, expressão corporal, interpretação e habilidades artísticas. O conjunto de frases apresentado a seguir era também uma das sugestões para se trabalhar no período, possivelmente para serem interpretadas pelas crianças:

- “Cristo ressuscitou! Aleluia! Aleluia!”
- “Eis o rei que surge”
- “O Rei da vida morto, reina vivo”
- “Cristo ressuscitou, Alegremo-nos!”
- “Hoje ressuscitamos com Cristo para uma vida nova”

(Coletânea Didática, 1960, p. 21)

Uma das músicas sugeridas para que se trabalhe a temática também chancela a ideia de que a data seja lembrada como a da ressurreição de Cristo, exaltando também o batismo, a alegria pascal e Jesus crucificado.

I
A Páscoa chegou
Trazendo a vitória
Que Cristo nos conquistou,
Com ele ressuscitamos
E o nosso Batismo se renovou
Oh! Que alegria
A Páscoa nos veio dar!

II
Tristeza, aflição
A morte e o pecado
Não vencem mais o cristão
Pela Páscoa tudo é aproveitado
No grande mistério da Salvação
Oh! Que alegria
Sentimos no coração!
Com Cristo também há de ressuscitar
O corpo de cada cristão.

(Coletânea Didática, 1960, p. 17)

As músicas, dramatizações e textos utilizados nessa unidade apresentam majoritariamente expressões, frases e simbologias cristãs, existe até mesmo uma sugestão de música diferenciada para a “hora do lanche” no chamado período pascal “Viva! Viva! Jesus, nesta Páscoa querida, ele morreu na cruz, para dar-nos a Vida!” (Coletânea Didática, 1960, p. 20). Ao final dessa unidade encontramos um texto contendo os objetivos para trabalhar a Páscoa e em um de seus parágrafos afirma que:

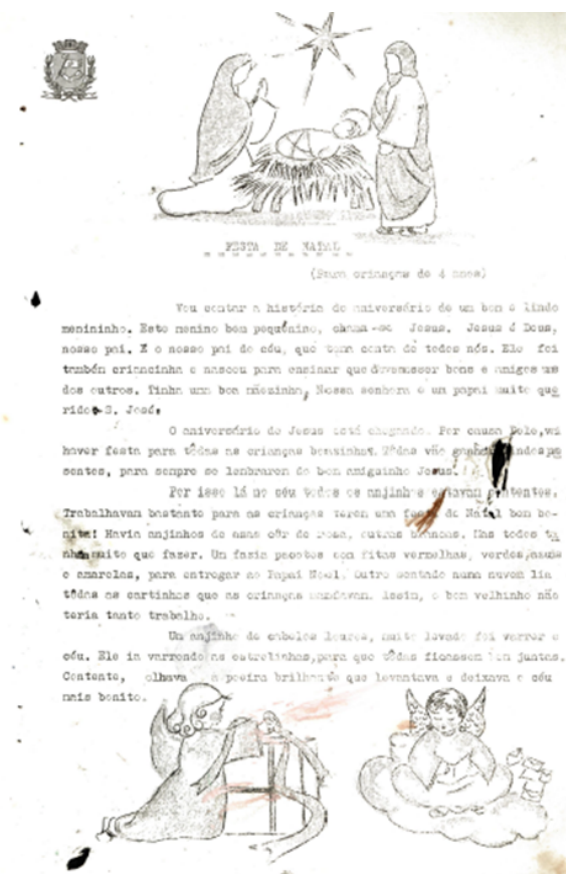


Sendo esta festa essencialmente religiosa, iremos ressaltar bem esse aspecto, contribuindo como no natal para a recristianização e união da família, que é a base da sociedade. Cada vez o progresso avança mais, nos diversos setores do desenvolvimento da humanidade. No entanto, não podemos prescindir da religião para nossa boa formação moral e confiança no futuro. (Coletânea Didática, 1960, p. 18)

Chama a atenção nessa parte a afirmação de ser uma festa religiosa e a intenção de “recristianizar”, ou seja, o ato de convencer pessoas descrentes a seguirem uma religião, dessa maneira, confirma a importância que a data tinha para a formação moral e religiosa das crianças, uma vez que estes atributos eram a “base da sociedade”. (Coletânea Didática, 1960, p. 18)

As páginas finais do documento aqui analisado fazem menção a comemoração do Natal nos Parques Infantis e chama-se “Coletânea de histórias para o Natal”, conta com um total de 60 páginas e ainda na capa encontra-se a frase “A grande luz desce sobre a terra, porque nos nasceu o Senhor” (Coletânea Didática, 1967, s.p). Percebemos que na composição do material, faziam parte atividades sugeridas pelos próprios educadores, uma vez que na introdução existia uma menção de agradecimento nominal aos educadores pelas contribuições e convidando-lhes a continuar o envio de materiais.

FIGURA 3 – Sugestão de história “Festa de Natal” – 1967





Diferentemente das sugestões para o trabalho com a comemoração da Páscoa, onde existia uma introdução pontuando questões relativas a formação religiosa das crianças de acordo com o seu desenvolvimento, para o trabalho da temática natalina existem mais atividades práticas para os educadores como histórias e modelos para trabalhos gráficos voltadas para a comemoração do Natal sem uma explicação prévia dos motivos da celebração ainda que estas fossem lembradas a todo instante no decorrer do documento, as propostas contam com muitas histórias natalinas, dramatizações e atividades gráficas que sugerem pintura, recorte e construções.

Algumas dessas histórias fazem alusão a figura do Papai Noel, da espera pelo presente e da confraternização. Porém, a grande maioria das histórias e dramatizações mostram principalmente os símbolos religiosos que são próprios da data como o nascimento de Jesus e de anjos que acompanham seu nascimento, no decorrer da proposta alguns salmos bíblicos são também apresentados, uma das histórias chamada “Festa de Natal” conta que:

Vou contar a história do aniversário de um bom e lindo menininho. Este menino bem pequenino, chama-se Jesus. Jesus é Deus, nosso pai. É nosso pai do céu que toma conta de todos nós. Ele foi também criança e nasceu para ensinar que devemos ser bons e amigos uns dos outros. Tinha uma boa mãezinha, Nossa senhora e um papai muito querido S. José. O aniversário de Jesus está chegando, por causa dele vai haver uma festa para todas as crianças boazinhas. Todas vão ganhar lindos presentes, para sempre se lembrarem do bom amiguinho Jesus. (Coletânea Didática, 1967, p. 7)

Destaca-se nessas datas assim como mostra o excerto da história acima, a reafirmação de valores cristãos e a maneira como estes são vinculados a comportamentos, a ser uma boa pessoa, a ter um bom comportamento, tornando-se também através da memória, modos de regulação do comportamento dos indivíduos perante a sociedade. De acordo com os estudos de Horta (1994) e voltando um pouco no tempo para o período republicano brasileiro, a religião católica foi concebida como um instrumento capaz de garantir a preservação da hierarquia e da autoridade, o que se destaca no material analisado. Sobre o ensino religioso, este é caracterizado neste período como indissociável da transmissão de valores ligados a religião, a pátria e a família. (p. 107). A igreja era considerada a força moral, sob a qual seria possível restituir os “valores perdidos” ligados à religião, à pátria e a família.

Sobre crenças e ritos a qual a cultura escolar é também subordinada por meio de suas práticas, Durkheim (1978) destaca que “As primeiras são estados da opinião, consistem em representações; os segundos são modos de ação determinados. Assim só se pode definir o rito após ter se definido a crença” (p. 19). O rito, nos prescreve maneiras de agir e só podem ser caracterizados por seu objeto, sua simbologia, uma vez que são por eles definidos (Durkheim, 1978). Os rituais escolares estão impregnados de simbolismos que remetem às práticas tradicionais do catolicismo, onde se nota nas práticas cotidianas como:



[...] as aberturas e encerramentos simbólicos dos trabalhos escolares continuam a ser marcados pelo ritualismo católico, através da prática de orações, dando conta da vontade de sacralizar todo o dia escolar. (PINTASSILGO; PEDRO, 2015 p. 121).

Pode-se dizer que os rituais se diferenciam então das meras rotinas ao considerar a carga simbólica de que são portadores e dos sentidos de que são impregnados. Nestes rituais deseja-se que os alunos se apropriem de noções como ordem, disciplina, cortejo e asseio. Ou seja, a todo momento deseja-se a normalização e controle dos corpos e dos comportamentos. (Pintassilgo; Pedro, 2015).

Para fazer uma relação entre religião e memória, Le Goff (2003), pontua que a constituição da memória coletiva é também um instrumento e objeto de poder, e que o Judaísmo e Cristianismo podem ser descritos como “religiões de recordação” pelos seus atos divinos no passado, mas também pela necessidade da lembrança como tarefa religiosa fundamental.

Considerações finais

Podemos dizer que na análise do documento aqui apresentado, existe a constatação da maneira como a religião pode servir como fator moralizante e disciplinador na medida em que estabelece a obediência a uma série de fatores como, por exemplo: ter um bom comportamento, valorizar os símbolos católicos e enaltecer a pátria. A instrução religiosa é utilizada ainda como meio de aprendizagem de valores apreciados para a vida em sociedade como fé, piedade, amor ao próximo.

Podemos afirmar que dentre as formas de moralização das crianças, a religião é um dos recursos mais utilizados e aceitos no Brasil. De maneira formal ou informal tem ocupado um espaço importante na escola como fonte de educação moral. Com ou sem a disciplina Ensino Religioso (ER), é comum, nas escolas públicas brasileiras, a presença de práticas religiosas mais ou menos explícitas, predominantemente católicas. Ritos escolares, festas cívicas e materiais didáticos, estão frequentemente permeados de componentes religiosos, assim como é comum a oração ao início dos trabalhos ou das refeições. (LIMA, 2008, p. 11)

Percebemos que as festas escolares aqui mencionadas fazem parte do cotidiano de muitas instituições de Educação Infantil, fazem parte de sua cultura e estão institucionalmente estabelecidas. Podemos dizer que existe então nos momentos festivos um potencial intrínseco em reviver o passado através das comemorações (Amaral, 1998).

Por muito tempo, considerou-se a religião católica como doutrina “oficial” no Brasil, herança do tempo de colonização e dominação portuguesa. Dessa maneira, as festividades que objetivam comemorar as datas da Páscoa e Natal, trazem consigo uma representação ideológica dominante também ligada a religião católica, vinculam-se, sobretudo características positivas como a formação do “bom cidadão”:



honesto, disciplinado e coerente com outros valores desejáveis a vida em sociedade, que conseqüentemente era também relacionado aos valores cristãos.

Se dada religião é tomada como “melhor” ou “preferencial”, comparativamente às outras religiões que estejam presentes em dada sociedade, e sejam quais forem os argumentos usados, automaticamente o grupo de adeptos dessa religião passará a gozar de privilégios e distinção que excluirão os demais. Se é o argumento da maioria estatística que se tenta usar como base da reivindicação do privilégio, mais em risco se coloca a democracia, pois estaria ao sabor de dados flutuantes que não poderiam justificar que mesmo um único ser humano viesse a ser desprezado em sua condição humana, sendo ele igual aos demais e partícipe da pluralidade, na qual se realiza a dignidade humana. (FISCHMANN, 2012 p. 17,18).

Entendemos até aqui que este e outros materiais amplamente utilizados para a formação de educadores tanto na cidade de São Paulo quanto em Sorocaba serviam como um guia para a construção das propostas nas unidades.

Considerando a relevância que este material possuía para as instituições e as características dos Parques Infantis que como um espaço público atendia uma diversidade de famílias, questiona-se como se sentiam os alunos que possuíam crenças diferentes da reafirmada na coletânea? Seria papel da escola disseminar valores desse tipo correndo o risco de que parte dos alunos não se sentisse representada?

Os documentos aqui analisados mostram parte da construção da cultura escolar das instituições, e articula-se a construção da memória dos indivíduos uma vez que é adotada de forma contínua e anual. Dessa maneira, constatamos que apesar da diversidade de crenças existentes em nosso país, muitas vezes apenas uma é legitimada e propagada, fruto de uma cultura estabelecida, reproduzida e institucionalizada.

Referências

ABDANUR, Elizabeth. **Parques Infantis de Mário de Andrade**. Rev. Inst. Est. Bras. SP, 36:263-270, 1994.

AMARAL, Rita de Cássia de Mello Peixoto. **Festa à brasileira: significados do festejar, no país que “não é sério”**. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 1998.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.



FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

HOBBSAWM, Eric **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, jan./jun., p.9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003

LIMA, Aline Pereira. **O USO DA RELIGIÃO COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO MORAL EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE PRESIDENTE PRUDENTE**, Dissertação. Presidente Prudente: UNESP, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação**. In: História da Educação. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

OZOUF, Mona. *A festa: sob a Revolução Francesa*. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 216-232.

PINTASSILGO, J, PEDRO, L.C. **Rituais escolares e construção da cultura escolar em Portugal na transição do século XIX para o século XX**. In MOGARRO, M.J. (org) Educação e Patrimônio Cultural: Escolas, Objetos e Prática, Edições Colibri, Lisboa, 2015, p.119 a 134.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENGENHEIRO-EDUCADOR ROBERTO MANGE, A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ENSINO INDUSTRIAL BRASILEIRO (PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉC. XX)

Karoline Louise Silva da Costa – IFRN

Olivia Morais de Medeiros Neta – IFRN/ UFRN

INTRODUÇÃO

Por volta dos anos 1930, constitui-se a preocupação dos empresários em torno da economia brasileira, da qual a Associação Comercial do Rio de Janeiro promove uma reunião para discutir sobre os rumos do cenário econômico do país. Diante disso, evocou-se a fundação da Confederação Nacional do Comércio (CNC), reconhecida pelo Decreto Federal nº 20.068, de 30 de novembro de 1945 (BRASIL, 1945), quando João Daudt d'Oliveira, o qual foi o primeiro presidente da CNC - ressaltou a necessidade da constituição do sindicalismo do comércio brasileiro.

Em 1945, no município de Teresópolis, região serrana do Rio de Janeiro, promoveu-se um fórum com representantes dos setores industrial, do comércio e agrícola, com a participação de economistas, juristas e sociólogos. Nesse fórum foram definidas diretrizes para o fortalecimento da economia brasileira, a fim de alicerçar o desenvolvimento do país.

Nesse contexto, evidencia-se as reformas do ensino brasileiro por meio das Leis Orgânicas do Ensino, entre os anos de 1942 a 1946 - também conhecidas como Reforma Capanema. As Leis Orgânicas do Ensino deliberaram sobre a organização do ensino industrial, bem como reforma o ensino comercial, desvelando mudanças no ensino Secundário, Primário e Normal, assim como também a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. A partir dessas iniciativas, a educação técnica profissional foi evoluindo e se enraizando no Brasil (SAVIANI, 2008).

A partir dessa configuração, observa-se que a trajetória da educação profissional no Brasil, advém do trabalho e das necessidades da indústria e, posteriormente, o



comércio, com o olhar do racionalismo técnico para o desenvolvimento da eficiência de produtividade do trabalhador. Sobre essa perspectiva, Saviani (2000), ao discutir em torno da relação educação e trabalho, apresenta os ideais defendidos por Adam Smith, visto que este fazia alusão à instrução por doses “homeopáticas”.

Sobre isso, Kuenzer (2005) ressalta que as mudanças nas bases materiais de produção advindas do modelo fordista/taylorista, alteram também as formas de organização do trabalho e, com isso, emerge a necessidade da capacitação do trabalhador para assumir aos novos processos produtivos.

Nessa conjuntura, evidencia-se a atuação de Celso Suckow na Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial (CBAI) mediante a parceria estabelecida entre o Brasil e os Estados Unidos da América, onde atuou enquanto diretor desta instituição. Com isso, sediava os cursos e reuniões pela Escola Técnica Nacional, a fim de difundir os métodos e os modelos advindos das experiências internacionais para a formação dos professores das escolas industriais. Nesse intento, Celso Suckow protagonizou junto aos engenheiros-educadores a construção da ordem do novo ensino industrial no Brasil em meados do século XX.

Sobre isso, Ciavatta (1999, p. 56) ressalta que “[...] sua vida e sua obra educacional estão profundamente marcadas pela valorização do trabalho e do ensino para o desenvolvimento industrial”. Nesse contexto, evidencia-se o lugar de fala de Roberto Mange (do Centro Ferroviário de Ensino, Seleção Profissional e o ensino) o qual difundia junto à essa geração os métodos e processos em prol da construção de uma organização científica do trabalho.

Fazendo parte dessa geração, Roberto Mange que foi professor da escola politécnica de São Paulo, em 1913, tornou-se pioneiro no Brasil dos métodos racionais para a formação dos trabalhadores e, devido à isso, participou de diversas visitas técnicas aos EUA e à Europa. Em 1929, viajou para Alemanha com a missão de acompanhar os cursos profissionais dirigidos aos operários das estradas de ferro. Mais tarde, fundou, em 1931, junto à outros especialistas, o Instituto da Organização do Trabalho Racional - IDORT, no qual produziu muitos escritos em prol da constituição do ensino industrial no país.

A partir disso, surgiram os seguintes questionamentos: qual o ideário presente nos discursos dos engenheiros-educadores para a construção do ensino industrial no Brasil em meados do século XX? Quais os lugares de falas do engenheiro-educador Roberto Mange mediante o ensino profissional no Brasil? Quais as influências das experiências internacionais para a constituição de um novo ensino industrial no Brasil? De acordo com Lopes e Galvão (2001, p. 91-92):

[...] as perguntas que o pesquisador formula ao documento (impostas pelo presente em que está mergulhado) são tão importantes quanto ele próprio. O ponto de partida não é, desse modo, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento [...]. O documento em si não é História, não faz História.



Assim, propomos o desenvolvimento deste trabalho a fim de investigar as sociabilidades e as práticas do engenheiro-educador Roberto Mange, na primeira metade do século XX no Brasil, no que concerne à relação trabalho e educação. Trata-se de uma pesquisa no campo da história da educação profissional, a qual utiliza-se o referencial teórico do materialismo histórico, bem como o referencial metodológico referente a biografia histórica e ao método Indiciário.

A história do ensino industrial no Brasil, nas últimas décadas, vem se destacando como objeto de estudo nas pesquisas sobre a historiografia da educação brasileira, especialmente no campo profissional. Sobre isso, Franco e Gontijo (1999, p. 135) destaca o pensamento pedagógico de Celso Suckow da Fonseca e sua integração a uma geração de engenheiros-educadores, os quais dedicaram-se suas atuações às estradas de ferro, às indústrias e às escolas técnico-profissionais.

Dentre os estudos que abordam essa temática, destaca-se o artigo intitulado “Agentes do ensino industrial no Brasil (1920-30-40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo” sob a autoria de José Carlos Pedrosa (2014), no qual evidencia a estruturação das redes nacionais do ensino industrial no Brasil por meio da mobilização de engenheiros e educadores.

Nesse intento, em busca de delinear a pesquisa da História desses agentes brasileiros envolvidos pela formação de operários e técnicos para a indústria em meados do séc. XX, realizamos uma revisão de literatura com o propósito de identificar estudos relativos sobre o tema em questão.

A partir da busca por vestígios no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em torno dos escritos sobre a história do intelectual e engenheiro-educador Roberto Mange sob o viés histórico, evidencia-se alguns trabalhos acadêmicos no referido catálogo à nível nacional no âmbito educacional. Essas produções estão distribuídas em um total de dez dissertações e cinco teses em diversos programas de Pós-Graduação nas universidades públicas, católicas e particulares.

A Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob o título “A Lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange, de Campinas”, de autoria Meire Terezinha Müller. Esta tese procurou analisar a maneira como se configura a educação profissionalizante ofertada pelo SENAI à luz do materialismo histórico dialético, refletindo sobre o método adotado (Séries Metódicas Ocupacionais), os critérios para seleção e ingresso de alunos-aprendizes, suas normas acadêmicas e administrativas, o perfil do aluno que espera formar, utilizando como modelo para análise a Escola SENAI Roberto Mange.

Localizamos também a tese de doutorado sob o título “A engenharia pedagógica: taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange” de autoria de Augusto Zanetti (2001). A pesquisa evidencia o conceito de trabalho e educação na concepção de Roberto Mange a partir da racionalização e a produção taylorista.

Outra pesquisa localizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi a dissertação de Rodrigo Oliveira de Araújo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, intitulada “Classe dos Gestores, Corporativismo



e Psicotécnica: a trajetória de Roberto Mange através do Instituto de Organização Racional do Trabalho (1931-1942)”. O autor buscou compreender a trajetória institucional de Roberto Mange através do IDORT entre 1931-1942, uma vez que revela-se como uma iniciativa de ensino industrial pioneira, substrato sobre o qual Mange reestruturará algumas premissas de sua Psicotécnica.

Nos anais de Congressos do Encontro Estadual de História – ANPUH-SP (HISTEDBR), localizou-se o artigo sob o título “O Trabalho e o ensino: Roberto Mange e a pedagogia para o ensino profissional”, no qual analisa a concepção disseminada por Roberto Mange baseada em uma educação profissional de qualidade e humanística para a aprendizagem dos ofícios no SENAI (LIMA, 2012).

Já nos anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE evidencia-se o artigo sob o título “Ensino profissional brasileiro: a proposta de Roberto Mange comparada a aspectos do projeto educativo de Antônio Gramsci” (CAMARGOS, 2011), no qual destaca a proposta de educação profissional, trazida e implantada, pelo engenheiro suíço naturalizado brasileiro Roberto Mange no ensino profissionalizante de São Paulo e posteriormente do Brasil.

A partir da revisão de literatura ora delineada para compreensão do estudo apresentado neste texto, evidencia o tecer do pesquisador em torno da pesquisa em periódicos, anais, dissertações e teses, da qual pode ser denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Portanto, neste breve inventário dos estudos acerca da atuação de Roberto Mange, percebe-se a relevância da pesquisa sobre a história dos intelectuais e engenheiros-educadores na estruturação da rede de ensino industrial. Desse modo, o estudo se propõe a desvelar a relação entre o trabalho e a educação presente nos seus discursos e práticas pedagógicas.

A partir disso, buscamos os indícios por meio das fontes históricas em acervos digitais, à exemplo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, na qual localizamos os periódicos, dentre estes: as revistas IDORT (1930 a 1955), Senai São Paulo (1991), “De homens e Máquinas” (Acervo pessoal de Roberto Mange: inventário analítico) e a Politécnica São Paulo. Sobre os jornais, encontramos, a Associação dos Empregados do Senai (1995), a Gazeta (São Paulo) e o Estado de São Paulo. No tocante aos boletins e anuários, destacamos o Boletim da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Além disso, pesquisamos também no acervo digital do governo brasileiro, os Relatórios dos Presidentes da República e do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; assim como também as Leis e Decretos ²¹ dos quais contextualizam a legislação para o ensino profissional no Brasil.

Desse modo, a pesquisa ora delineada pela abordagem qualitativa, baseia-se na fundamentação de Bogdan e Biklen (1994), visto que se busca compreender detalhadamente os significados e características apresentados pelos informantes,

21 As Leis Orgânicas do Ensino foram: Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942a); nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942b); nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942c); nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (BRASIL, 1943); nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a); nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946b) e nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (BRASIL, 1946d).



sem necessariamente medir quantitativamente características ou comportamentos. No tocante às técnicas de pesquisa, faremos uso da revisão bibliográfica.

Sendo assim, o tratamento dos dados dar-se por meio da interpretação histórica com base no materialismo histórico dialético a partir da análise da totalidade, uma vez que “o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações que perpassam e completam a transversalidade do todo.” (CARVALHO, 2007, p. 181).

Nesse sentido, as concepções estabelecidas para essa pesquisa serão analisadas por meio de uma abordagem de caráter bibliográfico e documental, com predominância de tratamento dos dados através da interpretação histórica, a partir das categorias: intelectual (SIRINELLI, 1996; 1998), sociabilidades (AGULHON, 1977), cultura política (BERSTEIN, 1998), trabalho-educação (CIAVATTA, 2019) e lugar, prática e escrita (CERTEAU, 2002).

Nessa perspectiva, busca-se as evidências do racionalismo da concepção de Roberto Mange envolto ao projeto dos agentes do ensino industrial em prol da constituição desse campo no Brasil. Com isso, analisa-se a atuação do engenheiro-educador para contribuição nessa constituição a partir da relação trabalho e educação (SAVIANI, 2000; 2007).

Desse modo, a sua concepção pedagógica em torno da organização racional do trabalho coadunava com o contexto de produção taylorista, haja vista que defendia um controle eficiente para o desenvolvimento da produtividade no campo industrial. Com isso, disseminava os modelos pedagógicos internacionais para a estruturação desse campo no Brasil.

De acordo com Cattani (1997), o taylorismo caracterizava-se no campo industrial por meio desse sistema de organização do trabalho, uma vez que voltava-se a dissociação dos trabalhos inerentes à concepção e ao planejamento da execução, bem como ao controle do tempo e da remuneração, além da fragmentação e da especialização das tarefas.

Para tanto, utiliza-se o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1986), uma vez que revela-se neste estudo como um procedimento de investigação de cunho qualitativo e interpretativo uma vez que permite ao pesquisador a análise dos fatos a partir dos indícios e pistas para compreensão dos fenômenos mais gerais. Assim, busca-se a interpretação histórica na qual o passado se reveste do caráter histórico.

Sendo assim, o presente estudo objetiva-se investigar as práticas educativas do engenheiro-educador Roberto Mange, na primeira metade do século XX, na constituição do ensino industrial brasileiro. Esse recorte temporal justifica-se por ser este período o que compreende a chegada e atuação profissional de Roberto Mange no Brasil. De modo particular, perscrutarmos a constituição do ensino industrial brasileiro a partir das ideias, das relações internacionais, dos lugares de falas e das práticas educativas de Roberto Mange.

Desta forma, esta pesquisa se insere no campo da história da educação em interface com a educação profissional, notadamente no que concerne à história do ensino



industrial no Brasil. A história do ensino industrial no Brasil, nas últimas décadas, vem se destacando como objeto de estudo nas pesquisas sobre a historiografia da educação brasileira, especialmente no campo profissional.

Nesse sentido, as concepções estabelecidas para essa pesquisa serão analisadas por meio de uma abordagem de caráter bibliográfico e documental, com predominância de tratamento dos dados através da interpretação histórica, a partir das categorias intelectual, trabalho e educação. Assim, o presente estudo visa evidenciar as relações entre trabalho e educação presentes nas práticas do engenheiro-educador Roberto Mange em meados do séc. XX e, com isso, estabelecer significações para a análise dos dados que emergem para a compreensão do fenômeno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A rede de sociabilidades de intelectuais e engenheiros-educadores difundiram a rede de agentes em torno da organização racional do trabalho para o ensino industrial brasileiro em meados do séc. XX. Nesse contexto, com o advento da industrialização, o projeto republicano avançava no país em busca para a formação de instituições especializadas no ensino industrial. Assim, compreende-se as práticas históricas enquanto práticas sociais,

[...] se o sentido não pode ser apreendido sob a forma de um conhecimento particular que seria extraído do real ou que lhe seria acrescentado, é porque todo ‘fato histórico’ resulta de uma práxis, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido (CERTEAU, 2006, p. 41).

Desse modo, a partir dessa compreensão, evidencia-se que o campo da história dos intelectuais “tornou-se assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultura” (SIRINELLI, 1999, p. 232).

Nessa conjuntura, o suíço Roberto Mange²² vem ao Brasil à convite de Paulo Souza para fazer parte da Escola Politécnica de São Paulo, visto que este era o berço dos industrialistas do país. Este espaço traduziu-se no ambiente para a difusão de suas ideias por meio de conferências, publicações, visitas técnicas e a prática docente.

Com isso, o engenheiro-educador revela-se enquanto um agente do ensino industrial, por meio de seus espaços de fala e práticas no campo industrial, advindas de suas experiências americanas e europeias. Dessa forma, difundia-se a formação para o trabalho com vistas à qualificação de técnicos e trabalhadores em prol da produtividade do setor industrial. Sobre essa perspectiva, compreende-se que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

22 Roberto Mange (1885-1955) nasceu na Suíça e, em 1910 formou-se engenheiro pela Escola Politécnica de Zurique.



Mais tarde, Gustavo Capanema, ministro da educação convidou Roberto Mange para assumir a direção do SENAI, cargo no qual assumiu as suas atividades durante as décadas de 40 e 50, haja vista as experiências enquanto professor de Engenharia Mecânica na escola Politécnica de São Paulo, bem como enquanto diretor do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) no decorrer dos anos 30. Nestes espaços, ele desenvolveu vários métodos para a formação e preparação dos aprendizes às indústrias. À exemplo das publicações em torno dessas temáticas disseminadas pelo IDORT, localiza-se os artigos intitulados “Preparação do fator humano para a indústria” e “Escolas profissionais junto às indústrias” (ZANATA, 1991).

Nesse sentido, a concepção de ensino baseava-se na fusão da formação técnica (racionalidade) e a educação integral dos sujeitos. O engenheiro-educador RM realizou visitas técnicas em países no exterior com o intuito de expandir os modelos e técnicas para a seleção e formação de mão-de-obra, visto que esta era uma prática dos agentes do ensino industrial no Brasil neste período. Desse modo, buscava também a formação e a seleção de pessoal para as ferrovias, bem como defendia o método sequencial para a construção da eficiência e a disciplina dos jovens aprendizes.

Na publicação “De Homens e máquinas” (1991), evidencia-se uma carta do Ministro Capanema no qual o mesmo eleva elogios ao trabalho de Roberto Mange no tocante ao desempenho quanto ao contato com a Suíça sobre técnicos para a formação do ensino profissional no Brasil. Com isso, destacou-se na tarefa de trazer ao país a modernização para a produtividade industrial.

Nesse intento, explorava-se a psicologia industrial por meio da abordagem da psicotécnica, na qual a escolarização do trabalho industrial caracterizou a industrialização da escola. Dessa forma, delineia-se em sua concepção uma pedagogia do trabalho voltada à preparação do fator humano para a indústria.

Sendo assim, Mange compreendia que a técnica não significa um valor absoluto ou até mesmo indiferente às questões do espírito e das individualidades humanas, uma vez que acreditava na formação crítica do sujeito, visto que o conhecimento só se renova a partir dessa criticidade.

Assim, evidencia-se Roberto Mange envolto à rede de agente de intelectuais, engenheiro-educadores em prol da estruturação do campo industrial no Brasil, uma vez que estava preocupado com a formação de trabalhadores mediante a relação educação e trabalho, uma vez que “é um sistema cuja estrutura e evolução são determinadas por múltiplos fatores, que as relações entre esses fatores não são de causa e efeito, mas de correlação, de interferência” (DUBY, 1993, p. 13).

PALAVRAS FINAIS

A partir dessa construção, evidencia-se a trajetória de Roberto Mange na formação do ensino industrial no Brasil em meados do século XX, mediante suas atuações advindas das influências dos modelos internacionais. Dessa forma, o engenheiro-educador disseminava uma pedagogia com base em séries metódicas e a à luz da



psicotécnica, uma vez que a organização da racionalização e do trabalho era baseada na produção taylorista.

Desse modo, a sua concepção pedagógica em torno da organização racional do trabalho coadunava com o contexto de produção taylorista, haja vista que defendia um controle eficiente para o desenvolvimento da produtividade no campo industrial. Com isso, disseminava os modelos pedagógicos internacionais para a estruturação desse campo no Brasil.

Diante disso, em meio a rede dos agentes e dos lugares de sociabilidades dos industrialistas, Mange disseminava a formação de profissionais voltada aos métodos de ensino e à psicologia industrial. Nesse intento, baseava-se nas influências dos ideais escolanovista do precursor John Dewey.

Nesse sentido, evidencia-se a preocupação com a formação humana com base na educação integral, visto a necessidade da formação social e técnica dos profissionais da indústria brasileira para a construção da eficiência e da modernidade, uma vez que era compreendida como “cultura geral e profissional em torno de uma sadia personalidade” (Mange apud Bologna, 1980, p. 215).

Assim, este trabalho apresenta as contribuições de Roberto Mange envolto à rede de agentes (engenheiros-educadores) com a estruturação da rede de ensino industrial no país, mediante a preparação de operários a partir da formação de mão-de-obra para a construção da modernidade na sociedade republicana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rodrigo Oliveira de. **Classe dos Gestores, Corporativismo e Psicotécnica: a trajetória de Roberto Mange através do Instituto de Organização Racional do Trabalho (1931-1942)**. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BOLOGNA, I. **Roberto Mange e sua obra**. [S.1]: Unigraf, 1980.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: 127 Governo Federal, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. **Decreto-lei n.º 4.073**, de 30 de janeiro de 1942a. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 4.244**, de 09 de abril de 1942b. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, RJ: Governo Federal, 1942d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>> . Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, RJ: Governo Federal, 1943b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 28 dez. 2018.



_____. **Decreto-Lei nº 20.068**, de 30 de novembro de 1945. Reconhece a Confederação Nacional do Comércio. Rio de Janeiro, RJ: Câmara Legislativa, 1945. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 02 de janeiro de 1946a. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, RJ: Governo Federal, 1946e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946b. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, RJ: Câmara Legislativa, 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CAMARGOS, Filipe Pêgo Camargos. **ENSINO PROFISSIONAL BRASILEIRO: A PROPOSTA DE ROBERTO MANGE COMPARADA A ASPECTOS DO PROJETO EDUCATIVO DE ANTÔNIO GRAMS-CI**. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Paraná, setembro, 2011.

CARVALHO, Edmilson. **A totalidade como categoria central na dialética marxista**. Outubro, n.15, 1.set. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DUBY, Georges. **A história continua**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: Ed. UFRJ, 1993.

FRANCO, Maria Ciavatta & GONTIJO, Rebeca. “Celso Suckow da Fonseca”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. & BRITTO, Jader M. (orgs.). Dicionários de educadores no Brasil: Da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: EdUFRJ/MEC-INEP, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Guinzburg, Carlo. **Mitos, emblemas Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia de Letras, 1986.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Desiré Luciane Dominschek. **O trabalho e o ensino: Roberto Mange e a pedagogia para o ensino profissional**. In: XXI Encontro de História – ANPUH-SP – Campinas, setembro, 2012

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MULLER, Meire Terezinha. **A LOUSA E O TORNO: A ESCOLA SENAI ROBERTO MANGE, DE CAMPINAS**. Tese. Universidade Estadual de Campinas/ São Paulo, 2009.

PEDROSA, José Geraldo. A atuação de Robert Auguste Edmond Mange (1885–1955) na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro nos anos 1930 e 1940. In: **Revista Educ.&Tecnol**. Belo Horizonte. v. 19. n. 2. p. 47-58 maio/ago. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENZ, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. dez. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: VEIGA, C. G. et al (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



SAVIANI, DEMERVAL. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_____. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SIRINELLI. “Os intelectuais”. In: RÉMOND, R. (org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, 1996.

ZANETTI, Augusto. **A engenharia pedagógica: taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange**. 2001. 255p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

ZANATA, Marisa (Org.). **De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. São Paulo: Senai, 1999.

AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO - 1977/1988

Renan de Moraes Almeida – UNIFESP

Reginaldo Alberto Meloni – UNIFESP

Introdução

A escola moderna se caracteriza por ser um espaço de poder dentro da sociedade, no qual grupos ou classes antagônicas disputam as formas de organização do que deve ser ensinado e das práticas que devem ser adotadas pelos professores. A escola é ocupada pelas disputas entre grupos distintos já que os alunos dentro do ambiente escolar inculcam uma gama de conhecimentos históricos, habitus e compreensões de mundo.

Para melhor elucidar a relação entre a escola e a sociedade, a discussão será iniciada com a apresentação de duas visões. A primeira Demerval Saviani (2008) denomina como teorias não-críticas e a segunda como teorias críticas. Para as teorias não-críticas, o ponto de partida reside na compreensão de que a sociedade é por si harmoniosa, tal compreensão do funcionamento e do modo de organização da sociedade se faz essencial para o desenvolvimento deste modo de olhar a relação sociedade-educação.

O papel da educação dentro desta visão de sociedade é o de corrigir os desvios que possam surgir nessa sociedade harmoniosa, “a educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções” (SAVIANI, 2008, p. 4). Com isso, a função da educação na sociedade é de garantir a igualdade e a homogeneidade de direitos e, quando esta já for superada, o papel da educação passa a ser o de garantir que a sociedade permaneça sem o aparecimento de desvios.

Uma característica importante que decorre desta compreensão de sociedade é que a escola apresenta grande margem de atuação e que consegue de forma direta intervir na sociedade, modificando seu próprio funcionamento. (SAVIANI, 2008)

O segundo modo de interpretar a relação entre a sociedade e a educação apresentada por Saviani (2008) tem como ponto de partida a compreensão de que a



sociedade é concebida por dois grupos ou classes antagônicas que se relacionam entre si por uma disputa e a desigualdade é algo inerente desta forma de organização dos meios de produção e da sociedade, “isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados.” (SAVIANI, 2008, p. 4)

Decorre disso que o papel da educação, ferramenta que está nas mãos da classe dominante, não é o de equalização das diferenças presentes na sociedade. Na realidade, seu papel é exatamente o oposto, a educação apresenta-se aqui como um fator de perpetuação das desigualdades decorrentes da organização social, não que a escola ou a educação explore os estudantes num sentido de extração da mais-valia, mas que esses ficam relegados à marginalidade cultural, neste caso, especificamente, escolar.

Considerando essas teorias, se propõe analisar o currículo de química a partir do suposto de que o currículo não é neutro e que há uma relação entre o contexto sociocultural e as escolhas curriculares.

Diante disso, os currículos expressos pelos materiais escritos possibilitam a análise das disputas políticas existentes no seio da sociedade, segundo Goodson (1997, p.17) “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” e os conteúdos conceituais e as práticas pedagógicas são produtos de uma escolha:

Os que estão em posições de poder tentarão definir o que se deverá entender como conhecimento, o grau de acessibilidade ao conhecimento de diferentes grupos e quais as relações aceites entre as distintas áreas do conhecimento e entre os que a elas têm acesso e as tornam disponíveis. (GOODSON, 1997, p. 23)

Goodson (1997) ainda afirma que o currículo escrito é um campo rico de informações, “é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimada das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20) de modo que a análise de tais documentos podem levar ao entendimento das disputas existentes entre os grupos que se opõem e seus interesses com relação à educação.

Sendo assim, o currículo não deve ser entendido como uma formação aleatória de conhecimentos que foram sendo construídos historicamente e nem que as práticas presentes nos documentos representam a concretização da melhor e mais eficiente forma de garantir a aprendizagem no ambiente escolar, mas que, na realidade, o currículo representa uma “modelação real com objetivos sociais específicos” (GOODSON, 1997, p. 23) e, mais ainda, se constitui em um conjunto específico de ênfases e omissões. (GOODSON, 1997)

As disputas sociais presentes num determinado período apresentam certa influência no desenvolvimento da educação e na formação do currículo, pois tal contexto social coloca em evidência atores e posições relacionadas à luta de grupos



antagônicos, assim a análise do currículo num determinado período põe em evidência as disputas sociais e as lutas presentes num determinado período.

Diante do entendimento apresentado sobre o currículo escolar e sobre a constituição das disciplinas escolares, este trabalho tem como objetivo analisar as propostas curriculares para o ensino de química para a segunda e terceira série da educação secundária do estado de São Paulo entre os anos de 1977 e 1988 verificando os temas, conteúdos e as sugestões de práticas e as relações com o contexto social do período.

Para isso, compreender as disputas existentes nesse período é crucial, cabe então assinalar que com a mudança do regime político em 1964 as políticas liberais passaram a ser implantadas na educação com o objetivo de formar mão de obra ou o capital humano que as empresas multinacionais necessitavam e a educação passa a ser vista como uma das etapas do crescimento econômico. Para isso, os objetivos da política educacional foram modificados e, em 1971, a lei 5.692 define que o ensino secundário teria como proposta a formação profissionalizante para as indústrias estrangeiras. (HILSDORF, 2015)

Essa visão de educação como impulsionadora da economia aparece em análises feitas por Dermeval Saviani. O autor aponta como a educação vai sendo influenciada pela pedagogia tecnicista de forma que entre os anos de 1964 e 1976 há um aumento significativo nas publicações com relação a esse tema. (SAVIANI, 2010).

Para a pedagogia tecnicista, a escola e a organização dos conteúdos devem ser feitas de forma semelhante a um processo industrial, já que nessa proposta a “educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (SAVIANI, 2010, p. 383) e, diferentemente do método tradicional, centrado no professor, ou da pedagogia nova que professor e aluno decidem sobre a utilização de determinados meios, a proposta tecnicista valoriza o processo, assim como sua finalidade passa a ser a de aprender a fazer:

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2010, p. 382)

No final dos anos de 1970 os governos já apresentavam um desgaste político e crescia o movimento pela redemocratização e pela reorganização do país e a educação fez parte desse movimento. Diante das grandes disputas ideológicas que ocorreram para a organização da educação, com um cenário complexo acerca das compreensões sobre o ensino das ciências e a atuação de diversos movimentos sociais no período, em 1982 entra em vigor uma nova proposta de formação para o segundo grau que promoveu mudanças nos programas de ensino. As mudanças nos



programas são decorrentes da lei 7.044/82 que altera alguns artigos da lei 5.692/71 retirando o foco na formação profissionalizante.

Com relação às metodologias para o ensino das ciências que se discutia no período, a partir de 1960 na visão da metodologia a partir das descobertas, o ensino de ciências passaria a possibilitar aos alunos “o acesso às verdades científicas e o desenvolvimento de uma maneira científica de pensar e agir” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 228). Essa mudança na concepção é proveniente dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial em que a ciência e a tecnologia passaram a ser vistas como um empreendimento socioeconômico. Nessa visão, os estudantes deveriam lidar com os materiais e realizar experiências e o professor deixaria de ser um transmissor de conhecimentos e passaria a ser um orientador para o processo de ensino e de aprendizagem (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Esse pensamento passou a ser modificado ao longo dos anos 1970 com as influências tecnicistas para o ensino que propunham que os estudantes deveriam fazer observações precisas para que pudessem descrever fenômenos científicos e assim conseguissem uma explicação científica do mundo (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Nessa concepção, as propostas de atividades laboratoriais focalizavam os meios, as técnicas e os procedimentos.

Nos anos 1980, a educação passou a ser vista como uma prática social articuladas aos sistemas políticos e econômicos e o ensino de ciências deveria contribuir para a transformação da sociedade (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Diante disso, as propostas de ensino de ciências passaram a questionar os valores de racionalismo da atividade científica e da neutralidade da ciência. Durante as décadas de 80 e 90 o ensino de ciências:

Passou a contestar as metodologias ativas e a incorporar o discurso da formação do cidadão crítico, consciente e participativo. As propostas educativas enfatizavam a necessidade de levar os estudantes a desenvolverem o pensamento reflexivo e crítico; a questionarem as relações existentes entre ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente e a se apropriarem de conhecimentos relevantes científica, social e culturalmente. (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 232)

Em resumo, é possível perceber aqui como as metodologias buscam solucionar questões relativas à sociedade, tendo o ensino pela descoberta ganhado força nos anos 60 relacionado à Segunda Guerra Mundial em que os alunos precisariam ter uma visão científica de pensar e agir e para isso lidariam com os materiais, planejariam e fariam experimentos, ocupando então um papel de protagonismo em seu processo de aprendizagem. A partir da década de 1970 com as influências do ensino tecnicista, as atividades passariam a focalizar os meios, técnicas e procedimentos, de modo que os planejamentos estivessem em primeiro plano. Com as grandes discussões e movimentos para a redemocratização do país, passa-se a questionar as metodologias de ensino e a focalizar uma escola que prepare os alunos para compreender, de



forma crítica, a sociedade e nesse sentido o estudo das ciências contribuíram para tal objetivo.

Considerando esse breve relato do contexto político, apoiado na teoria de currículo proposta por Goodson (1997) e nas visões entre a relação sociedade-educação apresentada por Saviani (2008), levanta-se a hipótese de que as propostas curriculares oriundas das leis 5.692/71 e lei 7.044/82 teriam alguma relação com as ideias das forças sociais dominantes em cada período.

Para isso, foram estabelecidos como marcos temporais a publicação das propostas curriculares da disciplina de química de 1977, proposta essa amparada pela lei 5.692/71 e, a proposta curricular de 1988, amparada pela lei 7.044/82. A publicação de 1977 é a primeira proposta curricular após a lei com intenções à formação profissionalizante e, a proposta de 1988 a segunda edição das propostas curriculares após a volta do regime democrático.

Metodologia

Como metodologia da pesquisa foi utilizada a análise qualitativa dos documentos que apresentam as propostas curriculares de Química para o estado de São Paulo. Entende-se como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187) e perante essa gama de opções se incluem como fontes documentais “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45)

Foram analisados os programas de química, mais especificamente publicações oficiais da Secretaria do estado de educação e da Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas (SEE-SP/CENP). Os programas de 1977, 1978, 1979 e 1982 publicados após a lei 5.692/71 e o programa de 1986, 1988 após a lei 7.044/82.

As proposições curriculares foram analisadas buscando as permanências e suas modificações. Vale ressaltar que as publicações, além dos conteúdos conceituais, contém atividades para alunos, orientações para prática do currículo e manuais de segurança em laboratório. Contudo, a análise consistiu nas relações entre os conteúdos dos anos analisados com o propósito de identificar a ocorrência ou não de variações, as atividades sugeridas nos documentos (como experimentos, leituras e saídas de campo) e as ideias pedagógicas presentes nas propostas curriculares.

O processo metodológico foi feito em algumas etapas. Inicialmente foi feita a busca pelos documentos em escolas, arquivos e bibliotecas. Os programas referentes aos anos de 1977, 1978, 1979 e 1988 foram encontrados em uma biblioteca particular, mas dentro do documento havia o carimbo de uma escola estadual do município indicando que o documento já tinha estado na escola. Os demais documentos – 1982 e 1986 – foram encontrados na biblioteca do Centro de Referência em Educação Mario Covas localizado na cidade de São Paulo.



Com a localização e seleção dos documentos, foi feita a segunda etapa metodológica que consistiu em uma primeira leitura dos programas com o intuito de elaborar categorias de análise. Posteriormente foram organizadas categorias e/ou tipologias com propósito de identificar as características do ensino de química nesse período. As categorias que foram organizadas para análise foram: a quantidade de atividades sugeridas e como eram essas atividades (experimentos, leituras, discussões e saídas de campo); os temas e conteúdos; a presença de orientações pedagógicas para os professores e as características dessas orientações.

Para o entendimento das ideias pedagógicas e da seleção dos conteúdos presentes nos documentos foi utilizado o conceito da pedagogia tecnicista, do ensino pela descoberta e das ideias de ensino para transformação social.

Diante dessas definições, analisou-se os documentos com o objetivo de encontrar as relações entre essas proposições metodológicas e as escolhas curriculares.

As propostas curriculares de Química de 1977 a 1982 -Estrutura e subsídios para a implantação

Dentre as publicações oficiais da SEE-SP e CENP dois documentos diferentes estão nessa análise, o primeiro consiste nas propostas curriculares para o ensino de química e no segundo os subsídios para a implementação das propostas curriculares, contendo três volumes, um para cada série do ensino secundário.

As propostas curriculares para o ensino de química, publicadas posteriormente à lei 5.692/71 que foram analisadas são as dos anos de 1977, 1978 e 1982. Esses três documentos contêm a mesma estrutura de organização e de orientações aos professores, com apenas algumas poucas modificações.

Inicialmente, uma diferença presente entre essas três publicações está no nome do documento que, na publicação referente ao ano de 1977, aparece como “Proposição curricular de química para o segundo grau” e a partir de 1978 passa a se chamar “Proposta curricular de química para o 2º grau”. Apesar de uma mudança já no início do documento, isso não se reflete em sua organização e todas as três edições apresentam a mesma estrutura. As publicações de 1977, 1978 e 1982 contêm a proposta curricular para os três anos do ensino secundário. No início dos documentos estão presentes orientações gerais sobre o que se propõe em relação ao aluno no ensino de química.

Segundo os documentos, a disciplina de química ao final dos três anos deveria levar o aluno a compreender “as propriedades, composição e transformações dos materiais naturais e artificiais; a estrutura dos materiais e, a interação da química com o meio ambiente” (SÃO PAULO, 1977, p. 1). A primeira série, nesse sentido, é entendida como um primeiro contato do aluno com a química, o programa está organizado de forma que os alunos tenham contato apenas com os modelos e a visão micro da química. As ideias seriam retomadas nas seguintes séries do ensino profissionalizante. Após as indicações sobre a finalidade de cada série, os documentos apontam como a prática do professor deve ser pautada no ensino da química e segue



com uma indicação inicial sobre cada tema e conteúdo que será discutido na primeira e segunda série.

Uma característica interessante é a diferença entre a primeira série das séries seguintes. O documento apresenta a série inicial como uma gama de conhecimentos que servirão para que as séries posteriores sejam de caráter profissionalizante, mostrando como o conhecimento oriundo da primeira série do ensino secundário é fundamental para que as etapas seguintes tenham como consequência uma formação para o mercado de trabalho.

Após a apresentação inicial dos documentos, as próximas páginas contém uma tabela com as seguintes informações: conteúdo; os objetivos presentes ao estudar tal conteúdo; sugestões de atividades que podem ser realizadas e, algumas observações. Esse esquema de tabela com atividades e objetivos é feito para todos os conteúdos da primeira e segunda séries, mas para a terceira série a organização passa a ser apenas de sugestão de conteúdos.

Apesar de uma das características do ensino tecnicista ser as etapas muito bem marcadas das atividades e o foco nos processos, o fato de a terceira série não apresentar isso mostra uma certa contradição entre a finalidade e a organização da disciplina e dos materiais de apoio.

Conjuntamente com as publicações das propostas curriculares de química para o 2º grau, são publicados um segundo documento denominado subsídios para a implementação das propostas curriculares de química para o 2º grau e, como o próprio nome do documento diz, tem como finalidade subsidiar a prática das propostas curriculares. Segundo o documento: “Compreendem três volumes com Atividades que visam auxiliar o professor a atingir os objetivos constantes na referida Proposta.” (SÃO PAULO, 1979, p. 1)

Cada volume está relacionado com a série, logo o primeiro volume são atividades para a primeira série do ensino secundário, os volumes dois e três para a segunda e terceira séries respectivamente. Dentre as atividades sugeridas como subsídio aos professores estão presentes apenas atividades experimentais.

A primeira publicação dos subsídios para a implementação das propostas curriculares de química para o 2º grau ocorreu em 1978, além disso, o documento traz orientações muito diretas sobre como o professor deve conduzir suas aulas, quais atividades utilizar e até como deve ser o diálogo com os alunos. A presença de passos bem marcados a serem seguidos, característica da pedagogia tecnicista, está presente no documento.

As atividades presentes nessas propostas são apenas experimentais o que relaciona o ensino tecnicista, nesse momento, com a formação para um trabalho, já que os alunos reproduziriam em sala exatamente simulações das atividades industriais feitas na sociedade.



Ideias pedagógicas - orientações aos professores e professoras

Os primeiros programas analisados, referente aos anos de 1977, 1978 e 1982, contém a proposta curricular para os três anos do ensino secundário. Apresenta nesse momento um caráter de ensino para a formação profissional. Para tanto estão presentes sugestões de atividades experimentais que ficam a cargo do professor executar de acordo com a avaliação, tanto da capacidade cognitiva dos alunos com relação ao conteúdo conceitual a ser ministrado, quanto da disponibilidade de recursos para a execução das práticas experimentais.

Apesar do interesse na formação profissionalizante, as atividades experimentais não são justificadas por esse aspecto. Os motivos para a utilização da metodologia de atividades experimentais são:

- a) O conhecimento do fato tem grande importância na Química, principalmente na faixa etária em que os alunos se encontram; b) muitas vezes, experimentos bem simples são suficientes para elucidar ideias básicas; c) o trabalho de laboratório é essencial para o desenvolvimento do hábito de investigar e deve fazer parte inerente do planejamento do professor com a participação ativa dos alunos. (SÃO PAULO, 1977, p. 2)

Apesar de esse documento estar no âmbito da lei 5.692/71- que visa à formação profissionalizante - a sugestão de realizar atividades experimentais para desenvolver o hábito de investigação no aluno traz uma aproximação bastante grande com o discurso das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino pela descoberta e não ao ensino tecnicista - já que para isso o foco deve estar sobre os processos - como era de se esperar.

Em 1978, com a publicação dos subsídios para implementação das propostas curriculares de química para o segundo grau, os princípios orientadores presentes no documento não se alteram com relação ao que se propõe para o ensino da disciplina de química para a educação secundária com relação ao método experimental, já que nessa proposta todas as atividades são experimentais. As orientações pedagógicas com relação à prática experimental ganham força, com isso é dada maior explicação ao que se pretende com o ensino experimental:

Atualmente, ninguém discute a excelência do ensino experimental, devido às inúmeras vantagens que apresenta com relação ao ensino tradicional. Algumas dessas vantagens são citadas a seguir: desenvolve o raciocínio; possibilita a compreensão real dos fenômenos estudados, e não apenas a memorização de suas definições; promove a fixação duradoura das noções adquiridas; amplia a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas situações e; torna mais dinâmico e interessante o estudo das Ciências. (SÃO PAULO, 1978, p. 1)

Algumas justificativas presentes nas orientações aos professores indicam a utilização das atividades experimentais não apenas para a formação profissionalizante, mas para desenvolver o raciocínio dos estudantes. Além disso, a experimentação,



segundo o documento, faz com que os alunos compreendam de fato os fenômenos estudados, não apenas memorizando as definições.

Além da preocupação com o entendimento do fato através dos experimentos, existe uma preocupação em tornar o ensino das ciências mais dinâmico e interessante, com uma participação ativa dos alunos em aula. As orientações nesse momento apresentam uma aproximação grande com as ideias pedagógicas do ensino por investigação.

A proposta curricular de 1986 - As orientações aos professores e ideias pedagógicas

Após a promulgação da Lei 7.044/82, em 1986 houve a publicação da primeira edição da proposta curricular de química, em 1988 a segunda edição, em 1990 uma reimpressão e, em 1994 uma terceira edição. Os documentos passaram a ser organizados em duas partes: a primeira apresenta os princípios orientadores à prática docente e a segunda apresenta os conteúdos programáticos da disciplina de química.

A visão de que as atividades experimentais são fundamentais para o ensino de química é ampliada a partir do programa de 1986 como reflexo da lei 7.044/82. Nessa lei há uma mudança nos objetivos do ensino de 2º grau, principalmente em relação à questão do trabalho.

Nessa proposta a finalidade da escola não é mais a formação profissionalizante, mas a formação para o mercado de trabalho, de forma mais ampla. Assim, a proposta para a disciplina de química sofre alterações nos princípios orientadores, ou seja, passa a conter “a experimentação como um dos momentos de reelaboração do conhecimento; o tratamento do conhecimento científico sob uma perspectiva histórica e; a análise crítica da aplicação do conhecimento químico na sociedade.” (SÃO PAULO, 1988, p. 10).

Nessas orientações, é possível perceber que, apesar da experimentação, ainda se manter, ela deixa de ser um elemento principal e estruturante para o ensino de química e passa a ser um entre três ideias sugeridas. Mais ainda, a experimentação deixa de trazer todos aqueles elementos citados anteriormente, como tornar a aula interessante e atrativa, e passa a ser um momento de reelaboração do conhecimento. Preocupação com a aplicação do conhecimento químico na sociedade e a criticidade com a utilização do conhecimento científico se aproximam das ideias que relacionam o ensino das ciências com as preocupações sociais que se iniciam em 1986 nos documentos oficiais.

Nesse ponto, a saída de um regime militar conjuntamente com mudanças nas propostas curriculares aponta interesses de pedagógicos diferentes entre os atores que disputavam o poder nesse período.



Os conteúdos e temas presentes nas propostas curriculares de química para a segunda série do ensino secundário

Os temas e conteúdos para a segunda série estão expressos na tabela abaixo:

Tabela 1: Temas e conteúdos para a 2ª série do segundo grau

	1977 e 1978	1982	1986 - 1994
Temas e conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interações da água na natureza 2. Metais e seus compostos na natureza 3. Petróleo 4. Hulha 5. Materiais do reino vegetal 6. Alguns aspectos da poluição química 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interações da água na natureza 2. Metais e seus compostos na natureza 3. Petróleo 4. Hulha 5. Materiais do reino vegetal 6. Alimentos 7. Alguns aspectos da poluição química 	<p>A água na natureza</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propriedades da água e a vida na Terra 2. Estrutura da água 3. Soluções aquosas 4. ácidos, bases e sais 5. Efeito do soluto nas propriedades da água 6. colóides e a vida 7. Poluição da água <p>Transformações químicas: Um processo dinâmico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transformações químicas e velocidade 2. Transformações químicas e equilíbrio

Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisar os temas e conteúdos presentes nos programas de ensino para a segunda série do ensino secundário inicialmente entre 1977 e 1982, é visível a presença de temas como petróleo, hulha, e metais na natureza que, inicialmente passam a impressão que o conteúdo de química busca certa relação com a sociedade. Porém um aspecto interessante na organização do conteúdo é que, esses temas não trazem um diálogo direto com a sociedade, mas que possibilitam a aprendizagem de como deve ser feita a extração do metal a partir de determinado minério ou, no caso do petróleo, os processos de extração e sua composição.

Tais dados revelam como, nesse momento, o ensino de química tem a finalidade de formar para o trabalho técnico, uma visão da formação que sirva para a atuação em indústrias, não apresentando aspectos como a importância econômica do petróleo ou relações do conteúdo com a vida do aluno ou com um conhecimento que vise um questionamento científico.

Apesar de uma forte aproximação com a formação técnica e práticas que visem uma atuação industrial, já em 1977 aparece o estudo sobre os aspectos da poluição química que aponta um início de discussão da relação da química com a sociedade, não focando apenas na atuação profissional, o que foge um pouco da finalidade proposta apresentada antes.



É possível perceber que, mesmo em um cenário de 5.692/71 e uma maior quantidade de atividades relacionadas às etapas industriais, alguns temas como poluição e, em 1982 os alimentos, mostram que aparecem propostas de ensino de química que a relacione com a criticidade e o meio social e também com uma forma de contextualização.

Com os programas publicados a partir da 7.044/82 os temas e conteúdos são reorganizados de modo que prevalece um estudo da química sobre a água e aspectos das transformações químicas o que mostra não só a mudança dos conteúdos propostos, mas que são temas que buscam uma inserção no cotidiano do aluno, trazendo questionamento o que indica uma mudança com relação à visão majoritariamente tecnicista presente nos anos anteriores.

Os conteúdos e temas presentes nas propostas curriculares de química para a terceira série do ensino secundário

Por fim, são apresentados os temas a serem estudados na terceira série na tabela abaixo:

Tabela 2: Temas e conteúdos para a 3ª série do segundo grau

	1977 – 1982	1986 - 1994
Temas e conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interações de substâncias 2. átomos e ligações 3. Materiais: análise, obtenções e propriedades 	<p>Transformações químicas e energia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transformações químicas e energia calorífica 2. Transformações químicas e energia elétrica 3. Energia nuclear <p>Estudo dos compostos de carbono</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. compostos de carbono e suas características 2. Hidrocarbonetos 3. Compostos orgânicos oxigenados e nitrogenados 4. Macromoléculas naturais 5. Macromoléculas Sintéticas

Fonte: elaborado pelo autor



Para a última série do ensino secundário, analisando os temas e conteúdos presentes entre 1977 e 1982 o tema que mais chama atenção por manter a visão da formação para o trabalho de modo industrial é materiais: análise, obtenções e propriedades. Aqui é visível a relação entre o currículo e a formação para um trabalho.

Por fim, a última série do ensino secundário, a partir de 1986 apresenta uma grande reformulação de seus conteúdos, surge nesse momento uma maior influência do estudo da química orgânica, além de temas como a energia nuclear que vai ao encontro com as propostas de ensino das ciências para o período, a relação do conteúdo de química com a sociedade.

Com a organização dos temas da terceira série, é possível verificar que durante os documentos de 1977 até 1982 o foco retorna ao estudo micro da química e, apesar disso, continua com um foco mais tecnicista já que as atividades experimentais focam nos processos. Apesar do foco na formação profissionalizante, o documento de 1977 não traz esse aspecto tão presente quanto nos anos de 1978 a 1982, o que mostra a tentativa de implementação de tal pensamento pedagógico.

Considerações finais

Nos programas de ensino dos anos de 1977 até 1982 para a segunda e terceira série do ensino secundário há a intenção de formação tecnicista presente no documento, mas já aparece em determinados tópicos temas que fogem da característica tecnicista o que mostra não uma hegemonia de uma visão de ensino.

Conjuntamente com as alterações nas orientações para a prática do professor, alguns temas surgem nas propostas a partir de 1986. A organização se altera e é priorizado um estudo da química com maiores relações com o cotidiano dos estudantes.

Esse processo da seleção dos conteúdos mostra como a organização das disciplinas escolares e, nesse caso a organização da disciplina de química, assim como apontado por Goodson, se relaciona com um conhecimento específico escolar e tendo algumas influências com o contexto social. Assim, durante o período de 1977 a 1982 os temas e a metodologia de ensino de química são organizados de forma que os estudantes tenham a segunda e terceira série com a formação mais próxima de características da pedagogia tecnicista, focando nos processos e com atividades experimentais com passos bastante definidos e que visem não o conceito ou uma criticidade sobre o tema, mas uma prática acerca de seu uso num processo industrial.

Além disso, a alteração da visão do ensino tecnicista para um ensino relacionado ao cotidiano buscando maior criticidade do aluno revela o que foi apresentado por Saviani(2008) de que a educação busca solucionar os problemas presentes da sociedade e, nesse caso, uma modificação da educação para aquela que grupos progressistas defendiam.

A partir de 1986, a disciplina de química se altera - mesmo que vários dos conhecimentos sejam os mesmos - para que seus temas se relacionem com a formação cidadã apresentando aspectos de uma formação crítica. São visíveis



as intenções trazidas através das proposições curriculares de química tanto pelos conteúdos como pelas práticas sugeridas nos documentos. Neste trabalho foram evidenciadas algumas marcas nos programas de química que sugerem as escolhas e as mudanças ocorridas em função das preferências realizadas fora da escola.

Referências bibliográficas

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Educa - Faculdade de psicologia e de ciências da educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 1997.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Da ditadura militar aos nossos dias: História da educação brasileira: leituras – São Paulo – SP: Thomson Learning edições, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2ª Ed – Rio de Janeiro - RJ: E.P.U., 2013

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. Revista HIST-EDBR On-line, n. 39, p. 225 – 249. Campinas, SP, 2010.

PHILLIPS, B. S. Pesquisa social. Rio de Janeiro - RJ: Agir, 1974.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Proposição curricular para o ensino de química: 2º grau. São Paulo, SE/CENP, 1977.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de química: 2º grau. 1ª ed, São Paulo, SE/CENP, 1978.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de química: 2º grau. 2ª ed, São Paulo, SE/CENP, 1982.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Subsídios para a implementação da proposta curricular de química para o 2º grau. Vol. I. São Paulo, SE/CENP, 1978.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Subsídios para a implementação da proposta curricular de química para o 2º grau. Vol. II e III. São Paulo, SE/CENP, 1979.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Subsídios para a implementação da proposta curricular de química para o 2º grau. Vol. II e III. São Paulo, SE/CENP, 1979.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de química: 2º grau. 1ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de química: 2º grau. 2ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. ed. comemorativa – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

AS TRANSFORMAÇÕES NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO BRASIL (1968-2008): UM ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO

Tiago Rodrigues da Silva – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”. (Unesp/Marília). Mestrando
do Programa de Pós-Graduação em Educação.

INTRODUÇÃO

O currículo na Educação Básica é uma construção social, historicamente, um espaço montado e desmontado, na medida em que há conflitos e interesses sociais, políticos e educacionais que moldam o currículo e as finalidades da escola, do ensino e aprendizagem na sociedade. Nesse sentido, o currículo ganha seu caráter sócio-histórico, na qual alicerça a história das disciplinas escolares como um espaço de reflexões sobre a seleção dos conteúdos, materiais e práticas escolares.

Mais do que considerar o currículo puramente com visões burocráticas e administrativas do universo escolar, interessa-nos aqui vislumbrá-lo como campo histórico e social de disputas e embates em torno da seleção e organização dos conhecimentos escolares. Com essas reflexões, assume-se que o currículo destinado para a escola secundária ao longo de sua história foi um processo de construção social, situado historicamente, em disputa entre sujeitos e instituições comprometidas com visões de ensino e o papel da escola.

A Unidade Escolar Francisco Vitorino d’Assunção (UEFVA) foi fundada em 1968 em Timon, Maranhão, na época como Ginásio Bandeirante ofertando o ensino secundário ginásial. Encerra-se em 2008, como Ensino Fundamental, em virtude da periodização das fontes usadas no estudo. Em certo sentido, a história da UEFVA pode ser dívida em dois momentos, considerando sua nomenclatura: o primeiro iniciado em 1968 com a fundação da escola como Ginásio Bandeirante, um marco na história da educação de Timon na década de 1960, passando pela mudança para U. E. Bandeirante em 1976. Esse momento encerra-se em 1982 com a última alteração no nome da instituição de ensino para U. E. Francisco Vitorino d’ Assunção.

Os 40 anos propostos na investigação são justificados pela história e memória da escola que teve suas atividades iniciadas atendendo aos interesses da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em seguida, pela



Reforma de Ensino da Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 que realizou alterações curriculares profundas impostas pela Ditadura Militar (1964-1985). No final do século XX, após a redemocratização do país veio a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando novas Diretrizes Nacionais da Educação ao estabelecer mudanças e estabilidades no currículo do Ensino Fundamental. Nesse contexto, ficamos inquietos com alguns questionamentos: como configurou-se o curricular diante das flutuações sociopolíticas entre 1968 e 2008? Quais as disciplinas escolares foram (re) criadas para atender as finalidades sociais e políticas no período?

O objetivo deste trabalho é efetuar uma análise historiográfica do currículo do ensino secundário ginasial no Brasil, através da Unidade Escolar Francisco Vitorino d' Assunção (UEFVA), escola localizada na cidade de Timon, Maranhão, Brasil, no período de 1968 a 2008. O texto limita-se em sua pretensão teórica-empírica, não dando conta de toda a complexidade do campo da história do currículo, em predominância da história de cada uma das disciplinas escolares que compuseram o currículo no período proposto da investigação, que requerem maiores espaços e tempos para discussões em função de seu percurso histórico e filosófico.

Neste cenário, utiliza-se, sobretudo, as disciplinas escolares para compreender a organização do currículo da UEFVA, considerando suas dimensões das abordagens sócio-históricas em que as disciplinas escolares “não são entidades monolíticas e sim amálgamas de subgrupos e tradições influenciadas por conflitos e disputas que decidem que conteúdo, métodos e metas podem ou não ser legítimos” (GOODSON, 2018, p. 21). Em linhas gerais, o currículo escrito ou prescrito corresponde aos padrões legitimados pelo Estado e as instituições docentes para disciplinas escolares, estabelecendo as finalidades da escolarização. Por sua vez, o prático ou em ação é compreendido como os currículos concretizados nos ambientes dentro e fora das salas de aulas, amparados nas ações pedagógicas dos professores e finalidades técnicas, educacionais e políticas das disciplinas escolares (GOODSON, 1997; 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresenta um caráter qualitativo, bibliográfico e documental. Para isso, os certificados de conclusão do curso e históricos escolares são entendidos nas visões de documento/monumento de Le Goff (2013). As fontes documentais são produtos da sociedade. Trata-se, pois, de documentos com características e histórias repletas de significados e representações dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais dos períodos em que foram produzidos.

o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento [...] No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe o historiador não fazer papel de ingênuo (Le Goff (2013, p. 497).



As fontes documentais estão dispostas de forma prontas e acabadas, não trazem, de modo geral, as histórias por trás das informações, as lutas e embates da organização e seleção do currículo, das disciplinas escolares. O conjunto das 6 fontes documentais doadas ao NEPHIME (3 certificados e 3 históricos escolares) foram produzidos diante do ciclo escolar de três alunas, respectivamente nos períodos de 1973 a 1978; 1995 a 1998 e 2005 a 2008. O currículo entre os anos de 1968 e 1969 é fruto de estudos anteriores sobre a história e memória da UEFVA. Logo, os certificados e históricos escolares são documentos que apresentam o “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da necessidade que o produziram” (LE GOFF, 2013, p. 497).

Na união das fontes documentais, pesquisas bibliográficas e do aporte teórico-metodológico da história das disciplinas escolares e currículo busca-se compreender a organização do currículo prescrito no ensino secundário do Brasil desde a segunda metade do século XX ao início do século XXI, explicitando nuances dos cenários políticos educacionais que produziram os currículos oficiais. Ao mesmo tempo que, examina-se os conflitos, embates e finalidades políticas, sociais e educacionais do currículo, da criação, extinção e/ou ressignificações de determinadas disciplinas escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao considerar as compreensões do currículo escolar como uma construção social, conforme Goodson (1997, 2018), podemos perceber claramente as alterações na organização curricular da UEFVA desde sua fundação como Ginásio Bandeirante em 1968 (Quadro 1). Trata-se, pois, de perceber as estabilidades e mudanças curriculares nas disciplinas escolares como um sinal nítido das alterações políticas, sociais e educacionais que o Brasil passou desde o final da década de 1960.

Quadro 1 - Currículo da UEFVA (1968-2008)

Ginásio Bandeirante	Ginásio/U. E. Bandeirante	UEFVA			
		1968/1969 ¹	1973-1978 ²	1995-1998 ³	2005-2008 ⁴
Língua Portuguesa	Português	Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
História	Hist. do Brasil	História	História	História	História
Geografia	Hist. Geral	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
Ciências	Geog. do Brasil	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências
Ed. Moral e Cívica (EMC)	Geog. Geral	Religião	Religião	Religião	Religião
Ed. Física	Ciências	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Ed. Artística	Ed. Moral e Cívica (EMC)	Ed. Artística	Ed. Artística	Ed. Artística	Artes
Técnicas Agrícolas.	Técnicas Agrícolas	Programa de Saúde	Programa de Saúde	Programa de Saúde	Ed. Física
	Técnicas Comerciais	Organização Social e Política do Brasil (OSPB)	Organização Social e Política do Brasil (OSPB)	Organização Social e Política do Brasil (OSPB)	Ética e Cidadania
	Programa de Saúde	Desenho	Desenho	Desenho	
	Organização Social e Política do Brasil (OSPB)				
	Inglês				
	Ed. Artística				
	Ed. Religiosa.				

Fonte: Elaborado a partir de certificados cedidos aos pesquisadores.



O currículo do ensino secundário ginásial do Ginásio Bandeirante de Timon apresentou, de acordo com a LDB n. 4.024/1961, uma orientação para o trabalho, que em seguida ficou denominado de Ginásio Polivalente, apresentando sua matriz curricular em torno de 3 eixos da 1º a 4º série, conforme dados apresentados por Silva (2014): matérias básicas (português, matemática, história e geografia), matérias optativas (Técnicas Agrícolas) e prática educativa (Ed. Física, Ed. Moral e Cívica). Contudo, Nascimento (2013) menciona que, o currículo proposto no projeto dos ginásios bandeirantes também incorporou matérias optativas profissionais, como por exemplo, Inic. Técnica Comercial e Industrial, dentre outras. Porém, tais matérias não foram ofertadas nos primeiros anos de vida do ginásio em Timon.

O currículo fragmentado em duas dimensões: escolarização, para uma cultura geral e profissional foi fruto de demandas dos setores econômicos e industriais do Brasil desde a metade de 1960 (SOUZA, 2008). Esse currículo integrado atendia os propósitos de formação técnica, de mão de obra para as políticas industriais e econômicas que conduziam o país: “O milagre econômico” dos governos militares (1964-1974). Como se percebe, a construção de um currículo para escolarização passa por fatores externos à escola, sendo, resultado não apenas de correntes pedagógicas e formação de uma cultura geral para os jovens, mas também de jogos e interesses políticos (BITTENCOURT, 2003). Por isso, a construção e organização de um currículo para a escola procura atender não apenas funções de escolarização, mas também de projetos políticos e de país. Sendo, então, objeto constante de embates de determinados grupos que buscam aferir-lhe controle e legitimidades. Isso implica dizer que,

o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado (GOODSON, 2018, p. 08).

A reforma do ensino primário e secundário através da Lei Federal n. 5.692/71 efetuou rupturas na educação elementar do país, alterando o tempo de duração de escolarização obrigatória de quatro para oito anos; agrupou o curso primário e ciclo ginásial em ensino do 1º grau e eliminou os exames de admissão da escola primária à secundária. A nova legislação também trouxe mudanças curriculares com a integração profissionalizante para o ensino com desenvolvimento de uma cultura geral e aptidões para o mercado de trabalho “para atender, conforme a necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais” (BRASIL, 1971, Art. 4).

Para Ghiraldelli Jr. (2009), a legislação buscou moldar a escolarização secundária em profissionalizante para a criação de mão de obra para os postos de trabalhos nacionais e regionais, em razão do crescimento econômico do “milagre brasileiro” da política econômica do regime militar. Como também, foram expressos das forças internas do Ministério do Planejamento no Ministério da Educação e Cultura (MEC) que o ensino médio deveria atender toda a população em sua maioria, mas ganhar “conteúdos práticos” e submeter a escolas diante das diretrizes ao mercado do trabalho.



A grade curricular do ginásio a partir de 1972 pode ser verificada no histórico escolar da ex-aluna Alberita Araújo Silva que frequentou a escola no período de 1973 e 1978. No seu histórico escolar não consta a disciplina escolar de Edu. Física em razão de a aluna ter sido dispensada das práticas por estudar no turno noturno. O resultado prático no Ginásio Bandeirante em Timon foi a organização curricular dividida em três eixos: cultura geral com comunicação e expressão (Língua Portuguesa, Ed. Física e Ed. Artística), Estudos Sociais (Hist. do Brasil, Hist. Geral, Geog. do Brasil. Geog. Geral, Ed. Religiosa, Ciências, Matemática, OSPB, Educação Moral e Cívica e Programa de Saúde); Técnicas de Trabalho (Técnicas Agrícolas, Técnicas Comercial); e Optativa (Língua Estrangeira).

Vemos, assim, o currículo guiado pelo art. 5 no § 1º e 2º da Lei Federal n. 5.692/1971 ao expressar que os currículos teriam uma educação geral nas séries iniciais e outra de formação especial com sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau as necessidades do mercado de trabalho local ou regional.

No quadro de disciplinas do Ginásio Bandeirante, destacamos também as disciplinas de cunho profissional, Técnicas Comerciais, voltada para aprendizagem de caráter burocrático do Comércio, como por exemplo, preenchimento de planilhas de com os valores de entradas e saídas do capital financeiro e de cheques; Programas de Saúde (higienização, primeiros socorros e prevenção e controle de doenças) e Técnicas Agrícolas para aprendizagens de agricultura familiar. Tais disciplinas profissionalizantes são reflexos da construção de um currículo para o ensino secundário direcionado na formação de trabalho, mão de obra, de acordo com as necessidades da região.

Nas Técnicas Agrícolas, disciplina escolar de maior legitimação e representação na sociedade do ginásio (Figura 1), os alunos aprendiam processos agrícolas, desde a preparação do solo, colheita dos alimentos e compostagem. Todos os processos de práticas da disciplina foram organizados e ministrados pela professora Raimunda de Sousa, conhecida popularmente como “Dona e/ou profa. Mundoca”.

Figura 1 - Técnicas Agrícolas no Ginásio Bandeirante em Timon em 1967



Fonte: Sousa (2005).



Sobre as práticas da disciplina de técnicas agrícolas, conforme Silva (2014), havia uma ausência de materiais didáticos específicos para a disciplina requeridos pela profa. Mundoca à Secretária de Educação e Cultura do Estado, mas as aulas teóricas e práticas aconteciam mesmo com falta de maiores recursos por parte do Estado, uma vez que a comunidade escolar realizava doações de materiais para o desenvolvimento das práticas de preparo da terra e colheita das verduras e legumes presentes na horta.

A introdução das disciplinas profissionalizantes no currículo dos ginásios bandeirantes desde a sua fundação em 1968 é fruto da inserção do tecnicismo no ensino secundário, realizado com apoio de acordos firmados entre o MEC e *Agency for International Development* (USAID) dos Estados Unidos da América (EUA), denominados historicamente de acordo MEC-USAID entre 1966 e 1968 (ROSSI, 2018). Para Ghiraldelli Jr. (2009), o sistema educacional do país ficou entregue às determinações de um grupo técnico de norte-americanos advogando a escola secundária para profissionalização das massas e contenção de aspirações ao ensino superior.

Rossi (2018) menciona que dentre os acordos MEC-USAID havia medidas como: treinamento e capacitação de professores, treinamento de especialistas ligadas às Secretarias de Educação, revisão e reformulação de currículos, produção e circulação de livros técnicos e didáticos, inserção de novas técnicas de ensino e planejamento, construção de novas escolas, sobretudo técnicas, concessão de bolsas de estudos nos EUA para qualificações brasileiras, assistência técnica e financeira.

Nesse sentido, Raimunda Carvalho de Sousa foi contemplada em 1967 como bolsista do acordo MEC-USAID, ao que tudo indica, por ser uma normalista de destaque na cidade vizinha, Teresina, capital do Piauí. Nos EUA, na Universidade dos Estados de Illinois, Pensilvânia e Cidade de Washington, Dona Mundoca realizou curso de treinamento e capacitação de professoras em práticas de ensino. Ao voltar de sua capacitação nos EUA, Raimunda Carvalho de Sousa a convite do prefeito de Timon, Napoleão Guimarães, assumiu a direção do ginásio da cidade e da disciplina Técnicas Agrícolas. No Bandeirante torna-se a principal precursora da implantação do profissionalismo no ensino secundário e do modelo de Ginásio Polivalente na cidade, tal como nos EUA.

Porém, os Ginásios Polivalentes no Brasil não constituíram, de um ponto de vista estrito cópias das escolas polivalentes estadunidenses. Foram um produto híbrido entre a organização e a estruturação de alguns cursos vocacionais, orientados para o trabalho em escolas secundárias norte-americanas e o nosso tradicional ginásio secundário, herdando os problemas do primeiro e as deficiências do segundo (NUNES, 2000).

As mudanças curriculares advindas do acordo MEC-USAID são um exemplo de um país subdesenvolvido que busca “exemplos” para copiarem as suas instituições de ensino e currículos oficiais dos países mais desenvolvidos, pelas pressões de agências internacionais de desenvolvimento, como também por aspirações para o progresso e modernidade (FORQUIM, 1996). Pode-se constatar, então,



que as práticas curriculares presentes na cultura escolar do Ginásio Bandeirante em Timon não foram atividades isoladas, apesar de suas singularidades, mas faziam parte de projetos maiores para o desenvolvimento do Brasil, mediante, sobretudo, o ensinamento de valores à pátria na disciplina escolar de EMC e profissionalização pelas Técnicas Comerciais e Agrícolas.

Assim, as alterações curriculares para a educação em massa estão intimamente relacionadas aos objetivos políticos e sociais do país, seguindo para o desenvolvimento econômico do Brasil e integração dos indivíduos na sociedade. Também expressam que as mudanças nos currículos estão relacionadas com rupturas ou continuidades de eventos políticos e sociais (FORQUIM, 1996). O currículo oficial, então, do Ginásio Bandeirante em Timon passou por estabilidades e mudanças nas disciplinas escolares conferidas pelas LDB n. 4.024/1961 e Lei Federal n. 5.692/1971 (vide Quadro 1).

A reformulação curricular promovida pelo Regime Militar em 1971 configura-se como um exemplo claro dos jogos políticos, de poder e controle como fatores externos na construção do currículo escolar. As mudanças e estabilidades na grade curricular expressam que o currículo não é neutro e que há disputas internas e externas em sua elaboração. Logo, “é um artefato social, concebido para realizar objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17).

O currículo, então, é percebido como algo complexo, um fenômeno de múltiplas finalidades e causas e, aspecto essencial, de natureza que reflete interesses particulares de determinados grupos e classes da sociedade, que detém forças para estabelecer quais e como são os conhecimentos escolares legítimos. Apple (2013, p. 71) afirma que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Nesse caso, o currículo do Ginásio Bandeirante tinha por função social não apenas a escolarização dos jovens na cultura geral, mas a gama de disciplinas de Educação Moral e Cívica, OSPB, Ed. Religiosa e Técnicas Comerciais e Agrícolas representavam as finalidades políticas, sociais e ideológicas do regime militar na sociedade por meio das instituições escolares. Considerando que, as disciplinas escolares são uma construção social e politicamente os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para alcançarem os objetivos individuais e coletivos (GOODSON, 1997, 2018).

Por isso, é interessante notar ainda que, nos currículos entre 1968 e 1978 as disciplinas de EMC e OSPB. A EMC foi estabelecida de forma obrigatória pelo Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969 através do Ministério da Marinha



de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, e detinha as seguintes finalidades no ambiente escolar:

- a) defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969).

As disciplinas escolares são objetos também das relações entre política e educação, emergindo como ferramentas de controle da cultura escolar diante da identificação dos saberes e práticas que são legitimados pela disciplina no interior e agente das escolas. A EMC pode considerada como um instrumento de controle, poder e doutrinação usada pelos militares na disseminação de normas, práticas e saberes escolares e disciplinares promovidos pelo regime e que, seriam necessários para seu funcionamento e manutenção. Por isso, as finalidades estão intimamente ligadas aos valores fundamentais da pátria, família e Deus.

Ainda sobre a EMC, as festividades e práticas cívicas são integrantes do currículo da escola na medida em que, mesmo não estando necessariamente normalizadas no prescrito, são frutos de procedimentos pedagógicos na transmissão de conteúdos para disseminação de valores, costumes, símbolos e normas que, às vezes, não estão figurados de modo explícito nos documentos oficiais (FORQUIM, 1996).

Assim, a EMC foi tomada como uma disciplina escolar, manifestando poder no ambiente escolar e na sociedade, servindo ao Regime Militar como mecanismo de controle, poder e disseminação da ideologia e práticas cívico-patrióticas do governo. Tais evidências podem ser averiguadas na mensagem do prefeito da cidade, Domingos



Rêgo²³, em 1970, ao governador do Estado, José Sarney²⁴ sobre a programação das comemorações da “Revolução” Histórica de 1964 no dia 31 de março:

Às 8,00 horas - Hasteamento do Pavilhão Nacional em frente ao prédio da Prefeitura Municipal

Às 8,30 horas - Desfile do Ginásio e das Escolas Primárias pelas vias públicas da cidade;

Às 15,00 horas - Sessão solene da Câmara Municipal, a qual se encerará por uma conferência preferida pelo Sgt. José Nunes Santos, do 25º B. C., de Teresina que versará sobre a Revolução Vitoriosa de 1964;

Às 17,00 horas - o mesmo Sgt. José Nunes Santos fará ao Ginásio/outra palestra sobre o mesmo assunto;

Às 20,00 horas - Uma conferência na Alvorada Clube, preferida por um oficial do 25º B. C., de Teresina, a qual versará sobre a Revolução Histórica de 1964 (TIMON, 1970).

Em outra mensagem circular da Prefeitura Municipal, no governo de Napoleão Guimarães em 1974, convidava o diretor do Centro Artístico Operário Timonense através da Escola XV de Agosto para juntar-se as demais escolas primárias e ginásial da cidade em concentração no Pavilhão Nacional na Praça São José, às 8:00 da manhã para as comemorações da Semana da Pátria, com apresentações e desfiles cívicos das escolas e da Banda de Música (TIMON, 1974). Vale ressaltar que na análise documental dessas circulares da Prefeitura Municipal²⁵, o Ginásio Bandeirante está incluindo, por vezes, com papel de destaque nas práticas cívicas na cidade com a produção de saberes escolares nas diferentes formas pelas quais os sujeitos se apropriam do currículo.

Segundo Chervel (1990), as finalidades de uma disciplina escolar são de diferentes ordens, que podem variar desde as religiosas, sociais, políticas e outras que podem ser de natureza para a socialização dos sujeitos para uma aprendizagem ideológica, disciplina social e comportamentos. Nesse sentido, a EMC explícita suas características para uma aprendizagem de ordem, o desenvolvimento de espírito de amor à pátria com seus símbolos e “heróis”. Assim, preconiza um comportamento, um controle individual e coletivo que corresponde aos anseios dos militares para o desenvolvimento da nação.

Por sua vez, a OSPB buscou fins não apenas pedagógicos, mas também políticos ao tratar da reunião, em partes, dos conteúdos que formam as disciplinas Filosofia e Sociologia. A OSPB foi criada em 1962 por Anísio Teixeira, durante o governo de João Goulart, e tinha por função os estudos da organização do Estado brasileiro e suas instituições aos jovens brasileiros. Porém, na reforma educacional de 1971 os

23 Prefeito Municipal entre 1970 e 1973 pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

24 Governador do Maranhão pela ARENA entre 1965 e 1970.

25 Fontes documentais localizadas nos arquivos da prefeitura municipal das correspondências de 1929 a 1979. Disponível no Arquivo Morto de Timon.



militares ressignificaram a disciplina em seus moldes de finalidades educacionais, sociais e políticas. Por isso, uma disciplina escolar pode contribuir para “formas de alienação cultural ou de domínio social” (FORQUIM, 1995, p. 193).

No currículo apresentado na metade da década de 1990, mesmo após o fim do Regime Militar em 1985 ainda havia a presença da disciplina OSPB apesar de sua extinção ter vindo através da Lei Federal nº 8.663, de 14 de junho de 1993 no Governo de Itamar Franco (1992-1993), que revogou o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969. Ao longo do início dos anos 2000, gradativamente as disciplinas de EMC e OSPB foram “desmilitarizadas” e incorporadas nas disciplinas de História e Geografia. Por isso, no currículo da UEFVA entre 2005 e 2008 não apresenta EMC e OSPB. Outra disciplina peculiar na organização curricular da escola foi Programa de Saúde que permaneceu no currículo entre 1968 e 1998. O seu estudo tinha como principal finalidade uma educação em saúde com higienização, prevenção e tratamento de doenças. Por vezes, também caracterizou na década de 1970 com caráter “profissionalizante” com técnicas de curativos e primeiros socorros.

Na reestruturação do currículo da educação básica, a LDB n. 9.394/1996 estabeleceu uma organização curricular para as escolas em duas dimensões: trabalho e cidadania. A lei foi criada após o Regime Militar sendo que o país vivia momentos de aberturas políticas, reorganização dos pilares democráticos e liberdades dos movimentos sociais. A palavra de ordem no cenário político e educacional era cidadania. Com essa tendência as disciplinas escolares foram se estruturando, ao passo que o Estado determinava as políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN foram publicados em 1999 para finalidades de promover a partir de seus conteúdos curriculares a cidadania nos alunos com meios de compreensão do papel do homem na sociedade, meio ambiente e política. A introdução deste novo cenário na cultura escolar fez emergir na primeira década do século XXI a disciplina escolar Ética e Cidadania como podemos verificar no currículo da UEFVA entre 2005 e 2008. É nesse sentido, que parece correto afirmar a importância do cenário político e educacional na compreensão do currículo da escola, uma vez que:

a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

Podemos compreender, então, o currículo da UEFVA não como algo fixo, estático e imutável, mas dinâmico, social e histórico com continuidades e rupturas na medida em que as há mudanças nas conjunturas e estruturas políticas e educacionais do



país. Logo, a construção da história do currículo escolar perpassa também a história da sociedade (GOODSON, 1997, 2018).

Para, além disso, as disciplinas escolares Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, dentre outras com estabilidades na organização curricular da UEFVA desde sua fundação em 1968 também passam por processos de mudanças no interior da cultura escolar. São transformações diretas do processo social de construção das disciplinas escolares ao longo do século XX e início do XXI.

Tomamos, por exemplo, a disciplina de Ciências que durante a década de 1970 e 1980 tinha como tendência a formação para o trabalho com uma visão de ciência empirista na predominância de atividades práticas. Por sua vez, a partir de 1990 com a globalização o ensino de ciências ganha concepções de uma ciência com implicações profissionais e ambientais na busca de formar os alunos para o trabalho e cidadania e suas relações entre sociedade e meio ambiente. (KRASILCHIK, 2000).

CONCLUSÃO

Os esforços para compreender a história do currículo no Brasil, com olhares direcionados na organização de uma escola secundária fundada em 1968 no interior do Brasil, no Estado do Maranhão, na cidade de Timon revelam as posturas assumidas pelas autoridades políticas e educacionais nas elaborações dos currículos oficiais do ensino secundário ao longo da segunda metade do século XX e início do XXI. Por um lado, elevou-se a escola como instrumento e as disciplinas escolares e currículo como aparato político para as finalidades da Ditadura Militar (1964-1985) na sociedade, através das ferramentas pedagógicas da EMC e OSPB, por exemplo.

Investigar a história do currículo mostrou duas faces: a primeira que os fundamentos de uma disciplina escolar são conjecturados pelo tecido social no contexto das finalidades do ensino, da escola. A segunda a história do currículo mostra que, embora o conjunto das disciplinas escolares forma o todo, o currículo para a escola secundária, cada uma apresenta suas singularidades, historicamente, situadas na construção social.

Não restam dúvidas que o currículo escolar foi manejado pelas esferas políticas nacionais, tendo objetivo prioritário induzir as finalidades políticas e sociais das diferentes disciplinas escolares, como também da prática pedagógica dos professores. É notável a parcialidade da organização e trabalho do currículo na história da UEFV, da história do currículo do ensino secundário no Brasil, largamente alterados nos âmbitos das visões de sociedade e escola dos governos no período em questão analisado.

A partir das fontes bibliográficas e documentais da UEFVA foi possível perceber o quanto o currículo escolar é fruto de uma construção social perante os contextos políticos, culturais e sociais de determinados períodos. Contudo, compreendemos que o assunto não está esgotado, ainda há possibilidades de maiores estudos e aprofundamentos da história do currículo e das disciplinas escolares ofertadas na educação básica, na história da UEFVA.



Como por exemplo, análises das diferenças entre o currículo prescrito e o praticado pelo corpo docente. Até que ponto as diretrizes curriculares nacionais ao longo da história da UEFVA produziram a cultura escolar das disciplinas escolares no interior da escola? Essa é apenas uma de tantas perguntas que ainda carece de respostas e estudos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0869.htm. Acesso 26 ago. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. 12 ago. 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 ago. 2019.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIM, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**. v. 21, n. 1, jan./jun., p. 187-198, 1996.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula.** 2. ed. São Paulo: Monole, 2009.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: EDUCA, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidades: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectivas**, v. 14, n.1, p. 85-93, 2000.

LE GOFF, J. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão, et al. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

NASCIMENTO, E. S. **Desbravando Inteligências para o Desenvolvimento: o Projeto Bandeirante e a Expansão do Ensino Secundário no Maranhão (1968-1973),** 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago., p. 35-60. 2000.



ROSSI, P. M. **Os acordos MEC-USAID no Jornal o Estado de S. Paulo (1962 -1973)**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, C. A. **A constituição da rede escolar de Timon-MA: do grupo escolar ao ginásio Bandeirante (1942-1971)**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUSA, R. C. **Timon: sua história, sua gente**. Timon: Halley S. A. Gráfica e Editora, 2005.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TIMON, Ofício Circular ao Ilmo, Sr. **Presidente do Centro Artístico Operário Timonense n/ cidade**. Datilografado. Timon, 29 de agosto de 1974.

_____. **Mensagem ao Governador do Estado**. Datilografado. Timon, 24 de março de 1970.

AS VISITAS PEDAGÓGICAS DE GILDÁSIO AMADO NA FRANÇA E NA INGLATERRA (1955)

Fernanda Gomes Vieira – UDESC

Norberto Dallabrida – UDESC

A partir da década de 1950, o ensino secundário passa a ter atenção e esforços dos órgãos públicos federais porque esse nível de escolarização estava crescendo consideravelmente e a modernização da sociedade demandava reformas educacionais. O ensino secundário brasileiro era regulado pela Lei Orgânica do Ensino de 1942 (Reforma Capanema), que não conseguia abarcar as novas exigências sociais e o projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional estava detido na Câmara Federal desde o fim da década de 1940. A vontade de romper com a rigidez educacional em vigor e reformar o ensino fervilhava entre os intelectuais vinculados ao movimento da Escola Nova. Nesse contexto, pode-se dizer que os principais agentes comprometidos com a renovação pedagógica estavam lotados no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, presidido por Anísio Teixeira desde 1952, e a Diretoria de Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação (MEC), dirigida por Gildásio Amado a partir de 1956. Esses dois líderes da educação nacional eram incentivados, em nível internacional, pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* UNESCO (DALLABRIDA, 2014).

Sob a direção do Gildásio Amado, a DES teve como principal propósito flexibilizar, renovar as prescrições da Reforma Capanema para o ensino secundário e romper a visão dualista na escolarização média – ensino técnico x humanístico (AMADO, 1957a). Essa orientação embasou-se, em boa medida, nas viagens pedagógicas de Amado, que possibilitaram o contato com modelos pedagógicos que eram adotados no exterior para adaptá-los à realidade brasileira. Assim, para alavancar esses objetivos, o titular da DES teve um papel fulcral na criação da legislação específica, em 1958, que permitiu a implementação das classes secundárias experimentais a partir do ano seguinte, que tinha o intuito de realizar, na condição de ensaio pedagógico, uma efetiva renovação no ensino secundário (VIEIRA, 2015). Foi na condição de titular da DES que Gildásio Amado, que tinha sido professor do Colégio Pedro II (BARRETO e THOMAZ, 2012), teve um papel decisivo na concretização do projeto das classes secundárias experimentais e impulsionou a criação, em 1957 da revista *Escola Secundária*, em 1957, que visava ampliar a formação dos educadores através de ideias renovadoras



e produzir uma identidade de um educador mais crítico e inovador (ROSA, 2016). Por isso, como chefe da DES ele foi um mediador cultural.

As práticas de mediação cultural ocorrem com atores diversos que possuem grande importância pela presença e papéis estratégicos na cultura e na política de uma sociedade e, por isso, constituem redes de sociabilidade que estariam ligadas aos interesses de um grupo social dos quais pertencem (GOMES e HANSEN, 2016). No caso de Gildásio Amado, as ações estão conectadas com os ideais dos renovadores da Escola Nova e com a sua rede de sociabilidade que formou no Colégio Pedro II, viabilizando seu ingresso na Diretoria do Ensino Secundário do MEC. De acordo com Gomes e Hansen (2016), os mediadores culturais fazem parte de uma aceção mais ampla de intelectual, pois se voltam para as práticas de difusão e transmissão, ou seja, colocam os bens culturais para circular em grupos sociais e acabam por ser estratégicos no seio das instituições. Assim, é comum que os mediadores atuem na formação de profissionais para consolidar o alcance de suas ideias ao criar uma identidade específica aos grupos que estão integrados.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo compreender o relatório feito por Gildásio Amado sobre as viagens pedagógicas que ele fez à França e à Inglaterra com o intuito de conhecer e estudar experiências renovadoras no ensino secundário naqueles países europeus. Para tanto, a fonte primária do mesmo é o relatório de viagem escrito por ele e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1955, sob o título “Relatório de viagem do professor Gildásio Amado sobre as reformas na educação da França e da Inglaterra” (AMADO, 1955). Esse relatório apresenta observações sobre as reformas no ensino secundário em vigor nesses países após a Segunda Guerra Mundial, visando coligir subsídios para implementar a reforma no ensino secundário brasileiro. O recorte temporal escolhido se justifica pelo fato de o relatório ter sido entregue ao ministro da educação em janeiro de 1954 e publicado no último número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógico (RBEP) de 1955. Ao entender que o movimento pedagógico renovador da época investia em difundir e dar publicidade aos seus ideais, recorre-se ao entendimento de Carvalho (2007) que concebe o ato de viajar e dar visibilidade aos relatos de viagens como ações indissociáveis para se alcançar a propagação de ideais, estabelecer aproximações, divulgar iniciativas, ganhar novos membros e, por fim, fortalecer interesses específicos.

O relatório elaborado por Gildásio Amado é considerado uma representação dos sistemas de ensino francês e inglês, em particular o ensino secundário, que deve ser analisado à luz dos jogos de poder do seu autor. Na perspectiva historiográfica de Chartier (2002) que se adota neste trabalho, os textos são representações do passado, que devem ser entendidos a partir dos limites e dos interesses dos seus autores. A representação realiza uma operação de “presentificação” do ausente ou do que já passou, construindo uma “reapresentação mais ou menos adequada de algo já dado, apresentado e conhecido como ‘o real’” (CARVALHO e HANSEN, 1996, p.12). Por isso, representação é um conhecimento indireto de algo, mediado por seu autor/a e suas circunstâncias. Desta forma, o trabalho se justifica pela relevância



que a renovação do ensino secundário tinha no Brasil em meados dos anos 1950, bem como do prestígio que os sistemas de ensino da França e Inglaterra exerciam no mundo ocidental. Por outro lado, a relevância do relatório de Gildásio Amado se deve ao fato de ser professor do renomado Colégio Pedro II comprometido com a modernização do ensino secundário.

Por fim, o texto está dividido em duas partes: a primeira versa sobre o destaque educacional das *classes nouvelles* e do plano Langevin-Wallon na França; e a segunda trata da importância do *Education Act* e a relevância de aprimorar o ensino técnico no sistema de ensino britânico.

França: as *classes nouvelles* e o Plano Langevin-Wallon

Em relação à França, Gildásio Amado dá relevo a dois fatos educacionais dominante no imediato pós-guerra, quais sejam: a elaboração e a publicação do Plano Langevin-Wallon e a existência das chamadas *classes nouvelles*. Resultado do trabalho de uma comissão constituída por representantes dos professores e dos inspetores e de diretores indicados pelo Ministério da Educação e presidida inicialmente pelo físico Paul Langevin e, com o falecimento deste, em 1946, pelo psicólogo Henri Wallon, o Plano Langevin-Wallon foi elaborado de 1944 a 1947 (RUIZ BERRIO, 1996). Amado (1955) afirma que esse plano foi submetido ao Conselho Superior da Educação Nacional, em 1949, mas não foi aprovado para vigorar no sistema de ensino francês. Considera que, apesar de ser conhecido no Brasil, se propõe a apresentar e analisar os seus princípios e as bandeiras educacionais. Inicia asseverando que “a obrigatoriedade do ensino até 18 anos é o seu tema fundamental, baseado no princípio da igualdade de todos em face da educação” (AMADO, 1955, p.160). Trata-se de uma proposta de democratização social da escolarização francesa, que dava acesso somente a 20% dos jovens ao ensino secundário e a educação das classes populares estava restrita ao ensino técnico e profissional. E diz que a questão da pressão das classes populares pelo ensino secundário não era só um problema francês, mas de escala mundial.

De outra parte, Amado (1955, p.161) anuncia a implicação pedagógica da universalização do ensino secundário, afirmando que “para que a educação possa ser aplicada com a mais completa justiça, deverá ela basear-se no conhecimento da psicologia das crianças, no estudo objetivo de cada individualidade. Respeitando-lhes a personalidade, terá por fim descobrir e desenvolver as aptidões individuais”. Aqui considerava o princípio da orientação – escolar e vocacional – que deveria estimular a descoberta e o desenvolvimento das aptidões individuais dos estudantes por meio de uma articulada ação educacional dos professores e dos orientadores escolares. Nesta direção, a proposta da Comissão Langevin-Wallon recomendava a existência de dois ciclos no ensino secundário: um primeiro momento, destinado aos alunos de 11 a 15 anos, chamado de “período de orientação”, formado por conhecimentos gerais comuns; e o segundo ciclo, para alunos de 16 a 18 anos, nomeado de “período de determinação”, que encaminharia os estudantes para a formação teórica nas



universidades ou a formação profissional de acordo com as aptidões individuais (AMADO, 1955, p.162).

Nesse novo formato do ensino secundário, não haveria exames nem na entrada dessa longa e decisiva etapa da escolarização e nem na passagem do primeiro para o segundo ciclo da mesma. No seu relatório, o educador brasileiro constata que tanto na França como no Brasil, bem como em outros países, o ingresso no ensino secundário era feito por meio de uma prova que aferia exclusivamente os conhecimentos intelectuais, configurando-se como uma escolha abrupta e peremptória que dava foco somente à dimensão cognitiva. E argumenta que “a passagem do 1º ao 2º grau é considerada com a maior atenção pelos reformadores franceses exatamente porque ela marca o momento em que se apresenta o importante problema da orientação escolar, que é uma das maiores preocupações da educação moderna (AMADO, 1955, p.163). Para a Comissão Langevin-Wallon, o ciclo de orientação na primeira parte do ensino secundário era central no percurso escolar dos jovens porque era uma etapa que, além de dar formação geral, deveria ser realizada a observação cuidadosa e à luz de critérios pedagógicos para constatar as aptidões e disposições individuais dos alunos. E, neste momento de escolarização, não deveria haver distinção entre os colégios técnicos e aqueles do tradicional ensino secundário, de forma que os aspectos de formação geral e profissional deveriam ser contemplados.

Para o segundo ciclo do ensino secundário, o período de determinação, quando os alunos teriam de 15 a 18 anos, o Plano Langevin-Wallon previa especialização nas seguintes seções: a) a seção prática que reunia os alunos que tivessem mais aptidões manuais, direcionando-os para as “escolas de aprendizado técnico”; b) a seção profissional para aqueles estudantes que demonstrassem aptidões para a execução, sendo canalizados para “escolas comerciais, industriais, agrícolas, artísticas”; c) a seção teórica para aqueles que tinham aptidões intelectuais, que deveriam se preparar para o *baccalauréat*, visando o ingresso na vida universitária, dividida em humanidades (clássicas ou moderna) e ciências (puras e técnicas) (AMADO, 1955, p.167). Movido pela ideia da universalização da educação escolar até os 18 anos, esse novo ensino secundário proposto pelo Plano Langevin-Wallon acreditava na lenta descoberta e direcionamento das disposições e aptidões individuais operada pelo conhecimento psicopedagógico. As escolhas das tendências individuais dos alunos não eram analisadas sociologicamente como faria a perspectiva bourdieusiana a partir da década de 1960.

Procurando deixar claro que o Plano Langevin-Wallon não fora colocado em prática, Amado (1955) apresenta o projeto da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação da França, que daria um formato mais tradicional para o ensino secundário francês. Segundo o relatório do educador brasileiro, a Diretoria do Ensino Técnico e a *Société des Agrégés* também tinham propostas que defendiam, respectivamente, a renovação do ensino técnico e o ensino secundário tradicional, bem como o Sindicato do Ensino, que formulava, especialmente, críticas. E constata que o sistema de ensino na França tem uma estrutura centralizada e burocrática, formada por várias instâncias e conselhos, que não era fácil mudar. Enfim, conclui



que a base legal do ensino francês permanece o mesmo de antes da Segunda Guerra, mas há inovação colocada em prática por professores e diretores, que introduzem métodos conferindo ativismo aos alunos.

De outra parte, o educador brasileiro analisa, de modo conciso e marcante, a principal experiência de renovação do ensino secundário francês, constituída pelas chamadas *classes nouvelles* – instituídas em 1945 e colocadas em prática, no ano seguinte, no primeiro ciclo desta etapa de escolarização. Esta experiência pedagógica tinha como propósito otimizar a atuação da orientação escolar, bem como proporcionar aos professores melhores condições de trabalho pedagógico, afinado com o timbre da cultura moderna que emergia no pós-guerra. Os princípios das *classes nouvelles* são sintetizados por Amado (1955, p.170-1) da seguinte forma:

- 1) redução do número de alunos a 25 por classe, de modo a permitir melhor adaptação do ensino a cada um dos alunos e a fornecer o conhecimento pedagógico e psicológico necessário à educação;
- 2) redução, na 1ª e na 2ª série, do número de professores, [...] o que tem por fim permitir um contato mais longo dos mestres com os alunos, uma coordenação mais fácil dos ensinos e uma adaptação mais suave dos alunos na sua passagem do ensino elementar, onde só têm um mestre, para a multiplicidade de professores própria de ensino secundário;
- 3) instituição de uma hora de conselho de classe, semanal, na 1ª e 2ª séries, quinzenal na 3ª e 4ª, inscritas no horário do professor, e que permita: a) a unificação e a coordenação das tarefas pedagógicas; b) a troca de observações pedagógicas e psicológicas realizadas pelos diferentes professores;
- 4) extensão do campo cultural oferecido a todos os alunos, antes de qualquer especialização, sob a forma de várias opções que permitam sondar largamente as diversas aptidões de cada qual, sem desprezar nenhuma delas. [...]
- 5) coordenação dos ensinos e das diversas atividades escolares, tanto sob o ponto de vista da disciplina e da educação como da concentração dos trabalhos escolares, a fim de corrigir a separação e a dispersão das tarefas tão prejudiciais aos bons objetivos da escola;
- 6) introdução do estudo do meio natural e humano para permitir aos professores ligar o seu ensino à vida e dar, assim, consciência aos alunos do mundo em que vivem das interrelações que unem os seus diversos elementos e das atividades que nele devem exercer;
- 7) ativação dos métodos e exercícios, de sorte que o aluno seja muito mais ator que ouvinte ou espectador. Com esse fim, instituição do trabalho dirigido, feito em classe, em colaboração com os mestres, para que o aluno pouco a pouco fique em condições de trabalhar sozinho e possa adquirir seu método próprio de trabalho;



8) introdução de uma certa individualização do ensino, sob a forma de trabalhos livres ou de exercícios exatamente adaptados às necessidades, às capacidades e aos interesses de cada aluno;

9) estímulo às formas de trabalho em equipe, de modo a ensinar o aluno a agir visando a um fim comum, e a se submeter às condições do trabalho e do pensamento moderno que associam cada vez mais os esforços;

10) realização progressiva de uma disciplina de que o aluno possa, em parte, participar diretamente e que lhe proporcione fazer o aprendizado da liberdade, dando-lhe o senso de solidariedade social a partir do meio escolar em que vive;

11) coordenação estreita da ação educadora dos professores e pais;

12) pesquisa em comum dos melhores meios de conduzir cada aluno ao desenvolvimento máximo de que é capaz graças à unidade e à continuidade das observações pedagógicas e psicológicas, ao emprego dos meios mais científicos de observação dos adolescentes em colaboração com os orientadores profissionais ou os psicológicos escolares, à utilização de um “dossier” escolar que registre as observações feitas sobre o aluno no curso de sua escolaridade e permita aconselhar as famílias do modo mais seguro a orientação que melhor se adapte às possibilidades e aos interesses do aluno.

Em boa medida, a proposta pedagógica das *classes nouvelles* contemplava o viés de corte orientador do Plano Langevin-Wallon, mas tinha outras estratégias didáticas como o número de até 25 estudantes por sala, a redução do número de professores no 1º ciclo do ensino secundário, o conselho de classe, estudo do meio natural e humano, uso de métodos ativos, trabalhos em equipe e a personalização do ensino, que eram inéditas no ensino secundário francês. O educador brasileiro relata também que a formação dos professores das *classes nouvelles* era feita no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP), localizado em Sèvres. A adesão dos professores franceses aos estágios no CIEP era voluntária, o que conferia singularidade à essa nova experiência pedagógica. E também afirma que o CIEP acolhia vários educadores estrangeiros que buscavam *aggiornamento* nas suas práticas educativas, inclusive professores brasileiros. Amado (1955. p.173) diz que, para compreender o “espírito da nova pedagogia”, no CIEP assistiu aulas e dialogou com professores e coordenadores.

Na sua viagem pedagógica à França, Gildásio Amado entrou em contato com o Plano Langevin-Wallon e as *classes nouvelles* – as duas principais iniciativas em prol da renovação do ensino secundário que emergiram em torno do fim da Segunda Guerra. No seu texto, deu mais importância à proposta da Comissão Langevin-Wallon do que ao ensaio pedagógico das *classes nouvelles*, que tinha boa circulação no mundo ocidental. No entanto, deve-se considerar que, das anotações em torno do Plano Langevin-Wallon, Amado analisa impasses do ensino secundário francês e os principais traços das *classes nouvelles*, muito bem sintetizados, sublinhando o ineditismo desse ensaio pedagógico.



Education Act e a relevância das atividades extracurriculares

O comprometimento com o ensino secundário renovado, que Amado (1957a) pontua, possui como principais características a propagação do ensino secundário para as classes médias/populares e a adaptação deste para as variadas aptidões individuais, que devem ser orientadas para preparar a vida, em grande parte pode se ver refletido na experiência dele com a renovação inglesa. Assim, em seu relatório publicado na RBEP em 1955 sob o título “O relatório do Professor Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra”, traz o foco da experiência inglesa para o *Education Act* de 1944. Antes dessa medida, 89% da população de 11 a 15 anos concluía apenas o ensino primário e, posteriormente, somente 1% optava pelo ensino técnico. Com a implementação desse ato educacional a obrigatoriedade escolar foi ampliada, aumentando a atenção e exigências para o ensino secundário em relação a estrutura e formação de professores, foram estendidas as responsabilidades para as autoridades locais (descentralização) e foram pensados três diferentes tipos de ensino secundário para atender as diferentes aptidões, mas todos com o mesmo peso e importância, a gratuidade do ensino para abarcar todas as classes (AMADO, 1955).

Quando Amado (1955) reflete em seu relatório sobre a administração escolar inglesa, ele destaca a importância dada a estrutura da escola, que precisava estar muito bem equipada com exigências minuciosas, com pelo menos um ginásio bem estruturado, grandes espaços para o recreio, sala de desenho, aparelhos tecnológicos, biblioteca, que era regulada, e o uso incentivado para criar um hábito de leitura, bem como o uso de bibliotecas públicas. Essa preocupação com o espaço escolar se dá pelo valor que as atividades extraclasse, como a formação artística para trabalhar os sentimentos e emoções e a educação física, possuíam na educação britânica, que, segundo o relatório, se dava “tanto por seus fins específicos, como pelo que representam na formação moral” (AMADO, 1955, p.175), sendo esta primordial para a educação na Inglaterra. O que, segundo ele, enaltecia o senso de comunidade, de modo que a criança se desenvolvia dentro de uma ideia de coletividade, o que colocava a cidadania e o civismo como componentes importantes da educação inglesa em que “o adolescente deve criar uma ampla concepção de suas responsabilidades como cidadão” (AMADO, 1955, p. 176). E o *Education Act* garantiu esse tipo de construção ao ver as atividades extracurriculares como forma de moldar o tempo fora da sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento intelectual, as escolas inglesas focaram no desenvolvimento da clareza de raciocínio e expressão oral e escrita, de modo que a pedagogia se guiava pelo interesse do aluno. São destacadas o uso da metodologia de projetos, apropriações escolanovistas, e aproximação da escola com os pais, para garantir em todas as esferas sociais o desenvolvimento saudável. Dessa forma, Amado faz questão de ressaltar em seu relatório como a juventude utilizava seu tempo de ócio de forma produtiva para a sociedade, indo a teatros, praticando esportes, administrando seus clubes e associações, já que a escola lhes oportuniza essa conexão entre ensino e lazer, estudo e diversão e assim garantia uma vida sadia. Ao contrário da sua representação da juventude carioca, que gasta o seu tempo fora da escola em bares, bilhares, cinemas ou mesmo perambulando pelas ruas (AMADO,



1955). E então, ele completa, entendendo que os valores espirituais correspondem ao religioso e asseverando:

pude verificar a harmonia que existe, na realidade, entre os vários fins da educação na Inglaterra. A parte física, o seu complemento cívico e moral, a parte social, a parte intelectual se associa aos valores espirituais (AMADO, 1955, p. 178)

E o foco em preparar moral e civicamente os alunos fica evidente nos discursos trazidos por Gildásio Amado, como cita no artigo “Tendências do Ensino Secundário” publicado na revista Escola Secundária, em 1957, “(a escola secundária) deu lugar a uma instituição maior e mais rica, destinada a preparar para viver, para agir, e para compreender os complexos de uma nova civilização” (AMADO, 1957a, p.5). Como também encontra-se na “Exposição de motivos do Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura” para implementação das classes secundárias experimentais quando coloca que estas preparariam de forma geral o aluno, com uma boa base de formação humana, mas levando em consideração as aptidões individuais, onde os alunos participassem ativamente do seu próprio método de trabalho e aprenderia ter hábitos de vida conscientes e dinâmicos e ofereceriam oportunidades

para o ensaio de modalidades do ensino de segundo grau que procurem harmonizar o ensino acadêmico com as tendências a dar ao curso secundário um sentido mais concreto de formação para as tarefas e responsabilidades da vida social e profissional (AMADO, 1958, p.74)

E, ao tratar da eliminação do preconceito entre o ensino técnico e humanístico, Amado (1955) diz que um dos aspectos mais marcantes foi justamente o fato de que a única diferença entre esses ensinamentos na Inglaterra eram o interesse pedagógico diverso e a variação das aptidões, pois seus fins superiores, seus professores e instalações recebiam o mesmo mérito. Desse modo, o ensino secundário inglês foi dividido em três percursos: o ensino moderno, que prioriza a educação geral e variada; o ensino técnico, que acolhia os que possuem aptidões técnicas para a agricultura, indústria; e o *grammar school* recebia os alunos com aptidões para ensino superior. Havia, desta forma, uma preocupação em abarcar a população crescente que buscava formação, mas colocando-os devidamente em seus lugares sociais.

Quando Gildásio Amado expõe a necessidade de flexibilização e implementação das classes secundárias experimentais, busca também instruir a maior parte da população, mas permitindo que os mais capacitados formem uma elite intelectual seja ela técnica ou humanística e aos demais a oportunidade de uma formação geral diversificada (AMADO, 1957a). E para chegar nesse objetivo, ele implementa a obrigação da orientação educacional nas classes secundárias experimentais como instrumento que irá analisar as capacidades e guiá-las (AMADO, 1958). O que demonstra que a flexibilização curricular tinha um limitante biopsicológico que não enxergava realmente o social e, dessa maneira, a renovação e modernização também visava a construção de uma sociedade democrática elitista, porém não tão rígida como se tinha antes com



a escola tradicional e moderna e elevando o ensino técnico a ser um produto elitista, porque sabe ponderar sobre a necessidade de formar a maioria da população. Por isso, em seu relatório ele destaca que os “preceitos da educação nova tem maior valor no ensino secundário moderno, justamente porque a ele concorrem indivíduos de níveis e capacidades diversas” (AMADO, 1955, p. 182-183) e classifica o ensino moderno como a maior inovação do *Education Act* de 1944, já que

se destina à maioria dos estudantes secundários, ministra uma educação variada, compreende várias modalidades, adaptáveis às aptidões e capacidades individuais e aos ambientes sociais dos alunos. É um ensino que se volta para a interpretação do mundo moderno e que prepara para a vida em seu mais largo sentido. É um ensino misto de cultura geral e de aprendizado prático educacional, orientado (AMADO, 1955, p. 182).

Outro ponto valorizado por Gildásio Amado (1955) no ensino moderno inglês é a comunicação entre as diversas disciplinas e como elas preparam para a vida. As disciplinas teóricas são inglês, matemática, história, geografia e ciências e as disciplinas práticas são educação física, desenho, música, economia doméstica, trabalhos manuais e diversas atividades técnicas. O que alinhava com outro aspecto apropriado pelo educador brasileiro era a liberdade de ensino, que é um postulado na educação britânica, já que os professores têm autonomia para desenvolver o currículo, horários e métodos. Isso ele buscou com muito afinco na Inglaterra trazer para o Brasil e que aparecem na legislação que orientou as classes secundárias experimentais, precursoras do regime de maior autonomia prescrito na LDB de 1961. Em seu comentário final ao artigo de Jayme Abreu e Nádia Cunha intitulado “Classes Secundárias experimentais: o balanço de uma experiência” publicado na RBEP em 1963, Amado (1963) afirma que, graças a liberdade proporcionada por essa experiência, os professores poderão utilizá-la como instrumento de transformação da escola e explorar nos alunos suas tendências e aptidões, para que se possa construir “uma escola viva e mutável” (AMADO, 1963, p. 151)

O ensino técnico na Inglaterra não fica fechado aos conhecimentos básicos da indústria e comércio, já que as outras duas modalidades podem desenvolver carreiras técnicas. E a elevação dos seus padrões pela *Education Act* se deu pelo aumento da escolaridade e melhores instalações. Assim, não ocorreria um prejuízo da educação geral pela supressão do técnico, já que essa transição também é possível do técnico para as outras modalidades, sendo a garantia da educação geral no ensino técnico uma tendência (AMADO, 1955). Dentro dessa temática, Amado (1957a) ressalta que o ensino técnico precisa ir além de apenas pensar na valorização pública dos profissionais técnicos, precisa de pessoas altamente capacitadas e que o problema do aumento crescente de busca pelo ensino secundário não se resolve com o direcionamento para o ensino profissional como determina a Reforma Capanema. Para ele, o congestionamento do ensino secundário soluciona-se com a orientação devida das capacidades individuais, o que não é valorizado em um sistema rígido



como o proposto pela Lei Orgânica do Ensino, afinal as novas exigências da sociedade mudaram a significação da escola secundária.

A organização do Ministério da Educação inglês também contava com o auxílio de um corpo de inspetores que agiam como conselheiros técnicos do ministro e o representavam para as autoridades locais em assuntos administrativos e, por fim, inspecionavam o andamento das instituições, oferecendo-lhes orientação e auxílio aos professores tanto individualmente como criando cursos de capacitação (AMADO, 1955). É possível perceber que quando assume a DES em 1956 amplia a função das chamadas Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário acelerando o processo de descentralização e coloca que sem elas não seria possível administrar o sistema de bolsas de estudo e cumprir o programa de formação de orientadores educacionais, cursos para professores, jornadas de estudos, encontro de mestres, simpósios e reuniões pedagógicas, conferindo-lhes mais autonomia, inclusive orçamentária (AMADO, 1957b).

Amado (1955) faz uma análise descritiva sucinta em seu relatório sobre as propostas pós-ensino secundário, quais sejam: a educação vocacional-escola técnica comercial ou artística; não-vocacional, *country collage*, sendo essa uma inovação de grande valor por destinar aos alunos que não prosseguem os estudos normais e o *youth service*. Esses ensinos pós-secundário continuam buscando uma forma de manter a formação integral do aluno e continuar possibilitando a vida social saudável à juventude. E, para fechar a parte da experiência inglesa, Gildásio traz o olhar para os professores, que eram uma grande demanda no período pós-guerra, de modo que, além da formação dada pelos Colégios, que equivale ao magistério e pelas Universidades que seria uma formação mais extensa, foram criados cursos de formação emergencial. E ele coloca dois pontos interessantes do *Education Act* de 1944 para a formação de professores: a anulação da lei que não permitia mulheres casadas lecionarem e tornou-se obrigatório a formação profissional para exercer a função de professor.

Dentro do que foi exposto, pode-se considerar que os pontos principais do *Education Act* de 1944 que inspiraram o Gildásio Amado foram o fato de a Inglaterra já ter atingido o aumento da obrigatoriedade do ensino, a importância a formação moral e cívica e como isso pode ser alcançado pelas atividades extracurriculares, e, por fim, a valorização do ensino técnico colocado no mesmo patamar do humanístico, bem como a importância das aptidões e orientação educacional para que isso fosse concretizado.

Considerações finais

Analisando os relatos de experiências pedagógicas de Gildásio Amado na França e na Inglaterra, em meados da década de 1950, pode-se constatar que esse educador direcionou suas observações tanto para as questões administrativas como para modelos educacionais, sendo que algumas ideias pedagógicas já circulavam no campo educacional brasileiro. Amado, encontrou respaldo para as questões que lhe inquietavam no Brasil como a rigidez burocrática, a dualidade do ensino técnico e



humanístico e o aumento da demanda pelo ensino secundário, que não conseguia ser atendida pelo rigor dos testes de admissão. Por isso, as bandeiras levantadas por Gildásio eram a da educação gratuita e de qualidade para todos e a flexibilização dos currículos escolares, visando o trabalho a partir das aptidões dos alunos.

O primeiro ponto que ele analisa em ambos os países é a questão do aumento da obrigatoriedade do ensino, sendo que, de modo diferente da França, coloca que a Inglaterra já atingiu essa meta. Na opinião de Gildásio, esse é o caminho adequado para que a educação secundária deixe de ser um privilégio de classe e tornar-se um direito social. Outro ponto de encontro nas reformas é o apoio na psicologia, que tem como uso o estudo das capacidades e aptidões individuais para a delimitação das possibilidades educacionais, culminando no papel central da orientação educacional. E para que essas individualidades sejam atendidas, é preciso criar, segundo o educador brasileiro, várias possibilidades para o ensino secundário. No contexto educacional inglês foram criadas três possibilidades – *grammar school*, ensino moderno e ensino técnico – e no francês duas – ensino secundário curto e longo. E, para ele, tão importante quanto aumentar as possibilidades é permitir o transitar por elas, ou seja, estabelecer uma equivalência, o que ocorria nos sistemas de ensino em ambos os países (AMADO, 1955).

Gildásio verificou um contraste nos dois sistemas de ensino em cotejo: a França mantinha um regime centralizado e o currículo e os programas serem iguais em todo o país; na Inglaterra, o *Education Act* de 1944 flexibilizou a parte didática e pedagógica, colocando o peso do Ministério de Educação nas instalações e formação de professores (AMADO, 1955). Nessa questão, percebe-se uma crítica do autor do relatório em relação à rigidez francesa e um apreço pela descentralização inglesa, mas elogia o uso das inspetorias em ambos os países. No relatório de Gildásio Amado em análise, um dos critérios é o desenvolvimento integral do aluno – físico, emocional, espiritual e intelectual. Elogiando os meios que torna essa formação integral possível destaca a escola em período integral, o número reduzido de alunos, o valor dado aos trabalhos manuais, as atividades extracurriculares e a educação física, particularmente na educação inglesa. E, a partir desse aspecto, ele critica a limitação brasileira ao focar apenas no desenvolvimento intelectual e ao fato de cada período do dia dedicar-se a uma turma diferente, não fazendo um ensino em tempo integral.

Por fim, Gildásio chama a atenção à questão da educação para a cidadania e da formação moral, um dos pilares da construção de uma sociedade moderna e democrática; à importância das atividades extraclasse para um desenvolvimento sadio do tempo fora da sala de aula; e à educação e desenvolvimento das classes menos favorecidas para que estas pudessem desempenhar seus papéis para as novas exigências. Assim, é nítida a grande trama desde práticas pedagógicas a mudanças legislativas que o educador brasileiro apreende das tendências do ensino secundário na França e na Inglaterra, visando provocar a renovação do ensino secundário brasileiro.



Referências

AMADO, Gildásio. Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e Inglaterra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.24, n.60, 159-197, out./dez., 1955.

_____. Tendências da Educação Secundária. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.3, dez., 1957a.

_____. As inspetorias seccionais do ensino secundário. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 3, p. 101-102, 1957b.

_____. Comentários de Gildásio Amado. In: CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XL, Jul.-set., nº 91, 1963. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. p. 90-51.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. THOMAZ, Alice Ângela. Práticas Reformistas na Educação Brasileira: a contribuição dos irmãos Gildásio e Gilson Amado. **Revista HISTEDBR Online**, n. 46, p. 264-277, jun. 2012.

BARROSO, M.A. O Prof. Gildásio Amado. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 2º Caderno. set. 1963.

CARVALHO, Marta M. Chagas. Abordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In: MINOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, M. M. C.; HANSEN, J. A. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. **Varia História**, Belo Horizonte, n.16, p.7-24, set.1996.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a História entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2020.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 407-427. 2014.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ROSA, F. T. (2014). **Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956 – 1961)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

RUIZ BERRIO, Julio. Proyecto de Reforma de la Enseñanza Langevin-Wallon. In: _____ (org.). **La Educación em los Tiempos Modernos: textos y documentos**. Madrid: Editorial ACTAS, 1996. p. 328-333.

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo** / Letícia Vieira. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015, 200 p.

COMPÊNDIOS E PROFESSORES- AUTORES DA GEOGRAFIA ESCOLAR SECUNDARISTA BRASILEIRA (1930 - 1970)

Gisele Ferreira da Silva de Oliveira – PPGEDU/UFMS
giselefsoliveira@gmail.com

Silvia Helena Andrade de Brito – PPGEDU/UFMS
shelenabrito@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os compêndios, enquanto instrumentos do trabalho didático, foram formas de textos escolares hegemônicos no ensino secundário brasileiro, sobretudo entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Dentre suas características fundamentais destacam-se o fato destes relacionarem-se a um campo disciplinar específico, e apresentarem uma síntese ou um resumo do conhecimento de uma determinada área, o que lhes conferiam um número considerável de páginas e poucas ilustrações. Inicialmente, até a primeira metade do século XIX, foram utilizados compêndios em língua estrangeira, principalmente francês e inglês. Posteriormente, começaram a ser traduzidos e, já no final do século XIX, passaram a ser escritos pelos professores das respectivas matérias, tendência que passou a predominar nos momentos históricos posteriores (BRITO, 2012; ALVES e CENTENO, 2009).

Um resgate histórico das obras escritas por professores-autores, inseridos em um peculiar período da educação brasileira, contribui para a compreensão do processo de construção da Geografia escolar no país, uma vez que permite analisar tanto a proposta de utilização, quanto o conteúdo dos textos escolares produzidos. Nesse sentido, essa comunicação tem por objeto os textos escolares de Aroldo Edgard de Azevedo, voltados para o ensino de Geografia, entre os anos de 1930 e 1970, partindo da constatação de que o referido professor foi um dos mais destacados intelectuais da Geografia escolar brasileira, tendo escrito mais de trinta livros didáticos no período histórico em questão.



Aroldo de Azevedo foi professor da Universidade de São Paulo (USP), e sua história se mescla com a da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção São Paulo, e a história do Boletim Paulista de Geografia (BPG). Seu mestre foi Pierre Monbeig e sua formação teve grande influência da Geografia Francesa. Decorre dessa influência a grande ênfase que ele dava ao trabalho de campo, à representação cartográfica e a dimensão histórica dos estudos geográficos.

Nasceu em Lorena, São Paulo, em 3 de março de 1910, oriundo de tradicional família do Vale do Paraíba paulista. Em 1931 obteve o grau de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, carreira que acabou não seguindo. Notando que sua verdadeira vocação era o magistério, ingressou como aluno no Departamento de Geografia e História na recém fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), licenciando-se em 1939, sendo que no ano seguinte, foi convidado a fazer parte do quadro de docentes dessa instituição (CONTI, 1975).

Nesse contexto, esse trabalho tem por objetivo desvelar o conteúdo e a proposta de utilização das obras de Aroldo de Azevedo, enquanto instrumento do trabalho didático, considerando o ensino de Geografia, entre os anos de 1930 a 1970. Para tanto, usa-se como referencial teórico trabalhos que, sob a ótica a ciência da história, procuram compreender a história da organização do trabalho didático: ALVES (2015); ALVES e CENTENO (2009); BRITO (2012), dentre outros.

A metodologia adotada tem caráter qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo os seguintes procedimentos: 1) revisão de literatura, na qual buscou-se aporte teórico em livros, artigos, dissertações, teses e outras fontes secundárias que abordem a temática; 2) exame e descrição do compêndio “Geografia humana do Brasil” (AZEVEDO, 1959), evidenciando a função desse instrumento no trabalho didático, para Azevedo, por um lado; por outro, procura-se compreender como se articulam os conteúdos ali arrolados. Para tal, toma-se particularmente a temática referente à questão ambiental, inserida no paradigma que relaciona terra/homem.

A comunicação está dividida em duas partes. Na primeira são apresentadas reflexões teórico-metodológicas sobre a categoria compêndios, considerando que os mesmos, como referido anteriormente, foram uma das mais importantes modalidades de textos escolares utilizadas no ensino secundário, principalmente até a primeira metade do século XX. Nessa direção, é preciso considerar as principais categorias que norteiam essa comunicação, a saber: trabalho, trabalho didático, organização do trabalho didático, instrumentos do trabalho didático, compêndio. A segunda parte descreve as condições de produção e o conteúdo da obra analisada, a partir do exame do tema escolhido, buscando identificar quais as relações desse conteúdo com as teorias geográficas presentes no momento histórico em destaque, e quais as propostas do autor para a utilização de seus compêndios.



OS COMPÊNDIOS COMO ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

Para iniciar as discussões deste artigo, importa estabelecer marcos teóricos essenciais que direcionam a presente exposição. Nesse sentido, utiliza-se como suporte teórico os trabalhos de autores que debatem a Organização do Trabalho Didático (OTD) por meio da Ciência da História²⁶: ALVES (2001; 2005; 2012; 2015); ALVES e CENTENO (2009); BRITO (2012), na perspectiva de explicitar categorias fundamentais para as reflexões a serem desenvolvidas sobre os textos escolares de Aroldo de Azevedo, a saber: trabalho; organização do trabalho didático²⁷; instrumentos do trabalho didático; compêndios. A investigação da educação e da escola exige um olhar comprometido com a perspectiva do trabalho, que deve ser vista não como um caminho alternativo, mas como um direcionamento metodológico para estudos comprometidos com a matriz teórica referida por Marx como Ciência da História (ALVES, 2004).

A compreensão de tais categorias impõe um resgate histórico ao projeto de Comenius, que no século XVII, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, organizou e sistematizou o que viria a ser a proposta de escola moderna, alicerçada na organização técnica da manufatura²⁸, a partir da divisão e simplificação do trabalho didático, decompondo-o em suas operações consecutivas, daí a seriação dos estudos, os níveis de ensino e a clara definição das distintas áreas do conhecimento no plano de estudos. Com isso, o educador já não precisava ser um sábio, uma vez que passava a realizar atividades mais simples, circunscritas a um nível de escolarização ou a uma matéria em determinado nível de ensino. Surgia assim, uma nova modalidade de educador, o professor, trabalhador especializado (ALVES, 2015). A partir da simplificação e da objetivação do trabalho didático, o professor poderia ser remunerado a um nível muito inferior ao do preceptor,

26 De acordo com Marx e Engels (1986): “Conhecemos uma única ciência, a ciência da história”. A história pode ser examinada sob dois aspectos: História da natureza e história do homem. Os dois aspectos não são separáveis. Enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se coincidirão reciprocamente (p.23 e 24). A ciência da história implica a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir conhecimento que lhe é pertinente (ALVES, 2005, p. 3).

27 No âmbito da Ciência da História, a Organização do Trabalho Didático (OTD) é uma categoria subordinada, desde sua origem, ao campo da educação, sendo de grande importância para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das relações sociais nas quais se realiza. É conceitualmente definida nos limites da categoria do trabalho e organização técnica do trabalho. No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de **organização do trabalho didático** envolve, sistematicamente três aspectos: a) Ela é, sempre, uma **relação educativa** que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) Realiza-se com a **mediação de recursos didáticos**, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) E implica um **espaço físico** com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p.10-11).

28 A manufatura, depois de ter se apropriado da base técnica do artesanato, representou sua superação, uma vez que, por meio da divisão do trabalho, decompôs o ofício medieval em operações consecutivas, instituiu a especialização e modificou os instrumentos de trabalho. A especialização do trabalhador associada às transformações nos instrumentos de trabalho, possibilitou que o trabalhador se concentrasse em uma única tarefa, reduziu o tempo e aumentou a produção. Tendo como embasamento esses parâmetros, dadas as necessidades materiais daquele momento histórico, que era de ensinar tudo a todos, Comenius idealizou o papel do professor especialista (ALVES, 2005; BRITO, 2015).



ocorrendo assim, a redução dos custos com os serviços escolares, fator importante para a universalização da educação: “Método universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001, p. 4).

Para a realização desse novo modelo de relação educativa, que não poderia contar com o preparo do professor, haveria a necessidade de um instrumento que auxiliasse o docente na transmissão dos saberes. Assim, Comenius dedica-se à criação do texto escolar como garantia da transmissão do conhecimento, pensando-o como o principal instrumento para o trabalho didático, que inclusive dispensaria outras modalidades de livros. Registra-se que deveria ser proibida a utilização de outros livros: “[...] aos alunos serão permitidos somente os livros de sua própria classe” (COMENIUS, 2001, p. 95). Desse modo, Comenius propunha a presença de um único instrumento de trabalho em sala de aula, o manual didático.

Em que pesem as proposições de Comenius, ressalte-se, contudo, que seu projeto efetivou somente no século XIX, quando já estavam postas as condições materiais necessárias à expansão da escola moderna. Nessa perspectiva, durante o seu desenvolvimento, outras modalidades de textos escolares foram sendo produzidas, até que se efetivasse por completo o “império do manual didático” (ALVES, 2005) no espaço escolar. Assim, os livros clássicos, as antologias e os compêndios, foram alguns exemplos de textos escolares que estiveram presentes na escola moderna (BRITO, 2015), antes e/ou ao mesmo tempo que o manual didático.

De acordo com Alves (1993), as obras clássicas são obras de literatura, de filosofia, de política, etc, que, ao expressarem as condições sociais, os conflitos, as disputas presentes em dado momento histórico, permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fonte de conhecimento do que foi a sociedade em um dado momento de sua história. Em síntese, tais obras continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, de forma ampla, as contradições históricas de seu tempo. As obras clássicas também são produções ideológicas, por isso estão estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam. São meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas.

As obras clássicas alicerçavam os estudos de gramática, humanidades, retórica e filosofia, assim como instrumentos didáticos compostos por trechos selecionados de clássicos. Foram utilizados nos colégios da Companhia de Jesus, entre outros. Contudo, a precariedade dos recursos disponíveis, o elevado custo dos livros e a necessidade de controle ideológico das informações, viabilizaram a produção de antologias e de seus similares, os florilégios e as seletas, difundidos no contexto escolar brasileiro até o segundo terço do século XX.

As antologias consistiam em coletâneas de excertos literários para estudos de retórica, eloquência e da oratória (SOUZA, 2010). Eram uma coleção de trechos em prosa e ou verso, também chamadas de analecto, crestomantia, florilégio, espicilégio, seleta e parnaso (FERREIRA, 1986). Note-se que, em relação aos textos clássicos, as antologias apresentam excertos ou partes destacadas pelo organizador da obra, dos clássicos.



Por último apareceria o compêndio, palavra oriunda do latim *compedium*, e que significa resumo, síntese, livro texto para escolas (ALVES, 2015). São textos mais extensos, envolvendo lições com nível informativo detalhado e aprofundado, o que lhes conferiam um alentado volume. Outra característica marcante dos compêndios é a despreocupação com ilustrações. Os compêndios estiveram presentes na história da escola moderna entre os séculos XIX e XX.

Os livros clássicos, as antologias, assim como os compêndios, foram algum dos exemplos de textos escolares que estiveram presentes na escola moderna, antes que o processo de universalização impusesse a necessidade do manual didático (BRITO, 2015). Os volumes menores dos manuais didáticos e as grandes quantidades desse material evidenciavam o barateamento do produto e confirmava a expansão da escola moderna, coincidente com a proposta preconizada por Comenius. Tal instrumento simplificou o trabalho didático, permitindo a incorporação ao magistério de quadros que não se destacavam por domínio do conhecimento acima da média, viabilizando o movimento de expansão escolar.

Registre-se que esse instrumento apresenta informações fragmentadas, discurso desarticulado, sem unidade, sem contextualização, apresentando mapas e imagens simplificados e a presença de extratos, que criava o pretexto das fontes originais. No interior da plataforma comeniana os manuais didáticos tinham espaço privilegiado, simplificando o trabalho do professor e assumindo a centralidade da relação educativa.

No caso de Aroldo de Azevedo, seus textos escolares, produzidos durante o período de 1930 a 1970, ainda são identificados como compêndios: “Durante mais de 30 anos seus compêndios praticamente monopolizaram o setor didático, sendo adotados em todas as regiões do Brasil (CONTI, 1975). O próprio Aroldo denominou o livro didático, do período histórico em questão, de compêndio e caracterizou como deveria ser um bom compêndio:

O livro didático deve ser atraente. Tal condição é da mais alta importância, porque, quando o estudante sente-se atraído pelo **compêndio**, está psicologicamente preparado para receber as explicações do mestre; e os resultados só poderão ser satisfatórios, mesmo que o mestre fracasse em sua missão. Para isso, muito concorrem:

- a) A boa *apresentação gráfica*, no que diz respeito à capa, à impressão e à qualidade do papel;
- b) A existência de *títulos* e *subtítulos* sugestivos, que, por si mesmos, façam despertar a curiosidade e o interesse do estudante;
- c) A presença de *gravuras* bem escolhidas e devidamente selecionadas, que não sirvam somente para ocupar espaço, mas “falem” por si, independentemente da legenda explicativa que, sempre, deverá acompanhá-las;
- d) Todas as vezes que fôr possível ou cabível, a presença de *leituras* complementares, que focalizem mais minuciosamente determinados



temas não-essenciais, preferentemente de outros autores, para que o estudante possa ampliar sua cultura, aumentar o horizonte de seus conhecimentos e habituar -se a consultar outras fontes, além do texto do próprio **compêndio** (AZEVEDO, 1961, p. 40. Os grifos são nossos.).

Além das características citadas, Aroldo ainda destacou que um bom compêndio deve ter linguagem simples, clara e correta; não deve deter-se à minúcias inúteis; deve apresentar uma estrutura equilibrada e harmônica, sendo dividido em duas ou três partes, as quais congreguem um número variável de capítulos; deve ser imparcial, honesto e realista, principalmente em se tratando dos problemas brasileiros.

Feitas tais considerações teórico/conceituais, será examinado e analisado o compêndio *Geografia Humana do Brasil*, para o terceiro ano do curso ginásial, editado pela Companhia Editora Nacional, 22ª edição, publicado no ano de 1959, de autoria de Aroldo de Azevedo.

A GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL (1959), DE AROLDO DE AZEVEDO

Aroldo Edgard de Azevedo, autor de *Geografia Humana do Brasil*, compêndio que será analisado, teve um papel importante tanto para consolidação da disciplina geográfica no Brasil, quanto para o ensino de Geografia. Seu mestre, na USP, foi Pierre Monbeig, e assim sua formação teve grande influência da Geografia Francesa. Decorre dessa influência a grande ênfase que ele dava ao trabalho de campo, à representação cartográfica e a dimensão histórica dos estudos geográficos. Sua trajetória como referência ao pensamento geográfico brasileiro e autor de livros didáticos deriva de sua inserção no curso de Geografia da Universidade de São Paulo (USP). Registra-se que Azevedo destacou-se pela dedicação aos estudos e à pesquisa. Obteve a licenciatura em Geografia em 1939 e no ano seguinte, aos 30 anos, passou a compor o quadro docente da mesma Universidade. Em 1945 concorreu à cátedra de Geografia do Brasil, da referida Universidade, defendendo a tese “Os subúrbios orientais da cidade de São Paulo”, cargo que passou a exercer até sua aposentadoria em 1967.

Nesse contexto, Aroldo de Azevedo surgiu como expoente na área de Geografia e um dos maiores nomes do ensino dessa disciplina no país. Exerceu expressiva liderança em seu trabalho docente e nas pesquisas. Nas atividades do magistério, foi um inovador, introduzindo e incentivando a prática do estudo dirigido²⁹ numa época em que tal prática ainda não era utilizada. Durante mais de três décadas, contribuiu para formação de inúmeras turmas de professores que se tornaram divulgadores de seu estilo de trabalho. Todavia, seu maior destaque foi como autor de textos escolares. Durante mais de trinta anos, seus compêndios praticamente monopolizaram o setor do livro didático, sendo adotados em todas as regiões do Brasil.

29 De acordo com Libâneo (1994), estudo dirigido faz parte do método de trabalho independente, que consiste em tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos resolvam de modo relativamente independente e criativo. O estudo dirigido se cumpre basicamente por meio de duas funções: a) realização de exercícios e tarefas de reprodução de conhecimentos e habilidades que se seguem à explicação do professor; b) Elaboração pessoal de novos conhecimentos, a partir de questões sobre problemas diferentes daqueles resolvidos em classe.



Como pesquisador, empreendeu diversas viagens, tanto no interior do Brasil quanto no exterior. Registra-se que para fazer suas pesquisas, como o caso da sua tese “Os subúrbios orientais da cidade de São Paulo”, percorreu diversas áreas, ouvindo os habitantes, registrando episódios, fotografando. Destacou-se na realização de trabalhos de Geografia Urbana ou de Geografia Política e de Geografia Física. Importa registrar que foi Aroldo de Azevedo quem elaborou, na década de 1940, a primeira classificação das unidades de relevo do Brasil que viria a se tornar dominante. Essa classificação perdurou por dezoito anos, cedendo lugar para as propostas de Aziz Ab’Saber e de Jurandir Ross, professores do Departamento de Geografia da mesma Universidade, nos anos 1960.

Azevedo foi um dos sócios fundadores da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), participando intensamente das atividades culturais e de pesquisas promovidas por essa entidade desde a sua origem. Exerceu os cargos de Secretário Geral de 1946/1947 e de Presidente por duas vezes 1946/1947 e 1953/1954. Com a reforma estatutária da AGB, em 1945 e a criação da categoria de sócio efetivo, Aroldo de Azevedo foi incluído entre os cinco primeiros a ascender a essa condição. Com a reforma, foram criadas as Seções Regionais da AGB e, a partir de então, Azevedo passou a ser membro da Seção Regional de São Paulo, atuando ativamente no Boletim Paulista de Geografia, do qual foi diretor durante os anos de 1949 a 1961, publicando trinta e nove números do boletim durante a sua gestão. Durante sua trajetória no Departamento de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, poucas vezes deixou a liderança do mesmo, tendo sido reconhecido com respeito por seus colegas de trabalho e por seus alunos.

Tendo em vistas essas breves considerações sobre o autor, parte-se para a análise da obra *Geografia Humana do Brasil*. Para tal, toma-se particularmente a temática referente à questão ambiental, inserida no paradigma que relaciona terra/homem. O modelo de análise baseado no paradigma que relaciona terra e homem, foi o modelo didático-metodológico adotado por Aroldo de Azevedo. Essa maneira de organizar o conhecimento, também foi utilizada por Delgado de Carvalho³⁰, autor de textos escolares de Geografia, entre outros (BRITO, 2012), que antecedeu Azevedo no ofício de escrever textos escolares. Delgado também foi parceiro de Azevedo nos cursos de aperfeiçoamento de professores de Geografia do ensino secundário. Nesse molde, a análise geográfica é constituída de uma primeira parte geral, ou Geografia Geral do Brasil, e de uma segunda parte, específica, ou Geografia Regional do Brasil.

A obra em análise passou por diferentes edições até chegar a 22ª edição, no ano de 1959, sendo voltada, segundo Azevedo (1950), aos jovens que finalizavam o curso secundário e se preparavam para uma carreira profissional e dedicada aos companheiros do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP). Trata-se de uma obra síntese sobre a Geografia do Brasil: [...] “constitui um novo trabalho de síntese sobre a muito pobre Geografia do Brasil” (AB’SABER, 1950). Para esse estudo, utilizou-se como fonte, a 22ª edição, publicada em 1959.

30 Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884 – 1980) produziu diversos textos com fins didáticos e também para formação de professores em vários campos disciplinares, como: Sociologia, Geografia, História, Didática, dentre outros (COSTA, 2011).



Na nota explicativa da 1ª edição, A. de A., como se autodenominava, afirmou que a obra encerrava a coleção de livros didáticos destinados ao curso primário e aos dois ciclos do curso secundário. Nessa oportunidade, o autor defendeu que encontrou muitos obstáculos para elaborar *Geografia Humana do Brasil*. Segundo ele, tais dificuldades eram decorrentes não da complexidade da matéria, mas em razão do programa oficial ter sido passível de diversas interpretações, o que lhe permitiu interpretar o programa ao seu modo, agrupando a matéria dentro de um plano próprio.

A obra está dividida em três partes: a) Bases físicas; b) Fatores humanos; c) Fatores econômicos. Essa organização confirma a influência da Geografia francesa e do possibilismo no pensamento do autor. Nesse modelo de estrutura, o estudo geográfico é dividido em quadros, nos quais aos aspectos físicos vão se sobrepondo os aspectos humanos e econômicos. Ao final de cada quadro apresenta-se uma conclusão, que pode ser um conjunto de cartas que procuram demonstrar a relação entre os elementos humanos e naturais; ou podem ser leituras de fim de capítulo, com trechos escritos pelo próprio autor da obra ou por outros autores. Essas leituras de fim de capítulo se caracterizavam por serem textos muito bem selecionados, pois deviam relacionar-se ao que estava sendo tratado. Na obra em questão, foram utilizadas leituras de fim de capítulo, escritas por autores renomados da Geografia Clássica, como Pierre Deffontaines.

A primeira parte, intitulada *As bases físicas*, é composta por dois capítulos: o clima e a vegetação; o relevo, as costas e as águas continentais, nos quais o autor discutiu a situação geográfica do Brasil correlacionando-a ao clima e ao relevo. Nessa oportunidade, Aroldo de Azevedo destacou que as condições climáticas influem e explicam as temperaturas dominantes, médias térmicas, o regime dos ventos e a repartição das chuvas. O autor ainda delimitou as regiões climáticas e climobotânicas, tratando dos agentes modeladores do relevo, da estrutura geológica do país, das grandes unidades do relevo, da morfologia do litoral brasileiro, assim como do regime das águas continentais.

Ao tratar destes assuntos o autor, utilizando-se da sua metodologia, partiu das condições climáticas gerais do Brasil, chegando às especificidades regionais, assim como discutiu a formação geológica de base do Brasil, para chegar ao tratamento de aspectos específicos do relevo regional. Para tanto, constata-se apresentou detalhamentos característicos do relevo brasileiros, como: diferenças latitudinais dos estados e suas médias térmicas anuais; as grandes massas atmosféricas e o regime dos ventos que atuam no Brasil, inclusive, explicando como essas massas atuam no Pantanal, no Mato Grosso, que na época ainda era um estado só, e na Amazônia; e a repartição das chuvas, que decorrem desse regime dos ventos. Nessa oportunidade o autor apresentou dados estatísticos de municípios de vários estados do país; as formações vegetais, as grandes áreas geológicas, a altitude modesta do relevo brasileiro. Esses conhecimentos foram descritos com muito rigor teórico, entretanto de modo didático, no entanto sem simplificações. Embora o compêndio não apresente muitas ilustrações, cada explicação vem acompanhada de um mapa,



elaborado pelo próprio autor, ou um quadro, destituído de complexidade. Além disso, como já comentado, apresenta no final de cada capítulo excelentes textos correlacionados com o que foi abordado. Esse modo de escrever os textos escolares são característicos dos compêndios e não está presente nos manuais didáticos.

Aroldo tratou dos fatores humanos na segunda parte do compêndio. Para essa discussão o autor dedicou cinco capítulos. Inicialmente, abordou o povoamento e a conquista do território, tratando da posse da terra e da ocupação do litoral; da conquista do Vale do São Francisco e do Sertão; da colonização moderna e do pioneirismo, encerrando o capítulo com uma leitura sobre a Marcha para Oeste. Nessa parte, o autor destacou o papel dos colonizadores, do bandeirantismo e da atividade pastoril. De acordo com o autor, foi nesse período que teria surgido a primeira nomenclatura geográfica brasileira: *ciclo do pau-brasil*.

Na leitura de fim de capítulo, escrita por Américo Barbosa de Oliveira, intitulada “Antes de marchar para oeste, cumpre valorizar as regiões já povoadas”, observa-se que, embora o autor expressasse uma preocupação com o processo extensivo, rotineiro e destrutivo de utilização do solo, o foco era incentivar a utilização de métodos intensivos de produção, a partir da visão utilitarista dos recursos naturais.

Nos capítulos dois e três dessa parte, o autor discorreu sobre o crescimento populacional, movimentos migratórios, repartição da população e os tipos étnicos predominantes no Brasil. Nestes, Azevedo apresentou um levantamento sobre o crescimento da população brasileira a partir das primeiras estimativas, que se iniciaram em 1583. De posse dessas informações, o autor foi demonstrando, historicamente, que de 1872 a 1940 a população do Brasil se tornou cinco vezes maior. Para comprovar suas afirmações, o autor apresentou diversos quadros, gráficos e estatísticas, sobre o crescimento populacional dos principais estados do país. Desde 1872, Minas Gerais figurava na primeira posição como estado mais populoso, posição que perdeu em 1940 para o estado de São Paulo, que desde então assumiu o lugar de estado mais populoso, posição que perdura até a atualidade.

Segundo Aroldo de Azevedo, as razões que explicavam tal crescimento populacional resultavam de duas causas: crescimento vegetativo e movimentos migratórios, sendo que o primeiro era considerado pelo autor como o fator mais importante para o aumento populacional. Sobre os movimentos migratórios, o autor esquematizou quatro períodos distintos e sucessivos de chegada de imigrantes: 1) período alemão (1850-1871); 2) período ítalo-eslavo (1872-1886); 3) período italiano (1887-1914); 4) período japonês (1920-1934). O autor afirmava que esses movimentos não ocorreram de forma espontânea, ao contrário, respondiam às providências tomadas pelo governo para incentivá-los. Em que pese tais informações, o autor encerra afirmando que, embora o país fosse considerado populoso, apresentava fraca densidade demográfica. Segundos dados levantados em 1950, a região Centro-Oeste apresentava 0,93 hab./km². A leitura de fim de capítulo discorria sobre a composição da população brasileira, segundo sexo, idade e cor. Registra-se que todo conhecimento apresentado foi enriquecido com gráficos, tabelas e mapas, a maioria deles, elaborados pelo autor.



Os capítulos quatro e cinco trataram da composição da população brasileira. O primeiro discutiu os tipos étnicos predominantes e o segundo as minorias étnicas. Neles o autor ressaltou, inicialmente, a formação da população brasileira, que a exemplo do que ocorreu em outros países de formação recente, era resultante de miscigenação, com predominância de população branca, descendentes principalmente dos europeus. Em relação às minorias, o autor apresentou dados estatísticos que mostravam que os negros, na época, representavam 11,0% da população do país. O autor apresentou ainda informações históricas da chegada destes no Brasil, as razões e como eles teriam sido introduzidos no país. O autor finalizou a discussão tratando sobre a população indígena e os povos considerados por ele como amarelos, aqueles de origem asiática. Ao fim dos capítulos, propôs uma leitura, intitulada: qual o tipo de imigrante que mais convém ao Brasil?

Para encerrar a discussão sobre os fatores humanos, o autor apresentou um estudo sobre as cidades brasileiras. Neste, Aroldo de Azevedo tratou sobre os principais sítios urbanos do Brasil, ressaltando que estes se localizavam a beira-mar, como Salvador, Rio de Janeiro, dentre outros. Discorreu sobre as origens das cidades e sua evolução, destacando os principais elementos que contribuíram para a origem de muitas cidades, tais como igrejas, centro de mineração, grandes fazendas. Abordou ainda as maiores cidades brasileiras, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife. Conceituou metrópole nacional e regional, as cidades espontâneas e as cidades criadas, as cidades mercados e as cidades industriais, as cidades religiosas e outros tipos de cidades, terminando a discussão com uma leitura de fim de capítulo: “O habitat e as habitações rurais”. Como já ressaltado, toda a discussão se apresentava com muito rigor científico, e reforçada com mapas, figuras, plantas, a maioria deles, organizados pelo próprio autor.

O autor finalizou o compêndio abordando a discussão sobre os fatores econômicos. Nessa seção, o autor tratou da questão agrícola, a industrialização e seus problemas, os transportes e a posição do Brasil no mundo, em se tratando do mercado mundial. Inicialmente, Azevedo discutiu sobre os grandes ciclos da economia agrícola, abordando primeiro a importância do ciclo do açúcar como principal fonte de riquezas, durante o período colonial e, posteriormente, do ciclo do café, a partir de 1870, quando este assumiu a liderança da economia, encerrando seu período áureo na década de 1930, em razão da quebra da Bolsa de Nova York. Destacou ainda que, concomitantemente, de 1870 a 1910, ocorreu o ciclo da borracha, mas que a agricultura continuava representando o principal papel na economia do país.

A vocação agrícola, segundo Aroldo, não decorria de tradição, mas de imperativo geográfico, uma vez que o país possuía grandes extensões de terras cultiváveis, solos razoavelmente férteis, climas variados e áreas propícias para criação de gado. Em relação ao clima, no que diz respeito à tropicalidade, o autor destacou que o Brasil apresentava potencial para o desenvolvimento de culturas tropicais como milho, mandioca, algodão. Nas regiões de clima mais ameno, como no sul do país, observava-se a disposição para as culturas temperadas como vinha, trigo, centeio. Entretanto, no que se refere ao solo, os mesmos não favoreciam a agricultura,



carecendo de correções. Nessa oportunidade, o autor apresentou as características essenciais dos solos, quanto à espessura, origem, idade, fertilidade, destacando o nome de cada tipo e de qual local do país eram típicos. O autor ainda discutiu sobre a força de trabalho utilizada na agricultura; a técnica rudimentar de cultura de arado; os produtos básicos da economia agrícola da época, o que ele denominou de regime de policultura; e o lugar de destaque do Brasil em relação à pecuária. Finalizando essa discussão, o autor propôs uma leitura sobre as regiões geoeconômicas do Brasil.

Sobre a industrialização e seus problemas, o autor abordou-a historicamente, desde quando começou a atividade industrial no Brasil, fato ocorrido no pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918), falando ainda das principais indústrias brasileiras; o problema da indústria nacional, principalmente no que se referia às fontes de energias; e o problema dos transportes para as atividades econômicas, tanto agrícola quanto industrial. Para o autor, depois do problema da educação e do problema médico-sanitário, o problema dos transportes assumia a hierarquia de prioridade a ser resolvida. Encerrando o compêndio, o autor tratou da posição do Brasil no cenário econômico mundial, abordando o comércio externo e interno, além dos intercâmbios com as principais nações do mundo.

Com a análise do material foi possível constatar que a obra ainda apresenta as principais características de um compêndio, a saber: conteúdo rigoroso, embora já apresentado de forma sintética; utilização criteriosa e cuidadosa de ilustrações, em que pese não se tratar, ainda, de um texto escolar ilustrado (as ilustrações serviam apenas para reforço do texto principal). Destaca-se que as fotografias inseridas na obra foram produzidas pelo próprio autor, durante às diversas excursões que realizou pelo Brasil.

Esse compêndio ainda apresenta alentado número de páginas, o que o distancia da concepção comeniana de manual didático. Pensados a partir da divisão do trabalho, os manuais didáticos, criados por Comenius com o surgimento da escola moderna, foram criados com a finalidade de garantir a transmissão do conhecimento, dadas as condições materiais da época (ALVES, 2015). Para Comenius, o manual didático deveria apresentar conteúdos simplificados e resumidos, tratando apenas das coisas necessárias e omitindo as que não têm importância, o que não é observado na obra de Aroldo de Azevedo. A obra analisada apresenta um conjunto qualificado de conteúdo, que para a época foi considerado modelo no que se refere à sua adequação ao programa oficial, além de rigoroso critério metodológico e precisão da linguagem didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visava desvelar a proposta de utilização da obra de Aroldo de Azevedo, enquanto instrumento do trabalho didático, considerando o ensino de Geografia, entre os anos de 1930 a 1970, bem como compreender como se articulavam os conteúdos ali arrolados.

Em relação ao conteúdo, o autor, que parte fundamentalmente da teoria lablanchiana, compreendia o objeto da Geografia como a relação do homem com a natureza, na perspectiva da paisagem. Nesse contexto, o homem é visto como ser ativo, que sofre influência do meio, no entanto, atua sobre este, modificando-o. Para essa teoria, as neces-



sidades humanas são condicionadas pela natureza, sendo que o homem busca condições para satisfazê-las nos materiais oferecidos pelo meio. Nesse processo de trocas mútuas, o homem transforma a matéria natural, criando formas sobre a superfície terrestre. Nesse contexto, compreendia-se que aí começava a obra geográfica do homem. Assim a natureza passa a ser vista como possibilidades para ação humana, daí o nome Possibilismo (MORAES, 2005).

Essa concepção geográfica é refletida na obra de Aroldo, que ao escrever *Geografia Humana do Brasil* discorre, partindo de sua estruturação metodológica, sobre as bases físicas, fatores humanos e fatores econômicos, discorrendo como a natureza fornece possibilidades para a atuação humana e, nesse relacionamento constante, como o homem cria técnicas, hábitos, costumes, que lhe permitem usar os recursos naturais intensivamente. Nessa concepção, a tratativa sobre a questão ambiental é vista dentro da relação homem-natureza, a partir do peso naturalista-utilitarista.

Azevedo teve um papel fundamental e de liderança na elaboração de textos escolares. Seus livros, no período histórico em questão, estiveram entre os mais referenciados pelo magistério nacional, sendo adotados na maioria das escolas do Brasil, permanecendo por mais de três décadas influenciando a formação de diversos docentes e alunos. Consta-se que a obra de Aroldo de Azevedo apresenta características de um compêndio, entretanto já preocupado com a linguagem didática, qualidade que aproximaria seu texto da concepção de Comenius. Ao mesmo tempo para Azevedo, contudo, a função do compêndio, no trabalho didático, era de auxiliar o professor na transmissão do conhecimento, daí a importância dada a ele a esse instrumento didático, como uma das mais importantes ferramentas para produção, em caráter permanente, do conhecimento com qualidade. A erudição ainda presente nos seus textos escolares; a preocupação com o conhecimento do aluno e com a formação de um professor capaz de auxiliar o educando são características que o distanciam das propostas comenianas.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, G. L. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800 – 1836)**. Ibitinga: Humanidades, 1993.
- ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. 1. ed. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2003.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados: Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- ALVES, G. L. G. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. L. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 31, p.102-112, 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.
- ALVES, G. L. **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- ALVES, G. L.; CENTENO, C.V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 460-487, set./dez. 2009.



ALVES, G. L. **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

AZEVEDO, A. **Geografia Humana do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

AZEVEDO, A. **O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas**. Boletim Paulista de Geografia. n. 38, julho de 1961.

BRITO, S. H. A. de O ensino de Sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 95-124, 2012.

CONTI, B. J. Aroldo de Azevedo. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 50, p. 31-35, 1976. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1120>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Revisada e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **O capital** [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital/Karl Marx. [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORAES, A. C. R. de. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

SOUZA, A. A. A de **Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação**. In: BRITO, A. H. A. (orgs.). – A organização do trabalho didático na história da educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

VECENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CONSTRUTIVISMO EM ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (1985-1996)

Diego Benjamim Neves – UNIFESP

Neste texto apresentam-se resultados parciais de pesquisa de mestrado em Educação, circunscrita no campo da História do Ensino de Leitura e Escrita no Brasil, relativamente a um passado recente (1985-1996), cujo objetivo geral é compreender de que forma o construtivismo em alfabetização, especialmente os pressupostos veiculados no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), de autoria de Ferreiro e Teberosky, foram sendo tratados em prescrições práticas para o ensino e aprendizagem no currículo do município de São Paulo.

Nesse processo, tenho considerado os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) como *intelectuais orgânicos*, haja vista que na teoria gramsciana, de quem me valho das acepções de Voza (2017) e Cospito (2017), o conceito *intelectual orgânico* traz uma carga significativa voltada à atuação do sujeito especialista e do sujeito político, como um mesmo sujeito, trabalhando pedagogicamente em favor de uma hegemonia³¹. Tal hegemonia se traduz em implementar políticas públicas curriculares, de acordo também com o projeto de poder que culmina na eleição desse ou daquele grupo de políticos. Dessa forma, anuncio e justifico a escolha por contar tal história em recortes de períodos políticos, a saber: a gestão de Mário Covas (1983-1985), em seu final, sobretudo; a gestão de Jânio Quadros (1986-1988); a gestão de Luiza Erundina (1989-1992) e de forma mais panorâmica, a gestão de Paulo Maluf (1993-1996), pois os dados ainda estão sendo analisados.

Estudos sobre os impactos do construtivismo em alfabetização na escola brasileira têm sido realizados há algumas décadas, contudo o processo de implementação dessa teoria, no caso do município de São Paulo, ainda não foi objeto de estudo, sobretudo do ponto de vista histórico. Dessa forma, para entender como se deu o processo de implementação do construtivismo em alfabetização no caso do município de São Paulo, foram utilizados, para essa pesquisa, documentos oficiais relativos a: cursos de formação continuada (treinamento em serviço) de professores, coordenadores pedagógicos, diretores

31 Para o conceito de “hegemonia”, da teoria gramsciana, tenho utilizado as acepções de “direção” e “sentido”, baseado, sobretudo em Cospito (2017).



de escola e supervisores escolares promovidos pela SME de São Paulo e os subsídios, programas e propostas curriculares, publicados entre 1985 e 1996 e nos quais se verificou a presença de pressupostos dessa teoria.

Acerca dos currículos escritos e materiais de formação de professores como o “terreno elevado” (GOODSON, 1997) do currículo enquanto construto complexo de uma teoria educacional, e, nesse caso, eleito como fonte histórica, não é demasiado atentar para o que pontua Chartier (2012), para quem:

Os discursos dão acesso às “representações”, indicam o que é desejado, recomendado, prescrito, proibido, tolerado. Tais informações são essenciais para compreender as evoluções de uma época, desde que não se acredite que elas correspondam “à realidade” (p. 59).

Entendo então que, ainda que não correspondam “à realidade”, nos faz ter uma visão das representações empreendidas nos processos de construção de hegemonia no que tange à História do Ensino de Leitura e Escrita no município de São Paulo. Para Chervel (1990):

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os Programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema (p. 190).

Com base nos procedimentos de localização e recuperação de fontes documentais, reuni 165 documentos e organizei-os, considerando a natureza de cada um e a finalidade com a qual foram publicados em um instrumento de pesquisa intitulado *Fontes para o estudo da história da implantação do construtivismo em alfabetização no município de São Paulo (1985-1996)* (NEVES, 2018). Desse total, elegi 11, como emblemáticos, documentos cuja autoria institucional é atribuída aos profissionais que compuseram os quadros do departamento técnico-pedagógico (Departamento de Planejamento (1985-1988) e Diretoria de Orientação Técnica (1989-1996)) de SME ao longo do intervalo estudado e que vêm sendo analisados. O motivo da escolha dos 11 documentos se deu no entrecruzamento de diferentes fatores, tais como: prescrições à prática docente no ensino de leitura e escrita – embora em sua raiz epistemológica o construtivismo não defina ou suporte uma teoria pedagógica, curricular ou didática³² e muito menos educacional³³; tematizações e referências a práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita e menções à reformulação curricular

32 Ao longo das décadas de 1980 e 1990 houve derivações da teoria construtivista e apropriações por partes de brasileiros, como Ester Pilar Grossi, que resultou em didatizações da teoria que anteriormente se apresentou como teoria de aprendizagem.

33 Sobretudo com relação a essa última designação, “educacional”, é imprescindível a leitura da crítica produzida por Tomaz Tadeu da Silva em *Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico* (1996).



no ensino de Língua Portuguesa. Nesse processo, preponderou a escolha de documentos cuja leitura possibilitou compreender um redirecionamento curricular no ensino de leitura e escrita em função dos paradigmas construtivistas em alfabetização. A análise de tais fontes revelou também que tal processo não se deu de forma exclusiva como discuto adiante.

Do ponto de vista da pesquisa em História, as fontes foram analisadas na perspectiva do conceito de *configuração textual* (MORTATTI, 2000), de base nas teorias do Discurso e do Dialogismo, buscando problematizar os diferentes aspectos constitutivos do sentido desses documentos.

A fim de proporcionar um panorama das ideias que circularam nos discursos curriculares da SME de São Paulo, desde a década de 1930, propus uma breve análise do catálogo da Memória Técnica Educacional (MTD) de SME, em sua 11ª atualização (SÃO PAULO, 2019). MTD se constitui como um acervo criado em 1981 pela educadora e ex-diretora do Departamento de Planejamento (DEPLAN), Maria Nazaret Ribeiro Leite, que esteve à frente de DEPLAN entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, até onde obtive conhecimento. Em seu vasto acervo, a MTD abriga e disponibiliza cerca de 80 documentos que tratam especificamente ou tangenciam as questões ligadas ao ensino e aprendizagem da leitura, escrita e literatura desde 1930 a 1980. Uma análise panorâmica em que considere os títulos e sinopses presentes no catálogo, nos dá uma ideia de como a alfabetização foi tratada metodologicamente pelos sujeitos técnicos de SME desde a década de 1930, - período em que se instalaram as primeiras escolas municipais, os *Parques Infantis* -, ao final da década 1980, nosso interesse.

Por alto é possível afirmar que metodologicamente a SME adotou uma postura analítico-sintética em relação ao ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização. Como exemplo, o documento *Avaliação de aplicação da técnica “O reforço na Alfabetização”*- considerações sobre o encontro de Assistentes Pedagógicos para discussão e esclarecimento de dúvidas quanto à aplicação da técnica, de 1981, cuja autoria é assinada por Marilene Vaz de Oliveira Penteado, Albanize Aredes Neves e Márcia Pretti, registra que desde 1979 a equipe de DEPLAN pesquisou e difundiu à rede municipal de ensino, alternativas metodológicas nas marchas sintética e analítica, transparecendo uma escolha metodológica analítico-sintética ou mista com relação à alfabetização em continuidade às proposições anteriores.

Um dos grandes marcos da história da educação municipal e que é um passado muito recente ao período em que pretendo lançar mais luz neste texto, é o fato de que a partir do ano de 1976, a Rede Municipal de Ensino (RME) adotou os guias curriculares da Secretaria de Educação do Estado (SEE), elaborados pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas e Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho” como base para o trabalho em sala de aula. Contudo, por demanda dos educadores e dificuldades de uso de tais instrumentos em sala de aula no que concernia mais especificamente à definição de conteúdos de ensino, a partir de 1979 houve um esforço por parte dos técnicos³⁴ de DEPLAN, para reorganizar os guias curriculares de modo

34 Com relação à essa ação, especificamente, participaram do grupo de elaboração de nova programação curricular, os seguintes servidores: as pedagogas Maria Alice T. Arnoni, Regia Célia C. Haydt e Vanda Regina Gian-



a refletir as necessidades da RME o que resultou a publicação de novos programas curriculares homeopaticamente a partir de 1981. Tais mudanças foram influenciadas também pelas alterações no ensino da língua portuguesa e implementação da escola de primeiro e segundo graus ensejadas pela publicação da Lei nº 5.692 de 1971. Ainda assim, seja num paradigma de português como disciplina escolar, ou imiscuído nos conteúdos de “Comunicação e Expressão”, vigoraram as referências analítico-sintéticas no ensino de português na fase inicial da escolarização até mais ou menos o ano de 1985, em que, no nível do discurso estratégico – considerando “estratégia”³⁵ no modelo polemológico de Certeau (1998) – há um declínio inicial nas prescrições metodológicas analítico-sintéticas e novos paradigmas – advindos do construtivismo e interacionismo linguístico - são postos em voga.

A partir da década de 1980, no processo de reabertura política do Brasil, o pensamento construtivista em alfabetização, na perspectiva de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, passou a ser adotado em diferentes localidades do país como base para a reorganização da escola face ao novo momento político que se iniciava, bem como uma tentativa de resposta ao problema do fracasso escolar da escola brasileira. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de ampla investigação sobre o fracasso escolar em alfabetização na América Latina, escreveram, no final da década de 1970, o livro *Los sistemas de Escrituras en el desarrollo del niño*, resultado de suas pesquisas, no qual propõem uma “revolução conceitual” (FERREIRO, 1993, p. 41) no campo da alfabetização, deslocando o eixo da discussão desse campo, antes centrado nos métodos de ensino³⁶, para os pressupostos em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo pela criança.

col, trabalharam como coordenadoras do projeto; Neide Fidelis Araujo e Samuel Sérgio Shettinni, professores de nível I, na coordenação do projeto junto às pedagogas; Romilda Pereira Silva, escriturária; dez professores de nível I, com diferentes qualificações (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e Estudos Sociais) como executores do projeto, sendo: Edson Gabriel Garcia, Norma Bussab Herchani, Rosenedy Rita Teggi, Iara Rosa de Azevedo, Matilde da C. Antunes, Sidoni Chamoun, Maria José C. P. Pluvillage, Marilda F. R. de Moraes, Maria Helena C. Leone, Maria Lucia [?] de Barros. Outros oito professores (dois de nível I e seis de nível II, com diferentes qualificações - Estudos Sociais, Ciências, Matemática e Educação Moral e Cívica) também trabalharam como executores nesse projeto, sendo: Ruth Lavras Biajoti, Maria Lúcia G. L. Travassos, Eliana Der Argopian Guardian, Marinéia Aparecida Pires de Souza, Maria Lúcia da Silva, Shirlei Schorr Carvallio Leme, Ruy Quentel e Marilda Guilhermina Acayaba.

35 Para Certeau (1998), estratégia designa “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. (p. 99). Logo, estratégia se relaciona ao lugar de poder, de controle, de influência. Dessa forma, assim como Rodrigues e Biccas (2015) consideram que os impressos pedagógicos constituem-se como lugares de poder, concebo que os documentos de formação de educadores e os currículos escritos partem de um lugar de poder, a saber, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - em cujo interior abrigou, ao longo do tempo, intelectuais (especialistas e políticos) -, e se convertem em instrumentos de poder, sobre professores e gestores, especialmente, prescrevendo modos de fazer e de pensar a alfabetização.

36 Uma obra de referência para entender os métodos de ensino da leitura é *La querrela de los métodos em la enseñanza de la lectura*, de Berta Braslavsky (1962), publicada no Brasil sob a alcunha de *Problemas e métodos no ensino da leitura* (1971). Tal obra foi prefaciado em português por Lourenço Filho.



No ano de 1985, *Los sistemas de Escrituras en el desarrollo del niño* foi traduzido e publicado no Brasil, sob o título *Psicogênese da língua escrita*, tornando-se referência para as reformulações dos currículos escolares das redes estaduais e municipais de diferentes localidades, até ser adotado como referência em política de amplitude Federal, em 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Isso não significa, porém, que o contato com a obra de Ferreiro e Teberosky no Brasil tenha se dado exclusivamente em Língua Portuguesa. Textos de sua autoria, em língua espanhola, já circulavam anteriormente no país pelos meios acadêmicos³⁷.

Desde então, ainda que sofrendo alterações decorrentes de adaptações, processos de apropriação e articulações com outras teorias, o construtivismo em alfabetização, como chamamos, tornou-se a principal referência em políticas públicas voltadas ao ensino inicial de leitura e escrita, configurando-se como teoria hegemônica na organização dos currículos de alfabetização e corroborando ao que propôs Valdemanin (2014). Segundo Vera Tereza Valdemanin (2014), acerca da longa duração histórica, as questões sobre como se aprende ganham evidência no século XX, bem como os postulados da psicologia na educação “[...] em detrimento dos fundamentos filosóficos e didáticos, componentes essenciais na elaboração dos métodos de ensino” (p. 155).

Em 1985, tempo refratário de um sentimento de abertura política graças ao primeiro movimento de distensão da ditadura militar, o Brasil tem seu primeiro presidente civil, após 1964. Nessa ocasião, Mário Covas Junior, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) à época, esteve à frente do governo da cidade de São Paulo (1983-1985), por indicação de André Franco Montoro, governador de Estado de São Paulo (1983-1987). A professora universitária Guiomar Namó de Mello, também filiada ao PMDB, foi secretária municipal de Educação no governo de Mário Covas, e teve como diretora de Planejamento, em DEPLAN, a pedagoga Marta Wolak Grosbaum. A equipe liderada e provavelmente escolhida por essas pessoas - servidores³⁸ a serviço da organização e orientação em favor do projeto hegemônico avesso à ditadura (por parte, sobretudo da secretária) publicou, entre outros, o documento *Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série*. Tal documento demonstrou um arejamento dos postulados teóricos em relação à alfabetização, ainda que de forma a aglutinar teorias opostas em sua origem epistemológica, com o já usual método de alfabetização “analítico-sintético”.

37 A esse respeito, autoras como Telma Weisz (1985), Eglê Pontes Franchi (1985), Sônia Kramer e Miriam Abramovay (1985), Maria Cecília R. de Góes (1984), Lídia Izecson de Carvalho (1985), Sonia T. S. Penin (1985), e Ana Luiza Bustamante Smolka (1988), por exemplo, utilizaram referências de Ferreiro, em produções individuais, e com colaboradores em espanhol e eventualmente em inglês, em seus trabalhos anteriores à publicação em português.

38 Entre os servidores, figuraram os nomes de América dos Anjos Costa Marinho, Antonio Gil Neto, Conceição Aparecida de Jesus, Maria Ignez S. Mello Franco e Maria Amábile Mansutti, pedagoga que coordenou toda a equipe nesse trabalho. Houve a colaboração especial de Especialistas do Centro de Estudos Vera Cruz (CEVEC), do Centro de Ensino de Ciências de São Paulo (CECISP) e de Ernesta Zamboni, da Universidade de Campinas (UNICAMP). A assessoria é assinada por Raquel Léa Brunstein, Sonia Teresinha de Sousa Penin e Yara Lúcia Esposito.



Como síntese das apropriações da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), por parte dos técnicos de SME e que são traduzidas discursivamente em *Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série*, os cuidados com o conteúdo da alfabetização são recomendados a partir da menção (sem citação ou referência bibliográfica) a alguns conceitos que também podem ser observados na teoria da Psicogênese da Língua Escrita como o conceito de *hipóteses infantis* sobre o sistema de escrita alfabético, - ainda que a equipe de autoria do documento não tenha utilizado as designações próprias da teoria; conceito de *assimilação*, que envolve o construtivismo piagetiano como um todo; e o conceito de *erros construtivos*.

No documento, a oralidade tem um destaque, enquanto eixo a ser ensinado e aprendido - como uma permanência histórica advinda sobretudo da proposta curricular de 1981/1982 -, e também enquanto fio condutor para aprendizagens em outros eixos e áreas disciplinares. Em relação à língua escrita, sobretudo na fase inicial de aprendizagem, há indicativos de que metodologicamente enfocaram-se aspectos concernentes à linguagem escrita como um sistema de transcrição da oralidade, que desemboca com a recomendação do uso de mecanismos de análise e síntese para a alfabetização.

Ao observar as prescrições para o ensino de língua portuguesa para a 1ª. e 2ª. séries, - entendidas por aquela equipe como início e consolidação do processo de alfabetização -, verifica-se que o mecanismo de análise e síntese é o cerne do processo de alfabetização, para esse documento, ao passo que o trabalho com textos lidos e escritos é secundário. Ainda assim, há um discurso de importância com relação aos textos lidos, considerando os três propósitos: “[...] recreação, informação e [como] elemento desencadeador para outras produções” (SÃO PAULO, 1985, p. 3) e a escrita como forma de comunicação e interação com o outro.

Pela recomendação analítico-sintética para esse documento, o sistema de escrita alfabético é tratado como código, para o ensino, e como representação da linguagem falada, para a aprendizagem. Em outras palavras, o documento mantém pressupostos relativos ao ensino da língua que dá base aos métodos e se relaciona com a noção de língua entendida como código, porém, ao apresentar novos conceitos para prescrever o ensino da leitura e da escrita, adota pressupostos que partem do entendimento da língua como sistema de representação, como o proposto por Ferreiro e Teberosky (1985), por exemplo.

Nessa lógica, a recomendação que valoriza o mecanismo de análise e síntese aparece de maneira não muito coadunada com os demais princípios anunciados, pois há alguns princípios e conceitos anunciados que indicam pertencimento a outros referenciais teóricos, que partem do pressuposto de que a língua escrita é um sistema de representação, bem como têm seu eixo de discussão voltado para as questões de “como se aprende” ou “por quê e para que se aprende” em vez de “como se ensina” a língua escrita.

Esses aspectos indicam a tensão em torno de mudanças nas prescrições para o ensino da leitura e da escrita no município de São Paulo, de modo que o documento em



análise evidencia a “chegada” de novos conceitos, advindos da lógica construtivista, porém, permanecem ainda, conforme explica Mortatti (2000), pela “força de tradição”, concepções “antigas”, como a centrada nos métodos, analítico-sintéticos, sobretudo.

O tensionamento entre as novas bases teóricas e a permanência da face mais visível do pressuposto de alfabetização que vigorava à época (os métodos) pode ser entendido também como um movimento de ecletismo teórico e metodológico, que tinha como objetivo uma ação conciliadora entre método e os novos entendimentos que estavam sendo adotados com relação aos pressupostos teóricos de base construtivista.

Isso pode ser visto, por exemplo, pela recomendação facultativa do uso da cartilha. Embora o documento enfatize a necessidade de palavras significativas, permitia-se o uso de cartilhas.

No ano de 1985 Jânio Quadros, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro, foi eleito prefeito de São Paulo e passou a governar a cidade a partir de 1986, com um mandato vigente até 1988. Em decorrência desse fato, os quadros, nomenclaturas e estrutura de SME foram profundamente modificados. Entre diferentes mudanças, as equipes da recém-renomeada Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social (SME-BES) passaram a propor novas bases curriculares para o município.

A partir da publicação dos documentos: *Repensando a prática de alfabetização* (1986), *Orientação para classes de 2ª série - língua portuguesa* (1986), *Propostas alternativas de alfabetização (destaque: Emília Ferreiro)* (1987) e *Alfabetização - os primeiros dias de aula na 1ª série do 1º grau* (1988) é possível observar a ampliação do referencial construtivista e piagetiano nas reorientações curriculares da rede municipal de São Paulo, embora alguns aspectos do interacionismo linguístico também coexistam. Tais documentos têm a autoria institucional marcada pelos servidores³⁹ que atuaram em SME no período proposto, sob o comando de Maria José Fonseca Barbosa Teixeira, diretora de DEPLAN à época. Esse processo mostra um modo específico de inserção do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede, que se centra no investimento de alguns pontos específicos dessa teoria, como as hipóteses infantis sobre a escrita alfabética.

No período de 1986 a 1988, em que Jânio Quadros foi prefeito de São Paulo e teve Paulo Zingg como seu secretário municipal de Educação, além das preocupações com a aprendizagem prazerosa, a reiterada inquietação com a origem social dos estudantes e a insistência na aprendizagem como um processo de apropriação do conhecimento, a análise dos documentos demonstra que houve adoção e centralidade de conceitos construtivistas, como: o conceito de hipóteses infantis sobre a natureza da escrita e as implicações que o conhecimento destas traz à prática do professor.

39 Nesse período compuseram a equipe professores como: Elizabeth Castelão Martins, Maria da Graça Aze-nha Bautzer Santos, Miriam dos Santos Grilo e Silvia Maria Ferraresi Puglia, integrantes da equipe de Alfabetização do setor de treinamento e aperfeiçoamento do DEPLAN. A encarregada desse setor era Maria Aparecida Gieczewski. Figuraram ainda, nomes como os de: Ana Maria da Silva Ghion, Leila Barbar Signorelli, Miriam Lisette de Azevedo Sá Sonnewend e Marlene de Paula Lattouf, como responsável pela Diretoria de Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus.



Como estratégias de convencimento para implementação do construtivismo na qualidade de aporte teórico para alfabetização, depreendem-se: além de uma aposta em formações para os educadores, o uso de referências teóricas construtivistas, como no caso de Ferreiro e Teberosky (1979) e especialistas que debatem temáticas afins, sobretudo aqueles que já estavam em processos de debates e implementação do construtivismo em seus locais de origem (Lúcia Lins Browne Rego do Recife, por exemplo); há também o uso de depoimentos de professoras participantes da equipe encarregada de pensar a “proposta alternativa de alfabetização” para o município⁴⁰, assim como sugestões de atividades desenvolvidas por elas.

Em suma, quanto às “traduções” construtivistas pelos sujeitos responsáveis pela construção de prescrições práticas acerca do construtivismo em alfabetização no município de São Paulo, observa-se um detalhamento e assunção do pensamento de Ferreiro e Teberosky (1985) como referencial teórico, diferente do modo incipiente como aconteceu no período da administração anterior (1985-1986). Essas apropriações e estratégias vão ao encontro do que elaborei como hipótese de pesquisa, pois os materiais utilizados, tanto em análise, quanto para a busca e confirmação de dados, se configuram como materiais curriculares e de formação de educadores que tangenciam aspectos do pensamento educacional brasileiro sobre o ensino de leitura e escrita na fase inicial de aprendizagem.

Apartir do período da administração de Mário Covas, e de forma mais contundente, no período da administração de Jânio Quadros, o que se mostrou mais relevante, é o fato de que a construção de prescrições práticas acerca do construtivismo em alfabetização deu-se em convergência com prescrições práticas de outros pressupostos teóricos, como o interacionismo linguístico.

Desde os documentos produzidos durante a gestão de Mário Covas (1983-1985) o interacionismo linguístico aparece como prescrição para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo com relação à leitura, à produção de texto e análise linguística. Esse referencial teórico aparece de modo convergente com o construtivismo em alfabetização desde então, mas ganha força na RME no início da década de 1990, sobretudo com a mudança de equipes em função de nova administração pública, gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que é marcada por professores e pesquisadores ligados diretamente às proposições interacionistas linguísticas, como é possível perceber a partir da publicação de *Critérios de avaliação das primeiras séries* (1989), *Cadernos de formação: 01- grupos de formação - uma revisão da educação do educador - série grupos de formação* (1990) e *Movimento de reorientação curricular: documento 1 - português - visão da área* (1992).

Durante a gestão de Luiza Erundina, filiada ao Partido dos Trabalhadores, Paulo Freire (de janeiro de 1989 a 27/05/1991) e Mário Sérgio Cortella (a partir de 27/05/1991 ao final da gestão) foram secretários municipais de educação. A professora universitária, Ana Maria Saul esteve à frente da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) durante os quatros

40 Entre tais professoras, figuraram os nomes de: Tânia Regina Levada Neves; Priscila (sem o sobrenome nos documentos); Maria Stella D. Meixner; Izabel Brioschi de Abreu; Maria Amélia Basile e Maria Eunice Campanha, que participou de outras ações formativas, como formadora, na década de 1990.



anos de gestão e contou uma equipe de servidores⁴¹ em SME - como usualmente -, além de assessorias externas, dentre as quais destaca-se a atuação de Ligia Chiappini, cuja pesquisa “A circulação de textos na escola”, envolvendo diversos autores⁴², foi de extrema importância para a construção do currículo num paradigma de interdisciplinaridade. Tal pesquisa envolveu também escolas vinculadas à SEE de São Paulo.

É possível afirmar que, no período estudado (1985-1996), os sujeitos envolvidos com as reorientações curriculares do município de São Paulo guardaram estreita relação com a rede estadual de ensino, talvez uma herança direta de ações como os convênios e parcerias para atendimento do ensino primário nas décadas de 1940 e 1950 e a utilização dos guias curriculares estaduais em meados da década de 1970. Até o final da década de 1980, o ensino primário da capital paulista esteve muito vinculado à SEE de São Paulo, sobretudo no que concerne às questões curriculares.

Os últimos documentos curriculares de Língua Portuguesa propostos ao final da gestão da prefeita Luiza Erundina (1992), integrantes do denominado “Movimento de Reorientação Curricular”, trazem uma ideia mais naturalizada do construtivismo em alfabetização, sobretudo pelo trabalho dos grupos de formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola realizados em 1989 e 1990, de sorte que os últimos documentos enfocam aspectos do interacionismo linguístico de forma mais aprofundada. Contudo, em tais documentos são percebidas apropriações do construtivismo em alfabetização, tais como: concepção de conhecimento como construção; construção da escrita como um sistema evolutivo de representação e hipóteses infantis daí decorrentes; conflito e contradição como geradores de conhecimento; erro construtivo; hipóteses infantis sobre o sistema de escrita alfabético; crítica às cartilhas; ambiente alfabetizador e professor como escriba dos alunos.

41 Figuraram entre eles: América dos A. C. Marinho, Angela M. Mazzari, Claudia M.M. Esteves Alves, Lucia Beatriz Luz, Emília O. Bolaino, Maria Eunice Campanha, Maria A. Basile, Mareia Luiza de A. Nahas, Marisa G. Silva, Nídia Caivano, Rita M. Masiero, Sonia M.M. Rezende, Zuleika F. Moran, Ana Cristina R. Silva, Celia da Costa, Elisa M. G. Manfredini, Eugênia Aparecida Araújo, Maria José L. Souza, Maria Celia M. Dias, Marlene C. Alexandroff, Olgair Gomes Garcia, Sonia C.L. Macron, Roseney Rita Teggi Kotait, Rui Alves Grilo, Maria Isabel V. Salvagnini, Dayse Domeni Ortiz, Elizete Maria Dantas Rocha, Maria Manoela Pereira Marques, Maria Imaculada Pereira, Cleuza Mazzei Marchi, Maria Cecília Lemos, Ricardo Pignatti, Fernando Valeriano Viano, Vânia do Socorro Fernandes, Conceição Aparecida de Jesus, Júlio de Camargo Neto, Ignez Bonifácio Morrone, Isabel G. Morata Tâpias Jara, Rosa Edine M. R. Silva, Gérson Tenório dos Santos e José Edinaldo Freitas Couto. Além deles, Zoraide Inês Faustioni da Silva, que respondia pela Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização e Meyri Venci Chieffi, chefe da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1.º e 2.º graus, à época. Alguns desses servidores já estiveram em cargos semelhantes no governo de Mário Covas.

42 A pesquisa coordenada por Ligia Chiappini agregou as pesquisas e contribuições dos professores doutores João Wanderley Geraldi, Adilson Odair Citelli, Helena Nagamini Brandão e Guaraciaba Micheletti, da professora mestra (até então) Beatriz Marão Citelli, como coordenadores, e outros como Claudinéia B. Azevedo, Marlete C. Tardelli, Maria Madalena Iwamoto Sercundes, Ana Maria Bonato Garcez Yasuda, Eliana Nagamini, Kazuko Kojima Higuchi, Carla Diniz Lapenda e José Luiz Miranda mestrando em Letras na USP, à época; Elisa Duarte Teixeira, Ana Claudia da Silva, Magali Elisabete Sparano, Rosemeire Carbonari e Luciano Biagio Toriello, bolsistas de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) na USP, à época; Maria Stella Aoki Cerri, mestranda em Educação (Currículo) pela PUC, à época; Conceição Aparecida de Jesus, mestra em Linguística Aplicada pelo IEL-Unicamp, à época; Ivanhoé Robson Marques Bonatelli, bacharel em Letras pela USP, à época; Marcela Cristina Evaristo, Ana Elvira Luciano Gebara, Patricia Cristina Montezano e Ynaray Joana da Silva, bolsistas de Aperfeiçoamento pelo CNPQ, à época; Maria José Ciccone Teixeira, como colaboradora; Fernando Valeriano Viana, diretor de escola da rede pública do Estado de São Paulo. A maior parte dos pesquisadores foram ligados ao Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES), programa de formação-pesquisa do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, mais especificamente na linha “Literatura e Educação”.



Como estratégias de implementação dessa teoria, há discursos em prol de: vincular o referencial teórico construtivista-interacionista à avaliação dos estudantes; considerar as séries seguintes à 1ª série como continuidade ao processo de alfabetização; uso de textos de especialistas, entre eles, os de Telma Weisz; discussão de temáticas de *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) nos grupos de formação; postulado de que o construtivismo, associado ao ensino de leitura e escrita, é uma teoria de conhecimento, enquanto o interacionismo é uma concepção de linguagem; grupos de formação conduzidos por profissionais que já tinham uma experiência de trabalho ancorada nas concepções construtivista e interacionista e uso de estatísticas para demonstrar avanço teórico e prático com relação à retenção e evasão.

Porém, essa ênfase na perspectiva construtivista passa a conviver de modo mais enfático com as prescrições de natureza interacionista linguística, como se pode ver no documento *Movimento de Reorientação Curricular: Português – visão de área*, produzido em 1992.

Esse documento, ao partir do pressuposto de que não há divisão no ensino da língua, - portanto não se entende a alfabetização como aspecto isolado no ensino da leitura e da escrita -, acaba por dar ênfase à perspectiva interacionista linguística para todo o ensino da língua, sem que haja menção aos aspectos construtivistas, até então fortemente presentes nos documentos produzidos no período aqui analisado. Nesse sentido, verifica-se que, embora as prescrições construtivistas ainda figurassem na RME, dada algumas mudanças na equipe de reorientação curricular, as ideias interacionistas linguísticas ganharam maior espaço e projeção dentro da RME.

A análise parcial desses documentos, portanto, tem possibilitado compreender que, por meio de um movimento gradativo de adoção dessa teoria, se consideram os processos de formação continuada de professores e currículos escritos, como mecanismos/estratégias de convencimento quanto ao referencial teórico construtivista em alfabetização nos currículos de Língua Portuguesa no município de São Paulo, o que vai aparecer de novo de forma mais explícita no governo de Paulo Salim Maluf (1993-1996), - filiado ao Partido Democrático Social (PDS), à época -, quando ascendem-se novamente as apropriações construtivistas. Nessa época, o secretário municipal de educação foi Sólon Borges dos Reis e os professores, Kátia Issa Drügg (1993?-1994) e Waldemir José Giberni (1995-1996) responderam pela DOT⁴³.

A hipótese que tenho construído, - sobretudo para esse último momento que minha pesquisa abrange -, se assemelha à crítica proposta por Silva (1996), em que o autor desconstrói o construtivismo como sendo uma teoria “à esquerda” e, portanto, redentora de um passado de ensino tecnicista e tradicional herdado sobretudo do período de ditadura civil-militar (1964-1985), e o vincula a um paradigma neoliberal, traduzido entre outros aspectos pelo conceito de “qualidade total da educação”, tema bastante afeiçoado às proposições políticas de direita, como foi o caso do prefeito eleito e que refrata proposições internacionais para educação na década de 1990.

43 Demais nomes que compuseram a DOT e estabeleceram relações intelectuais e políticas com a equipe composta pelo governo de Paulo Maluf ainda estão por serem levantados mediante análise mais detalhada das fontes.



Faço tal afirmação porque a análise preliminar das fontes tem revelado um grande atrelamento das formações direcionadas aos educadores ao conceito de qualidade total, bem como vários aspectos da teoria construtivista “ressurgem” em formações em serviço, com destaque para: as hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica e alfabética); hipótese de quantidade mínima e variação de caracteres para que algo seja legível; o erro segundo a ótica construtivista entre outras, inclusive com a utilização de textos de especialistas que mantiveram ou mantêm relações intelectuais com Emília Ferreiro, tais como: Telma Weisz, Liliana Tolchinsky Landsman e Ana Teberosky, por exemplo. Mas isso não significa que houve um abandono por completo de aspectos do interacionismo linguístico ou que não tenha havido o arejamento por outras vias. Nos materiais de formação há, por exemplo, textos vinculados à Ligia Chiappini, que pelas relações intelectuais que manteve nas décadas de 1980 e 1990 aproxima-se do interacionismo linguístico. Há também textos de Leda Verdiani Tfouni, que nos ajuda a perceber aspectos voltados à teoria do letramento.

Bibliografia e Fontes documentais

BRASLAVSKY, Berta P. *Problemas e Métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

CARVALHO, Lídia Izeckson de. Pré-Escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico?. In: SÃO PAULO (Município). *Revista Escola Municipal*. p. 32-35. Ano 18, nº 13, sem mês; 1985. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino de leitura e escrita. Que balanço?. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Editora da UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v2, 177-229, 1990.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horacio Gonzalez et al. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos erros das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.52, p. 121-124, 1985.

GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p. 3-14, 1984.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.52, p. 103-107, 1985.



MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

NEVES, Diego Benjamim. *Fontes para o estudo da história da implantação do construtivismo em alfabetização no município de São Paulo (1985-1996): um instrumento de pesquisa*. Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2018.

PENIN, Sonia T. S. Propostas para a pré-escola pública In: SÃO PAULO (Município). *Revista Escola Municipal*. p. 36-41. Ano 18, nº 13, sem mês; 1985.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, Apr-June, 2015.

SÃO PAULO (Município). *Alfabetização - os primeiros dias de aula na 1ª série do 1º grau*. A1.1/4, 1988a.

SÃO PAULO (Município). *Cadernos de formação: 01- grupos de formação - uma revisão da educação do educador- série grupos de formação*. A1.1/6, 1990a.

SÃO PAULO (Município). *Considerações gerais sobre o ensino de língua portuguesa*. A3.11.5/18, 1986.

SÃO PAULO (Município). *Critérios de avaliação das primeiras séries*. *A5.1/22, 1989.

SÃO PAULO (município). MEMÓRIA TÉCNICA DOCUMENTAL (Brasil). *Catálogo MD – Acervo geral - 11ª atualização/2019*. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/53241.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). *Movimento de reorientação curricular: documento 1 – Português – visão da área*. P3.1/3a, 1992.

SÃO PAULO (Município). *Orientação para classes de 2ª série - língua portuguesa*. A3.11.5/17, 1986.

SÃO PAULO (Município). *Programa de 1º Grau – 1ª à 4ª série*. Sa005/85, 1985.

SÃO PAULO (Município). *Propostas alternativas de alfabetização (destaque: Emília Ferreiro)*. *A1.1/20, 1987.

SÃO PAULO (Município). *Repensando a prática de alfabetização*. A1.1/3 (As.011/86), 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. São Paulo: Vozes, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1988.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014.

VOZA, Pasquale. Intelectuais. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, n.52, p. 115-119, 1985.

DISSERTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA: BUSCANDO REPRESENTAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (1977-1997)

Leticia Mara de Meira – UFPR

Introdução

A produção de dissertações no âmbito do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR representou uma importante contribuição para a composição do acervo institucional. Desde o início das atividades do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, o recém-criado Setor de Educação movimentava-se no sentido de qualificar o seu quadro docente e adequar suas propostas às normativas em vigor e aos interesses, nem sempre convergentes, da comunidade universitária.

A implantação do Mestrado em Educação com a área de concentração “currículo” aconteceu em 1974, num período de ampla reestruturação curricular⁴⁴ impulsionada pela Reforma Universitária aprovada em 1968. No Curso de Pedagogia, vivia-se um trânsito de via dupla entre professores e alunos da graduação e da pós-graduação. No decorrer da década de 1970 e nos primeiros anos da década de 1980, os quadros docentes da universidade eram em grande medida formados por professores que ainda não tinham o título de mestre ou doutor. Com a implantação do Curso de Mestrado em Educação, professores e alunos egressos do Curso de Pedagogia tornaram-se mestrandos ao mesmo tempo que professores mais experientes e já titulados passavam a atuar também neste nível que proporcionava, além da docência, a realização de atividades de pesquisa.

44 Segundo Cecília Westphalen (1987, p. 105) a aplicação dos dispositivos da Lei n.º 5.540/68 na UFPR deu lugar a duas reformas: a primeira promovida pelo Estatuto de 1970 e a segunda por aquele de 1974 que consolidava o plano aprovado no ano anterior. As alterações na composição e na representatividade dos Conselhos Setoriais alterou a dinâmica da composição do Conselho de Ensino e Pesquisa – CEP, o que desencadeou um amplo processo de reformulação curricular. Nas palavras da autora: “A reforma de 1974 trouxe a redução do número das unidades universitárias, dos Departamentos e das disciplinas ministradas pela Universidade. Objetivou-se enxugá-la de todo supérfluo, bem como acabar com os resíduos das antigas cátedras e faculdades. Essa redução provocou grandes alterações, sobretudo nos currículos plenos que foram todos reformulados com repercussões diretas na vida acadêmica” (WESTPHALEN, 1987, p. 106).



Alguns professores do Curso de Pedagogia da UFPR, ao ingressar como discentes no PPGE, definiram como objeto de pesquisa questões afetas ao Curso de Pedagogia e suas diferentes habilitações. Ao tomar o próprio território de atuação profissional como objeto de investigação, os professores discentes produziram diferentes representações sobre o currículo e o Cursos de Pedagogia.

A produção acadêmica discente havia sido impulsionada, principalmente por influência do Parecer CFE nº 977/65 que determinou que na conclusão do curso de mestrado fosse exigida a apresentação de uma dissertação⁴⁵ que revelasse o domínio do tema e capacidade de estruturação teórica do candidato ao grau de mestre. Desta forma se estabeleceu o fluxo de trabalhos que iriam progressivamente constituir um novo tipo de acervo nas bibliotecas universitárias⁴⁶.

O cenário rico e complexo de onde convergiam as atividades acadêmicas e científicas deixa entrever redes de colaboração e relações de poder que perpassavam as diferentes atividades. Sendo o Curso de Pedagogia um tema de estudo importante no referido período, pode-se inferir que as representações produzidas influenciaram e foram influenciadas pelo campo científico em formação e pelas redes de trabalho que se constituíam em meio ao debate acadêmico e curricular.

O objetivo deste trabalho é compreender o contexto das diferentes representações produzidas no âmbito do PPGE da UFPR sobre o currículo e o Curso de Pedagogia. Para isso buscou-se identificar junto das representações, elementos que possibilitassem estabelecer relações entre elas. Esta pesquisa abrange o período de vinte anos, compreendido entre os anos de 1977 e 1997, definido a partir da sistematização realizada na fase de exploração das fontes. Em linhas gerais o recorte temporal considerou, no período de influência do Parecer CFE nº 252/69, os anos que concentram o maior número de dissertações defendidas com temas relacionados ao currículo e ao Curso de Pedagogia. Neste período o PPGE da UFPR esteve organizado em duas áreas de concentração: Currículo (vigente de 1977 a 1997) e Recursos Humanos e Educação Permanente (vigente de 1984 a 1997).

O contexto político do período em questão foi marcado pelos reflexos das medidas reformadoras próprias do regime ditatorial instalado em 1964, que concentrou as intervenções normativas no Ensino Superior entre os anos de 1968 e 1979. A transição para um regime liberal-democrático entre 1985 e 1989; a consolidação deste regime durante a década de 1990 e o debate da nova LDB aprovada em 1996 representou um momento de esperanças renovadas para a educação brasileira.

A fonte deste trabalho são as dissertações defendidas no Mestrado em Educação da UFPR que se encontram na Biblioteca de Educação localizadas no Campus Rebouças da UFPR. Considerando o potencial deste acervo em um campo científico

45 Para a obtenção do grau de mestre era necessário: aprovação nas disciplinas do plano curricular, a apresentação da dissertação aprovada por três especialistas e prova de capacidade de tradução de um texto em língua estrangeira (UFPR, 1998, p. 94).

46 Em 2001, a produção acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFPR foi objeto de pesquisa no Programa Interinstitucional em Biblioteconomia e Ciências da Informação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). A dissertação de mestrado defendida por Liane dos Anjos (2001) intitulada "Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: tendências e temáticas das dissertações (1977-2000)" traz o histórico do Curso de Mestrado em Educação e mapeia a produção discente do período.



que se estabelecia impulsionado pelos incentivos à pós-graduação, foi realizado um levantamento geral das dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação da UFPR⁴⁷. Foram analisados 1.000 (mil) títulos de dissertações e aproximadamente 300 resumos, buscando identificar dissertações que abordassem questões afetas ao currículo e ao Curso de Pedagogia⁴⁸. Nesta análise foi possível perceber uma maior concentração de dissertações sobre o tema publicadas entre os anos de 1980 e 1997. Considerando esta concentração significativa para o objeto da pesquisa, foram selecionadas 13 (treze) dissertações defendidas nos anos de 1980, 1983, 1988, 1993 e 1997.

Metodologia

Ainda que a narrativa historiográfica seja a base para a escrita da História da Educação, este trabalho contempla procedimentos da pesquisa documental, conforme descrição de Pimentel (2001), e da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo Bardin (2011, p. 51) a análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações que visa construir uma alternativa para apresentar o conteúdo de um documento, de forma a facilitar sua consulta e referência, permitindo a obtenção do maior número de informações com o máximo de pertinência. Quanto a definição de análise de conteúdo, Severino (2007) ressalta que esta metodologia analítica permite compreender o sentido das comunicações, nas quais:

As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais (SEVERINO, 2007, p. 121).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, tomou-se os procedimentos da análise documental e da análise do conteúdo como complementares e essenciais à construção da narrativa historiográfica. Inicialmente foi realizada a seleção preliminar e a organização das fontes consideradas relevantes através da análise dos títulos e resumos. Foi necessário então identificar nas fontes selecionadas as principais representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia. Em seguida foi realizada a leitura completa e sistemática das dissertações e a categorização⁴⁹ dos trechos identificados como pertinentes à pesquisa.

47 Foram analisados os trabalhos defendidos entre os anos de 1977 (primeira defesa do Curso de Mestrado em Educação da UFPR) e 2012 (ano em que se realizou a etapa preliminar desta pesquisa).

48 Para o detalhamento das possibilidades de utilização científica de títulos e resumos acadêmicos, ver a dissertação de ANJOS (2001, p. 36-49) que tanto aponta a base teórica para tal, como apresenta outros trabalhos já realizados utilizando esta fonte com diferentes métodos e objetivos.

49 Nas palavras de Bardin (2011, p. 147): “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.



Seguindo a abordagem indutiva-constitutiva descrita por Moraes (1999), as categorias foram construídas ao longo do processo de análise, ou seja, partindo dos contornos do problema, durante a leitura de cada dissertação emergiram algumas possibilidades de agrupamento das representações relacionadas ao tema. As categorias foram definidas pelo critério semântico, a partir do qual os excertos⁵⁰ transcritos foram agrupados em torno de determinados termos que representavam o sentido buscado. Foram identificadas dez categorias, sendo que algumas estavam presentes na maioria dos trabalhos e outras figuravam em apenas alguns deles. A significativa variação do número de incidências das categorias nas dissertações não impediu que elas funcionassem como pontos de articulação entre os trabalhos, de forma a possibilitar uma análise comparativa das diferentes tendências e representações recorrentes. As representações identificadas estavam relacionadas com as seguintes categorias: curso de pedagogia; currículo de pedagogia; habilitações; estágio; pós-graduação e universidade; educação e sistema educacional; profissionais da educação; curso superior de educação; faculdade de educação; tecnicismo e educação tecnicista.

Além das unidades de análise, foram também identificadas unidades de contexto, que segundo Moraes (1999), são indispensáveis para a compreensão das representações firmadas. A maneira como os pesquisadores retratam o contexto e os aspectos históricos também auxilia na compreensão das representações, uma vez que dá indícios dos posicionamentos individuais frente ao cenário institucional. Como as pesquisas, apesar de abordarem temas correlatos, têm configurações muito distintas, a análise não esteve voltada aos resultados ou conclusões de cada trabalho.

A análise das dissertações

Desde o final da década de 1960, o cenário educacional brasileiro passava por um período de intensa movimentação. As normativas e os documentos oficiais vigentes exerciam uma grande influência na configuração das propostas curriculares pois, ainda que houvesse a previsão de uma parte diversificada, o currículo mínimo era a base da constituição do Curso de Pedagogia. O Parecer do CFE de número 252 publicado em 1969, que permaneceu vigente durante os vinte anos em que se delimita esta pesquisa, era amplamente questionado, principalmente por estabelecer as habilitações que davam origem aos especialistas instituídos na Reforma Universitária de 1968 e firmados pelas exigências da Lei nº 5692/71. Os debates sobre o denominado “Sistema Chagas” e o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação organizado em nível nacional para contrapor as imposições do CFE (BRZEZINSKI, 2012) influenciavam tanto a produção acadêmica como a produção normativa do período.

50 Entende-se como excertos os trechos ou fragmentos de determinada obra considerados relevantes e que, independente da extensão, representam uma ideia com sentido completo, ou seja, compreensível fora do texto original. Neste trabalho os excertos representarão as unidades de análise da pesquisa.



Via-se, neste período, os primeiros movimentos de constituição de um campo científico da educação. Para Bourdieu (2004, p. 22-23) o campo científico é um espaço dinâmico de forças e de disputas, onde os diferentes componentes atuam, facilitando algumas manifestações enquanto dificultam outras. Nas palavras do autor: “Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Neste campo em formação, a intensa movimentação institucional somada a crescente produção acadêmica e ao interesse pelo debate das questões relativas ao currículo e ao Curso de Pedagogia potencializava a produção de diferentes representações. Para Roger Chartier (1990, p. 17) representações são práticas sociais fundadas em categorias compartilhadas que permitem compreender, classificar e atuar sobre o real. Sendo assim, as representações sobre o Curso de Pedagogia tanto refletiam as características dos grupos que de alguma forma participavam de sua produção, como influenciavam a configuração de novos cenários. As representações sempre estão relacionadas à posição ocupada pelos indivíduos em um dado momento histórico, o que torna possível que um mesmo indivíduo produza diferentes representações sobre um mesmo tema de acordo com o lugar que ocupa. Como no Setor de Educação da UFPR muitos professores e professoras alternavam práticas docentes e discentes em um mesmo espaço de atuação e convivência, considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações (CHARTIER, 1991, p. 177), as contradições e os confrontos entre diferentes representações compunham o cenário institucional dando ao mesmo um sentido muito particular, observável nas redes de trabalho que iam se configurando.

Michel de Certeau (2012), por sua vez, aponta que no uso cotidiano os sujeitos subvertem as representações a que são submetidos. O uso cotidiano é a ação constituinte e organizadora, desta forma não se pode considerar as representações, entre elas as palavras, fora do seu contexto de uso. Tendo em vista que para Certeau o sujeito fabrica novas realidades na sua agência e que, para além das normas instituídas e das estratégias formais do poder, as práticas do tipo tático multiplicam os significados, pode-se considerar que um currículo oficialmente instituído se desdobre em múltiplas representações.

Na UFPR, a área de concentração em currículo não foi a primeira opção do grupo que trabalhava na implantação do Curso de Mestrado em Educação. Os professores Lauro Esmanhoto e Zélia Milléo Pavão haviam proposto “Metodologia de Ensino” e “Planejamento Educacional” como principais áreas de interesse, a definição do Currículo como a única área de concentração do curso representou, em 1974, uma resposta às recomendações e exigências da CAPES, que aprovaria e financiaria o programa a partir das modificações indicadas. Sem massa crítica sobre o tema, a mudança de área é viabilizada com a incorporação de professores visitantes, em sua maioria estrangeiros, que utilizavam como referência a produção norte-americana.

No decorrer da década de 1970, a produção acadêmica da UFPR apresentava uma grande diversidade temática, uma vez que as pesquisas em andamento e os



interesses já estabelecidos pelo corpo discente foram aos poucos sendo adaptadas a área de concentração implantada. Desta forma, com a intensificação da atividade de pesquisa no âmbito da pós-graduação e a inserção do debate das questões curriculares, o campo científico do currículo, já em formação em outras universidades brasileiras com destaque para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, começa a se estabelecer no PPGE da UFPR influenciando e sendo influenciado pela produção acadêmica local.

A intensa movimentação nacional do período, provocada pela reação ao estabelecimento de novas regras e formatos para os cursos de formação de professores e a constante tentativa do Setor de Educação de adequar o currículo do Curso de Pedagogia, potencializou o debate.

As dissertações produzidas no Mestrado em Educação da UFPR que discutiam questões referentes ao currículo, ao Curso de Pedagogia e suas habilitações, também se ocupavam em retratar o contexto educacional, socioeconômico, cultural e político que possibilitava ou dificultava certas formas de expressão. A maioria dos trabalhos trazia um item com a análise da conjuntura, ainda que não fossem estabelecidas relações causais com os objetos das pesquisas.

As representações localizadas nos trabalhos de acordo com as categorias estabelecidas, ao serem elencadas por ano de defesa, permitiram identificar as percepções da realidade vivenciada na instituição e as projeções para a construção de um modelo desejado para a formação de professores e especialistas em educação. Considerando o conteúdo e a cronologia dos trabalhos, foi possível organizar as dissertações selecionadas em dois grupos: as defendidas nos anos de 1980 e 1983, que debatiam as habilitações instituídas pelo Parecer CFE N.º 252/69 e, as defendidas nos anos de 1988, 1993 e 1997 que se posicionavam frente as novas possibilidades de organização da universidade em geral e do Curso de Pedagogia em particular.

A análise das representações possibilitou identificar alguns pontos de interseção, conexão e oposição que demonstram a posição dos trabalhos e de seus autores no campo científico. No entanto é importante considerar, como afirma Chartier, que tanto o posicionamento individual quanto as relações estabelecidas estão relacionadas, para além das convicções acadêmicas, à dinâmica de funcionamento institucional, uma vez que:

[...] o objeto fundamental de uma história cujo projeto é reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido suas práticas e seus discursos parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. (CHARTIER, 1994, p. 106)

As representações e os movimentos de convergência e contradição, portanto, indicam, além do estado da arte da discussão sobre o tema, a forma como ia se



configurando o campo científico a partir do Curso de Mestrado em Educação, e como este campo estava entremeadado com as relações institucionais da UFPR.

Intersecção é o lugar comum construído a partir da sobreposição entre diferentes lugares próprios. Intersecção pode ser o encontro de duas linhas ou de dois planos que se cortam, ou seja, um cruzamento. Pode ser também aquele ponto específico em que se dá o encontro, ou também a operação pela qual se obtém o conjunto formado pelos elementos comuns a dois outros conjuntos.

Constatou-se que na UFPR, no período de 1978 a 1983, havia uma intersecção entre os estudos que vinham sendo realizados sobre o conceito de currículo e suas aplicações, e os estudos realizados sobre o Curso de Pedagogia, mobilizados pelo MEC, em resposta ao movimento nacional dos educadores. Havia uma mistura de papéis e de processos institucionais e científicos que possibilitavam estas áreas de intersecção. Como um grupo de professores que havia ingressado no Curso de Mestrado, optou por investigar o seu próprio contexto de trabalho e, desta forma, estudar um processo em que estavam diretamente implicados e que era de natureza curricular, o estudo científico e as propostas institucionais coexistiam e dialogavam.

Em um momento de reformulação de currículos, os professores e as professoras que possuíam capital científico nesta área tinham oportunidades privilegiadas de participar da construção dos documentos e transitavam pelos grupos de discussão com grande poder de influência. Tanto os professores e professoras que atuavam na graduação com a disciplina “Currículos e Programas” quanto os que ministravam disciplinas relativas à esta temática no Curso de Mestrado estiveram envolvidos nas discussões sobre as novas possibilidades de constituição do Curso de Pedagogia.

A publicação “Pensando Currículo” da Coordenação de Pós-graduação em Educação da UFPR (1988) é um exemplo da importância que este grupo tinha no Setor de Educação. Em uma publicação que se dizia representativa da primeira década de produções do PPGE, todos os artigos estavam relacionados à temática curricular, unicidade que não se verifica nas tendências temáticas do programa. Todos os autores dos artigos publicados em “Pensando Currículo” estavam relacionados ao grupo responsável pela docência da matéria currículo em nível de graduação ou pós-graduação, no Setor de Educação da UFPR. Os principais professores que compunham este grupo eram: Karl Michael Lorenz, José Alberto e Nilcéia Pedra, Louis Bruno Alcorta e Consuelo Menezes Garcia. As principais referências teóricas deste grupo provinham da matriz norte-americana.

Sendo o currículo uma das principais matérias da formação dos Supervisores Escolares, havia uma aproximação entre os trabalhos sobre currículo e três trabalhos que discutiam esta habilitação do Curso de Pedagogia, as dissertações de: Corina Lúcia Costa Ramos, orientada pelo Professor Louis Bruno Alcorta; Terezinha de Jesus Batista Maranhão, orientada pelo Professor Karl Michael Lorenz e; Selma Simone Bremer Sibut, orientada pela Professora Rejane de Medeiros Cervi.

A Professora Rejane de Medeiros Cervi, que defendeu sua dissertação de mestrado sob orientação do Professor Lauro Esmanhoto demonstra, pela orientação do trabalho de Selma Sibut, uma aproximação com as discussões curriculares travadas



no decorrer da década de 1980 na UFPR, em especial pelo Professor Karl Michael Lorenz. Em movimento no sentido oposto, a professora Naura Syria Ferreira Correa da Silva que tinha por objeto a Supervisão Escolar, não comungava destes referenciais e, por utilizar a mesma base teórica de seu orientador – Professor Lauro Esmanhoto, estava mais próxima do grupo que discutia as questões referentes a Habilitação em Administração Escolar.

O grupo que discutia a Habilitação em Administração Escolar, influenciado principalmente pelo Professor Lauro Esmanhoto, era formado pelos professores Evaldo Antônio Montiani Ferreira, Maria Dativa de Salles Gonçalves e Naura. O grupo também era influenciado pela Professora Acácia Zeneida Kuenzer Zung e pela Professora Sônia Kenski, ambas em processo de doutoramento. Este grupo apresentava uma divergência epistemológica substancial em relação ao grupo de Currículo e Supervisão Escolar. Em alguns momentos, mais do que divergência, vê-se uma oposição entre estes dois grupos. Há que se considerar que segundo Bourdieu (2013, p. 114) “os conflitos epistemológicos são, inseparavelmente, conflitos políticos”, uma vez que:

O campo científico (lugar de luta política pela dominação científica) é que designa a cada pesquisador, em função da sua posição, seus problemas político-científicos, bem como seus métodos e estratégias que – por se definirem expressa ou objetivamente na referência ao sistema de posições políticas e científicas que formam o campo científico – são ao mesmo tempo estratégias políticas. (BOURDIEU, 2013, p. 116)

Nenhum dos professores relacionados ao grupo de Administração Escolar esteve representado na publicação “Pensando Currículo”. A adesão aos modelos norte-americanos e a lógica funcionalista, que indicava uma oposição política e epistemológica entre o grupo de Administração Escolar e o grupo de Currículo e Supervisão Escolar, representava um ponto de convergência entre o último e o grupo de Orientação Educacional.

O grupo de Orientação Educacional, capitaneado pela Professora Heloísa Lück, tinha pontos de conexão com os grupos do Currículo e da Supervisão Educacional, ainda que tivesse suas especificidades bem definidas. Percebe-se que este grupo não aderiu tão fortemente à discussão sobre o Curso de Pedagogia, tendendo a defender a habilitação profissional independente do contexto de formação. O estudo da Formação Pedagógica e, em especial, do Curso de Pedagogia mobilizou três trabalhos: um defendido em 1980, outro em 1988 e um último em 1997. Todavia estes trabalhos constroem trajetórias distintas, o que não permite afirmar que formavam um novo grupo.

Os trabalhos defendidos em 1980 e 1983 apresentam diversos pontos de conexão e de divergência, o que permite inferir que havia um debate institucional sobre a formação dos especialistas no Curso de Pedagogia. Em um contexto político ainda ditatorial, apesar dos processos de distensão e abertura, percebe-se que as relações institucionais estavam marcadas pela imposição de modelos, o que dificultava o



posicionamento divergente ou de oposição. No entanto, no campo científico era possível sustentar o posicionamento divergente, o que fazia das dissertações recursos táticos para o questionamento do trabalho que vinha sendo realizado no Setor de Educação, muitas vezes pelo próprio profissional responsável, o que demonstrava que o campo, mesmo em formação, possuía algum grau de autonomia:

Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. Isso significa que a “politização” de uma disciplina não é indício de uma grande autonomia, e uma das maiores dificuldades encontradas pelas ciências sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente desqualificadas (BOURDIEU, 2004, p. 22 – grifos do autor).

Se é possível identificar autonomia na expressão de ideias divergentes, o fato do grupo divergente ter menor visibilidade ou representatividade perante os demais na política institucional ou na seleção de trabalhos para publicação científica, demonstra que também havia, no PPGE da UFPR algum grau de heteronomia:

Quanto mais um campo é heterônimo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não científicas nas lutas científicas. Ao contrário, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mas a censura é puramente científica e exclui a intervenção de forças puramente sociais (argumento de autoridade, sansões de carreira, etc.) e as pressões sociais assumem a forma de pressões lógicas, e reciprocamente: para fazer valer aí, é preciso fazer valer razões; para aí triunfar argumentos, demonstrar refutações (BOURDIEU, 2004, p. 32).

De qualquer forma, na medição entre a autonomia e a heteronomia de um campo científico em construção, pode-se dizer que havia no PPGE da UFPR o que Coelho e Hayashi (2013, p. 210) definiam como “Zona Franca de Produção do Conhecimento”, ou seja, “um espaço acadêmico com relativa autonomia no processo de pesquisa”.

Em 1988, os novos parâmetros constitucionais para o Ensino Superior influenciavam a produção científica, trazendo novas questões para o debate. Na década de 1990 os dois trabalhos que novamente traziam à discussão o Curso de Pedagogia estavam em relação de oposição: partindo de bases epistemológicas diferentes, tinha-se um trabalho declaradamente conservador e outro de caráter progressista, que propunha uma mudança de paradigma na formação e na atuação dos pedagogos.



Para além das lutas entre as diferentes representações constituídas e defendidas, é possível verificar a dinâmica de oposições e conexões em outros quatro aspectos constitutivos dos trabalhos realizados: metodologia, conceitos, posicionamento político e propostas. Quanto a metodologia, onze trabalhos afirmavam que utilizaram metodologias qualitativas enquanto dois declaravam ter utilizado metodologias quantitativas. O que se observa é a valorização da orientação quantitativa, perceptível na frequência do uso de técnicas estatísticas e outros instrumentos de mensuração. O enfoque quantitativo pode ser identificado nos trabalhos do grupo de Supervisão Escolar (Ramos, Maranhão e Sibut) e no trabalho sobre Formação Pedagógica (Glaser). Os trabalhos do grupo de Orientação Educacional (Baumel, Sponholz e Cortés) adotavam uma postura mais descritiva (Baumel e Sponholz) ou de orientação fenomenológica (Cortés). É possível também perceber uma aproximação entre os grupos de Administração Escolar (Ferreira, Silva e Gonçalves) e o que discutia o Curso de Pedagogia (Machado, Colares e Sá) que realizavam um trabalho essencialmente qualitativo.

Quanto aos principais conceitos utilizados, pode-se dividir os trabalhos em três grupos, de acordo com a composição do campo semântico. O primeiro grupo formado por dois trabalhos de Supervisão Escolar (Maranhão e Sibut) e pelo trabalho sobre a Formação Pedagógica (Glaser) utilizava os conceitos técnicos próprios da linha tradicional do currículo, de influência norte-americana: sistema, sub-sistema, currículo, disciplina, matéria, conjunto disciplinar, micro-análise, macro-análise, instituição, avaliação, competências, habilidades e modelos. O segundo grupo, formado pelos trabalhos sobre Orientação Educacional (Baumel, Sponholz e Cortés) utilizavam conceitos referentes ao contexto administrativo e empresarial: identidade profissional, posição social, sistema de produção, profissionalização, desempenho profissional, padrões de habilidades, atitudes, iniciação profissional, desenvolvimento, flexibilidade, versatilidade e autonomia. O trabalho da professora Corina Ramos, sobre Supervisão Escolar, utilizava tanto conceitos da área de currículo próximos ao primeiro grupo, quanto os conceitos administrativos do segundo grupo. O trabalho da professora Evelcy Monteiro Machado, por sua vez, utilizava tanto os conceitos da área de currículo, como aqueles afetos ao terceiro grupo, de orientação progressista.

O terceiro grupo formado pelos trabalhos dirigidos à Administração Escolar e ao Curso de Pedagogia têm em comum a utilização de conceitos próprios de uma concepção crítica de inspiração marxista: práxis, trabalho, dialética, educação crítica, educação bancária, ideologia, discurso, paradigma, conjuntura, reprodução, aparelhos ideológicos de estado, saber crítico, contra-ideologia, trabalho, análise crítica, lugar crítico, consciência crítica, projeto político, dominação, classes trabalhadoras, contradição, superestrutura, e globalização. Práxis era um conceito também utilizado pelo grupo que discutia a formação do Orientador Educacional.

Com o agrupamento dos conceitos mais utilizados é possível inferir o posicionamento político dos trabalhos e dos grupos estabelecidos por proximidade de objeto. Foi possível observar que coexistiam trabalhos de orientação política



conservadora com trabalhos mais alinhados ao pensamento progressista. Os trabalhos com uma posição conservadora demonstravam-se favoráveis à reforma universitária, às habilitações, ao trabalho dos especialistas e a orientação tecnicista. Entre eles estão dois trabalhos voltados à Supervisão Escolar (Corina e Sibut), um trabalho sobre a Formação Pedagógica (Glaser) e um sobre Orientação Educacional (Sponholz). Dois trabalhos demonstravam primar pela neutralidade científica (Cortés e Machado) e dois indicavam uma orientação progressista (Baumel e Colares). Os trabalhos em que a orientação marxista era explícita estavam voltados à Administração Escolar (Silva, Ferreira e Gonçalves). No último trabalho defendido sobre o Curso de Pedagogia (Sá) também podia-se observar esta orientação epistemológica.

Os trabalhos que estavam erigidos sobre uma concepção marxista tinham como principal característica a crítica, que se dirigia à: concepção tecnicista, ditadura militar, técnica e tecnologia, modelos internacionais, funcionalismo, relações capitalistas internacionais, lógica empresarial na educação, burocratização e despolitização da educação e a racionalidade técnica. Percebe-se desta forma que o grupo mais conservador estava relacionado à Supervisão Escolar e aos estudos do Currículo, que eram os trabalhos referenciados nos modelos e nos referenciais norte-americanos. Em oposição, o grupo de orientação crítica era o que agregava os trabalhos sobre Administração Escolar (Silva, Ferreira e Gonçalves) e Pedagogo Unitário (Sá), com orientação e influência do Professor Lauro Esmanhoto e da Professora Acácia Zeneida Kuenzer. Percebe-se que o posicionamento político expresso nas dissertações não estava relacionado ao ano em que elas foram defendidas, ou seja, em 1980 ainda no período ditatorial foram defendidas três dissertações de orientação crítica, enquanto em 1993, já no regime democrático foi defendida uma dissertação predominantemente conservadora.

Independente do grupo ou da orientação política, todos os trabalhos apontavam algumas propostas de ação. Das propostas e recomendações elaboradas ao final de cada pesquisa, a que mais se repetiu foi a indicação da revisão do modelo de habilitações para a formação de especialistas e a reestruturação do Curso de Pedagogia, o que demonstra que a inquietação com o modelo vigente perpassava todos os grupos. Também aparece com destaque o desejo de que mais pesquisas fossem realizadas e que os conhecimentos obtidos fossem difundidos, o que demonstra que se acreditava que as pesquisas poderiam interferir positivamente no contexto de formação dos profissionais da educação. A reflexão sobre a identidade profissional, a profissionalização das diferentes funções e a exploração de novos campos de atuação também eram pontos valorizados. A necessidade de reestruturação do estágio, a experimentação de uma “práxis criadora” e a superação dos modelos estrangeiros e empresariais também figuravam, ainda que pontualmente, nos trabalhos defendidos.



Considerações Finais

Percebe-se, ao final desta reflexão, que as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia podem ser úteis para a compreensão do enredamento entre o contexto de atuação profissional e a produção discente que houve na UFPR no período compreendido entre os anos de 1977 a 1997, e em especial entre os anos de 1980 e 1983, quando se concentraram as defesas dos trabalhos das primeiras turmas matriculadas no PPGE, que parecem ter sido influenciadas pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.

Sendo assim, o posicionamento sobre questões como as diferentes habilitações, o estágio, a pós-graduação e a universidade, a educação e o sistema educacional, os profissionais da educação, o projeto do Curso Superior de Educação, a Faculdade de Educação, o tecnicismo e educação tecnicista são fundamentais para inferir nuances às representações de ordem mais geral, e estabelecer relações mais sutis entre os sujeitos que forjavam e movimentavam estas representações na direção dos efeitos pretendidos.

FONTES

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **A identidade profissional dos orientadores educacionais de Curitiba segundo sua formação no curso de Pedagogia**. Curitiba, 1983. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

COLARES, Aglair da Cruz. **O Curso de Pedagogia da UFPR frente ao compromisso social da Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. Curitiba, 1988. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CORTÉS, Theresinha Azevedo. **Proposta de estágio supervisionado de orientação: um processo desenvolvimentista como alternativa de prática social**. Curitiba, 1983. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

FERREIRA, Evaldo Antonio Montiani. **Uma reflexão sobre pontos básicos a serem considerados na elaboração de uma proposta de estágio supervisionado na formação do administrador escolar**. Curitiba, 1980. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro. **Formação pedagógica do currículo nos cursos de licenciatura**. Curitiba, 1980. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da Administração Educacional**. Curitiba, 1980. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **O Curso de Pedagogia da UFPR, segundo a percepção de alunos egressos**. Curitiba, 1983. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

MARANHÃO, Teresinha de Jesus Batista. **A tríplíce dimensão da supervisão escolar: modelo baseado em competências para formação de supervisores escolares em nível de macro e de micro-sistemas**. Curitiba, 1980. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

RAMOS, Corina Lúcia Costa. **Supervisor educacional de recursos humanos: competências**



para sua formação e desempenho. Curitiba, 1980. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SÁ, Ricardo Antunes de. **A construção do pedagogo: superando a fragmentação do saber – uma proposta de formação.** Curitiba, 1997. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SIBUT, Selma Simone Brener. **Perfil de diferenciação na formação do supervisor escolar.** Curitiba, 1993. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. **Supervisão educacional: função ou disfunção?** Curitiba, 1980. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SPONHOLZ, Lealis Baby. **Orientação Educacional: comparação entre programas de disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e dissertações de mestrado na área.** Curitiba, 1983. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Coordenação de Pós-graduação em Educação. **Pensando Currículo.** UFPR. Curitiba, UFPR, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Rumos da pesquisa: uma história da pesquisa e pós-graduação na UFPR.** Curitiba: UFPR, 1998.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Universidade Federal do Paraná: 75 anos.** Curitiba: SBPH-PR, 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Liane dos. **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: tendências e temáticas das dissertações (1977-2000).** Campinas, 2001. 309f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Biblioteconomia e Ciências da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Universidade Federal do Paraná.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'Água, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 9ª. ed. 1ª. Reimpressão. Campinas: Papyrus, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de Fazer.** 13ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol7, nr.13, p. 97-113, 1994.



CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

COELHO, Márcio; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento. **Revista Série-Estudos**, n. 31, 2013. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serieestudos/article/view-File/135/236>. Acesso em: 28/12/2013

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 179-195, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO DO CORPO NOS IMPRESSOS EDUCACIONAIS

Caroline Fernandes de Souza Santiago- Unesp

Laís Marta Alves da Silva-Unesp

Fernanda Plaza Rodrigues-Unesp

Aline de Novaes Conceição-Unesp

Introdução

Nos anos iniciais do século XX, houve um avanço de doenças infectocontagiosas, que ocorreram pelo aumento populacional nos centros urbanos. Dessa forma, as escolas primárias passam a se preocupar com aspectos higienistas para controlar doenças e evitar suas proliferações, portanto, políticas sanitárias passam a surgir com esse fim.

Ações governamentais entram em vigor para que melhorias nas instalações e aspectos gerais de convívio passem a ser tomados, desde higiene fisiológica, passando pela moral e chegando à limpeza sanitária. Para tais fins, a construção de um indivíduo que passasse a refletir sob esses âmbitos, traria uma capacidade à longo prazo de propagação pessoal e comunitária de condutas que contribuíssem positivamente à sociedade no geral. O marco dessa preocupação em São Paulo/SP foi a criação em 1918 do instituto de Hygiene.

Valeressaltartambém, a buscaporhomensmaisfortesecivilizados, que trouxessem concepções melhoradas e mais desenvolvidas, um homem da nova República, que fortaleceria essa nova sociedade. Pensando em como eram as condições das escolas e as formas de suas organizações, manuais passam a ser desenvolvidos para nortear as condutas dos professores⁵¹, e uma inspeção escolar sanitária passa a acontecer.

Como menciona Zucoloto e Patto (2007), as recomendações referem-se principalmente a prevenção das doenças. Nesse contexto, Veríssimo (1906) destaca que a Educação Física surge como um aporte nos programas escolares com a transversalidade de trazer esse corpo saudável, onde esse novo homem que deveria surgir, atendesse às demandas do mercado de trabalho, de forma que acompanhasse

51 Em meados do século XX dentro do âmbito educacional, a palavra “lentes” era designada para referir-se a professores das escolas normais. No entanto, optaram-se por utilizar neste texto, o termo professores, pois dentro do recorte temporal proposto, esse termo também é empregado e permanece como nomenclatura recorrente atualmente.



a expansão do país. Além disso, foi preconizada que a Educação Física fosse conteúdo das Escolas Normais e que abarcasse os temas de higiene e saúde.

Condra (2000) em seu texto *Arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*, retrata um papel importante a ser desempenhado pela educação, e que as razões médicas ditavam as diretrizes; transformando e norteando suas condutas. Desse modo, o “[...] ensino de higiene, ministrado nas escolas primárias e secundárias, seria talvez o melhor meio de difundir diretamente pelas famílias os conhecimentos de profilaxia contra doenças contagiosas e de regras práticas e úteis de boa higiene”. (SACADURA, 1906, p. 11).

As discussões frente ao tema são notórias nesse período e além das escolas primárias, secundárias e dos professores que atuavam, era necessário formar a consciência, daqueles que ainda estavam em seu processo de formação, os então futuros professores. Para tanto, dentro de periódicos elaborados por alunos das escolas normais, também se vê a efervescência por um cuidado com o corpo, uma vez que esse estava diretamente relacionado com os princípios da primeira república, ou seja, uma sociedade moderna.

Desse modo, na pesquisa cujos resultados estão apresentados neste texto, buscaram-se apontar indícios da preocupação com o corpo e com o sujeito moderno em meados do século XX no Brasil. Pautando-se nos impressos que circulavam no curso de formação de professores, em especial, nas escolas normais, no período de 1911 a 1931. Destacam-se que esse período corresponde a primeira república⁵²

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes principais, as escritas por alunos de escolas normais, a saber: o periódico *Excelsior!* (1911-1916) e o periódico *O Estudo* (1922-1931), elementos que delineiam e justificam o recorte temporal da presente análise que corresponde de 1911 a 1931.

Ressaltam-se que foram considerados os aspectos da história cultural e segundo Carvalho (2003, p. 271), ao tratar dos periódicos educacionais, menciona que:

[...] começa a se configurar o campo de uma história cultural dos saberes pedagógicos interessada na materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses saberes. Essa modalidade de história cultural toma o impresso como objeto de investigação, em duplo sentido: como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas escolares.

Desta maneira, o critério foi analisar quais artigos estavam presentes nesses periódicos, selecionando quais apontavam uma preocupação com o corpo e com o sujeito moderno que se buscava na república.

Para realizar as discussões aqui propostas, utilizaram-se como aporte teórico, principalmente, os seguintes autores: Carvalho (2003), Nery (2009), Silva, L., (2019), Rodrigues, F. (2019) e Ozelin (2010).

A importância dos periódicos educacionais em foco: Excelsior e O Estudo!

52 A primeira república ocorreu no Brasil de 1889 a 1930.



Silva, L. (2019) observou que em 1916, quando finaliza-se o periódico *Excelsior!*⁵³ passa a circular um periódico escrito somente por professores, denominado *Revista da Escola Normal de São Carlos*.

O impresso *Excelsior!* elaborado pelo Grêmio Normalista *Vinte e Dois de Março*, era composto pelos alunos da escola normal de São Carlos/SP, ao qual tivera sua inauguração em 1911 e sobre isso Silva, E. (2009, p.17), aponta a importância desse impresso, pois teve a publicação iniciada “[...] juntamente com a Escola Normal de São Carlos e com o objetivo de estreitar o vínculo entre a comunidade escolar e a comunidade externa.”, ou seja, é possível perceber que assim como o periódico foi criado em 1911, a escola normal de São Carlos também foi, essa que por sua vez, tinha no momento grande influência política.

Após 1910, com a criação e disseminação das escolas normais que ocorre no Estado de São Paulo, essas instituições começam a calçar caminhos aos que se remete formação de professores e consciência do que “novo” “moderno” e sobre a figura dos Grêmios normalistas, Nery (2011, p. 34) aponta que as:

[...] primeiras iniciativas serão realizadas por meio dos alunos que, reunidos numa instituição chamada Grêmio Normalista, presente em todas as escolas normais, passa a ter o periódico como elemento de expressão do que era aquela instituição. Na escola Normal Secundária de São Carlos, os membros do Grêmio Normalista Vinte e Dois de Março publicaram *Excelsior!* (1911- 1916).

Como mencionado, o periódico era organizado por alunos e alunas da escola normal de São Carlos e distribuído gratuitamente aos alunos, mas esses não eram os únicos agentes que escreviam, pois o processo de seleção ficava sob os cuidados dos professores. Como é possível observar que entre os autores:

[...] além de alunas, aluno e professores (responsáveis pela seleção e revisão dos artigos), [...] [há] a presença de diretores e dos secretários da escola, além de homens de influência da sociedade local [...]. São artigos resultantes de conferências promovidas pela Escola Normal de São Carlos e entidades da sociedade são-carlense, além de encomendas feitas por professores e alunos. Também foram publicadas reproduções de artigos escritores como Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Euclides da Cunha e Rui Barbosa. (SILVA, E.; NERY, 2008, p. 179).

Sobre o que era publicado, Nery (2009 p. 179) aponta que teve início em 1911 e nas:

[...] páginas eram discutidos assuntos educacionais, incluindo as tendências pedagógicas do momento, as cerimônias ocorridas na escola, os trabalhos desenvolvidos em aula. Também podiam ser lidas crônicas e reproduções de textos de autores renomados da época, poemas, exercícios de aulas e notícias de interesse geral.

53 O acesso aos impressos foi possível através do acervo do grupo de estudo Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação e Formação de Educadores (GEPAEFE). Sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)-UNESP/Marília, sob a liderança das professoras Dr^a Ana Clara Bortoleto Nery e Dr^a Graziela Zambão Abdian.

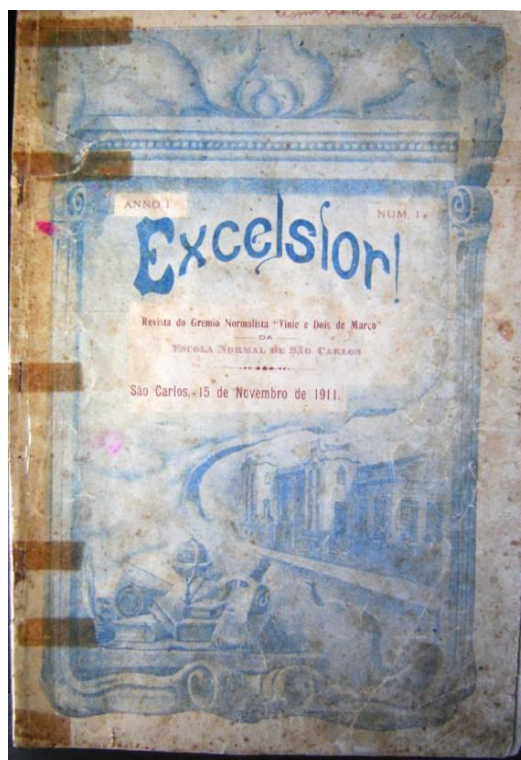


Desse modo, no periódico em questão, leva-se para a população os acontecimentos da escola normal de São Carlos e os feitos republicanos, sendo um suporte informativo.

Quando se trata de aspectos tipográficos tinha como medida 27x20cm. O título do periódico estava ao centro e no alto, informações sobre a Escola Normal de São Carlos, por ser a responsável pelo periódico e também havia o nome do grêmio normalista.

Precedido de uma ilustração/ desenho da fachada a Escola Normal de São Carlos/SP e uma escrivaninha com um globo terrestre, livros e pergaminhos, feito pelo professor de desenho e caligrafia Raphael Falco, como apresentado na Figura 1, abaixo.

Figura 1- Capa do periódico Excelsior!



Fonte: *Excelsior!* (n. 1, 1911).

O segundo periódico, aqui apresentado se intitula *O Estudo* e era um impresso publicado pelo Grêmio de Estudantes da Escola Complementar/Normal⁵⁴, em Porto Alegre/RS, nos anos de 1922 a 1931. Os números do periódico em questão, foram produzidos por alunas e futuras professoras em um total de 31 números publicados.

54 O nome desta escola mudou-se durante o tempo. Iniciou-se em 1869 como Escola Normal da Província de São Pedro, depois Escola Distrital de Pôrto Alegre (1901-1905). Nos anos do impresso denominou-se Escola Complementar (1906-1928) e Escola Normal (1929-1936). Depois, Escola Normal General Flôres da Cunha (1937-1938), Instituto de Educação (1939-1958), Instituto de Educação General Flores da Cunha (1959-2002) e atualmente, desde 2003, Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha. Pelo motivo de recorte do tempo, será apresentada neste texto a nomenclatura Escola Normal.



Pode-se perceber que o periódico *O Estudo*, trata a respeito de textos escolares, no olhar de jovens estudantes e futuras professoras e isso, é altamente relevante, e pouco divulgado no meio científico e educacional uma vez que nos artigos contidos são abordados temas contemporâneos.

Tratando-se da revista *O Estudo*, que foi um impresso estudantil bem aceito na época e publicado por jovens estudantes, na cidade de Porto Alegre/RS, leva a demonstrar a importância da imprensa de educação e ensino, dirigido ao leitor professor e aluno, que fazem parte de uma cultura escolar.

Analisando a forma do impresso e composição gráfica da revista *O Estudo*, Fraga (2013, p.73), menciona que as edições:

[...] do “*O Estudo* correspondem ao tamanho de 18x27cm, com capas ilustradas e coloridas. Em geral, o número de páginas apresentadas em cada número corresponde a uma variação entre 16 e 43 páginas, em média. A publicação bimestral, provavelmente, está relacionada às dificuldades encontradas pelas alunas diante das atividades escolares, assim como a dificuldade em ter material para compor a revista, pois aparecem publicados constantes pedidos por colaboração de alunas e professores, inclusive de profissionais de outras localidades, para que enriqueçam com os “primores da sua intelectualidade com os conceituados conselhos” as páginas da revista.

A periodicidade da revista *O Estudo*, segundo Fraga (2013), tinha variações por estarem relacionada ao calendário escolar, e ao fato de que após cada início de ano letivo, nos meses de março ou abril, era o período em que o novo grupo de estudantes tomava posse na diretoria do grêmio e da revista, e até que a nova diretoria do Grêmio fosse eleita e assumisse suas funções, incluindo a edição da revista, e por depender das atividades escolares, o cronograma de publicação não seguia uma regularidade.

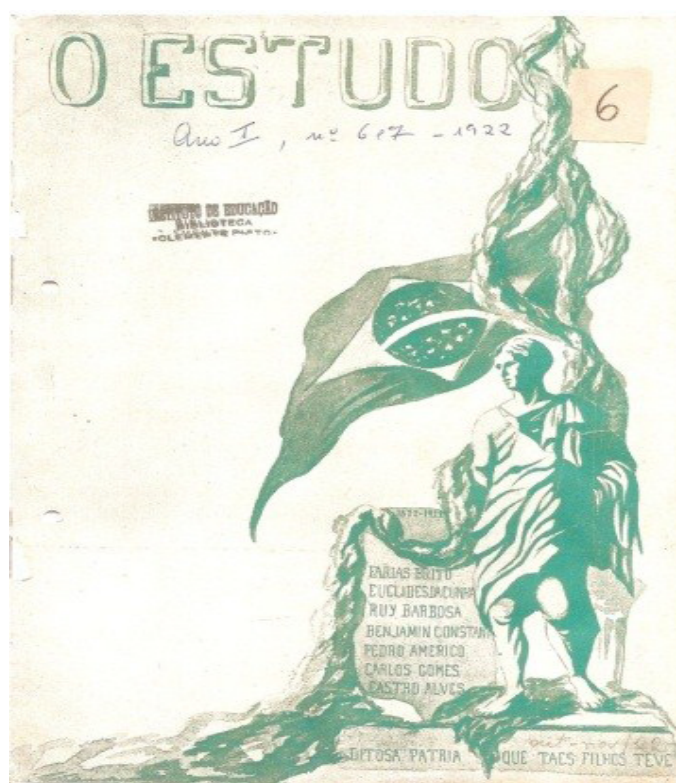
Pelo estudo de Fraga (2013), observa-se que a periodicidade do:

[...] *O Estudo* corresponde às edições mensais, que foram mais regulares nos anos de 1922, 1925 e 1928. No geral, circularam entre 6 a 9 números anuais. Nestes anos, não houve uma regra para o mês inicial de publicação, pois este variou de maio em 1922, julho em 1925 a abril em 1928, nos demais anos, os meses foram junho em 1923 e 1926, agosto em 1927 e 1930 e setembro em 1931. No ano de 1929, o número 1 corresponde ao período de janeiro a junho, ou seja, o primeiro semestre do ano e não foi localizada qualquer explicação das autoras para esse fato. (FRAGA, 2013, p.88)

De acordo com Rodrigues F. (2019) a revista *O Estudo* tem um formato de tamanho comum em todos os números de 18x27 cm e todas com capas ilustradas e com cor. Na figura 2 a seguir, apresentam-se uma imagem da capa da revista *O Estudo* com um símbolo da pátria.



Capa da Revista *O Estudo*



Fonte: Revista *O Estudo* (n. 6/7, 1922).

Os métodos utilizados para ministrarem os referidos conteúdos no periódico estavam pautados na experimentação e entendimento. Nesse sentido são destacados aqui os conteúdos encontrados referentes à formação de professores: fisiologia humana, higiene, higiene escolar e ginástica. Destacam-se que era fundamental que existissem conteúdos que tivessem como finalidade disciplinar as qualidades educadoras e moralizadoras, com textos escritos por professorandos.

Ao ter como fontes periódicos de regiões distintas, sendo um do estado de São Paulo e outro do Rio Grande do Sul, pode-se compreender qual era a visão de corpo que os alunos (futuros professores) das escolas normais tinham. Torna-se importante ressaltar que uma série de modificações ocorreram no processo império e república e as questões cívicas também ruminaram nas escolas, nos discursos e sociedade.

Periódico educacional *Excelsior!* e a educação do corpo

A partir do exposto, serão apresentados artigos, que vão ao encontro do objetivo proposto no texto, isto é, periódicos que apresentavam as questões do corpo, do sujeito moderno e a educação republicana.

No periódico *Excelsior!* Foram localizados quatro artigos que vão ao encontro desses elementos. Sendo eles: “O Barão do Rio Branco o mestre do civismo”, “A escola moderna”, “A importância do hábito na educação” e “Nossa gente e seu futuro”. Para tanto, inicia-se a análise pelo artigo “Nossa Gente e seu futuro”.



O título “Nossa gente e seu futuro” (MARTINS, 1916), publicado no periódico *Excelsior!* Número sete, sugere que trataria de aspectos relacionados com a educação do corpo, por estar relacionado com o pensamento do futuro.

Todavia, explicitamente não há essa relação, assim, o autor, inicia o texto mencionando que a nacionalidade brasileira é vista formada por “branco” (português), “vermelho” (índio) e “preto” (africano) (MARTINS, 1916).

Em seguida, elogia-se os portugueses, mencionando que reis cantavam alegremente rainhas distribuía m esmolas, fundavam-se universidades, havendo a presença de poetas e navegadores. Menciona-se que os portugueses eram honestos e quando vieram para o Brasil trouxeram riquezas (MARTINS, 1916).

Um aspecto importante é que no texto, os portugueses, são vistos positivamente, denominados de “imigrantes” e não exploradores. O que não ocorre com os índios que são erroneamente denominados de “selvagens”, mencionando que inicialmente eles eram cordiais, mas posteriormente, tiveram que ser escravizados pelos portugueses, pois mostraram-se desarmoniosos (MARTINS, 1916).

Sem uma discussão sobre os aspectos dessa desarmonia e a maneira que foram explorados, no texto, os índios são caracterizados como violentos à liberdade, corajosos e indolentes, menciona-se que “[...] provém, sem dúvida, da sua vida errante e livre, sem necessidade de um, trabalho singular” (MARTINS, 1916, p. 15). Menciona também que os índios tinham uma “mentalidade fraquíssima”.

Por sua vez, os africanos são definidos como afetuosos, dedicados e submissos e apesar de no periódico haver uma tentativa de caracterização (que atualmente está superada) dos brasileiros, é mencionado que não é possível caracterizar com precisão o tipo brasileiro, mas é necessário prepará-lo para o futuro, iniciando-se pela alfabetização e depois pela educação cívica (MARTINS, 1916).

Constata-se que o futuro do Brasil era visto com a necessidade de homens que soubessem ler e escrever e que valorizassem o país. Enquanto o português era elogiado por sua relação com os poemas, as universidades a música, os índios eram criticados por serem corajosos, por não deixarem seus corpos serem dominados ao serem escravizados.

Com maior domínio do corpo, os índios eram vistos como livres, errantes e que não trabalhavam. Todavia diariamente para o seu sustento era necessário que esse índio trabalhasse, plantando, colhendo e caçando. Enquanto que os africanos por deixarem seus corpos e suas forças físicas serem dominados são elogiados, por serem escravos dos portugueses.

Portanto, no texto em questão, vê-se a valorização de um corpo que se submete mesmo que seja para ser escravo, com a falsa ideia de que isso era para o “bem” do país.

No artigo “A importância do hábito na educação”, (SAMPAIO, 1913), são trazidas abordagens e explanações de como a educação pode (e é conduzida), se tiverem bons hábitos. Inicialmente, as preposições que se levou a esse texto foi o seu título, considerando que pudesse apresentar indícios de um cuidado com o corpo e modernidade na escola.



O texto se inicia com exemplos de como ocorre o processo do caminhar de uma criança pequena até exemplo do comportamento de animais e dos vegetais, buscando enfatizar que faz parte de toda a natureza e em todas suas esferas, movimentações rotineiras que gerem estímulos que permitam adaptações para que novos processos iniciem e novas adaptações se façam, surgindo uma evolução da espécie, partindo das modificações e modulações que o próprio meio propicia.

Nos homens, são retratados com maior importância seus hábitos, por uma ótica social, onde suas condutas devem ser pontuadas e pensadas para que sejam aceitas e que se organizem na totalidade de ações e gestos, podendo ser assim denominada, educação e civilidade: “Si não fosse o hábito, diz o notável psychologo Maudsley, toda a atividade da nossa vida se reduziria sem dúvida a um ou dois actos e nenhum progresso seria alcançado.” (SAMPAIO, 1913, p.15).

No decorrer do texto, o autor em seus entrelaçamentos dos hábitos e da construção do homem através dele, não deixa meios de um homem perpassar por uma educação que o dignifique se ela não advir de bons hábitos, e ressalta que essa função primeiramente são dos pais e em seguida do professor que transferirá bons hábitos, como mencionado a seguir: “[...] a educação consiste em formar bons hábitos; já se subentende que consiste também em aniquilar os maus.” (SAMPAIO, 1913, p.16).

Dessa forma, hábitos deveriam ser adquiridos sejam eles: físicos, morais ou intelectuais (SAMPAIO, 1913, p.16), deveriam cercar o indivíduo de boas condutas. O autor solicita que haja a reflexão ao se imaginar um caipira adentrando um espaço onde haveriam moças, e que o mesmo não saberia se quer sentar. Observam-se nessa fala, o quanto a educação também poderia ser mensurada por condutas e ações sociais que poderiam nortear seu nível educacional.

Também trazendo uma reflexão sobre, uma hierarquia educacional devido ao nível social. Reforçando a importância do hábito para o trabalho, o autor, eleva a importância do mesmo, pois o trabalho é: “a luz da humanidade”, e esse ofício é fundamental para o engrandecimento moral e papel de qualquer cidadão pela construção de sua sociedade.

Um dos autores que Sampaio indica para os professores em seu texto, é Edmundo de Amicis, onde ele afirma que em sua obra há inúmeras lições morais e patrióticas, contudo, ele próprio afirma: “Portanto é mais difícil de se dar uma aula de moral do que de aritmética ou de outra disciplina.” (SAMPAIO, 1913, p.16). O autor conclui reforçando a importância de não permitir que maus hábitos permeiem por entre os bons hábitos e que a prática e o exemplo de um bom professor sempre estarão à frente não apenas da construção do mesmo, mas também de uma nação com moral, cidadãos patriotas e a pátria brasileira.

Em relação ao artigo denominado “A escola moderna” (LEITE, 1913), as preposições que se levaram a esse texto foi o seu título, considerando que pudesse apresentar indícios de um cuidado com o corpo e modernidade na escola.

Nesse artigo, o autor tem uma preocupação em apresentar ao povo quais os princípios da pedagogia moderna. Leite (1913, p.10), mencionando o povo em



muitas vezes nesse processo torna-se esquecido pelos eruditos, tendo escassa as informações sobre a nova pedagogia ao povo.

Leite (1913, p. 10) diz: “Escrevemos estas linhas caros leitores, embora desprovidas da vasta erudição que habita os cérebros de muitos estudiosos, porque é raro, raríssimo mesmo o aparecimento de um artigo que diga ao povo em que consiste a nova Pedagogia”, ou seja, levando a reflexões acerca de que antes a preocupação para com o povo era do serviço braçal e as questões da mente ficavam a cargo dos eruditos.

Entretanto, as falas de Leite (1913) ao se desculpar com o povo que a *Excelsior!* por determinados momentos não pensou em seu leitor/povo como um ser que adquire conhecimento, agora buscava se reajustar a esse campo e falar de forma igualitária para todos.

O artigo é curto, o que permite uma análise breve sobre os preceitos expostos nele e em quais os caminhos que o autor buscava percorrer, porém a informação central, de informar o povo sobre a nova pedagogia, apresenta indícios de que esse autor pensava o povo para além do braçal, mas um povo que é capaz de pensar e que estaria apto a ler determinado periódico se os autores que nele escreviam, estivessem atentos aos discursos republicanos.

O autor finda o artigo com a seguinte fala que ao finalizar o texto:

[...] duas coisas temos em vista: em primeiro lugar sermos desculpados pelos complacentes leitores por termos feito cançar os seus espíritos acompanhando uma linguagem árida e sem atractivos, em segundo, sermos imitados pelos colegas que muito estudam, muito sabem e pouco produzem. (LEITE, 1913, p. 10).

O autor apresenta sua preocupação com as demais pessoas que possivelmente leriam os artigos da *Excelsior!* uma vez, que ela apresenta indícios de circulação dentro da instituição e fora dela e também a preocupação com os princípios republicanos de educação ao povo. A busca por um sujeito moderno que não só trabalhe de forma braçal, mas produza um trabalho da mente.

O artigo “O Barão do Rio Branco o mestre do civismo”, (RODRIGUES, J., 1912) foi publicado em comemoração ao aniversário de um ano da Escola Normal de São Carlos, depois de mais ou menos quatro meses da publicação da primeira edição. O artigo é o maior texto dessa edição e foi escrito pelo professor João Lourenço Rodrigues, que teve grande destaque nesse número, por ser resultado de seu discurso apresentado em conferência para os alunos da Escola Normal de São Carlos, o artigo foi selecionado por tratar de civismo e proporcionar que pudesse ter indícios do cuidado com o corpo nesse civismo.

No decorrer do texto pode-se perceber que se trata de uma homenagem ao Barão do Rio Branco, José Maria da Silva Paranhos Junior. O autor relata com detalhes sobre a vida de Barão, trazendo exemplos do período atual que se tratava. Conseguem-se identificar o objetivo de leitura que se relaciona com o patriotismo e o civismo, e que devem ser lidas pelos alunos da época.



Rodrigues (1912, J., p. 7) traz histórias de grandes homens de sucesso profissional, e que devemos conhecer suas descrições e conhecer:

[...] a Patria para melhor amal-a e para melhor servil-a. [...] Antes de tudo, conhecer a Patria. Conhecel-a sobretudo no seu passado, nas suas tradições gloriosas na vida dos seus filhos mais ilustres de todos aqueles que souberam dignifical-a por seus feitos, por obras de publica benemerência.

Rodrigues (1912, J.) descreve a vida toda de Barão, desde a infância até vida acadêmica. Descreve sobre a dedicação ao estudo e renuncias para divertimentos, em proveito de um futuro com seriedade a nação brasileira.

O artigo tratado foi primordial para referência de muitos outros artigos serem feitos pelos alunos, que realizam menção ao professor João Lourenço Rodrigues. Reconhecido como um professor que leva a diante a tarefa da conformação do *habitus professoral*, pelo seu modo de vida exemplar, como cívica, moral, social e espiritual, também pelo ensino e trabalhos publicados.

Nesse mesmo número da revista se encontra também dois textos em homenagem ao Barão. O poema “Um redivivo (soneto)”, recitado pela aluna Aylza Civatti Rossi em uma sessão cívica da Escola Normal e escrito pelo Manoel de Mattos Azevedo e o texto “Rio Branco” que descreve elogios expressado pela aluna Carolina Cesar em outra sessão cívica da escola. A aluna destaca admiração no final de seu texto: “Bemdicto o nome do grande patriota, exemplo de civismo, lição para a mocidade!” (CESAR, 1912, p. 21).

Contudo, pode-se perceber que nos anos de trabalho do professor João Lourenço Rodrigues a atuação do professor não tem mudanças, no que despeito as suas vestes, sua linguagem e seu comportamento fortemente republicano e no catolicismo como religião predominante da época.

Periódico educacional *O Estudo e a educação do corpo*

Serão apresentados sete artigos do periódico *O Estudo*, que se relacionam em questões do corpo, do sujeito moderno e da higiene. Sendo eles: “Sentidos – Higiene dos órgãos e dos sentidos – sentidos da visão – importância da visão – cultura da visão”, “Sentidos – Higiene dos órgãos dos sentidos – sentidos da audição – importância da audição – cultura da audição”, “Educação Physica e Cívica”, “Decagolo da Higiene”, “Num Baile”, “A virgem”, “Coeducação dos sexos”. Para tanto, inicia-se a análise pelo artigo “Coeducação dos sexos”.

Encontra-se no periódico *O Estudo*, assuntos que pelo título estariam relacionados com a educação do corpo, como no texto “Coeducação dos sexos”, em que Mornet (1926) menciona que a partir de 1924 nos liceus passaram a ter as classes mistas com meninos e meninas. O autor menciona que a inteligência dos meninos e das meninas nos “recursos íntimos” (que ele não menciona quais), são idênticas, mas não tem o mesmo ritmo de desenvolvimento, pois as meninas são mais artísticas e tem mais ritmo, enquanto que os meninos são melhores nas narrações, lógica e compreensão da realidade, assim um conseguiria transmitir para o outro benefícios.



Desse modo, com as atividades relacionadas com o corpo, as meninas eram vistas como melhores que os homens, que “pensariam” melhor, não compreendendo que que corpo e pensamento estão intimamente relacionados.

No texto “A virgem”, Souza (1928), menciona que a mulher representa o amor e a ternura e a mulher de alma pura, ou seja, a “virgem”, é “sacrossanta”, ou seja, há uma valorização do corpo feminino que se mantém intocável.

O critério para a escolha do artigo denominado “Num Baile” (VERA, 1927), foi pelo título que a princípio remete a movimentos do corpo, por se tratar da dança como objeto principal desse ambiente. Porém, ao examinar minuciosamente o que estava contido no texto é possível encontrar uma estória de amor, não sendo possível apontar com precisão se a narrativa é real ou um conto.

Vera (1927), relata a maneira como a música foi elemento primordial no encontro de um casal no baile. A moça que ao chegar-se no baile, apresenta-se retraída, porém logo ao som do jazz, vai soltando-se. A autora define a personagem como a triste dama antiga. Logo, a moça encontra Joaquim, ao que tudo indica, seu antigo amor.

O artigo “Decálogo da Hygiene” (NONOHAY, 1929), o próprio título do artigo remete a um conjunto de regras sobre a higiene e assim o texto foi conduzido. A autora inicia o texto dizendo “Si houvesse necessidade, poder-iam- se reduzir a dez regras de uma boa hygiene” (NONOHAY, 1929, p.1), ou seja, é possível evidenciar uma espécie de guia prático com regras para quem tenha interesse em uma boa higiene.

A primeira regra que a autora pontua é a importância e a necessidade do sono para as pessoas e dentro desse mesmo contexto, apresenta-se a segunda regra que é não dormir em quarto fechado. Algo que merece atenção, pois nesse momento a autora demonstra sua preocupação com doenças contagiosas e enfatiza a tuberculose.

Além de apresenta aspectos importantes para o cuidado com o corpo como: acordar cedo, boa alimentação, cuidados com a mão, exercícios, não visitar doentes, não tomar álcool, viver ao ar e ao sol. O fato da autora mencionar a regra para não visitar doentes, reforça a ideia da preocupação com as doenças contagiosas que havia no momento.

No artigo descrito “Educação Physica e Cívica” (D’ A FEDERAÇÃO, 1928), são abordadas concepções sobre uma apresentação de ginástica, entretanto, o autor se propõem em sua escrita a ir de encontro com o objetivo principal que essas aulas estavam atreladas; em formas e gestos bem estruturados, ritmos bem dirigidos e corpos com trabalho e resistência, transparece o significado claro do que a educação estava naquele período se propondo: a significância moral que a sua presença e seus atos representavam. Vale ressaltar que a apresentação em questão contava somente com mulheres, todas, alunas da Escola Complementar.

Desse modo, o texto sucinto, traz à frente o patriotismo, a ênfase em se estruturar uma conduta não apenas performática, mas que estivesse carregada de grandes influências e responsabilidades morais. Encerra-se o texto com a descrição do hino nacional, com entonação poética, trazendo mais significância para o que de fato é ser/pertencer à uma pátria:



[...]E o hymino nacional que fizeram ouvir, com o recolhimento de quem ouve um cantico religioso, dava a impressão, confortadora e comovente, do quanto poderão cooperar para o engrandecimento da Pátria todas aquellas mulheres brasileiras do futuro”. (D´A FEDERAÇÃO, 1928, p. 1).

Os textos intitulados “Sentidos – Hygiene dos órgãos e dos sentidos – sentidos da visão – importância da visão – cultura da visão” (SENTIDOS..., n. 3, 1922) e “Sentidos – Hygiene dos órgãos dos sentidos – sentidos da audição – importância da audição – cultura da audição” (SENTIDOS..., n. 4 e 5, 1922), apresentam indícios de processo de criação, divulgação e adaptação dos princípios da educação no início da década de XX no Brasil.

Esses textos retratam a ideia de como educar os sentidos, com observação e ensinamento, assim, sendo uma *lição de coisas*. Pode-se observar que ambos retratam o método intuitivo, com a temática da educação dos sentidos - visão e audição, tendo como objetivo primordial “educar os sentidos e observar com atenção”.

Em ambos os textos são discutidos a importância dos sentidos naturais da criança e de manter uma boa higiene para serem saudáveis e protegidos, e lista ao longo dos textos regras para um adequado desenvolvimento da cultura da visão e da audição nos alunos, um exemplo de cada um seria a apreciação do desenho e o canto que seriam um dos fundamentais princípios para um melhor desenvolvimento da cultura auditiva e visual.

Considerações finais

Com o objetivo de apontar indícios da preocupação com o corpo e com o sujeito moderno em meados do século XX no Brasil. Pautando-se nos impressos que circulavam no curso de formação de professores, em especial, nas escolas normais, no período de 1911 a 1931, como mencionado, foram realizadas análises de dois periódicos, com o primeiro denominado *Excelsior!* Foram localizados textos que tratavam da valorização de um corpo que se submetesse a ser escravizado, buscando falsamente o “bem” do país, ou seja, com a valorização de um corpo que pudesse ser domesticado.

Localizaram também textos em que foi defendido que a educação precisava ter bons hábitos, baseado também na postura do professor, inclusive a postura moral. Além desses, foram localizados textos em que eram valorizadas a força braçal e também a força do pensamento, além de textos que valorizavam a postura de um Barão que estudava e renunciava divertimentos, sendo católico e tendo comportamento republicano.

Com o segundo periódico denominado *O Estudo*, foram localizados textos em que eram compreendidos que as meninas teriam mais facilidade para atividades relacionadas com o corpo e de como desenvolver a cultura da visão e da audição nas crianças para uma boa higiene do corpo.

Apresentando artigos do cuidado com o corpo, mas também do cuidado com a mente, ou seja, retratando em seus escritos os cuidados que se deveria ter com



o corpo em sua totalidade relacionando com a dança, indicando a importância da música e do movimento para aqueles que praticavam.

Ressaltam-se que esse breve estudo de periódicos educacionais proporciona, mais do que entendimento do sistema de ensino, viabilizando ao historiador dados e indícios de conhecimentos sobre o corpo e a higiene. Pode-se afirmar que a revista *O Estudo* e a revista *Excelsior!* proporcionam um olhar sobre a cultura do corpo, fundamentalmente direcionando à atenção para um grupo de alunos e futuros professores da época.

A busca em disseminar conteúdos de cuidados e higienização com o corpo vai ganhando espaço nas escolas normais do país e além disso, a busca por uma sociedade moderna leva a ações que promovam tal cuidado.

Por fim, destacam-se que ficou evidente que há uma ligação fortíssima da construção pátria entre as condutas educacionais com uma proposta pedagógica que abrangesse amplamente os aspectos gerais normativos que eram almejados pela sociedade no período em questão. A forma como as mulheres passam a ocupar espaços esportivos, e como são encorajadas a também serem agentes transformadores, é uma observação pertinente, seja pela ótica do período, ou pela forma como gestos físicos e forças foram vinculados predominantemente a estruturas corporais masculinas.

Referências

- CARVALHO, M. M. C. *A escola a república e outros ensaios*. EDUSP. Bragança Paulista, 2003.
- CESAR, C. Rio Branco. *Excelsior!* (Escola Normal de S. Carlos). São Carlos, SP, n. 2, p. 21, mar. 1912.
- “D´A FEDERAÇÃO” apud *O Estudo* (Escola normal de Porto Alegre). Porto Alegre, RS, n 8 e 9. p. 1, 1928.
- FRAGA, A. S. *O Estudo e sua materialidade: revista das alunas-mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931)*. História da Educação (UFPel), v. 17, p. 55-68, 2013.
- GONDRA, J. G. *Artes de civilizar Artes de civilizar: Artes de civilizar medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Unviersidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LEITE, C. M. Pedagogia moderna, *Excelsior!* (Escola Normal de S. Carlos). São Carlos, SP, n. 5, p. 09-10, nov. 1913.
- MARTINS, F. Nossa gente e seu futuro, *Excelsior!* (Escola Normal de S. Carlos), São Carlos, SP, n. 7, p. 14-16, set. 1916.
- MORNET, D. Coeducação dos sexos. *O Estudo* (Escola Normal de Porto Alegre). Porto Alegre, RS, n. 3 e 4. p. 24-25, 1926.
- NERY, A. C. B. *Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)*. 2009. (129) Tese (Livre-docência). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.



NERY, A. C. B. Escola Normal Secundária de São Carlos: espaço em produção. In: ARCE, A.; NERY, A.C.B (Orgs) *Ideias pedagógicas em movimento: Produção de saberes na Escola Normal Secundária de São Carlos*. São Carlos. EdUFSCar, 2011.

NONOHAY, D.U. *Decálogo de Higiene. O Estudo* (Escola normal de Porto Alegre). Porto Alegre, RS, n.1. p.1-3,1929.

OZELIN, J. R. *Periódicos Educacionais da Escola Normal de São Carlos: Educação moral, Civismo e Higiene (1911- 1923)*. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2010.

POSSAMAI, Z. R. “Lições de coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX, In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Luís/Maranhão, 2010.

RODRIGUES, F. P. *Os saberes para professores elaborados na revista ‘O Estudo’ (1922-1931)*. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

RODRIGUES, J. L. O Barão do Rio Branco o mestre do civismo. *Excelsior!* (Escola Normal de S. Carlos). São Carlos, SP, Aldina, n. 2, p. 7-12, mar. 1912.

SACADURA, A. *Breves considerações sobre a higiene das nossas escolas. Higiene escolar*. Lisboa: Tipografia Cristóvão Augusto Rodrigues, 1906.

SAMPAIO, J.F. Importância do hábito na educação. *Excelsior!* (Escola Normal de São Carlos), São Carlos, SP, 1913.

SENTIDOS – higiene dos órgãos e dos sentidos – sentidos da visão – importância da visão – cultura da visão. *O Estudo* (Escola normal de Porto Alegre). Porto Alegre, RS, n 3. p. 20, 1922.

SENTIDOS – higiene dos órgãos dos sentidos – sentidos da audição – importância da audição – cultura da audição. *O Estudo* (Escola normal de Porto Alegre). Porto Alegre, RS, n 4 e 5. p. 41, 1922.

SILVA, E. C. NERY. A. C. B. *O periódico Excelsior! (1911-1916) como ponto de observação do campo de formação de professores*. Série- Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n.26, p. 175-186, jul/dez. 2008.

SILVA, E. C. S. *A configuração do habitus professoral para o aluno-mestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)* – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

SILVA, L. M.A. *saberes pedagógicos na formação de professores em São Paulo (1890 – 1920)*. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SOUZA, A. S. F. A virgem. *O Estudo* (Escola Normal de Porto Alegre). Porto Alegre, RS, n. 2 e 3. p. 1, 1928.

VERA. Num baile. *O estudo* (Escola normal de Porto Alegre). Porto Alegre, RS, n 1. P?, 1927.

VERÍSSIMO, J. *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

ZUCOLOTO P.C.S d, PATTO M.H.S. *O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar*. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum 2007 17(1):136-145.

ENTRE CARTILHAS ESCOLARES: UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ESPÍRITO SANTO, BRASIL (1940 A 1960).

Fernanda Zanetti Becalli – Ifes
Cleonara Maria Schwartz

Enunciações Iniciais

Este trabalho objetiva apresentar reflexões de uma pesquisa sobre a história do ensino da leitura no Espírito Santo, Brasil, no período de 1940 a 1960. Analisa modelos desse ensino que circularam no referido Estado por meio de cartilhas escolares que foram prescritas e/ou utilizadas na escola primária no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8529/1946).

Os estudos sobre leitura vêm sendo destacados por investigadores franceses de diferentes áreas que, ao buscar compreender modelos de leituras como prática cultural, mostram que a história dessa prática está relacionada à história das práticas de escrita e avançam por três vias distintas (CHARTIER, 1996). Uma via preocupava-se em investigar as maneiras de ler em épocas passadas com o objetivo de “[...] constituir um *corpus* de atitudes antigas diante da leitura [...]”. Essa via baseia-se na crença de que fazer “[...] a história das práticas de leituras inclui privilegiadamente o levantamento dos usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso” (PÉCORA, 1996, p. 12).

Uma segunda via detém-se a investigar, a partir das confidências dos leitores, os modos de ler e de atribuir sentidos para compreender as apropriações do texto pelo leitor “[...] que, muitas vezes, escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos e imprevistos pragmáticos notáveis” (PÉCORA, 1996, p. 13). A terceira via se concentra no estudo descritivo dos empregos do termo leitura, mostrando que o ato de ler está intimamente relacionado “[...] a processos que guardam pouca ou nenhuma relação com a prática de decifração letrada suposta nela”, se constituindo em um caminho investigativo que leva em consideração a diversidade de práticas de leituras que não tenham como objetivo o conhecimento ou a informação exclusivamente (PÉCORA, 1996, p. 14).



Essas três vias de investigação se fazem presentes em estudos sobre a leitura no Brasil, se levarmos em conta a produção dos Programas de Pós-graduação, que foi levantada por Ferreira (2003). A autora identificou, de 1980 a 1995, 189 trabalhos sobre leitura e, de 1996 a 2000, 219. O levantamento realizado mostra nove focos temáticos: compreensão/desempenho em leitura; análise do ensino de leitura/proposta didática; texto de leitura; leitores: preferências, gostos, hábitos, histórias e representações; professor / bibliotecário como leitor; memória da leitura, do livro e do leitor; memória da leitura, do livro e do leitor; concepção de leitura; historiografia da produção científica sobre leitura.

Desses focos, os que menos têm sido investigados são “memória da leitura, do livro e do leitor” e “historiografia da produção científica sobre leitura”, mostrando que a Pós-Graduação no país não vem privilegiando estudos e pesquisas de natureza historiográfica que tenham por objeto o ensino da leitura em diferentes períodos da história da educação brasileira.

A produção histórica e historiográfica a respeito da leitura no Brasil foi tematizada também por Lacerda (2000), que tomou como referência os trabalhos apresentados no I Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil. A pesquisadora evidenciou três tendências privilegiadas nesse tipo de produção. Uma delas tem sido investir na recuperação da história das práticas de editores, escritores, livreiros, bibliófilos, escolares, professores, bibliotecários, mulheres e outros sujeitos que se utilizam da cultura escrita. Outra tendência reúne trabalhos que investigam espaços consagrados à leitura, como bibliotecas. Uma terceira tendência tem sido o foco da história da leitura e do livro em relação com o processo de escolarização. É nessa terceira tendência que se situa este trabalho.

Vale destacar que, no que se refere especificamente à história da leitura em relação com a escola, estudos têm priorizado o período do final do século XIX por ser um momento em que ocorreu mais sistematicamente o processo de escolarização e a propagação do modelo de educação republicano. Tais estudos advertem que se assiste, no Brasil, a introdução, na escola, de farto material didático-pedagógico inovador (FARIA FILHO, 2000; BITTENCOURT, 2004).

Nesse cenário, no que diz respeito aos materiais e métodos de ensino da leitura e de escrita, trabalhos no campo da história da alfabetização (CARVALHO, 1998; MORTATTI, 2000a) demonstraram que ocorreram debates acirrados, no Estado de São Paulo, Brasil, em torno dos adeptos dos métodos analíticos e dos defensores dos métodos sintéticos, nos primeiros anos da República (CARVALHO, 1998). Os debates acerca dos métodos se davam a ver também nas estratégias de imposição de métodos de ensino da leitura por meio da determinação legal de materiais, como livros de leitura, a serem utilizados nas escolas, e ainda nas formas utilizadas para a divulgação desses materiais.

Tomando por base as reflexões de Mortatti (2007), constatamos que os conflitos se estenderam para além do início do século XX, uma vez que, de meados da década de 1920 ao final de 1970, assistiu-se, em São Paulo, uma disputa entre defensores de antigos métodos de alfabetização e dos novos testes de ABC, que culminou com a



introdução dos novos métodos mistos (MORTATTI, 2000a; 2007). As lutas travadas em torno de métodos de ensino da leitura também ocorreram no Espírito Santo.

Estudos que se detiveram a investigar a temática da história do ensino da leitura na escola pública primária capixaba (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005; SCHWARTZ; FALCÃO 2005a) ressaltaram também a construção de um discurso em favor do método analítico para o ensino da leitura no contexto da implantação das escolas seriadas que foram institucionalizadas com a criação dos grupos escolares. Para isso, os responsáveis pela condução da política educacional nesse Estado fizeram uso de estratégias como prescrição de livros e conteúdos, por meio da legislação que implantou as reformas de ensino no período de 1890 a 1930. Nesse período, pode-se perceber, o movimento de escolarização da leitura como um saber a ser adquirido nessa nova forma escolar instituída pelo governo republicano, o que foi coroado com o reconhecimento da leitura como uma disciplina e com a sua implantação no currículo das escolas primárias capixabas.

Os trabalhos das referidas autoras, por sua vez, vêm mostrando a importância de se efetivar, por meio de uma abordagem histórica, o estudo de modelos de ensino da leitura que foram institucionalizados nas escolas públicas capixabas. Assim, este texto se propõe a discutir o método global de ensino da leitura que foi divulgado, no Espírito Santo, por meio de cartilhas escolares que foram prescritas e ou utilizadas na escola primária, no período de vigência do Decreto-Lei nº 8529/1946, a partir da análise de representações acerca do ensino da leitura que perpassavam esses materiais. Ao se analisar essas representações, procuramos evidenciar como esse método foi apropriado por autores de cartilhas.

Pontos de Ancoragem

Teórica e metodologicamente o trabalho se ancora em princípios da História Cultural, principalmente nas reflexões de Roger Chartier. Essa perspectiva possibilita identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. Nesse sentido, permite ao pesquisador voltar-se para a vida social, levando-o a tomar por objeto as formas e os motivos das representações culturais, e pensá-las como análise das classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço. Assim, a História Cultural contribui com o estudo dos processos com os quais se constrói sentidos, uma vez que as representações são concebidas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p.17).

Desse modo, a História Cultural prioriza a relação que se estabelece entre a história dos textos, a história dos livros, a história da leitura e de seu ensino, permitindo, a nosso ver, uma reflexão sólida a respeito não só da natureza da História como discurso acerca da realidade, mas também sobre o fazer do historiador na compreensão dessa realidade. Portanto, as reflexões de Chartier, no âmbito de tal perspectiva, se colocam como pertinentes para o estudo dos modelos de ensino da leitura que circularam por meio das cartilhas escolares que foram prescritas/utilizadas para/



nas escolas primárias capixabas, principalmente se levarmos em consideração as categorias conceituais de representação, prática e apropriação.

As normatizações escolares e as cartilhas são portadores de representações acerca de modelos de ensino da leitura tidos como adequados para ensinar as crianças a ler e indiciam práticas de apropriação de diferentes sujeitos acerca de tais modelos. Portanto, essas fontes são depositárias de representações sobre modos de ensinar a ler que foram privilegiados no passado. Nesse sentido, as cartilhas são fundamentais para acompanhar tipos de práticas de leitura que eram priorizados no passado.

As cartilhas utilizadas neste trabalho foram levantadas por Campos (2008) e Falcão (2010) em trabalhos de pesquisa em nível de Mestrado realizados no âmbito da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). As legislações fazem parte do acervo do projeto de pesquisa desenvolvido no ano de 2008, sob a coordenação de Cleonara Maria Schwartz.

O percurso do ensino da leitura no Brasil

De acordo com Saviani (2005), de 1549 a 1759, os colonizadores, representados por seus intelectuais que se materializavam na figura dos jesuítas, implantaram, com subsídio e incentivo da Coroa Portuguesa, os primeiros colégios brasileiros. Tais colégios serviram como uma arma para impor o português como língua-padrão e, conseqüentemente, para desvalorizar a língua dos nativos e, juntamente com ela, toda a “[...] riqueza e a diversidade da produção cultural e linguística dos povos locais” (CÔCO, 2006, p. 32). Desse modo, observamos que essa vertente pedagógica foi utilizada pelos colonizadores no processo de aculturação de índios, mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal.

Em 1599, ainda sob o predomínio das ideias da Igreja Católica e da Corte Portuguesa, os jesuítas utilizaram um modelo educacional, intitulado *Ratio Studiorum*, que se dividia em três níveis de ensino: o ensino das primeiras letras; os cursos secundários, como o de Letras, em que se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica, e o de Filosofia no qual eram regidas aulas de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais; o curso superior de Teologia e Ciências Sagradas. A educação jesuítica também se mostrava necessária para aqueles que não pretendiam ser sacerdotes, pois “[...] os habilitava a ingressar em universidades portuguesas” (MORTATTI, 2004, p. 50).

Segundo Saviani (2005), o *Ratio Studiorum* organizou um modelo de ensino nos colégios jesuítas, fundamentado no tomismo, uma corrente articulava a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. Essa abordagem se caracterizou por uma visão essencialista do indivíduo que o concebia como um ser constituído por uma essência universal e imutável. Baseando-se nesses princípios, a educação deveria “[...] mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que Lhe são agradáveis [...]” (FRANCA, 1952, p. 144).



Com o estudo de Franca (1952), Saviani (2005) constatou que a organização do método pedagógico dos jesuítas se deu por meio do estabelecimento de regras que normatizavam desde o trabalho do provincial, passando pelo reitor, pelo prefeito de estudos, pelos professores, pelas matérias de ensino, pela prova escrita, pela distribuição de prêmios, do bedel, até as regras dos alunos, e concluía com as regras das diversas Academias. Dentre elas, destacou a Regra nº 2, que instruía os professores de Filosofia a “[...] não se afastar de Aristóteles [...]” (FRANCA, 1952, p. 159); a Regra nº 6, que os orientava a falar sempre com respeito de Santo Tomás; e, ainda, a Regra nº 30, que recomendava ao prefeito dos estudos oferecer livros da “[...] Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos [...]” (FRANCA, 1952, p. 143).

De acordo com Franca (1952), o professor que ensinava as primeiras letras deveria iniciar a aula fazendo uma oração breve e os alunos deveriam ouvir de cabeça descoberta e de joelhos. Além disso, deveria recomendar a leitura da vida dos santos, pois os alunos tinham que se empenhar em alcançar a perfeição humana na vida terrena para merecer a dádiva da vida sobrenatural, e a leitura dos textos impregnados de anticatolicismo deveria ser refutada. Em todas as aulas, além dos exercícios de memória, deveria passar trabalhos escritos e corrigi-los, pois “[...] desta prática resulta muito e grande fruto” (FRANCA, 1952, p. 185). Para auxiliá-lo, eram escolhidos *decuriões*, isto é, alunos mais adiantados que tomavam as lições dos outros, marcavam num caderno os erros que cometiam, recolhiam os exercícios e anotavam o nome daqueles que não traziam os exercícios.

No período imperial, juntamente com a criação de escolas de primeiras letras, tivemos a regulamentação do método monitorial-mútuo para o ensino da língua materna, em todas as províncias, conforme apontam Mortatti (2004) e Schwartz e Falcão (2005b). O referido método, também conhecido por método lancastriano, foi desenvolvido por Joseph Lancaster, no início do século XIX, na Inglaterra.

Segundo Schwartz e Falcão (2005b), o método monitorial-mútuo parte do pressuposto de que os alunos mais adiantados no domínio das primeiras letras poderiam ensinar aos mais atrasados. Embora os alunos-monitores tivessem uma participação importante na efetivação desse método, o foco do processo ensino aprendizagem não se centrava no aluno e sim no método que abria a possibilidade de agrupar, em cada sala de aula, centenas de estudantes sob a supervisão de um único professor. Por essa razão, esse método mostrava-se conveniente para a época, visto que havia poucos professores e o trabalho com alunos-monitores possibilitava um baixo investimento financeiro na educação do povo.

Nessa abordagem os alunos eram agrupados, em uma única turma, de acordo com as seguintes classes: “[...] 1ª A B C / 2ª Palavras ou sílabas de duas letras / 3ª Dito de três letras / 4ª Dito de quatro letras / 5ª Dito de cinco letras / 6ª Dito de seis letras / 7ª Leitura da Bíblia / 8ª Seleção de meninos que melhor lêem na sétima” (LINS, apud SCHWARTZ; FALCÃO, 2005b, p. 81). Seguindo esse modelo, o professor e os alunos-monitores ensinavam a ler e a escrever a partir da sequência silabação e soletração. Inicialmente,



[...] as crianças aprenderiam a desenhar o alfabeto na areia para depois começarem a soletrar escrevendo. Não era mostrada ao aluno a sílaba a ser escrita, mas a sua pronúncia para que eles, após ouvi-la, a escrevessem. Quando se chegava à palavra inteira, o monitor pronunciava na sequência: letras, sílabas e palavra para o aluno escreverem-nas, soletrando (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005b, p. 81).

Esse modelo nos remeteu a considerar que a aprendizagem da língua se operacionalizava, na escrita, pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade do indivíduo de reconhecer a letra e seu respectivo som. Assim, o aluno só conseguia ler com compreensão quando tivesse possuído o domínio mecânico da decodificação. Compreendemos, portanto, que esse modelo de ensino da leitura serviu de instrumento nas mãos daqueles que detinham o poder econômico e político, pois tinha como finalidade “[...] anestesiar a consciência do[s] indivíduo[s], tornando-os leitores passivos, acríticos, mantenedores do *status quo* [...]” (BRAGGIO, 2005, p. 3).

O método monitorial-mútuo, prescrito para o ensino da língua materna, pela Lei Geral da Instrução do Império, permaneceu em vigor até o final de 1830, pois o ato adicional de 1834 instituiu que caberiam às províncias escolherem o método mais adequado para o ensino da leitura e da escrita. A nova regulamentação favoreceu para que o uso do método individual de ensino, que seguia o modelo utilizado na educação familiar, em que “[...] o professor ensinava individualmente a cada um dos alunos [...]” (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 82), assim como a mãe fazia com seus filhos, coexistisse com o uso do método simultâneo, pelo qual se ensinava a técnica do ler e escrever.

Havia sérios problemas, no período imperial, que impediam a efetiva aplicação desses métodos no ensino da leitura e da escrita, como falta de escolas, escassez de professores, desorganização administrativa das províncias e grau de importância que as famílias conferiam ao aprendizado da leitura e da escrita, pois, dependendo desse interesse, elas realizavam ou não esforços para manter seus filhos na escola (MORTATTI, 2004).

Consequentemente, a maioria da população continuava afastada das produções culturais e linguísticas que circulavam no País assim como do domínio da técnica da leitura e da escrita, porém esse fato ainda não afetava as decisões da política imperial. Somente no final do Império, com a aprovação da Lei da Câmara dos Deputados de 1881 e da Lei Saraiva de 1882, que proibiu os homens considerados analfabetos de votar, sob o argumento de que “[...] essa proibição lhe serviria de poderoso incentivo para sair de seu estado de ignorância [...]” (MORTATTI, 2004, p. 57), o analfabetismo emergiu como um problema de ordem eminentemente política, de tal maneira que a assinatura do próprio nome se tornara “[...] efetivamente um substituto para a pessoa [...] tão individual como a impressão do dedo ou da mão, sendo também a afirmação de verdade e de consentimento” (GOODY, apud FERRARO, 2002, p. 28-29).

Tendo em vista essa preocupação, começou a ser divulgado o “método João de Deus”, contido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita em Portugal, pelo



poeta João de Deus, no ano de 1876. Para Silva Jardim, como apontado por Mortatti (2000), a questão do método era uma questão da educação e, nesse sentido, ele compreendia que as bases para a reforma do ensino primário estavam na teoria da educação positiva, portanto, no “método João de Deus”. A essa abordagem estava subjacente uma concepção de ensino que se preocupava com a questão do método e postulava que a organização desse ensino da totalidade e do concreto para as partes e a abstração proporcionava uma apropriação adequada da linguagem. Em decorrência, postulava-se que o ensino da leitura deveria ser iniciado pela palavra para dividi-la em sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras.

Desse modo, o “método João de Deus” se contrapôs aos habituais métodos que vinham sendo adotados nas escolas de primeiras letras e, assim, no limiar da década de 1890, iniciaram-se as disputas entre os partidários do “novo” método e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos, a respeito de qual seria o método apropriado para o ensino da leitura. Com essas discussões, o referido ensino passou a envolver uma questão de método e a preocupação voltou-se para *o como ensinar metodicamente e o que ensinar* (MORTATTI, 2000).

Diante das modificações de ordem política, econômica e social ocorridas após a proclamação da República, a educação tornou-se um instrumento de modernização e progresso para o Estado republicano. Visando a “[...] reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’” (MORTATTI, 2004, p. 55), intensificaram-se as ações para a implantação das escolas seriadas que foram institucionalizadas com a criação dos grupos escolares, como também, para a universalização do processo sistemático de escolarização do ensino de leitura e escrita e para a configuração de “novos” métodos de ensino, “[...] como os métodos analíticos, especialmente o da sentencição e o da historieta” (MORTATTI, 2004, p. 55), uma vez que os métodos sintéticos já vinham sendo combatidos pelas autoridades educacionais desde o início da década de 1880.

Dessa maneira, os métodos analíticos foram ganhando adesões e oficializações para o trabalho com a leitura nas escolas da Primeira República. Segundo Barbosa (1994), esses métodos se sustentavam na Psicologia da Gestalt e concebiam a leitura como um ato global e ideovisual. Tais métodos propunham que o ponto de partida para fosse as unidades maiores para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores; porém o modelo de ensino dependia do que se considerava como unidades maiores da língua. Alguns, como João de Deus, compreendiam que era a palavra; outros entendiam que era a sentença; houve ainda aqueles que acreditavam que a unidade maior da língua era a historieta.

Todavia, mesmo com a disseminação dos métodos analíticos para o ensino de leitura nas escolas, os métodos sintéticos continuavam a ser adotados assim como as cartilhas baseadas nesses métodos continuavam a ser produzidas. Mas, também, começavam a serem publicados os livros didáticos que tomavam por base as contribuições dos métodos analíticos que vinham sendo considerados como um “novo” modelo para o ensino de leitura.



De acordo com Braggio (2005) e Gontijo (2002), foi possível observar que, apesar das aparentes diferenças, tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos se apoiaram numa abordagem associacionista, pois ambos reduzem a linguagem e a sua apropriação ao nível sensorial e fisicamente observável. Ambos concebiam a leitura como um processo de decodificação em que o leitor apreendia o significante por meio do código linguístico, tanto que, para garantir a eficácia da leitura, acreditava-se que bastava uma boa decodificação. Portanto esses métodos permitiam que os sujeitos se constituíssem como meros reprodutores de ideias.

A mudança do regime político brasileiro – de Império para República – não apresentou alterações capazes de avançar na formação de leitores, visto que “[...] a escola continuava a apresentar-se como um projecto distante, ambicioso e como tal pouco acessível em termos de mobilidade social” (MAGALHÃES, 1996, p. 51). De fato, ao analisar a tendência secular do analfabetismo, Ferraro (2004) demonstrou a fragilidade do sistema educacional brasileiro, ao apontar que, em 1890, de 12.212.125 pessoas recenseadas, 82,6%, isto é, 10.087.215 habitantes eram considerados analfabetos e apenas 2.124.910 eram alfabetizados. O autor justificou que o censo de 1900 não foi considerado em razão das distorções sobre o analfabetismo. Em 1920, de 26.042.442 habitantes, 71,2%, perfazendo um total de 18.549.085, eram analfabetos e somente 7.493.357 eram alfabetizados.

Desse modo, todos os indivíduos que não sabiam ler e escrever continuaram a ser considerados como uma parcela da população impossibilitada de participar da vida política do País, pelo fato de serem tidos como “[...] indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu quotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da comunidade” (MAGALHÃES, 1996, p. 42).

Desde o limiar da Primeira República, existia uma uniformização nos discursos das autoridades políticas e educacionais acerca da necessidade de implementar a escola pública primária e expandir efetivamente o ensino de leitura a toda a população, pois esse ensino era visto como um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que eram o seu alvo (HÉBRARD, 2001). Porém, as medidas tomadas, por parte do Estado, não deram conta de resolver tais questões, ao passo que a persistência do elevado número de indivíduos sem acesso ao ensino escolarizado de leitura e escrita fez com que o Brasil entrasse “[...] no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido do mundo” (MOLL, 1996, p. 21).

As transformações advindas da travessia de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial, nas primeiras décadas de 1900, passaram a exigir dos indivíduos um determinado desempenho em leitura e escrita. Com isso, houve uma expansão do acesso à escola a partir da Era Vargas, porém, como pontuou Côco (2006), ainda era nítida a distinção entre os dois modelos escolares. De um lado, a escola dos filhos da elite burguesa, que buscava formar os futuros dirigentes do País e, de outro, a escola que recebia os alunos oriundos das camadas populares e os ensinava a ler, escrever e calcular, com o propósito de formá-los para o trabalho.

Mediante esse cenário, foi-se configurando a urgência de implementar uma política nacional de educação capaz de romper com o modelo educacional da



Primeira República, pois, como aponta Ferraro (2004), no ano de 1920, das pessoas recenseadas, 71,2% ainda não sabiam ler e escrever.

Tendo em vista essa preocupação, os inovadores e renovadores da época, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, se sustentaram nos princípios basilares do escolanovismo e partindo de uma abordagem biopsicológica decorrente do ideário da Escola Nova, propunham uma maior participação da criança no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, em detrimento da figura do professor, como preconizavam os “tradicionais” métodos de ensino, e um ensino pautado nos interesses e nas necessidades dos alunos, ao invés da transmissão de conteúdos escolares específicos e de uma racionalização do espaço e do tempo. Devido à urgência em alfabetizar um maior número da população, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para se propagar, porque deslocou a responsabilidade com o ensino de leitura e escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico, “[...] como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico” (FACCI, 2004, p. 85) desde o período colonial.

Tomando como correlato teórico os referidos pressupostos escolanovistas, o professor Lourenço Filho construiu os *Testes ABC* (1934) com o objetivo de verificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Barros [199-?, p. 44], esse instrumento de medição desmembrava-se em oito testes que abarcavam uma diversidade de fatores, a saber: “[...] coordenação visual-motora, coordenação auditivo-motora, memória visual, memória auditiva, atenção dirigida, índice da fatigabilidade, capacidade de prolação (pronúncia), resistência à ecolalia (repetição automática de sons ouvidos)”. A partir desse período, a importância dos métodos de ensino para a alfabetização passou a ser questionada e relativizada em decorrência da disseminação dos *Testes ABC*.

Nesse sentido, Mortatti (2006, p. 9) afirma que foi se “[...] constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização [...]”, uma vez que o ensino de leitura e escrita passou a abarcar, em primeiro plano, os *Testes ABC* e, em segundo plano, os métodos de ensino que, por sua vez, estavam subordinados às questões de ordem psicológica que classificavam os alunos com o propósito de formar classes homogêneas de alfabetização.

O ensino da leitura nas escolas primárias do Espírito Santo, Brasil (1940 a 1960)

Os trabalhos de Campos (2008) e Falcão (2010) mostram que o método global foi utilizado nas escolas primárias capixabas a partir do uso da *Cartilha Moderna* (método da palavração); *Cartilha Sodré* e *Cartilha de Bitu* (método da sentencição); *Lalau*, *Lili e o Lobo* e *O livro de Lili* (método da historieta). Essas cartilhas fizeram circular nas escolas representações do método global que se alicerçam em uma concepção de ensino aprendizagem da língua fundamentada em princípios comportamentalistas, uma vez que o modo como os aspectos fonéticos, fonológicos, morfosintáticos e semânticos são abordados prioriza estímulos reforçadores por meio de imagens, de repetições e de memorizações, dando a entender que a aprendizagem da leitura



deveria se dar pela repetição e decomposição de elementos linguísticos maiores (a palavra, a sentença ou a historieta).

A *Cartilha Moderna* postulava que o ensino da leitura deveria ser iniciado pela palavra para dividi-la em sílabas e, por fim, analisar os valores fonéticos das letras. Ao ressaltar que o princípio basilar se constituía na palavra, é possível entender, de acordo com Braggio (2005), que, nessa vertente, a palavra era tida como tendo relação direta com o seu referente, uma vez que o aluno aprendia a representação da palavra por meio da associação entre a emissão sonora e a imagem do objeto. Assim, a criança aprendia a ler por meio da pura imitação que requeria capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva.

Evidências desses princípios também podem ser vistos na *Cartilha Sodré* que, em sua primeira lição, apresenta uma gravura que representa um animal, com a finalidade de ilustrar a ação descrita na sentença que vem a seguir: “A pata nada”. Uma sentença com sintaxe simples, o que dar a ler traços de postulados de teorias behavioristas que enfatizavam que a aprendizagem deveria iniciar-se do mais simples para o mais complexo. Posteriormente, destaca as palavras-chave da frase e a sílaba tônica de cada uma delas, enfatizando as sílabas “pa” e “na”. Logo, adota como unidade básica para o ensino da leitura a sentença e também prioriza a fixação das unidades silábicas que compõem as palavras.

Essas mesmas orientações e princípios se materializam na *Cartilha de Bitu*. A diferença é que nessa cartilha as lições iniciam com frases agrupadas que simulam a forma de textos e funcionam como pretexto para a memorização de letras e sílabas. No entanto, eles constituem um agrupamento de frases isoladas umas das outras, sem coesão e coerência, conferindo a linguagem um caráter artificial. Nesse sentido, essa cartilha segue a mesma organização das lições da *Cartilha Sodré*: ilustração, frase(s), palavras e sílabas, porém com distinções em relação à introdução da escrita com letra cursiva. A imagem sempre se relaciona ao conteúdo da frase com o objetivo de ilustrar e de a criança estabelecer uma relação direta entre a sentença e a imagem.

Como se pode observar, os “textos” das cartilhas permanecem descontextualizados da realidade social, econômica e política da época; a linguagem extremamente limitada; as lições com a mesma sequência; repetição de palavras idênticas e falta de significação das palavras escritas. Essa permanência indicia que predominava, subjacente a essa representação de método global, uma concepção de ensino aprendizagem da leitura como um processo de imitação e associação entre objetos.

A cartilha *Lalau, Lili e o Lôbo*, mesmo utilizando a historieta como unidade básica de ensino da leitura, conserva essas mesmas características das demais cartilhas analisadas. As historietas revelam frases sem nexos entre si e entre elas e a própria realidade, se constituindo como “[...] pretextos para ensinar uma dada relação fonema/letra, portanto, artificiais, controlados, fragmentados” (SOUZA, 1995, p. 35). A artificialidade da linguagem conferida pelas repetições de palavras, de sílabas e de aspectos grafofônicos também é característica marcante de *O livro de Lili*, que também utiliza as historietas.



O livro de *Lili*, em suas lições, traz, no alto da página, uma ilustração relacionada à historieta que vem logo abaixo. As lições são escritas em letra de imprensa e repetidas na próxima página em letra cursiva. Em seguida, a historieta é recortada em sentenças, depois em palavras e sílabas para o aluno reconstruí-la. As frases não apresentam elemento de ligação e podem ser lidas em qualquer ordem, sem alteração do sentido, pois as orações se colocam como absolutas.

Enunciações Finais

Apesar de as cartilhas demonstrarem aparentes diferenças nos modos de trabalhar o ensino da leitura, a análise comparativa permite inferir que a concepção de ensino aprendizagem da leitura ancorada em princípios da psicologia comportamentalista assegurou permanências e garantiu que esse ensino priorizasse a leitura como um processo de decodificação em que o leitor apreendia o significante por meio do código linguístico e, assim, entendia o significado do texto lido, tanto que, para garantir a eficácia da leitura, bastava uma boa decodificação.

Segundo Barbosa (1994), esse método se sustentava na Psicologia da Gestalt e concebia a leitura como um ato global e ideovisual. De modo geral, o método global propunha que o ponto de partida para o ensino da leitura fosse com as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores; porém, como observamos nas cartilhas analisadas, o modelo de ensino da leitura dependia do que se considerava como unidades maiores da língua.

Alguns, como Yolanda Betim Paes Leme de Kruehl (Cartilha Moderna), compreendiam que a unidade maior era a palavra; outros, como Benedicta Stahl Sodré (Cartilha Sodré) e Rafael Grisi (Lalau, Lili e o Lobo), entendiam que era a sentença e, assim, usavam o método da sentencição que inicia o ensino da leitura com sentenças inteiras para depois dividi-las em palavras, sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras. Houve ainda aqueles que acreditavam que a unidade maior da língua era a historieta. Partindo dessa compreensão, Anita Fonseca (*O Livro de Lili*) e Ariosto Espinheiro (*Infância Brasileira*) fizeram uso do método da historieta, que começa com a leitura de histórias, completando-as com a sequência anteriormente descrita.

Referências

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 475-491, set./dez. 2004.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CAMPOS, D. **Alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CARVALHO, S. A. S. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. São Paulo: Puc.1998.



CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CÔCO, D. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ufes, Vitória, 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALCÃO, E. B.L. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

_____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.

FERREIRA, N. S. A. **Leitura no Brasil**: catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado 1980-2000. Campinas: FAEP/FE/UNICAMP, 2003. Disponível em: <www.primapagina.hpg.com.br/Arquivos/catalogo.doc>. Acesso em: 10 de jun. 2010.

FRANCA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

LACERDA, L. M. **A história da leitura no Brasil**: Formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, História e História da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/jun./jul./ago. 1996.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, M. R. **Os sentidos da alfabetização**: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo (São Paulo 1876-1994). Presidente Prudente, UNESP, 2000a.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2007.

_____. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?**. In: Scholze, L.; Rosling, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007.



PÉCORA, A. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O especo acadêmico da pedagogia no Brasil”. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 4 jun. 2007.

SCHWARTZ, C. M.; FALCÃO, E. L. O ensino da leitura no Espírito Santo de 1890-1910, Trabalho apresentado no IV Seminário sobre Letramento e Alfabetização, **15º Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, 2005.

_____. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da Institucionalização da educação primária pública. Anais da **28º Reunião Anual da ANPED**, 2005a.

SOUZA, E. L. L. Caminho Suave e Pipoca: o alfabetizando como não sujeito do processo. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.). **Contribuições da linguística para a alfabetização**. Goiânia: Editora da UFG, 1995.



ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O SUJEITO DO CAMPO

AMORIM, Livia dos Reis⁵⁵

MACEDO, Flávio Xavier⁵⁶

RESUMO

O presente artigo apresenta práticas pedagógicas articuladas de valorização e produção de uma nova interpretação sobre a educação e a convivência no campo com mudanças de atitude e paradigmas para o desenvolvimento sustentável, através da promoção do sentimento de pertencimento, diminuindo por meio da sensibilização os problemas sociais e ambientais existentes na comunidade. O objetivo deste estudo foi analisar a proposta pedagógica da Escola Classe Córrego do Meio, visando promover de forma prática o aprendizado de agroecologia, de agroextrativismo, e de educação ambiental através do desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar e a participação de toda comunidade escolar. Foram aplicados ideais do educador John Dewey que defendia a relevância do conhecimento processual e recomendava a transmissão dos saberes para além da sala de aula; e de Gadotti, que associa educação e sustentabilidade e propõe a aprendizagem a partir da vida cotidiana. Concluímos que o processo educativo do campo necessita estar vinculado à sustentabilidade e que a escola deve ser a responsável pela aplicabilidade de ações que sensibilizem o sujeito do campo para uma postura de preservação da natureza.

Palavras-chave: Educação do Campo, Sustentabilidade, Agroextrativismo.

ABSTRACT: This article presents articulated pedagogical practices of valorization and production of a new interpretation on education and coexistence in the field with changes in attitude and paradigms for sustainable development, through the promotion of the feeling of belonging, decreasing through awareness raising, social and environmental problems in the community. The objective of this study was to analyze the pedagogical proposal of the Escola Classe Córrego do Meio, aiming to promote in a practical way the learning of agroecology, agroextractivism, and environmental education through the development of a transdisciplinary methodology and the participation of the entire school community. The ideals of the educator John Dewey were applied, who defended the relevance of procedural knowledge and recommended the transmission of knowledge beyond the classroom; and Gadotti, who associates education and sustainability and proposes learning

55 Mestre em Ciências da Educação (UNOESTE), Especialista em Ecologia e Meio Ambiente (UFU), Especialista em Gestão Ambiental (UEG), Licenciada em Geografia (UEMG). (liviaamorimdosreis@gmail.com).

56 Mestre em administração (AMERICANA), Especialista em Física (UFU), Licenciado em Física (UNOESTE), Graduado em administração (IESB). (flavioxavierxe10@gmail.com)



from everyday life. We conclude that the educational process of the field needs to be linked to sustainability and that the school must be responsible for the applicability of actions that sensitize the subject of the field to a posture of nature preservation.

Keyword: Rural Education, Sustainability, Agroextractivism.

INTRODUÇÃO

A Escola Classe Córrego do Meio é uma escola do campo, localizada em Planaltina-DF e instalada em uma área agregada à bacia hidrográfica do Rio São Bartolomeu e ao Bioma Cerrado. Atualmente atende 89 alunos, nas modalidades educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de ofertar aulas de Educação em Tempo Integral no contra turno.

Em todas as suas ações a Escola Classe Córrego do Meio promove o sentimento de pertencimento, diminuindo através da sensibilização os problemas sociais e ambientais existentes na comunidade. Compreendemos a Educação do Campo como um modelo educativo capaz de contribuir na construção de uma proposta educacional que tem como perspectiva uma organização transformadora da sociedade.

A Educação do Campo se respalda na pedagogia crítica, fundamentada em concepções de Paulo Freire ou de socialistas como Pistrak, Krupskaya, Vigotski dentre outros. De acordo com as argumentações de Bourdieu (1983) e Freire (1980), a Educação do Campo está fundamentada em uma proposta pedagógica dialeticamente desenvolvida para construção de um novo habitus cultural, ético, político e social que pretende uma transformação biófila, relacionada às interrogações próprias à sua materialidade.

É imprescindível que a escola do campo tenha uma educação específica para o campo, estabelecendo vínculo com as comunidades e povos do campo, “... pois um dos objetivos da educação popular é contribuir para criar condições do povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida” (MOLINA, 2006, p. 12).

O Bioma Cerrado vêm sofrendo um acelerado processo de devastação: secamento de nascentes, assoreamento de rios, perda da biodiversidade, assoreamento de rios, compactação dos solos e desertificação. Plantações em larga escala e monoculturas, são evidentemente insustentáveis, ocasionando a destruição dos recursos naturais sem a possibilidade de restauração. Os sujeitos do campo são claramente os mais prejudicados por tais impactos, pois sua sobrevivência depende da plenitude dos ecossistemas. Diante do exposto, identifica-se a necessidade de elaborar e fortalecer práticas que venham contribuir para a preservação do Cerrado.

De acordo com Caldart (2011), o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive, através de uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. A Escola Classe Córrego do Meio pretende produzir uma nova interpretação sobre a educação e a convivência no campo, reconhecendo o meio e o ser que nele se integre e



estabelecendo instrumentos para que a comunidade escolar se aproprie desse espaço auxiliando em sua preservação.

A prática pedagógica da Escola Classe Córrego do Meio vai muito além das práticas repetitivas de sala de aula, acontece além dos muros da escola e está associada à vida, ao trabalho e às experiências. Nos estudos de Caldart (2011, p. 77), a educação no campo deve ir além da sala de aula

Lugar de criança não é apenas na escola, porque não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí é que está o educativo.

O objetivo deste estudo foi analisar a proposta pedagógica da Escola Classe Córrego do Meio, visando promover de forma prática o aprendizado de agroecologia, de agroextrativismo, e de educação ambiental através do desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar que fomente a participação de toda comunidade escolar, a fim de promover mudanças de atitude e paradigmas para o desenvolvimento sustentável por meio do planejamento de ações articuladas para aquisição de conhecimento e valorização dos fatores culturais e históricos vinculados a vegetação nativa do Bioma Cerrado.

METODOLOGIA

A pesquisa esta fundamentada na metodologia de estudo do meio e na percepção de que os agentes atuam como mecanismo de aprendizagem. Recorremos às pesquisas de Gadotti, que ao recorrer a Pedagogia da Terra e a Ecopedagogia, associa educação e sustentabilidade promovendo uma pedagogia biófila, proporcionando o respeito a todas as formas de vida como alternativa de promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana. De acordo com o educador Gadotti (2009, p. 75), o pressuposto da sustentabilidade é “o sonho de bem viver, o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, a harmonia entre os diferentes”.

Foram empregados na proposta os ideais do educador John Dewey (1859-1952), que sustentava a importância do conhecimento processual e propunha a transmissão do conhecimento para além da sala de aula, ou seja, para a vida do aluno. A visão pragmática de John Dewey apresenta afinidades com o estudo do meio; uma proposta de ensino interdisciplinar direcionado para as atividades em campo, ao viver social e à relação com o mundo.

A metodologia busca o sentido topofílico, idealizado por Yi Fu Tuan, de formação de um elo afetivo entre o homem e o meio físico, entre os diversos sujeitos que formam o universo escolar, não somente na percepção aluno ou professor, mas de todas as pessoas que vivenciam a escola. Tuan (1982) afirma que as relações entre o homem e o ambiente estabelecem atitude que “primariamente é postura cultural, uma postura que se toma em relação ao mundo”.



LIVRO DE RECEITA FRUTOS DO CERRADO, AGROEXTRATIVISMO ALIADO A SUSTENTABILIDADE

Uma comunidade participativa considera a importância da relação escola\ comunidade para desenvolver um ensino de qualidade voltado para sua realidade. A escola deve selecionar conteúdos e ajustar sua maneira de ensinar, auxiliando os membros da comunidade na compreensão das várias vivências a que são expostos em seu meio cultural. Portanto o reconhecimento do ambiente em que estão inseridos é essencial para o desenvolvimento das pessoas e do meio. Conforme Morin (2000, p. 47), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”.

Para Carrazza (2009) o agroextrativismo⁵⁷ é um modelo de produção familiar que associa coleta e aproveitamento da biodiversidade nativa com a produção agropecuária. Identificada como um modelo concreto de fixação rural que concilia preservação ambiental, inclusão social e melhoria de qualidade de vida para a população como um todo, visa à subsistência com excedente voltado ao mercado e sua viabilidade econômica e ambiental está relacionada à diversificação da produção.

A intenção é a construção, de modo participativo, um livro de receitas de frutos de espécies nativas do Cerrado, visando promover de forma prática o aprendizado de agroecologia, de agroextrativismo, e de educação ambiental através do desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar que fomente a participação de toda comunidade escolar nas atividades de aproveitamento dos frutos do Cerrado, a fim de promover mudanças de atitude e paradigmas para o desenvolvimento sustentável por meio do planejamento de ações articuladas para aquisição de conhecimento e valorização dos fatores culturais e históricos vinculados a vegetação nativa do Bioma Cerrado.

Para Oliveira (2017, p. 12), “O ser humano deve ser protagonista de sua história com os recursos disponíveis em seu ambiente e todo arcabouço oriundo de sua região”. Várias espécies de frutos comestíveis do Cerrado são uma alternativa econômica para que o sujeito do campo utilize sua biodiversidade para a geração de renda e promoção da segurança alimentar. Podem ser utilizadas para consumo da população local e comercialização nos centros urbanos, frutos como o Pequi (*Caryocar brasiliense*), Araticum (*Annonacracassifolia*), sementes do Barú (*Dipteryxalata*), Mangaba (*Hancorniaspeciosa*), Bacupari (*Salaciacrassifolia*), Cajuzinho do cerrado (*Anacardiumhumile*), Cagaita (*Eugenia dysenterica*) e Buriti (*Mauritia flexuosa*). Foi realizada pesquisa descritiva para coleta de dados através de observações, entrevistas, e questionários, além de pesquisa bibliográfica, resgatando informações do processo de articulação e organização do conhecimento e experiências sustentáveis agroecológicas e extrativistas dos moradores da região do Córrego do Meio. “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber”. (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

57 Segundo Drummond (1996), o agroextrativismo tem uma extensa história no Brasil, pois a aproveitamento dos elementos da flora e da fauna de áreas de florestas nativas têm sido um meio fundamental de subsistência para os povos do Cerrado e da Amazônia nos últimos 6 a 8 mil anos.



A transdisciplinaridade ocorre na elaboração do livro de receitas: Educação Ambiental (palestras, trilhas, plantio de mudas, coleta de frutos e sementes), Língua Portuguesa (produção de textos, escrita e formação de palavras e frases), Matemática (contagem de frutos, enumeração, fração, sistemas de medidas, situações problemas), Ciências (características de solo, vegetação, clima, animais, polinização, valorização alimentar, valor nutricional dos alimentos e hábitos alimentares), Geografia (localização, relação da comunidade com o meio ambiente e valor econômico dos frutos do Cerrado), e Artes (textura, cor, forma, dramatização, musicalização e pinturas).

O agroextrativismo no Cerrado pode exercer papel importante no cenário natural, econômico e social devido a sua rica biodiversidade, pois relaciona a geração de renda à restauração de áreas degradadas. Nos estudos de Luzia (2012, p. 56), os frutos do cerrado apresentam composição química diversificada, tanto em concentração de macro e micronutrientes quanto em termos calóricos, a escolha adequada dos frutos pode contribuir para uma alimentação balanceada e rica em nutrientes, de apresentação gastronômica diversificada e agradável ao paladar do consumidor.

A elaboração do livro de receitas de Frutos do Cerrado proporcionou a comunidade escolar conhecimento sobre o valor nutritivo e econômico de várias espécies nativas, contribuindo assim para sua preservação. Verifica-se que as famílias passaram a aproveitar os frutos do Cerrado na alimentação cotidiana e comercializar produtos a partir das receitas desenvolvidas junto à equipe escolar. De acordo com Oliveira (2017, p. 12), “O ser humano deve ser protagonista de sua história com os recursos disponíveis em seu ambiente e todo arcabouço oriundo de sua região”.

Macedo (2017, p. 63) afirma que “a sustentabilidade inicia-se com a educação e a conscientização das pessoas em relação ao uso dos recursos naturais”. Assim iniciativas sustentáveis a partir do agroextrativismo junto às comunidades trazem benefícios ao ecossistema da região, visto que a valorização dos frutos do Cerrado promove à conscientização sobre a necessidade de preservação do bioma.

TRILHAS ECOLÓGICAS: CONTEXTO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde a antiguidade as trilhas estão presentes no cotidiano das pessoas, serviam inicialmente somente como via de comunicação, em virtude das transformações socioculturais passaram a ser empregadas com outras finalidades, como peregrinações religiosas e viagens comerciais. Atualmente as trilhas não se restringem simplesmente a locomoção, transformaram em uma forma de convívio com a natureza. Costa (2006) afirma que as trilhas estimulam a sensibilização humana, possibilitam a compreensão da natureza e suas relações, proporcionando a aquisição de valores relacionados à preservação ambiental; sendo uma alternativa para apresentar a importância dos ambientes bióticos e abióticos por meio da Educação Ambiental.

A questão ambiental chama a atenção de diversos segmentos da sociedade, incentivando pesquisas e debates sobre sustentabilidade e preservação do meio



ambiente. As trilhas ecológicas aparecem no contexto da Educação Ambiental como um recurso metodológico, uma prática que propõe a disseminação de conhecimentos por meio da visão, olfato e sentimentos, transformando-se em uma experiência direta com a realidade, possibilitando a consciência ambiental e o pertencimento das pessoas.

As trilhas ecológicas aparecem no contexto da Educação Ambiental como um recurso metodológico que sugere a difusão de conhecimentos a partir da visão, olfato e sentimentos, sendo definidas como percursos demarcados em áreas naturais que propiciam a interpretação ambiental e o resgate histórico-cultural, transformando-se em uma experiência direta com a realidade, viabilizando a consciência ambiental e o pertencimento das pessoas.

O contato com o meio natural através de caminhadas contribui para uma melhor compreensão do que é o natural, sua importância para a paisagem e para a qualidade ambiental, incentiva a observação e proporciona momentos de reflexão sobre a necessidade de preservar e conservar. O público frequentador das trilhas busca o contato direto com a natureza, a simplicidade do campo, ar puro, belezas naturais, atividades motoras, e outras formas de promover o lazer e o entretenimento.

Não podemos analisar a Educação Ambiental apenas pela relação de convívio entre o homem e seu meio, devemos compreender também sobre hábitos, costumes e qualidade de vida presente e futura dos seres humanos, garantindo sua continuidade com sustentabilidade. Portanto, as trilhas ecológicas permitem uma vivência prática dos conhecimentos teóricos, facilitando a aprendizagem, dinamizando as práticas, estimulando os participantes a uma forma personalizada de conhecimento e valorização dos atrativos naturais através da contemplação.

Conforme Campos e Filletto (2011), as trilhas ecológicas são excelentes espaços para a prática de projetos de Educação Ambiental, tanto para o ensino formal quanto para o não formal, pois vão além de simplesmente ensinar o que os visitantes devem fazer nas áreas visitadas, propõe também mudanças na forma como as pessoas pensam e avaliam a sua relação com o meio ambiente. De acordo com pesquisas de Bedin (2004) a trilha é uma metodologia que promove a Educação Ambiental, o conhecimento se torna uma experiência de vida. Em cada toque e observação o caminhante amplia seu aprendizado, compreendendo melhor o mundo em que vive.

Para Araujo e Farias (2003), as trilhas são mecanismos básicos de programas de educação ao ar livre, além de transmitir conhecimentos, também oportunizam atividades que demonstram os significados e as características do ambiente através da utilização dos elementos originais, por experiência direta e por meios ilustrativos. Vasconcellos (1997) afirma que em áreas naturais, as trilhas promovem mudanças de atitude, envolvendo as pessoas em atividades de conservação e aumentando a sensação de pertencimento.

As trilhas ecológicas são bastante significativas tanto do ponto de vista recreativo quanto educativo, pois utilizam os momentos de lazer do visitante para a aquisição de conhecimento. Representam também uma ferramenta para o manejo de áreas protegidas, se transformando em espaços de informação através de placas, sinais



e instruções. A experiência pessoal de contato com o ambiente imediato durante o percurso é aproveitada para realização da educação ambiental.

Atividades em trilhas não podem se limitar somente a caminhadas sem objetivos pré-determinados. É fundamental o planejamento e adequada elaboração das atividades que serão desenvolvidas. O próprio ambiente da trilha já colabora para uma sensibilização, porém, ao associar a caminhada a atividades que visam um conhecimento crítico sobre questões ambientais, a sensibilização será mais significativa.

O planejamento de uma trilha deve observar aspectos sociais e biofísicos do local, suas oportunidades e restrições. Oportunidades incluem elementos como paisagem, possibilidades culturais e educacionais, acesso a áreas para caminhadas e acampamentos, e apoio a atividades de manejo. Restrições devem estar associadas ao zoneamento ambiental, segurança dos visitantes, presença de espécies raras ou ameaçadas, dentre outros. Conforme Lechner (2006), a sustentabilidade das trilhas pode ser alcançada através de uma abordagem integrada de seu manejo, considerando o planejamento, a construção, a manutenção, o monitoramento e a avaliação dos seus impactos.

A Educação Ambiental associada ao ambiente da trilha apresenta e se consolida como metodologia relevante em processos de sensibilização ambiental, pois favorece uma assimilação entre a aquisição formal de conhecimentos e as percepções no próprio ambiente natural. A sensibilização através de atividades no ambiente de trilhas ecológicas possibilita uma reflexão crítica sobre a problemática ambiental, resultando em atitudes de valorização da natureza.

A implantação de trilhas na Escola Classe Córrego do Meio explica o conceito “quem conhece preserva”. O envolvimento da comunidade faz com que os sujeitos se sintam pertencentes ao ambiente. Ao percorrer as trilhas, os caminhantes compartilham informações sobre fauna, flora, história, cultura, costumes e tradições dos locais visitados, aprendizagem que acontece de forma natural e espontânea.

VIVEIRO E PLANTIO DE MUDAS NATIVAS DO CERRADO

Com a intenção de construir bases epistemológicas da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, a Escola Classe Córrego do Meio e o GCB⁵⁸ (Grupo de Caminhadas de Brasília) construíram o viveiro de árvores nativas do Bioma Cerrado da Escola Classe Córrego do Meio, projeto que faz parte da proposta de Educação em Tempo Integral.

A educação ambiental já faz parte do currículo de muitas escolas, mas na prática, professores ainda têm dificuldades em lidar com o tema. O viveiro de mudas nativas do Bioma Cerrado da Escola Classe Córrego do Meio e sua relação com a participação comunitária se tornam um eixo articulador com ricas possibilidades de atividades pedagógicas e sustentáveis para preservação do Bioma Cerrado.

58 Grupo formado por mais de 5.000 pessoas praticantes de caminhada ao ar livre. Parceiros de diversos projetos de Educação Ambiental e preservação do meio ambiente.



A Educação Integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a Educação Integral. (SEEDF, 2014).

Segundo Pedrini e Brito (2006); para uma educação entendida como o estabelecimento de novos valores do ser humano em relação ao seu meio, é essencial um trabalho sobre questões ambientais, compreendendo que essas não são apenas instrumentos que possibilitam mudanças de valores, mas que também permitam alcançar os direitos básicos a cidadania.

O projeto almeja que comunidades escolares e trilheiros entendam sobre a dinâmica do meio ambiente, adquirindo condições de decidir sobre as questões ambientais e sociais de sua realidade, pois só cuidamos e preservamos aquilo que conhecemos. “A educação, sendo um processo que envolve o homem e a sociedade, muda no tempo e no espaço. E, num tempo tão mutável como o de hoje, a educação encontra desafios e deve apresentar propostas novas e criativas”. (MAIA, 1979 p, 10).

O viveiro de mudas nativas do Bioma Cerrado inserido, no ambiente escolar, possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental, relacionando teoria e prática de forma contextualizada, contribuindo no processo ensino-aprendizagem. Sua relação com a participação comunitária se torna um eixo articulador com inúmeras alternativas de atividades pedagógicas e sustentáveis para preservação do Bioma Cerrado.

O envolvimento da comunidade escolar e parceiros na produção e plantio de mudas de espécies nativas do Cerrado nas trilhas de caminhadas e nascentes pretendem propiciar, na prática a educação ambiental, sensibilizando a comunidade escolar, a respeito da importância das espécies nativas do Cerrado para a recuperação e preservação dos recursos hídricos da região e melhoria da qualidade ambiental. Gadotti (2001, p. 89) afirma que “O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

Conforme Freire (1996), nas condições da real aprendizagem, os alunos vão se transformando em efetivos sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igual sujeito do processo. Somente assim podemos falar de saber ensinado, onde o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. Segundo Barbosa (2014) a educação escolar ocupa função relevante na preservação do Cerrado

Nós, como educadores, deveríamos pensar nisso – e eu penso: talvez ainda seja tempo de salvar o que ainda resta, mas se não dermos uma guinada muito violenta não terá como fazer mais nada. É preciso haver real mudança de hábitos e mudar a forma de observar os bens patrimoniais do planeta e da nossa região. A água tinha de ser uma questão de segurança nacional. A vegetação nativa, da mesma forma. Os bens naturais teriam de ser tratados assim também, porque deles



depende o bem - estar das futuras gerações. Mas isso só se consegue com investimento muito alto em educação, mudando mentalidade de educadores. As escolas têm de trabalhar a consciência e não apenas o conhecimento. Uma coisa é conhecer o problema; outra é ter consciência do problema. A consciência exige um passo a mais. Exige atitude revolucionária e radical. Ou mudamos radicalmente ou plantaremos um futuro cada vez pior para as gerações que virão. (BARBOSA, 2014, p. 14).

De acordo com Amorim (2017, p. 45), “A cultura está estreitamente vinculada à formação humana, sendo assim o processo educativo não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é construído durante a vida social”. Espera-se que o projeto se dissemine até as residências dos alunos, assim as famílias também se sensibilizarão quanto à necessidade de preservação do Bioma Cerrado.

Nas palavras de Azevedo (2002), o educador deve construir com seus alunos, por meio de investigações e pesquisas, a passagem do saber cotidiano para o saber científico, sendo essa investigação fundamentada em questionamentos sobre fenômenos ou eventos ocorridos. Diante do exposto a capacitação dos alunos para manutenção do viveiro acontece durante as aulas teóricas e práticas da Educação em Tempo Integral.

Procuramos assistência especializada, sobretudo do IBRAM (Instituto Brasília Ambiental), para a seleção de espécies de árvores a serem plantadas. Além da coleta e plantio de sementes, são elaboradas pelos educadores do projeto de Educação em Tempo Integral atividades culturais e artísticas vinculadas a Educação Ambiental, para identificação e marcação de espécies, plantadas ou já existentes, de árvores nativas do Cerrado, bem como a confecção de placas informando sobre a fauna e a flora do Bioma Cerrado.

Reforçou-se o aspecto de reutilização para a montagem do viveiro, sensibilizando os alunos para que entendam que materiais antes considerados “lixo” podem ser a matéria-prima para a construção de um viveiro, reforçando o sentimento ambiental. Com isso, alunos e pais são incentivados a fazerem viveiros em suas casas com material reciclado, reaproveitando, reutilizando, sem necessidade de muitos recursos.

Segundo Bononi (2004) a primeira etapa da produção de mudas de espécies, principalmente as nativas, é a seleção de maciços florestais em boas condições e localizados próximo à região a ser recuperada. Devem ser levados em consideração também os aspectos fitossanitários. As sementes usadas para a produção de mudas de qualidade são colhidas maduras, tendo como matrizes árvores saudáveis e vigorosas.

São priorizadas árvores nativas do Cerrado, cujas sementes são colhidas pelos alunos e também por moradores da região. Após a colheita os alunos catalogam e identificam as sementes de acordo com sua morfologia e, posteriormente, de acordo com sua espécie. O manejo do viveiro acontece em etapas; os alunos são divididos em grupos que intercalam horários e dias para a manutenção do viveiro, tendo feriados e finais de semana também sido incluídos na escala. Para os finais de semana e feriados contamos com a ajuda de monitores, pais e vigias da escola.



Lukács (1979) argumenta que com o planejamento da ação do ser humano sobre a natureza, a consciência prevê as conseqüências de sua ação, e seu efeito é projetado antes da própria prática. Considerando essa afirmação, as etapas de montagem, manutenção e cuidado com as mudas do viveiro são desempenhadas durante as aulas da Educação em Tempo Integral, com a eficaz participação dos alunos, incentivando questionamentos e promovendo a interação, empregando, assim, uma metodologia participativa baseada na prática.

Merece atenção a oportunidade de desenvolver a transdisciplinaridade entre matemática, português e ciências. Isso porque, a leitura e a produção de textos serão base para conhecimento e catalogação das plantas; e para a manutenção do viveiro, é necessário a medição dos compostos utilizados na formulação dos substratos, a realização de cálculos de área e o dimensionamento dos canteiros.

De acordo com a SEEDF (2012), a ampliação da jornada escolar e implantação de escolas de Educação em Tempo Integral só fazem sentido, se acreditarmos em uma concepção de educação integral em que a perspectiva de horário expandido represente um aumento de oportunidades e situações que produzam aprendizagens significativas e emancipadoras. Diante dessa afirmação o viveiro de mudas nativas da Escola Classe Córrego do Meio se torna uma solução para a implantação de escola com Educação em Tempo Integral que privilegia a sustentabilidade e a preservação do Bioma Cerrado.

Com a instalação do viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio, de forma coletiva, constrói-se um projeto pedagógico transdisciplinar, que oportuniza uma aprendizagem significativa visando o conhecimento sobre a importância do Cerrado como base hídrica do planeta, bem como sua preservação. É uma alternativa para um manejo sustentável do bioma cerrado, pois envolve, a partir da escola, toda a comunidade, sensibilizando seus atores para quanto à importância da preservação e recuperação do patrimônio natural do Cerrado.

CONCLUSÃO

Entende-se que uma educação libertadora vai muito além das práticas repetitivas de sala de aula, é uma educação associada à vida, ao trabalho e às experiências. Uma educação para a vida possibilita aos alunos se reconhecerem como sujeitos críticos e atuantes em sua realidade, com capacidade de transformar seu meio social a partir de sua prática.

O processo educativo do campo necessita estar vinculado à sustentabilidade. A escola deve ser a responsável pela aplicabilidade de ações que sensibilize o ser humano a ter uma postura para preservação da natureza. A escola deve preocupar-se em selecionar conteúdos e ajustar sua maneira de ensinar de modo a auxiliar os membros da comunidade na compreensão das várias vivências a que são expostos em seu meio cultural. Para tanto o reconhecimento do ambiente em que estão inseridos é primordial para o desenvolvimento das pessoas e do meio.



Para Pedrini e Brito (2006); para uma educação percebida como o estabelecimento de novos valores do ser humano em relação ao seu meio, é fundamental um trabalho sobre questões ambientais, compreendendo que essas não são somente instrumentos que possibilitam mudanças de valores, mas que também permite alcançar os direitos básicos a cidadania.

Compreendemos a Educação do Campo não como fim em si mesma, mas, se inscrevendo no rol de disputas dos modelos educativos que podem colaborar na construção de um projeto educacional como perspectiva para uma organização transformadora da sociedade. Neste contexto, a escola Classe Córrego do Meio através de suas práticas pedagógicas contribui para que o sujeito do campo seja protagonista de ações que possam acarretar um desenvolvimento sustentável para a região em que está inserido.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lívia dos Reis. **Educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município De Buritis-MG: qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado**. Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por Investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira, 2004, v.1, p. 19-33.

ARAUJO, D.; FARIAS, M. E. **Trabalhando a construção de um novo conhecimento através dos sentidos em trilhas ecológicas**. In: II Simposio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, 2003. Anais. Itajai: Unilivre, 2003.

BARBOSA, Altair Sales. O Cerrado está extinto e isso e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água. **Jornal Opção**, Goiânia, ed. 2048, 5 a 11 out. 2014. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-cerrado-esta-extinto-e-isso-leva-ao-fim-dos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua-6970/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BEDIM, B P. Trilhas Interpretativas como instrumento didático à Educação Biológica e Ambiental: Reflexões. In: BIOED 2004 – **INTERNATIONAL CONFERENCE ON BIOLOGY EDUCATION, SUSTAINABLE DEVELOPMENT, ETHICS AND CITIZENSHIP**. Rio de Janeiro, 2004.

BONONI, V. L. R. Controle ambiental de áreas verdes. In: PHILIPPI Jr. A. et all (Org.) **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri – SP: Manole, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Educação Integral **Desafios e Perspectivas**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/268-educacao-integral.html>>. Acesso em: 28 set. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, R. F; FILLETO, F. Análise do perfil, da percepção ambiental e da qualidade da ex-



periência dos visitantes da Serra do Cipó (MG). **Revista Brasileira de Ecoturismo**. v. 4, p.69-94. 2011.

CARRAZZA, L. **Tecnologias Sociais Agroextrativistas como Estratégia de conservação e Desenvolvimento Local in Tecnologias Sociais: Caminhos para a sustentabilidade**. / Aldalice Otterloo [et al.]. – Brasília/DF: s.n, 2009. 278 p. (p.264-277).

COSTA, V. C. **Proposta de manejo e planejamento ambiental de trilhas ecoturísticas: um estudo no Maciço da Pedra Branca - município do Rio de Janeiro (RJ)**. Rio de Janeiro, RJ, 2006. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.

_____. **Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. CLACSO, Buenos Aires, 2001. Disponível :<http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LECHNER, L. **Planejamento, implantação e manejo de trilhas em unidades de conservação**. Cadernos de Conservação. Fundação O Boticário de Proteção à Natureza. v, 3, p 1-123. 2006.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUZIA, Débora Maria Moreno. **Propriedades funcionais de óleos extraídos de sementes de frutos do cerrado brasileiro**. São José do Rio Preto, SP, 2012. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2012.

LUZIA, Débora Maria Moreno. **Propriedades funcionais de óleos extraídos de sementes de frutos do cerrado brasileiro**. São José do Rio Preto, SP, 2012. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2012.

MACEDO, Flávio Xavier de. **A Importância da Cooperativa Agropecuária Unai LTDA-CAPULO no desenvolvimento do cooperativismo no município de Unai-MG**. Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017.

MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à educação moderna**. Editora Rio, 1979.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Suzane Araujo. **Educação do Campo: uma inserção necessária para sustentabilidade**. Disponível em:<<http://cerratense.com.br/linkartacamemicos.html>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

PEDRINI, Alexandre Gusmão; BRITO, Maria Inês Meira Santos. **Educação Ambiental para o desenvolvimento ou sociedade sustentável? Uma breve reflexão para América Latina**.



Educação Ambiental em Ação, v. V. n° 17, jun/ agos, 2006. Disponível em:<<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=413>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia – um estudo de valores e atitudes do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1982.

VASCONCELLOS, J. **Trilhas interpretativas: aliando educação e recreação**. Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação. Curitiba. IAP, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ NO ÂMBITO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA: IDEIAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS FRANCISCANOS EM PETRÓPOLIS

Claudino Gilz – FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO

Cleonice Aparecida de Souza – USF e PUC-CAMPINAS

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A presente pesquisa tem como objeto as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas implementadas pelos Franciscanos em Petrópolis no segmento da então instrução primária, ofertada pela Escola Gratuita São José no período de 1897-1922. Trata-se aqui dos Franciscanos da Província da Imaculada Conceição do Brasil, instaurada pelo então Papa Clemente X em 15 de julho de 1675 por meio da Bula *Pastoralis Officii*⁵⁹.

Após duzentos e vinte e dois anos, os Franciscanos desta mesma Província fundam, em Petrópolis – RJ, uma escola contígua à Igreja do Sagrado Coração de Jesus, cuja oferta de ensino primário foi inicialmente gratuita para alunos pobres, oriundos de famílias de colonos alemães pobres e de famílias de ex-escravos recém libertos na época pela extinção da escravatura no Brasil. Alinhados às orientações da Igreja Católica, os Franciscanos fundadores da Escola Gratuita São José compreendiam-na, antes de tudo, como uma instituição nucleadora da comunidade. A delimitação do período de 1897 a 1922 se deve, em si, a três razões, a saber:

59 Por meio da mediante a Bula *Pastoralis Officii*, o então Papa Clemente X fundou de modo oficial no dia 15 de julho de 1675 a Província da Imaculada Conceição do Brasil, tendo na ocasião aos seus cuidados tão somente dez conventos para habitação e ponto de partida para as atividades pastorais e educacionais. Anterior a tal ato pontifício, os Franciscanos marcaram presença e atuação pastoral-educacional desde 1500 junto aos nativos e aos assim denominados colonizadores, não ininterruptamente não deixou de ser feito até o presente ano, 2020. A sede da Província da Imaculada Conceição do Brasil se alternou por vários lugares ao longo de sua história, a saber: de 1675 a 1889 no o Convento Santo Antônio no Rio de Janeiro; de 1889 até 1906 em Blumenau – SC; de 1906 a 1907 no convento do Sagrado Coração de Jesus em Petrópolis – RJ; de 1907 a 1911 em São José – SC; em 1911 foi transferida para Curitiba – PR; em 1941 até o presente ano, 2020, São Paulo ficou sendo a sede (RÖWER, 1922; RÖWER, 1941; RÖWER, 1945; RÖWER, 1947; RÖWER, 1951). Em 2020, a Província da Imaculada Conceição do Brasil, fundada pelo Papa Clemente X alcança 345 anos de existência, com mais de 80 moradias a serviço de atividades pastorais e educacionais nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e também em Angola (África).



- a primeira das razões diz respeito ao curso histórico a abranger os primeiros 25 anos da Escola Gratuita São José, fundada pelos Franciscanos;
- a segunda das razões pela delimitação do período de 1897 a 1922 está associada ao tempo em que se deu a edição e publicação do Primeiro Livro de Leitura, a edição e publicação do Segundo Livro de Leitura, a edição e publicação do Terceiro Livro de Leitura e a edição e publicação do Quarto Livro de Leitura na tipografia desta Escola, hoje Editora Vozes, considerando que, no período, os livros escolares que “[...] saíam dos prelos do país eram, na maior parte, de inspiração materialista ou, pelo menos, agnosticista.” (PIMENTEL, 1951, p. 8);
- a terceira dessas razões faz jus às diversas tratativas privilegiadas pelos Franciscanos para disseminar – tanto nas salas de aula da Escola Gratuita São José como em muitas outras escolas do Brasil que vieram a adotar os Livros de Leitura editados e postos em circulação pela tipografia desta Escola – não só uma proposta curricular, mas também um ideário educacional alinhado às orientações da Igreja Católica no período.

A compreensão a respeito do modo como os livros escolares possibilitam apontar – enquanto objetos de pesquisa sobre as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas – para diversos aspectos de uma determinada circunscrição histórica, cultural e escolar, em si, não se basta. Menos oportuno ainda é menosprezar o quanto os livros escolares se apresentavam como obras de diversos conteúdos educacionais propostos por políticas educacionais do regime governamental da época em são editados e postos em circulação.

O ESCOPO DA PESQUISA

O tema desta pesquisa atenta para possíveis tensões entre as prerrogativas educacionais católicas (LEÃO XIII, 1878) disseminadas pelos Franciscanos e as proposições educacionais dos liberais, positivistas dos republicanos, defensores de uma educação laica. Privilegia o tema, com as fontes primárias afins, os já mencionados Livros de Leitura na conexão com o contexto sociocultural da época, em busca de hipóteses, premissas e conceitos que tornam possível flagrar não só o ideário pedagógico como também a prática curricular de uma escola como espaço dado à história de vida de professores e alunos, à disposição das disciplinas para cada ano letivo, à socialização de saberes, a rotinas e à produção-circulação-reprodução cultural.

Entende-se que “[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que [...] assume a forma de um ‘sistema’”. (THOMPSON, 1998, p. 17). Diferentes recursos inerentes a uma cultura que tornam possível também entrever o espaço escolar como uma instância de conflitos de interesses, de resistências, de alternâncias de curiosidades e expectativas, de embates ideológicos, de tensões instituídas normas de controle da disciplina comportamental, de punição aos infratores, entre outros aspectos.



As fontes de uma pesquisa viabilizam o acesso às tessituras de compreensão de um fato ou de uma questão-problema, assim como a confirmação ou não das hipóteses previamente levantadas. As fontes “[...] resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade [...], acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza [...]”. (LOMBARDI, 2004, p. 155).

O objetivo desta pesquisa visa rastrear – com base nos Livros de Leitura, na história da leitura e nas formas históricas de produção e disseminação dos livros escolares, final do século XIX e primeiras décadas do século XX – elementos relacionados tanto às ideias pedagógicas, ao currículo como às práticas educativas dos Franciscanos no segmento da então instrução primária ofertada na Escola Gratuita São José. Considerando que “[...] a leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (BITTENCOURT, 1993, p. 5), o escopo metodológico da pesquisa sobre as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas mobilizadas pelos Franciscanos na Escola Gratuita São José para alunos do segmento da então da instrução primária entre 1897 e 1922 decorre da análise dos Livros de Leitura editados na tipografia e utilizados em sala de aula por professores e alunos dessa escola. Análise esta que deixa entrever não só para a especificidade acadêmica e confessional das ideias pedagógicas, currículo e práticas educativas articuladas pelos Franciscanos, como também um modo de presença desses religiosos no âmbito da instrução primária do Brasil tensionado por embates, resistências, lutas e até por silenciamentos impetrados por liberais, positivistas e republicanos a fomentar, no período, o ensino laico nas escolas do Brasil.

Em face à pesquisa sobre as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas implementadas pelos Franciscanos em Petrópolis na Escola Gratuita São José, alguns dos primeiros resultados flagram a compreensão de determinadas situações do processo de modernização do Brasil em curso, final do século XIX e início do século XX, em que a educação era, nos discursos dos agentes da cúpula do regime republicano, um dos meios mais promissores para se alcançar tal intendo. Em um segundo momento da investigação, os resultados encampam o alinhamento dos conteúdos abordados nas salas de aula da Escola Gratuita São José à identidade confessional católica e franciscana da própria escola, balizada principalmente pelas seguintes Cartas Encíclicas publicadas pelo então Papa Leão XIII:

- a Carta Encíclica *Inscrutabili Dei Consilio*, de 21 de abril de 1878;
- a Carta Encíclica *Quod Apostolici Muneris* – socialismo, comunismo e nihilismo, de 28 de dezembro de 1878;
- a Carta *Ci Siamo Grandemente* – em favor do matrimônio cristão, de 1 de junho de 1879;
- a Carta Encíclica *Arcanum Divinae Sapientie*, de 10 de fevereiro de 1880;
- a Carta Encíclica *Libertas*, de 20 de junho de 1888;
- a Carta Encíclica *Sapientiae Christiane*, de 10 de janeiro de 1890;
- a Carta Encíclica *Rerum Novarum*, de 15 de maio de 1891.



Alinhamento este tensionado pelo embate travado pela Igreja Católica no período com aqueles que estavam a propor a laicidade da educação, a disseminar visões de mundo distintas da Igreja Católica por meio do racionalismo, do socialismo, do comunismo, do anarquismo, da maçonaria e do niilismo.

Em um terceiro e último momento, os resultados expõem o predomínio de algumas temáticas inerentes às ideias pedagógicas, ao currículo e às práticas educativas latentes nos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José, tais como:

o conhecimento de Deus a enfatizar a compreensão do Ser Divino como o criador de todos os seres a rivalizar com os propositores do socialismo, do comunismo, do niilismo e do liberalismo que estavam a idealizar a constituição de nações e estados modernos, destituída de valores religiosos;

- o lugar e o valor da família constituída pela união sacramental e indissolúvel na formação dos alunos e futuros cidadãos a contrapelo das proposições dos positivistas e liberais à formação de núcleos familiares baseados somente em um contrato jurídico-social encampado pelo Estado, passível a qualquer momento de dissolução pela possibilidade de divórcio dos cônjuges;
- a proposição de uma escola imbuída da finalidade de proporcionar ao seus alunos uma consistente e ampla instrução primária atrelada à formação religiosa travando, a seu modo, um embate como que diário com o Estado defensor de ideias pedagógicas, currículos e práticas educacionais civilizatórias de cunho laico e, por sua vez, desconfessionalizadas.

Essas palavras introdutórias denotam, a seu modo, a relevância da pesquisa a respeito da Escola Gratuita São José no âmbito da instrução primária: ideias pedagógicas, currículo e práticas educativas dos Franciscanos em Petrópolis – RJ. Atentam para a investigação a respeito da presença dos Franciscanos da Província da Imaculada Conceição do Brasil na história da educação deste país, no escopo da pesquisa aqui mencionada, no âmbito da instrução primária, final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

A ESCOLA COMO NUCLEADORA DA COMUNIDADE COMO UMA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS A JUSTIFICAR A CONSTITUIÇÃO DE COMPONENTES CURRICULARES E O FOMENTO DE DETERMINADAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PELOS FRANCISCANOS DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ

A fundação da Escola Gratuita São José – com cento e onze alunos matriculados e a formar duas turmas (uma em língua alemã e outra em português) – em 6 de janeiro de 1897 na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro foi, por assim dizer, o primeiro passo à disseminação de determinadas ideias pedagógicas pelos Franciscanos da Província da Imaculada Conceição do Brasil, um dos aspectos contemplados por esta pesquisa. E quais teriam sido algumas dessas ideias pedagógicas?



A concepção de escola como nucleadora da comunidade circunvizinha foi, tal como já se mencionou, uma das primeiras ideias pedagógicas disseminada pelos Franciscanos. Escola que “[...] tem por fim proporcionar ao aluno, além de instrução e educação religiosa, uma sólida e completa instrução primária.” (HEUSER, 1925, p. 3).

Anterior à disseminação de tal ideia – a escola como nucleadora da comunidade –, os Franciscanos já estavam atuando em Petrópolis e vilarejos da região. Atuação essa voltada principalmente ao acolhimento e à assistência pastoral para a colônia de imigrantes alemães católicos e para as famílias de ex-escravos na igreja do Sagrado Coração de Jesus, visando fortalecer o sentimento de pertença à fé cristã católica, não obstante à atuação dos pastores luteranos⁶⁰ também nesta mesma cidade e vilarejos circunvizinhos (FREITAS, 1922).

À ideia de uma escola enquanto instituição capaz de acolher e congregar a comunidade veio a ser alavancada pela percepção destes Franciscanos quanto à necessidade das famílias petropolitanas e dos vilarejos próximos, não somente de assistência pastoral. Necessitavam tais famílias também de instrução escolar alinhada às prerrogativas da Igreja Católica, visto a situação de pobreza de quase todas elas.

Como se não bastassem as preocupações da Igreja Católica com relação à presença e à atuação dos pastores luteranos em Petrópolis, os Franciscanos já tinham vivenciado diversas tensões durante o século XIX desde a chegada deles ao Rio de Janeiro em 1592. Mais precisamente a partir da segunda metade do século XIX constata-se no ano de 1850, por exemplo, uma campanha desencadeada pelo então governo imperial por meio da promulgação da *Lei de Terras* que, dentre outras determinações, confiscava *ipso facto* as moradias e os respectivos bens dos Franciscanos e das demais Ordens Religiosas para suposta serventia pública. Era o estopim de um conjunto de muitas outras tensões que viram a alcançar o “[...] seu ápice quatro anos depois, com um decreto promulgado pelo ministro da Justiça, Nabuco de Araújo, proibindo a admissão de noviços em todas as ordens religiosas no Brasil.” (CARVALHO, RIBEIRO e SILVA, 2011, p. 67).

As medidas impetradas por meio de tal decreto, inclusive a proibição de acolherem novos vocacionados à vida religiosa, levaram os Franciscanos a passar por inúmeras dificuldades financeiras a ponto de terem que extinguir quase que na totalidade a realização de suas atividades. (FREITAS, 1922). Os referidos religiosos não estavam restritos às atividades letivas no âmbito da instrução primária ofertadas por eles na Escola Gratuita São José. Sinzig (1910) relata que os Franciscanos assumiram também já partir de 1896 o cuidado pastoral, por exemplo,

60 Não somente no final do século XIX e primeiras décadas do século XX a Igreja Católica procurou se precaver com relação à fidelização das famílias no cultivo da fé, na aprendizagem dos valores cristãos católicos por parte das crianças, dos adolescentes e jovens. Tal precaução Igreja Católica já se fez notar, quando em 31 de outubro de 1517, século XVI, Martinho Lutero (1483-1546) tornou conhecidos seus noventa e cinco protestos ante às indulgências tidas por ele como deliberadas as quais determinados membros da Igreja Católica estariam a ‘vender’ naquela época. Aos referidos protestos, a Igreja Católica, no Concílio de Trento (1545-1563) se posicionou por meio de várias tratativas: a aboliu a suposta ‘venda’ de indulgências; defendeu que a salvação se dá mediante a prática das boas obras e da fé, validou os sete sacramentos, inclusive a indissolubilidade do matrimônio, entre outras. (Cf. AGNUS DEI. Concílio Ecumênico de Trento. Disponível em: <<http://agnusdei.50webs.com/trento.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2020).



- da Ordem Terceira, fundada por eles em 26 de junho do referido ano com quase 450 membros;
- do Coral da Igreja do Sagrado Coração de Jesus em 1897;
- do Apostolado da Oração em 1898 com 1.600 membros;
- no Igreja de Santo Antônio no Alto da Serra;
- no Hospital de Santa Tereza;
- no convento das Irmãs de Santa Catarina;
- na casa do órfão e Asilo do Amparo;
- na Capela São José de Itaipava, a 4 hora e meia de distância;
- na Capela de Correias;
- na paróquia de Inhomirim, meio da Serra, entre outros lugares.

Tanto nas atividades ligadas à instrução primária como pastorais, os Franciscanos estavam voltados a obter de seus interlocutores a fidelização à fé cristã católica e o sentido da vida humana com base nos valores inerentes a ela. Por meio da implantação de uma tipografia no início de 1901, no começo para atender às demandas da Escola Gratuita São José, as atividades dos Franciscanos passaram a se ampliar pela imprensa; ou seja, pela edição de livros de leitura; compêndios com lições práticas de Gramática e Ortografia; compêndios com Noções de Estilística, de Aritmética, de Geografia Prática; compêndio com Lições sobre o Corpo Humano; compêndio com Elementos de Cosmografia; Catecismo da Doutrina Cristã; Devocionários; História Sagrada; Manuais de Cantos Sacros; Cancioneiro com composições populares; obras de literatura e romance, entre outras obras. “A gráfica, que começou de modo mais modesto, também se desenvolveu constantemente.” (SINZIG, 1911, p. 15).

Vale mencionar que – assim como por meio das atividades escolares no âmbito da instrução primária e no campo pastoral – a fundação da tipografia oportunizou aos Franciscanos a ampliação da presença deles por meio da imprensa. A pergunta é: em meio a qual contexto político, cultural e educacional brasileiro? Com a mudança de regime de governo no final de 1889, o governo republicano tinha passado a governar o Brasil movido pelas ideias liberais, positivistas e laicistas, avessas à dimensão religiosa no espaço escolar. Tinha passado a preterir para as escolas públicas a adoção de livros escolares atrelados às prerrogativas da Igreja Católica como de qualquer denominação religiosa. Praticamente quase um ano antes, o então Papa Leão XIII (1888, p. 358) assinalava medida por parte do governo civil ao dizer: “É-vos conhecida a maneira de se portar das escolas públicas: nelas não se dá lugar à autoridade eclesiástica e justamente no tempo em que seria sumamente necessário formar com o mais solícito cuidado os ânimos ainda jovens na prática dos deveres cristãos.”

Alinhada à ideia de escola enquanto nucleadora da comunidade, os Franciscanos fundadores da Escola Gratuita São José procuraram privilegiar por meio, principalmente, da edição dos quatro livros de leitura, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares no âmbito da instrução primária diversas outras ideias, tão relevantes ao ideário de instituição de ensino confessional católica:



- a ideia de Deus como Divindade única, Onipotente, Sumamente Bom, Criador, digno de reverência, admiração e louvor enquanto Pai de todas as criaturas;
- a ideia de família constituída pela indissolubilidade do sacramento do matrimônio, a rivalizar com o casamento na instância civil ‘celebrado mediante um contrato social, passível de dissolução a qualquer momento. Família na qual os pais assumem conjuntamente o cuidado e a instrução familiar dos filhos segundo os ensinamentos da Igreja Católica;
- a ideia de um conjunto de deveres a serem conhecidos e observados pelos alunos. Deveres esses relacionados à prática da delicadeza, da quietude, da astúcia, da alegria, da prudência, da amizade, da bondade, entre outras. Práticas virtuosas tais que serviam de contraponto aos deveres que o processo de modernização do país que, segundo Hobsbawn (2010), estava a propor para seus cidadãos, disseminadores de tensões nos mais diversos campos da vida humana (política, cultural, educacional, literária, filosófica, econômica e moral. Deveres que ‘naturalizava’ a desumanidade de ávidos patrões ao impor a submissão do pobre operário (LEÃO XIII, 1891), assim como a aceleração dos ritmos da vida e a instauração das lutas de classes (BERMAN, 2007).

Às referidas ideias, os Franciscanos estabeleceram, segundo Schaeffe (1922, p. 216), os componentes curriculares na Escola Gratuita São José: “[...] Religião, Português, História, Aritmética, Geometria, Geografia, História Natural, Física, Química, Caligrafia, Desenho, Canto, Ginástica”.

Além desses componentes curriculares, na Escola Gratuita São José também eram ofertadas disciplinas de História do Brasil e História Universal, sendo que maior relevância se dava à disciplina de Religião. Relevância essa oriunda da compreensão do grau de sublimidade do seu conteúdo à formação de cada aluno e à sociedade (HEUSER, 1925). Eis porque, o ensino da disciplina de Religião abrangia três aspectos propriamente ditos: o aspecto *prático*, de conteúdos referentes à vivência da religião na oração, no culto, , no canto sacro, na participação das celebrações prevista para alunos do 2.º ano do curso elementar em diante; o aspecto *sistemático* a contemplar ensinamentos presentes no catecismo da Igreja Católica para alunos dos então cursos elementar, médio e complementar; e o aspecto *histórico* dado a ensinar para o âmbito do curso elementar (1.º e 2.º anos), o curso médio (3.º ano) e o curso complementar (4.º e 5.º anos) conteúdos da História Sagrada.

A escola como nucleadora da comunidade foi, nesse sentido, não só uma das ideias pedagógicas a justificar a constituição de componentes curriculares e o fomento de determinadas práticas educativas pelos Franciscanos da Escola Gratuita São José, como uma estratégia para as atividades pastorais e educacionais anteriormente mencionadas. Estratégia que mobilizava a comunidade civil, religiosa e escolar segundo as prerrogativas da Igreja Católica nos seus mais diversos aspectos, inclusive nas tratativas em relação à ideia de família, de Divindade e de vida cidadã.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente que o tema e objeto da presente pesquisa - Escola Gratuita São José no âmbito da instrução primária: ideias pedagógicas, currículo e práticas educativas dos Franciscanos em Petrópolis – não pode ser investigado à margem do contexto sociocultural do período, final do século XIX e início do século XX. Contexto sociocultural esse engendrado por disputas e tensões entre Igreja e Estado, entre a proposição de uma educação laica *versus* uma educação confessional cristã católica, entre outros fatores.

Independente do alcançaram com as atividades, de modo especial educacionais no âmbito da instrução primária, os Franciscanos foram fieis na missão de educar – conforme as orientações da Igreja Católica – os seus alunos e demais interlocutores, privilegiando os alunos provenientes de famílias petropolitanas menos abastadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNUS DEI. Concílio Ecumênico de Trento. Disponível em: <<http://agnusdei.50webs.com/trento.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e produção do conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 374 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

CARVALHO, A. M. F. M. de; RIBEIRO, R. M. C.; SILVA, C. A. T.. O franciscanismo na cidade e sociedade do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, A. M. F. M. de (Coord.). **Memória da arte franciscana na cidade do Rio de Janeiro: convento e igreja de Santo Antônio, igreja da Ordem Terceira de São Francisco da Penitência**. Rio de Janeiro: Artway/Artepadilla, 2011, p. 47-73.

FREITAS, D. Resumo histórico da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil. In: PROVÍNCIA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL. **Nas festas do centenário da independência nacional 1822-1922**. Petrópolis: Vozes, 1922. p. 9-129.

HEUSER, B. **Regulamento e distribuição das matérias compiladas para escolas primárias católicas**. Petrópolis: Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções, 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LEÃO XIII. Carta Encíclica *Arcanum Divinae Sapientie* – o matrimônio cristão, 10 de fevereiro de 1880. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903)**. Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 99-124.

_____. Carta *Ci Siamo Grandemente* – aos Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de Turim, Verceli e Gênova, 1 de junho de 1879. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903)**. Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 61-67.



_____. Carta Encíclica *Inscrutabili Dei Consilio* – início do pontificado, 21 de abril de 1878. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903)**. Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 13-23.

_____. Carta Encíclica *Libertas* – a liberdade humana, de 20 de junho de 1888. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903)**. Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 311-341.

_____. Carta Encíclica *Quod Apostolici Muneris* – socialismo, comunismo, niilismo, de 28 de dezembro de 1878. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903)**. Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 37-48.

_____. Carta Encíclica *Rerum Novarum* – sobre a condição dos operários, de 15 de maio de 1891. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903)**. Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 419-461.

_____. Carta Encíclica *Sapientiae Christianae* – os deveres fundamentais dos cidadãos cristãos, de 10 de janeiro de 1890. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903)**. Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 383-408.

LOMBARDI, J. C.. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. IN: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M.. **Fonte, História e historiografia da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004, p.141-160.

PIMENTEL, M. **Cinquentenário da Editora Vozes Ltda**: 5 de março de 1901-1951. Petrópolis: Vozes, 1951.

PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 13. ed. Petrópolis: Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1919.

QUARTO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 3. ed. Petrópolis: Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1917.

RÖWER, B. **A Ordem Franciscana no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1947.

_____. **História da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil**: através da atuação de seus provinciais de 1677 a 1901. Petrópolis: Vozes, 1951.

_____. **Páginas de História Franciscana no Brasil**: esboço histórico e documentado de todos os conventos e hospícios fundados pelos religiosos franciscanos da Província da Imaculada Conceição do Sul do Brasil, desde 1591 a 1758, e das aldeias de índios administradas pelos mesmos religiosos desde 1692 a 1803. Petrópolis: Vozes, 1941.

_____. **O convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro**: sua história, memórias, tradições. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1945.

_____. Os religiosos da Província da Imaculada Conceição e seus trabalhos literário-artísticos. In: A PROVÍNCIA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL. **Nas festas do centenário da independência nacional 1822-1922**. Petrópolis: Vozes de Petrópolis: 1922. p. 192-201.

SEGUNDO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 5. ed. Petrópolis: Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1917.



SINZIG, P. Die einzelnen Klöster der Provinz. In: _____. **Jahrbuch der südbrasilianischen franziskanerprovinz von der Unbefleckten Empfängnis**. Tradução de Frei Lauro Both. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1910. p. 43-52.

SINZIG, P. Petrópolis. In: _____. **Jahrbuch 1910 der Südbrasilianischen Franziskanerprovinz von der Unbefleckten Empfängnis**: Im Auftrage des Provinzialates herausgegeben. Tradução de Frei Lauro Both. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1911. p. 13-21.

TERCEIRO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 4. ed. Petrópolis: Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1917.

THOMPSON, E. P. Introdução: costumes e cultura. In: _____. **Costumes em comum**. Tradução de Rosaura Eichemberg. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-24.

FABRICANDO EDUCAÇÃOES DEMOCRÁTICAS: A ALQUIMIA DISCIPLINAR DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL E DO ESTUDO DO MEIO EM ANGOLA

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro⁶¹ - UFRJ

Emanuel Nessengue Casimiro⁶² - UFRJ

Marcia Serra Ferreira⁶³ - UFRJ

Introdução

Nesse texto, investigamos os procedimentos discursivos por meio dos quais as disciplinas escolares *Estudos Sociais* – no Brasil, durante o período entre as décadas de 1930 e 1970 – e *Estudo do Meio* – em Angola, durante a redemocratização na década de 1990 e início dos anos 2000 – foram historicamente produzidas, com efeitos na fabricação dos sujeitos escolares da educação básica em ambos os países no presente. Tais procedimentos, como entendidos por Thomas Popkewitz (2001), são nomeados de ‘alquímicos. Em específico, nos interessamos por como estes procedimentos alquímicos das disciplinas escolares operaram na regulação dos sujeitos escolares, em meio às especificidades de cada um desses movimentos, e como interfacearam com discursos de democracia no campo da Educação. A escolha pela aproximação com os discursos de democracia, em ambos os casos, se deve ao contexto sócio-histórico no qual as disciplinas se constituíram: em Angola, durante o processo de democratização do país e após um longo período de um regime monopartidário de orientação Marxista-Leninista (1975-1991); no Brasil, coincidindo com o movimento da Escola Nova que defendia ideais tidos por seus proponentes como ‘críticos’ e

61 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), sob a orientação da terceira autora, com estágio sanduíche na UW-Madison, sob a supervisão de Thomas Popkewitz, como bolsista Capes. Integra o ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’.

62 Doutorando em Educação no PPGE/UFRJ, sob a orientação da terceira autora, como bolsista PEC-PG/Capes. Integra o ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’.

63 Doutora em Educação pelo PPGE/UFRJ, atua nesse mesmo programa e na graduação em Ciências Biológicas. Fez estágio pós-doutoral na Unicamp e atuou como Fulbright Visiting Scholar na UW-Madison, sob a supervisão de Thomas Popkewitz. Lidera o ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, no âmbito no NEC/UFRJ. É bolsista de produtividade (PQ2) do CNPq e Cientista do Estado do Rio de Janeiro (CNE/Faperj).



democráticos para a educação básica, imediatamente antecedendo a configuração do regime da Ditadura Militar no país.

No diálogo com Michel Foucault (1975 e 1995) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo – em especial Thomas Popkewitz (2001) –, lançamos mão de uma abordagem discursiva que articula duas investigações de doutorado com a pesquisa ‘História do Currículo e das Disciplinas: desenvolvimento e uso de uma abordagem discursiva para investigações no ensino e na formação de professores’ (CNPq e Faperj), todas desenvolvidas no ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ).

Lentes teórico-metodológicas para pensar a História das Disciplinas Escolares

Na construção de lentes teórico-metodológicas para investigar essas duas disciplinas escolares, um primeiro aspecto a ser observado refere-se à noção de poder. Diferentemente do poder soberano, para Michel Foucault o poder está profundamente imbricado tanto com a ideia de saberes quanto com a de subjetivação. Ainda que admita que “os mecanismos de subjetivação não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação”, o autor defende que estes “mantêm relações complexas e circulares com outras formas” (FOUCAULT, 1995, p. 236), sendo mais do que apenas extremidades de estruturas mais fundamentais da sociedade. Neste movimento, as proposições foucaultianas operam com o afastamento (e não com a negação), com o distanciamento epistemológico de uma interpretação estrutural de poder marxista, que opera com noções como repressão, ideologia e reprodução, estatal e centralmente exercida; diferentemente, elas se preocupam com os efeitos de poder presente nas relações, difuso por todo tecido social, exercido contingencialmente e condicionado pela liberdade, sendo inexistente na dominação totalizada.

De fato, o autor se recusa a pensar no poder a partir de seus efeitos negativos exclusivamente, pensando-o, ao invés disso, como produtor de “domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1975, p. 161). Esta positividade produtiva das relações de poder o correlaciona diretamente com o saber, não simplesmente por ser capaz de favorecê-lo ou servi-lo como útil, mas porque “não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha ou constitua ao mesmo tempo relações de poder”; ou seja, ao invés do conhecimento ser um evento singular que produz um saber servil a um poder autônomo, são os processos e lutas que atravessam e constituem o binômio poder-saber que “determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 1975, p. 30). Ela também se relaciona, segundo Foucault, com os processos de subjetivação dos indivíduos. Afinal, segundo o autor, o objetivo de seus trabalhos “não foi analisar o fenômeno de poder nem elaborar fundamentos de tal análise [...] ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres



humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). O entendimento do sujeito como produção histórica provoca deslocamentos no entendimento do sujeito moderno, força-motriz do progresso e relacionado com uma perspectiva realista, e também do sujeito em uma tradição fenomenológica, protagonista na interpretação do mundo a partir das experiências sensíveis.

Neste referencial teórico, uma relação causal entre diferentes acontecimentos históricos ou a busca por eventos fundantes para explicar objetos sobre os quais nos debruçamos deixam de fazer sentido. Com isso em mente, nossa preocupação neste trabalho se distanciou de tentar articular uma relação de similitude, cronológica ou espacial, entre os diferentes momentos, o brasileiro e o angolano; ao invés disso, buscamos entender como certos enunciados de (e sobre) ‘democracia’ puderam ser produzidos, ao invés de outros, nas formações discursivas (FOUCAULT, 2015, p. 46) educacionais. É nessa direção que os conceitos de alquimia das disciplinas escolares e de fabricação de tipos de sujeitos nos ajudam a delinear nossos objetos e objetivos.

Diferente de uma noção de procedimento formal de transformação do saber acadêmico-científico em um saber didatizado, a alquimia das disciplinas escolares é um processo que está inscrito e, simultaneamente, é engrenagem importante das lógicas que organizam a escolarização e o espaço escolar. Ela é, portanto, “também uma alquimia da criança. Uma ordem artificial é criada para distribuir desigualmente a elegibilidade para a participação e a ação” (POPKEWITZ, 2001, p. 106). Um conceito que a acompanha é o de fabricação de tipos de sujeitos. Em meio a sistemas de pensamento que procuram interpretar o mundo, criam-se padrões de normalidade que, a partir de gestos duplos, afirmam uma inclusão que reafirma também as diferenças, por meio de distinções entre ‘o que é’ e ‘o que não é’ normal. A alquimia das disciplinas escolares está inscrita, então, nos sistemas de pensamento que operam as fabricações nos sujeitos da escola. A noção de fabricação é, assim, uma proposição teórica e metodológica, tendo em vista que não almeja buscar por supostas origens e evoluções de conceitos e saberes, mas propõe caminhos para *historicizar* os objetos do presente e como estes recebem plausibilidade, por meio de diferentes práticas históricas, como jeitos de dizer a ‘verdade’.

Nesse sentido, a aproximação que construímos entre a disciplina escolar *Estudos Sociais* no Brasil entre as décadas de 1930 e 1970 e a disciplina escolar *Estudo do Meio* em Angola a partir de 2001 é realizada a partir de enunciados sobre, supostamente, um mesmo objeto: a ‘democracia’ ou, ao invés disso, a ‘educação democrática’, a partir do tipo de sujeito que veio sendo fabricado, o ‘sujeito democrático’. Este objeto se torna possível a partir do sistema de pensamento do Cosmopolitismo (POPKEWITZ, 2007), o qual estipula critérios de legitimidade para a enunciação de ‘verdades’ e propõe teses culturais sobre modos de viver. É com essas considerações teórico-metodológicas que lançamos um olhar analítico sobre as disciplinas escolares *Estudo do Meio* em Angola, nos anos 2000, e os *Estudos Sociais* no Brasil entre as décadas de 1930 e 1970.



Estudo do Meio em Angola: sobre qual ‘democracia’ estamos falando?

Para pensar sobre a configuração da disciplina escolar *Estudo do Meio*, é necessário pensar no contexto das reformas educativas que seguiram o processo de democratização que ocorreu em Angola após um longo período de guerra civil e pela vigência de um regime monopartidário de orientação Marxista-Leninista entre 1975 e 1991. Essa conjuntura levou a distintas mudanças por parte do estado angolano, por meio do Ministério da Educação (MED); afinal, o país, que tinha uma economia centralizada, adotou uma economia de mercado, produzindo-se, assim, discursivamente, uma demanda por preparar cidadãos para as novas exigências e desafios do século XXI. A legislação promulgada em 31 de dezembro de 2001, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/01, trouxe grandes modificações para o sistema educacional. Estas incluíram novas divisões dos níveis de ensino, alterações no sistema de avaliação dos estudantes, criação de novas disciplinas e reformulação dos conteúdos curriculares.

Em Angola, as mudanças sociais e as reformas educacionais foram e são palavras de ordem na tentativa de ajuste à nova ordem social. Assim sendo, é necessário considerar as condições históricas da educação no país, uma vez que as reformas emergem quase sempre associadas a uma crise do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformação sociopolítica, no caso, a mudança do sistema de democracia popular monopartidária para o sistema de democracia multipartidária. Sendo a educação um fenômeno social, toda a mudança de sistema político implica mudança do sistema educativo, sendo possível observar a articulação da retórica que defende o prolongamento da Educação de Base como meio de combater a pobreza. A passagem de uma economia planificada para uma economia de mercado e os avanços registados no desenvolvimento das ciências e tecnologias nas últimas décadas foram acompanhados pela formulação discursiva da necessidade de um sistema de ensino que forme indivíduos ‘preparados’ para os desafios do século XXI. Por fim, o objetivo enunciado de promover o desenvolvimento da consciência pessoal dos indivíduos em geral e a jovem geração em particular, foi organizada uma educação de caráter universal pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso, na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

Estudos realizados pelo MED, após a implementação da Educação Colonial, indicaram a existência de anomalias referentes ao fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Esta situação determinou que a direção política do país recomendasse a realização de estudos mais profundos sobre o estado da educação. Assim sendo, foi realizado, em 1986, um diagnóstico do setor. Nele, foram apontadas as ‘fraquezas’ no ensino nomeado de base, com repercussões nos outros níveis. Uma dessas ‘fraquezas’ referiu-se à constatação de que não existia uma determinação precisa sobre o nível de conhecimentos que um estudante deveria ter ao término do ensino primário de base, além de uma grande diferença entre a carga horária estipulada nos programas de ensino e o tempo real disponível



para a efetivação dos mesmos. Foi nesse contexto de mudanças sociais e políticas em Angola, portanto, com a transição do monopartidarismo ao multipartidarismo e no intuito de preparar os cidadãos para uma nova vida em democracia, produzindo uma educação para todos os cidadãos, que emergiu a referida reforma educativa – a Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/01 –, com efeitos na grade de disciplinas e nos anos de escolaridade. Evocar a reforma educativa implicou, inevitavelmente, em explicitar variadas expectativas sobre mudanças contínuas e profundas do sistema em aspectos como os planos de estudo, os conteúdos a serem ensinados, as metodologias de ensino, o sistema de avaliação etc.

O artigo nº 18 dessa reforma assim define os objetivos do Ensino Primário: (a) desenvolver e aperfeiçoar no aluno o domínio da comunicação e da expressão; (b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização; (c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; (d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística; (e) garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO nº13/01). Nesta reforma também entrou em vigor a monodocência para o ensino primário, sendo enunciada uma justificativa na qual, para que esta etapa seja unificada e unitária, o docente deve ser polivalente, preparado para lecionar todas as disciplinas que constituem o currículo deste nível de ensino. Este professor assume, portanto, a responsabilidade integral de todo o processo de ensino da 1ª até a 6ª série. Essa modalidade de organização do ensino é ainda justificada pelos técnicos do MED por, primeiramente, suscitar uma aproximação afetiva entre o professor e os estudantes, além de permitir que o professor acompanhe a evolução de cada criança, conhecendo as suas particularidades e contribuindo, então, para a adequação do ensino às necessidades das crianças que frequentam o ensino primário.

Para o ensino primário, foi definido um conjunto de disciplinas escolares consideradas, segundo os peritos do MED e do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sociedade. Dentre elas foi listada a disciplina escolar *Estudo do Meio*, acompanhada de componentes curriculares como *Educação Moral e Cívica*, *Educação Visual e Plástica*, *Educação Musical* e *Educação Laboral*, entre outras. A obrigatoriedade destas disciplinas teve como objetivo a produção de um tipo de ensino voltado para a formação cidadã em uma sociedade democrática, com o desenvolvimento das habilidades sociais julgadas ‘necessárias’ para um determinado tipo de convívio, tendo como seu enfoque as pessoas, as ações entre elas e as relações destas com o meio social e físico, por meio da intersecção de diversas áreas científicas. Nesse contexto, emergem objetivos relacionados ao gosto pelo livro e pela leitura, o que permitiria um alargamento cultural e científico da criança, desenvolvendo a sua criatividade, assim como o conhecimento do mundo em que vive e dos problemas que ocorrem. É também por meio da Literatura que a criança entra em contato com as tradições e as e os problemas sociais de outros povos, inculcando nela o respeito por essas mesmas culturas e tradições.



A disciplina escolar *Estudo do Meio* emerge, então, nesse contexto reformista do ensino primário de Angola, passando a ser ministrada nos primeiros quatro anos de escolaridade, dos seis aos dez de idade, em substituição à disciplina escolar Ciências da Natureza, buscando “desenvolver nos alunos as capacidades de observação e relacionamento e favorecer a sua integração social” e tendo “como objetivo iniciar a criança no conhecimento sistematizado do ambiente que a rodeia” (INIDE, 2007). Ela é apresentada como um componente curricular para o qual concorrem conceitos de várias áreas científicas como a Antropologia, a Biologia, a Ecologia, a Etnologia, a História, a Geografia e a Psicologia, além de aspectos que têm a ver com a Moral e o Civismo, com vistas a contribuir para a compreensão progressiva das interrelações entre natureza e sociedade. Entre os objetivos do *Estudo do Meio*, destaca-se o desenvolvimento de “alguns processos simples de reconhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar) assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação” (INIDE, 2007).

Em Angola, onde as mudanças sociais e as reformas educacionais constituem palavras de ordem na tentativa de ajuste à nova ordem social, faz-se necessário considerar as condições históricas de emergência e constituição dos discursos educacionais no país, uma vez que as reformas aparecem quase sempre associadas a ideia de uma crise do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformações institucionais. De outro modo, a mudança radical do sistema de democracia popular monopartidária para um de democracia multipartidária pôde contribuir para a emergência de uma montagem diferente de como os discursos dão forma às questões da educação escolarizada: sendo a educação um fenômeno social, a mudança de sistema político costuma implicar mudanças nos objetivos e diretrizes do sistema público de ensino; a passagem da economia planificada para a economia de mercado cria discursivamente a *necessidade* por técnicos formados nesta nova perspectiva; os imperativos estabelecidos pela Educação Para Todos (EPT) formula recomendações para a Educação de Base como, por exemplo, o prolongamento desta como meio de combater a pobreza; os avanços registrados no desenvolvimento das ciências e tecnologias nos meios de comunicação e de produção articulam discursivamente a adaptação do sistema de ensino para dar conta dos novos desafios do século XXI.

Promover o desenvolvimento da consciência pessoal dos indivíduos em geral e a jovem geração em particular foi enunciado, portanto, como uma educação de caráter democrático, uma vez que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas. Essa ideia de democracia é menos uma forma de governo e mais uma forma de *subjetivação*, ou seja, a fabricação (HACKING, 2007) de um tipo específico de sujeito por meio de uma série de normatizações discursivas, a partir do qual o campo de experiência do sujeito muda, modificando o modo como ele entende a si mesmo. Na educação, mesmo quando valorizamos conhecimentos locais e/ou individuais, temos por trás o mesmo



sistema de pensamento (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2016) sobre o que é formar estes estudantes para a cidadania e a autonomia. Este sistema de pensamento relaciona-se a construção de uma ideal cosmopolita (POPKEWITZ, 2012) sobre a criança, o estudante e a aprendizagem, mesmo em diferentes locais e culturas. As políticas educacionais também organizam os currículos a partir deste sistema de pensamento. Estas políticas normalmente visam a inclusão daqueles que são excluídos de alguma forma; porém, ao tomarem a *desigualdade* como um ponto de partida social para pensar sobre a promoção de igualdade, reinscrevem a *diferença* como condição epistemológica de tal visão de mundo (FRIEDERICH, JAASTAD & POPKEWITZ, 2010). É nessa perspectiva que os objetivos enumerados pela Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/01 já nos dão indícios acerca do tipo de sujeito que a escola angolana busca fabricar, correlacionando tais alvos com um ideal democrático, que serão retomadas nas considerações finais do trabalho. Primeiro, discutiremos sobre a disciplina Estudos Sociais no contexto brasileiro, entre os anos de 1946 e 1964, produzindo articulações que evidenciam regularidades discursivas.

Estudos Sociais no Brasil em tempos de ‘democracia’

Como disciplina escolar, os *Estudos Sociais* receberam notoriedade e foram implementados em escala nacional apenas durante a ditadura militar no Brasil – mais especificamente, a partir do Parecer nº 895/71, que efetivou as licenciaturas curtas de 1º grau, dentre as quais constava esse componente curricular. Os *Estudos Sociais* já eram, entretanto, uma realidade para os anos iniciais, o chamado ensino primário, desde meados de 1930, quando o Departamento de Educação do Distrito Federal publicou o *Programa de Ciências Sociais*, no qual era mencionada a disciplina escolar para os cinco primeiros anos da escola elementar. Ademais, apareceu também na mesma época como ‘matéria escolar’ na Escola de professores do Instituto de Educação, destinada a habilitar professores primários. Eles emergem no contexto brasileiro durante a articulação da Escola Nova, trazido para o país por Carlos Delgado de Carvalho e Anísio Teixeira, figuras importantes deste movimento e que estudaram nos EUA no início do século XX com pensadores norte-americanos como John Dewey. O caráter utilitário da disciplina escolar estava alinhado com as propostas de John Dewey de uma aprendizagem a partir das experiências vividas no convívio social, o que demandaria uma guinada metodológica para o ensino da época (e atual): afinal, se o ensino dos Estudos Sociais é pautado nas (e a partir das) vivências e demandas práticas dos alunos, a separação por disciplinas escolares não poderia existir, demandando assim uma interdisciplinaridade incipiente – os conteúdos não antecederiam o dia-a-dia na sala de aula.

Quando examinamos os discursos daqueles que têm marcado a trajetória da implantação dos *Estudos Sociais* nas escolas brasileiras, percebemos que há um discurso sendo elaborado por volta de 1930 que se repete, voltado para a elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante de uma contribuição igualitária de indivíduos. Entre as décadas de 1940 e 1960, a disciplina escolar *Estudos Sociais* foi uma das mediadoras fundamentais na



concretização desse projeto social (NADAI, 1988); entretanto, isto não ocorreu de imediato e nem ganhou a totalidade da escola e da sociedade civil. Outro discurso completamente diferente surge na década de 1970, durante a Ditadura Militar.

As teses culturais que se articularam no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1960, sobre estudantes da educação pública em uma democracia se corporificaram na disciplina escolar *Estudos Sociais*. Assumindo a Escola Nova como um importante contexto discursivo do período, analisamos dois documentos que se propuseram a falar explicitamente sobre ela, suas proposições, objetivos e sujeitos. Foram eles: (a) ‘Estudos Sociais para Crianças numa Democracia’, manual originalmente publicado em 1956 por John U. Michaelis, professor da Escola de Educação da Universidade de Berkeley (MICHAELIS, 1970); (b) ‘Introdução Metodológica aos Estudos Sociais’, obra originalmente publicada em 1957 por Carlos Delgado de Carvalho, figura importante no movimento da Escola Nova, tendo estudado nos Estados Unidos na década de 1920 (CARVALHO, 1957).

Durante a leitura destes livros, evidenciamos que o manual ‘Estudos Sociais para Crianças numa Democracia’ (MICHAELIS, 1970) apresenta prescrições para os professores que desejam melhorar a educação, universalizando determinados parâmetros para classificar o que seria ‘bom’ e ‘adequado’ para esse fim. Nesse contexto, o tema central do manual é a defesa de que os valores e comportamento democráticos deveriam impregnar todo o currículo da disciplina escolar *Estudos Sociais*. É possível perceber, por meio de um olhar mais atento sobre os quatro objetivos gerais da educação que Michaelis (1970) afirma ter sinergia com os *Estudos Sociais* – a autorrealização, as relações humanas, a eficiência econômica e a responsabilidade cívica –, a valorização de um tipo específico de sujeito e de sociedade; afinal, o seu manual didático salienta o sujeito autorrealizado da modernidade e os ideais comunitários e democráticos do cosmopolitismo, afirmando a positividade destas características ao mesmo tempo em que ejeta do campo do desejável outras formas de pensar sobre e de experienciar o mundo.

O livro ‘Introdução Metodológica aos Estudos Sociais’ (CARVALHO, 1957), por sua vez, traz a afirmação da necessidade do envolvimento da escola com a vida social, criticando a distância entre ambas e entendendo que uma democracia moderna não poderia desinteressar-se da vida social e do ambiente em que se desenrolava. Ambas as obras trazem enunciados que foram elaborados no âmbito de teses culturais sobre a educação e a criança democrática no período investigado, participando ativamente da ressignificação das mesmas no contexto brasileiro. Os objetivos articulados que a Educação propõe por meio dos *Estudos Sociais*, neste manual didático, foram reunidos em um conjunto sucinto de características: 1 – Conhecer e compreender os conceitos sociais e os valores das instituições; 2 – Desenvolver, no indivíduo, a capacidade de estudar, ler e interpretar, com senso crítico, o que leu, ouviu ou viu; 3 – Despertar a personalidade do educando, desenvolvendo seus interesses culturais e seu senso de responsabilidade; 4 – Integrar o indivíduo na sociedade democrática em que deve viver, promovendo sua cooperação como bom cidadão; 5 – Compreender a interdependência das Nações no mundo moderno, respeitando as funções



particulares dos diferentes grupos e contribuindo à compreensão internacional (CARVALHO, 1957, p. 65).

A disciplina escolar *Estudos Sociais* proposta no documento organiza o ensino a partir de conteúdos de diferentes campos epistemológicos, elencando entre eles a História, a Economia, a Sociologia, a Política, a Geografia Humana e a Antropologia (CARVALHO, 1957, p. 14). A escolha de organização da disciplina deste modo traduz-se em uma postura epistemológica de compreender as Ciências Sociais como uma (CARVALHO, 1957, p.15), recolhendo em seu bojo tanto a História e a Geografia, quanto a Sociologia, a Economia, a Política e a Antropologia. Tal movimento partia de uma crença teleológica da Modernidade (TENORIO, 2009, p. 487), assumindo que o conjunto dos conhecimentos das Ciências Sociais satisfatoriamente produziria ferramentas para interpretar, sistematizar e até certo ponto prever e, assim, administrar a sociedade em direção ao progresso. Tal feição se corporifica na formulação explícita do objetivo de “estruturar atitudes” necessárias em uma sociedade democrática, dentre elas: (a) a de respeito às instituições vigentes, sem impedir uma crítica serena de suas falhas; (b) a de compreensão e de tolerância em face de outros modos de pensar, sentir e agir, combatendo o etnocentrismo; (c) a de ponderação e reflexão crítica antes de aceitar interpretações unilaterais e simplistas; (d) a de aceitação esclarecida das mudanças culturais valiosas; (e) a de desenvolver o ideal de colaboração nas atividades construtivas (CARVALHO, 1957, p. 74).

As propostas dos *Estudos Sociais* ao longo do período contemplado, interpretadas por meio da leitura dos manuais didáticos em questão, articularam como objetivo a formação de cidadãos com ideais e posturas democráticas, inculcados a partir de noções de simpatia, cooperação, harmonia, compreensão e comunidade (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 10; MICHAELIS, 1970, p. 11; CARVALHO, 1957, p. 69), que vão sendo alargadas ao longo da escolarização, visando a formação de uma comunidade internacional. Nesse sentido, parte considerável da proposta dos *Estudos Sociais* aqui investigada envolve a estruturação de comportamentos e atitudes da criança de maneira a implementar um sentido específico de cidadania. A ideia de escola laica, universal e gratuita foi assim articulada como imperativa para a realização desses objetivos.

Outro objetivo discursivamente formulado é a capacitação científica dos estudantes, em específico no que tange às Ciências Sociais, atribuindo particular relevo à importância da familiaridade com os conteúdos e procedimentos geográficos e históricos (MICHAELIS, 1970, p. 39; CARVALHO, 1957, p. 119) para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, da capacidade de ler inteligentemente os fenômenos sociais e de tomar decisões objetivas sobre a melhor maneira de operar mudanças. A Sociologia, enquanto postura epistemológica *moderna*, também tem relevância neste entrecruzamento de sentidos, pois transpôs para as Ciências Sociais a crença na possibilidade de uma sistematização das “estruturas sociais”, visando prevê-las, antecipá-las e conduzir o desenrolar das mesmas (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 26), possibilidade essa da qual faz parte integral a função da escola em sociedade.



O ensino destes conhecimentos científicos e práticas democráticas é operacionalizado em sala de aula a partir das noções de questões vitais (MICHAELIS, 1970, p. 4) e de espírito, esta última relacionada ao exercício de um juízo crítico em termos éticos e morais (CARVALHO, 1957, p. 201). Os sentidos produzidos e fixados, por meio dos discursos sobre *Estudos Sociais* e sobre a Escola Nova no contexto brasileiro acerca do tipo de profissional necessário para o ensino da disciplina escolar não são pormenorizados. Ainda assim, a estes sujeitos são atribuídas características como: uma postura democrática em todos os momentos, servindo como exemplo que pudesse ser seguido pelos alunos (CARVALHO, 1957, p. 119); uma preocupação com a formação do caráter ético da criança, visando a estruturação de atitudes democráticas em seus pupilos (CARVALHO, 1957, p. 70); ser versado e capaz de ensinar conhecimentos e práticas dos diferentes ramos das Ciências Sociais, com especial atenção dada à Geografia e História.

No contexto brasileiro, estabelecendo relações entre a leitura dos dois manuais didáticos aqui analisados e dos documentos escolanovistas, evidencio a formulação da ‘necessidade’ de uma educação superior nessa área, para além daquela em estabelecimentos de ensino secundário (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 25). Por fim, este sujeito deve ser capaz, a partir de avaliações e de observações continuadas, identificar nos alunos não apenas o domínio dos conteúdos e das práticas das Ciências Sociais, mas também o desenvolvimento de comportamentos e atitudes democráticas ao longo do curso. Para realizar tais avaliações e observações, certa familiaridade com critérios psicobiológicos de desenvolvimento da criança são necessários em uma nova formação.

Os sentidos fixados acerca do tipo cidadão que se pretendia formar por meio dos *Estudos Sociais* foram inscritos com características específicas de democracia – de cooperação internacional e de uma sociedade harmoniosa por meio da compreensão – e de capacitação científica – por meio de uma lente moderna que articulava as Ciências Sociais como capazes de sistematizar, prever e conduzir o desenrolar dos fenômenos sociais. O Cosmopolitismo (POPKEWITZ, 2012) foi operacionalizado como um sistema de pensamento (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2016) que corporifica uma tese histórica radical sobre agência humana, ciência, participação, inclusão e hospitalidade para com o ‘outro’ como um projeto emancipatório da humanidade. O cidadão democrático e cientificamente capaz, assim, tem traços cosmopolitas. Estes ideais estabeleceram um sistema particular de regras e de padrões que ordenaram epistemologicamente os problemas, os julgamentos e os procedimentos de correção aos desvios da ‘norma’.

Conclusões: sobre enunciados e sujeitos democráticos

Perscrutar a postura epistemológica por meio da qual a disciplina escolar se organizou discursivamente, assim como os objetivos que pretende satisfazer ao longo da formação dos seus estudantes e as práticas que lança mão para atingir estes objetivos, nos permitiu perceber certos contornos para o ‘sujeito democrático’ fabricado pelos Estudos Sociais no Brasil entre 1946 e 1964, com semelhanças e diferenças possíveis



de serem articuladas ao 'sujeito democrático' fabricado pelo *Estudo do Meio* em Angola a partir das reformas educacionais que se deram a partir da década de 1990 e corporificadas no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/01.

Ainda que perifericamente, é possível observar como certas teses culturais – sobre as características afetivas da infância, a necessidade de constante supervisão e análise para o ensino, as estratificações cognitivas e psicológicas no planejamento da aprendizagem – atravessam as proposições feitas no texto da reforma curricular articulada pela Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/01 no contexto angolano, acerca da monodocência, o papel do professor e os processos de ensino/aprendizagem para a criança. Estes discursos, objetivos e teses culturais, por meio da alquimia das disciplinas escolares (POPKEWITZ, 2001), inscrevem na disciplina *Estudo do Meio* um projeto de cidadão e sociedade. Compreender este projeto nos auxilia a delinear não apenas os ideais de professor, aluno e cidadão naquele arranjo curricular, mas também compreender quais os sentidos impressos na noção de 'democracia' produzida pela reforma: a preocupação com a inserção do cidadão no mercado de trabalho capitalista, a valorização de uma integração à convivência harmoniosa em sociedade, uma atitude de permanente pesquisa e experimentação que equipe o indivíduo com autonomia e agência, que dialogue com uma interface informada com o meio que os cerca.

Os contornos democráticos dos *Estudos Sociais* no Brasil entre os anos de 1946 e 1964, por sua vez, associados ao movimento escolanovista, não constituíram uma reforma educacional em larga escala, e sim como um ponto de articulação discursiva a partir das quais algumas experiências pedagógicas pontuais puderam se organizar ao longo do período (MORAES, 2017). De todo modo, é possível perceber o delineamento de um sujeito eminentemente moderno, no sentido teleológico da palavra (TENÓRIO, 2009), por meio do qual a confiança na ciência e na formação de um cidadão cientificamente capaz iria inevitavelmente resultar no progresso. Para o movimento escolanovista, este progresso estava associado à noção de uma sociedade mais democrática. Além disso, a estruturação atitudinal foi outro traço discursivo importante, uma vez que produziu práticas de avaliação pontuais e contínuas não apenas sobre as capacidades cognitivas dos estudantes, seu domínio dos conhecimentos das Ciências Sociais, mas também de como estes se comportavam em sala de aula, sendo as duas coisas consideradas de igual importância na formação da criança com ideais democráticos.

É possível identificar algumas características superficialmente similares entre os *Estudos Sociais*, no contexto brasileiro, e o *Estudo do Meio*, no contexto angolano: em ambas as disciplinas escolares, a finalidade desse tipo de ensino se relaciona com a formação cidadã em uma sociedade democrática, com o desenvolvimento das habilidades sociais julgadas necessárias para um determinado tipo de convívio, tendo como seu enfoque os tipos de pessoas que se pretende formar, as ações entre elas, suas relações com o meio social e físico, a intersecção de diversas disciplinas científicas e a docência polivalente como modalidade preferencial. As semelhanças 'formais' entre estas duas disciplinas são importantes para pensar como determinadas



práticas discursivas referentes à democracia influenciaram, como dispositivos reguladores, nos ideais de educação, professores e alunos no âmbito da educação básica em momentos de democratização de cada momento sócio-histórico. O outro lado desta moeda, a partir do conceito de duplo gesto (POPKEWITZ, 2001), são as exclusões que as proposições de inclusão nestes discursos democráticos também produziram na fabricação de sujeitos escolares. Os comportamentos e sujeitos que fogem às expectativas sociais são assumidos como fora da norma, necessitando de correção. Tal lógica comparativa de classificação e hierarquização dos sujeitos faz parte do sistema de pensamento cosmopolita (POPKEWITZ, 2012) que, por meio de um ímpeto de inclusão em um ideal societário, reativa linhas de diferenciação entre os sujeitos escolares. Dessa maneira, os ‘outros’ são também fabricados na relação com o sujeito escolar idealizado. A abordagem discursiva, sendo elaborada conjuntamente pelo ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, no âmbito do NEC/UFRJ, nos permite historicizar as disciplinas escolares e os efeitos de subjetivação que produzem, não almejando buscar por supostas origens e/ou evoluções de conceitos e saberes. Diferentemente, ela busca produzir caminhos para interpelar as condições sócio-históricas de emergência dos objetos do presente e como estes recebem plausibilidade por meio de diferentes práticas históricas, as quais constituem jeitos de dizer aquilo que conta como ‘verdade’ em variados espaços e tempos.

Referências bibliográficas

- AGOSTINHO, P. S. Estudo do meio: manual de 1ª classe. editora das letras. 1ª edição 2018.
- AZEVEDO, F. ... [et al.] Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.
- CARVALHO, D. Introdução Metodológica Aos Estudos Sociais. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1957.
- FERREIRA, Márcia. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação. 1ed.: DePetrus/FAPERJ, 2015, v. , p. 265-284.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- _____. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. A arqueologia do saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- FRIEDRICH, Daniel; JAASTAD, Bryn; POPKEWITZ, Thomas. Democratic Education: An (Im) possibility that yet Remains to Come. In.: Educational Philosophy and Theory. 42. 571 - 587, 2010.
- HACKING, I. Kinds of People: Moving Targets. In Proceedings of the British Academy, Volume 151, 2006 Lectures. pp. 285-318, 2007. Disponível em: < <https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/pba151p285.pdf> >. Acesso em 13 fev. 2020.



INIDE. Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação. Ministério da Educação e Cultura. 2011.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO n.º 13/01 de Dezembro. Luanda: Assembleia da República, 2001.

MICHAELIS, J. U. Estudos Sociais para Crianças numa Democracia. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

MORAES, L.M.S. A Disciplina Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: disputas e negociações curriculares em perspectiva. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. Revista 'Em Aberto', ano 7, no 37, jan./mar. Brasília, 1988. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/198>>. Acesso em 13 fev. 2020

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child. London: Routledge, 2007.

_____. Cosmopolitanism, making the nation and the citizen as a salvation theme of turn of the twentieth century pedagogy. In.: TOLONEN T.; PALMU T; LAPPAINEN S.; KURKI T. Editors. Cultural Practices and Transitions in Education. (pp. 41-58). London, UK: the Tufnell Press, 2012.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Statistics Reasoning, Governing Education, and Social Inclusion and Exclusion. Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 136, p.727-754, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300727&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Dez. 2019.

TENORIO, F. G. A modernidade e a pós-modernidade servidas em dois jantares. Cadernos EBAPE.BR, v. 7, n. 3, p. 472-491. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jan 2020.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DOCENTES (1973 a 2005)

Geiliane Aparecida Salles Teixeira - UFGD⁶⁴

RESUMO

O texto aqui apresentado compõe parte da pesquisa de doutoramento em Educação cujo objetivo é estudar as trajetórias de docentes que atuaram na alfabetização da infância na região sul de Mato Grosso do Sul, no município de Naviraí, no período de 1973 a 2005, a fim de escrever a história da alfabetização nesse município, com foco nos métodos de alfabetização. A proposta metodológica é a história oral temática. Tal opção metodológica foi considerada mais apropriada por entender que a partir da história oral uma história não contada poderá ser desvelada, àquela que constitui os indivíduos desde a infância, abarcando sua trajetória discente e docente. Nesse contexto, a história oral e a trajetória de vida dos (as) professores (as) alfabetizadores, podem possibilitar uma compreensão dos modos como estes indivíduos se constituem socialmente, bem como, os significados da profissão e suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Métodos de Alfabetização. Professores (as) Alfabetizadores. Trajetórias docentes.

Partindo da perspectiva de que a formação de professores/as alfabetizadores/as ocorre em diferentes tempos e espaços formativos, podendo ser de maneira individual como coletiva, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo tem suas particularidades e seus processos individuais na aprendizagem de uma profissão, ele também pertence a um grupo social no qual se relaciona de forma interdependente com seus pares e grupo de pertencimento.

Diante disso, este texto apresenta parte da proposta de doutoramento que procura estudar as trajetórias de docentes que atuaram na alfabetização da infância na região sul de Mato Grosso do Sul, no município de Naviraí, no período de 1973 a 2005, a fim de escrever a história da alfabetização nesse município, com foco nos métodos de alfabetização.

⁶⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados; Linha de Pesquisa: História, Memória e Sociedade; e-mail: geilianesalles@hotmail.com



Trata-se de uma pesquisa em andamento cujo primeiros questionamentos partem da trajetória da própria pesquisadora, que aos cinco anos de idade já estava alfabetizada por sua convivência diária com a mãe na escola. O desejo de reproduzir o que sua mãe representava como professora, levou essa pesquisadora a cursar o magistério e por muito tempo se esforçar em desempenhar as práticas de sala de aula que vivenciara, até o momento em que percebera a necessidade de construir uma identidade própria e então emergiram as incertezas e a fase de rupturas que redirecionam a trajetória profissional.

O recorte temporal se justifica por 1973 ser o ano de formação da primeira turma do curso de magistério para formação de professores (as) que até então atuavam como leigos (as) nesse município. Não há a intencionalidade de discutir formação docente, embora tal possibilidade seja parte do contexto, mas o objetivo principal, é discutir os métodos de alfabetização utilizados no município neste período. O ano de 2005 se justifica, pois marca uma nova perspectiva no modo de alfabetizar com a implantação do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)⁶⁵, que aponta a Teoria Construtivista como referência para se repensar a alfabetização.

Para destacar a relevância científica dessa pesquisa, realizou-se um Estado do Conhecimento intencionando verificar as produções sobre alfabetização que transitam nos meios acadêmicos, e então tecer reflexões que identificariam as lacunas sobre a temática. O interesse pelo tema alfabetização não é algo novo, mas no momento se torna ainda mais enfático e, apesar de sabermos que muitas são as produções científicas sobre o tema pelo Brasil, inicialmente o interesse se concentrou em vislumbrar o que havia de produções em Mato Grosso do Sul, local de onde falamos.

Assim, realizou-se um levantamento no banco de dissertações e teses em quatro universidades do estado, sendo elas: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A princípio, não foi estabelecido um período, haja vista que o estado de Mato Grosso do Sul tem apenas 42 anos. Efetivou-se assim uma busca nos bancos de dissertações e teses dessas quatro universidades, utilizando o descritor “alfabetização” como parâmetro de pesquisa.

Todas as produções em que no título aparecia o descritor utilizado, foram selecionadas, resultando em 28 dissertações e 1 tese, que serão apresentadas posteriormente em um quadro elaborado pela pesquisadora. De posse do material, o próximo passo foi ler o conteúdo apresentado para identificar a proximidade com o objeto de pesquisa aqui proposto. Ainda que as produções selecionadas apresentassem no título a palavra “alfabetização” utilizada como descritor, vale ressaltar o número significativo de produções que versavam sobre o PNAIC (Pacto

65 O Programa foi lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) cujo objetivo era oferecer novas técnicas de alfabetização, influenciadas pelos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberoski, que apontaram transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985.



Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)⁶⁶. Dessa forma, identificou-se apenas um trabalho cuja proposta era discutir os métodos de alfabetização, o que aponta a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o tema. Importante ainda destacar que algumas dissertações estão com pesquisador ou pesquisadora não identificados, pois não conseguimos obter tais informações.

A tese intitulada “*Métodos e Conteúdos de Alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX no Brasil: de Calkins a Lourenço Filho*”, foi produzida por Enilda Fernandes no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e defendida no ano de 2014. No trabalho em questão, a tese que se defende é a de que métodos e conteúdos impressos nos manuais didáticos, designados à condição específica de instrumentos de trabalho, vinculam-se às exigências da especialização instituída no mundo moderno. Conveniente concordar com os apontamentos da tese da pesquisadora, visto que no Brasil, métodos e práticas tendem a variar de acordo com o interesse político do momento, ou seja, somos um país em que os projetos e programas voltados ao ensino, não passam de planos governamentais.

Não cabe nesse momento analisar a metodologia da pesquisa desenvolvida, tão pouco avaliar os caminhos percorridos por essa pesquisadora. A aproximação com este estudo se dá apenas no sentido de apresentar a relevância de mais pesquisas com a temática “métodos de alfabetização”, visto que a tese aqui apresentada embora discuta os métodos, o faz numa perspectiva diferente da que será proposta na pesquisa em andamento, já que um dos objetivos é entender como os métodos de alfabetização se fazem presentes na formação dos professores alfabetizadores e como essa relação se estabelece ao longo de sua trajetória profissional. Diferentemente da metodologia utilizada na tese selecionada, a opção metodológica adotada na proposta de pesquisa ora aqui apresentada, é a História Oral temática, pois pretende-se ouvir os professores.

Antes de prosseguir com as reflexões, segue o quadro organizado com as produções:

66 Programa governamental criado em 2012, com o intuito de formar os professores alfabetizadores e prepará-los para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Importante destacar que tais produções apresentam uma política governamental sobre formação que fomentou novas discussões sobre alfabetização no Brasil, principalmente por abordarem a alfabetização sob a perspectiva da teoria construtivista.



QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES NAS UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO SUL

TÍTULO	AUTOR	TESE/ DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE	ANO
1. O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC	SANDRA NOVAIS SOUSA	DISSERTAÇÃO	UEMS	2014
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO/MS.	SILVIA CRISTIANE ALFONSO VIÉDES	DISSERTAÇÃO	UEMS	2015
3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES TERENA DA ALDEIA BANANAL.	MICILENE TEODORO VENTURA	DISSERTAÇÃO	UEMS	2015
4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TERENA: O USO DE “TEMAS GERADORES” NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.	DALILA LUIZ	DISSERTAÇÃO	UEMS	2016
5. O RITMO E O TOM DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM AQUIDAUANA/MS.	MAREIDE LOPES DE ARRUDA	DISSERTAÇÃO	UEMS	2016
6. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PACTO NACIONAL PABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ESTADO DE MS.	FABIANO FRANCISCO SOARES	DISSERTAÇÃO	UEMS	2016
8. A LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: PRÁTICAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA.	ALESSANDRA FERREIRA BRAGA CARRILHO	DISSERTAÇÃO	UEMS	2017
9. AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO SOB A ÓTICA DAS FORMAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO ESTADO DE MS ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2016	MARIA JOANA DURBEM MARECO	DISSERTAÇÃO	UEMS	2018
10. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL - A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM ALCINÓPOLIS - MS	LILIAN FLÁVIA MULLER	DISSERTAÇÃO	UEMS	2018
11. ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA A PARTIR DO ESPORTE DE ORIENTAÇÃO.	KLEITON RAMIRES PIRES BEZERRA	DISSERTAÇÃO	UEMS	2018
12. A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS.	GILVANIA MARQUES ROSA LEONARDO	DISSERTAÇÃO	UEMS	2018
13. ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM TERRITÓRIOS RURAIS.	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	DISSERTAÇÃO	UEMS	2019
14. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CAMPO GRANDE/MS.	CLAUDECI DE PAULA ALMEIDA	DISSERTAÇÃO	UEMS	2019
15. O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: POLÍTICA EDUCACIONAL OU FOCALIZAÇÃO PARA O MERCADO? A EXPERIÊNCIA DE MOGEIRO /PB - 1997/2002.	ELIZETE CARDOSO	DISSERTAÇÃO	UFMS	2004



TÍTULO	AUTOR	TESE/ DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE	ANO
16. MÉTODOS E CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS NOS SÉCULOS XIX E XX NO BRASIL: DE CALKINS A LOURENÇO FILHO.	ENILDA FERNANDES	TESE	UFMS	2014
17. O DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO.	EMILIANA CRISTINA RODRIGUES NUNES	DISSERTAÇÃO	UFGD	2013
18. AVALIAÇÃO E GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO: USOS DA PROVINHA BRASIL NO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS.	FRANCIELLE PRISCYLA POTT	DISSERTAÇÃO	UFGD	2013
19. POLÍTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS COM BAIXOS ÍNDICES EDUCACIONAIS (CAMPO GRANDE - 2009 A 2011)	LUIZ CARLOS TRAMUJAS DE AZEVEDO	DISSERTAÇÃO	UFGD	2013
20. IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM DOURADOS/MS.	OLGA CRISTINA DA SILVA TEIXEIRA	DISSERTAÇÃO	UFGD	2016
21. A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE DOURADOS/MS (2012-2017).	CRISTINA PIRES DIAS LINS	DISSERTAÇÃO	UFGD	2018
22. CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS PROFESSORES DO PROJETO "ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA".	-	DISSERTAÇÃO	UCDB	1996
23. BLEECKER - SISTEMA INTERATIVO DE ALFABETIZAÇÃO	-	DISSERTAÇÃO	UCDB	1999
24. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS FORMAIS EM PONTA PORÃ - MS - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.	-	DISSERTAÇÃO	UCDB	2002
25. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM CAMPO GRANDE - MS, PELA VOZ DE PESSOAS DA TERCEIRA IDADE.	-	DISSERTAÇÃO	UCDB	2002
26. PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/2003: ANÁLISE DOS RESULTADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES - A EXPERIÊNCIA DA SEMED - CAMPO GRANDE/MS.	IVANISE MARIA ROTTA	DISSERTAÇÃO	UCDB	2006
27. A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.	JANE MARY DE PAULA PINHEIRO TEDESCHI	DISSERTAÇÃO	UCDB	2007
28. POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MATO GROSSO DO SUL: A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO - MOVA/MS (1999 A 2006).	FABÍOLA SILVA DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO	UCDB	2008

Fonte: Org. Autora, 2019.

Durante o processo de investigação, não é descartada a possibilidade de deparar-se com outras fontes de informação que poderão contribuir ou redirecionar a pesquisa, visto que a intenção é traçar características da história do trabalho com a alfabetização e suas experiências, uma vez que, a premissa basilar deste estudo reside em rememorar



via história oral a trajetória profissional desses (as) professores (as) na tentativa de desvelar uma história não contada: àquela da constituição da docência desde a infância do (a) professor (a) e como a experiência de formação se exterioriza na prática. Para tanto, utilizaremos como metodologia a história oral temática.

Atualmente são reconhecidas três tendências nos estudos que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a Tradição Oral, a História Oral de Temática e a História Oral de Vida. Na pesquisa aqui proposta, a história oral temática será utilizada, já que “está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico” (MEIHY, 1994, p. 56). Tal opção metodológica se dá por acreditar que a partir da história oral desvelar-se-á uma história não contada, àquela que constitui os indivíduos desde a infância, abarcando sua trajetória discente e docente.

A história oral temática ajudará a contar essa/s história/s, bem como a rememorar o passado e refletir sobre as práticas presentes no sentido de rever o futuro com os/as professores/as alfabetizadores/as participantes da proposta de investigação. Isso justifica-se pela compreensão de que o/a professor/a é um indivíduo, pessoa, sujeito histórico importante do campo educacional e, conseqüentemente, da história da educação (NÓVOA, 2007).

Com base nos estudos angariados para a estruturação do projeto, é possível afirmar que a história oral temática possibilitará compreender os modos de ser professor/a percebido historicamente, bem como, de que forma esta profissão docente se instituiu no contexto social e histórico do/a alfabetizador/a e possibilita perceber os significados construídos em suas práticas. Entende-se que a forma como se alfabetizaram e realizaram sua formação inicial e continuada, pode estar diretamente relacionada com as representações e subjetividades do ofício docente. Reconstruir as trajetórias de vida desses sujeitos, tendo como ponto de partida suas narrativas, significa recuperar sentidos e significados que deram às experiências vivenciadas. Nesse contexto, acredita-se que a história oral e a trajetória de vida profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as, podem possibilitar uma compreensão dos modos como estes indivíduos se constituem socialmente, bem como, os significados da profissão e suas práticas pedagógicas.

A ideia de que as histórias de vida podem ser entendidas como histórias de formação são compartilhadas por Tardif (2011), ao sinalizar que o saber herdado da experiência escolar é muito forte, capaz de persistir através do tempo de tal forma que a formação universitária não o transforme ou abale. Acredita-se que a trajetória formativa do sujeito pode o aproximar e/ou distanciar do objeto de ensino, neste caso a alfabetização. Por essa razão, estudar as marcas do processo de escolarização da infância destes (as) professores (as) pode trazer elementos que contribuam para repensar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

A pesquisa possibilitará além de escrever a história da alfabetização no município de Naviraí/MS, realizar reflexões sobre quem foram/são os (as) alfabetizadores (as) de Naviraí/MS e como seus saberes e práticas foram construídos.

Diante disso, é possível compreender que os indivíduos em suas figurações são indivíduos interdependentes nas relações que estabelecem uns com os outros. Para



tanto, os indivíduos existem em “figurações e só podem ser entendidos dessa forma por meio das relações de interdependência entre os indivíduos que se agrupam em figurações específicas” (ELIAS, 2006, p. 26).

Apoiada em Norbert Elias, Landini (2005, p. 06) aponta que [...] “o termo figuração pode ser definido como redes formadas por seres humanos interdependentes, como mudanças assimétricas em uma balança de poder [...]”. Deste modo, as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade se constituem ao longo do processo social e histórico formando redes, por meio das vozes uníssonas e/ou dissonantes nos relatos dos/as professores/as alfabetizadores/as podemos refletir sobre suas carreiras profissionais e perceber diversas mudanças nas figurações das quais os/as docentes fizeram parte.

Ou seja, na constituição do indivíduo profissional da educação, como o/a professor/a, as pessoas se constituem a partir de todas as experiências que tiveram no interior do próprio grupo docente ao qual estão vinculadas. Para tanto, interessa entender a trajetória destes/as professores/as alfabetizadores/as e verificar como percebem o processo de alfabetização ao rememorar desde a infância, quando foram alfabetizados/as em relação a sua trajetória docente e as suas práticas alfabetizadoras.

Para tanto, tal opção metodológica pode dar pistas, ainda mais considerando o fato de que diante de processos recentes de fragmentação e desenraizamento de modos culturais, a história oral vem se constituindo como uma boa alternativa para a compreensão das problemáticas dos sujeitos, das memórias, culturas e identidades (PORTELLI, 2010). Com isso, a importância dessa modalidade de pesquisa está situada em uma razão considerada muito relevante, sendo a aparente perda da especificidade da alfabetização, constatada por Magda Soares (2004), ao afirmar que temos atualmente muitas teorias sobre a alfabetização na perspectiva do letramento e poucas metodologias consistentes no desenvolvimento da prática pedagógica. Ouvir professores/as e suas memórias pode responder aos questionamentos por acreditar que suas narrativas estarão preñes de significados (CUNHA, 1998).

Assim a possibilidade de transmissão da experiência via relato dos/as entrevistados/as permitirá relacionar acontecimentos de quando estes/as foram alfabetizados/as, com suas experiências sociais e profissionais, representando a possibilidade de abordar problemas educacionais a partir das narrativas dos sujeitos. Suas narrativas podem auxiliar na elucidação de silêncios encontrados na documentação escrita. Para tanto, serão realizadas entrevistas com os/as professores/as com apoio de suas memórias será escrito a história da alfabetização em Naviraí/MS, por acreditar que a memória humana é capaz de conservar e transmitir produções materiais em diferentes tempos e espaços, evidenciando vivências e trajetórias. Para Bosi, 1994, p. 55,

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim for, deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.



Toma-se por objetivo geral, escrever a história da alfabetização no município de Naviraí/MS a partir da memória de professores/as alfabetizadores/as, buscando elucidar quais condicionantes e racionalidades possibilitaram a construção dos seus saberes e práticas. Para atender ao objetivo geral, são propostos como objetivos específicos: investigar as experiências com alfabetização dos professores durante sua trajetória de escolarização na infância; analisar as concepções, os modos e como os/as professores/as alfabetizadores/as entendem método de alfabetização; compreender se existem relações entre as práticas de alfabetização da trajetória escolar dos sujeitos e suas opções com o seu trabalho pedagógico.

Nesse processo de contar, recontar, rememorar, trazer à tona lembranças, quase sempre cheias de significado para a pessoa, existem elementos que se apresentam ou se omitem. (...) Nem sempre as “verdades” buscadas, ou aquilo que é mais significativo, podem ser vistas a olho nu; às vezes, é preciso procurar os indícios, pistas e sinais que nos levem ao resultado pretendido, que pode estar escondido nas entrelinhas da oralidade. (SANTOS; SARAT, 2010, p. 57).

A história oral é percebida como uma possibilidade de valorização das pessoas nas pesquisas, uma metodologia que permite aos indivíduos se expressarem e documentar aspectos históricos que não foram registrados (SARAT, 1999). Trata-se de uma metodologia que se constitui de fontes para o estudo da história e que consiste em gravar entrevistas com indivíduos que participaram ou testemunharam acontecimentos do passado e do presente (ALBERTI, 2005). Trabalhar com história oral não significa escrever uma história definitiva, mas com a voz dos sujeitos produzir uma história cujo registro está em suas memórias, seus relatos e podem não sacramentar certezas, mas diminuir o campo das incertezas.

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. (JOUTARD, 2000, p. 33-34).

O grupo de sujeitos, objeto central de estudo, pode ser entendido como uma comunidade em que a prática comum é tanto a atuação no que diz respeito à alfabetização como sujeitos contribuintes para rememorar as práticas na perspectiva de trazer à tona a história da alfabetização local contada pelas vozes dos protagonistas desse processo. Um grupo de sujeitos onde o desafio é buscar respostas para os questionamentos ora apresentados:

Embora saibamos da distância entre o pretendido, o buscado e o resultado conseguido, acreditamos na disposição em buscar o que se pretende, respeitando a pessoa que está contando. E o desafio é encontrar nas histórias algumas das respostas que procuramos; são momentos de exercício desses elementos citados pelo autor como



farejar respostas, utilizar a intuição para conduzir o trabalho e conseguir avançar na pesquisa, fazendo enfim com que a pessoa que conta se sinta integrada e nas suas expressões possamos encontrar o que procuramos. (SANTOS E SARAT, 2010, p. 58).

O tema alfabetização é bem difundido no Brasil e suscita diversas discussões, por se tratar de um tema abrangente e polêmico. Ao citar alfabetização, a referência se dá às práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, processo através do qual se adquire o código escrito e as habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 1985). Na década de 1980 as discussões sobre práticas de alfabetização se concentravam nos métodos sintéticos e analíticos para ensinar a ler e escrever. Apesar de diferentes na forma de conceber o ponto de partida para a leitura e a escrita, tais métodos se assemelham em muitos aspectos, entre eles o de decodificar e codificar a leitura e a escrita.

Destarte, a história da alfabetização ganha maior visibilidade com a história dos métodos de alfabetização em torno dos quais são geradas diversas explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever (MORTATTI, 2006). Entretanto, a partir da década de 1980, as discussões sobre alfabetização tomam novos rumos em virtude da mudança conceitual em relação à aprendizagem da língua escrita. Tal mudança resulta de estudos propagados por Ferreiro e Teberosky, que partem de pesquisas da psicologia genética e consideram o processo de aprendizagem da língua escrita com outro olhar. Tais estudos salientam a necessidade de entender que a aprendizagem da língua escrita é muito mais que aprender um código, é construir um sistema de representação (FERREIRO, 1994).

Afinal, o que são métodos de alfabetização? Convém esclarecer que nesse contexto, entende-se por método de alfabetização, “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2018, p. 16).

A discussão sobre os métodos não é recente, já nas décadas finais do século XIX, quando começa a se consolidar um sistema público de ensino, o método se torna alvo de controvérsias e polêmicas (SOARES, 2018). Assim, até os anos 1980, as discussões pautavam-se entre métodos sintéticos e métodos analíticos.

Os métodos são classificados em sintéticos e analíticos, sendo que os sintéticos foram os primeiros a serem utilizados no ensino da escrita. Ainda hoje é possível perceber sua utilização, já que muitos/as professores/as partem do pressuposto de que para alfabetizar é necessário partir das unidades menores (letras, sílabas). Ao contrário dos métodos sintéticos, os métodos analíticos partem do todo para as partes, reconhecendo a necessidade de uma estratégia global inicialmente e a partir de então o reconhecimento das unidades menores.

Uma primeira mudança de paradigma na área da alfabetização, ocorre ao final do século XIX com a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos. Entretanto, a mudança que viria realmente radicalizar o paradigma na área da alfabetização, se dá em meados dos anos 1980, quando surge o paradigma cognitivista, uma versão da



epistemologia genética de Piaget, que no Brasil, “se difundiu na área de alfabetização sob a discutível denominação de construtivismo” (SOARES, 2018, p. 20).

Em oposição aos métodos sintéticos e analíticos, o novo paradigma destaca que a aprendizagem prevalece ao ensino e que o foco não é o professor, e sim o aluno. Percebe que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança como algo progressivo, a língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos. Importante salientar que equivocadamente se tomou e, por vezes ainda se toma, o construtivismo por um método, quando na verdade Soares (2018, p. 22) aponta tratar-se de “uma fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”.

Destarte, na medida que novas propostas e direcionamentos para a alfabetização vão surgindo, os métodos tendem a espelhar esses conceitos. Talvez por esse motivo, ao longo da história da alfabetização brasileira, os métodos foram considerados os propulsores do fracasso na alfabetização. A cada método usado se constatava aumento nos índices de fracasso e assim, oscilar entre sintéticos e analíticos era muito natural.

O construtivismo surge como possibilidade de combater o fracasso na alfabetização, mas apesar de toda sua repercussão, o insucesso permanece, embora com uma configuração diferente. A proposta do construtivismo era que a escrita fosse além da cópia, do ditado. A intenção era valorizar uma escrita espontânea e que a criança estivesse desde o início da escolarização, contato com a língua escrita, seus usos e suas funções. Entretanto, os professores compreenderam de maneira equivocada a teoria construtivista e foram abandonando os métodos por acreditarem que o construtivismo por si só já seria um método. Deixaram de lado o ensino de informações importantes como a orientação espacial, a exploração sistemática do código e as relações entre grafema e fonema, pois acreditavam que o aluno sozinho conceberia tais conhecimentos estando em contato com os textos (MEC, 2007).

Essa interpretação equivocada que foi usada por muitos educadores como um método de alfabetização e não como uma teoria de como a criança constrói o processo de escrita, denominado Psicogênese da Língua Escrita, prejudicou muitos alunos, “sobretudo os que vivem em condições sociais desfavorecidas e que, por isso, só tem oportunidade de contato mais amplo com livros, revistas, cadernos e lápis e outros instrumentos e tecnologias quando ingressam na escola (MEC, 2007, p. 12).

Com tantos impasses no cenário nacional em relação à alfabetização, ao final dos anos 80 surge o termo letramento, “a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 16).

Evidenciando o foco nas práticas sociais de leitura e escrita, o letramento surge intencionando ampliar e rever o que se entende sobre a alfabetização e alfabetizar letrando toma conta dos discursos. A proposta reconhece a especificidade da alfabetização e evidencia a necessidade de vivências com o mundo da leitura e da



escrita no contexto das práticas sociais. Entretanto, difícil conceber que em algum momento a alfabetização tenha sido pensada em dissonância com as práticas sociais, mesmo no mais mecânico dos processos.

Inicialmente o que se acreditava era que esse termo substituiria a palavra alfabetização, entretanto:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Ressalta ainda a importância de uma alfabetização com vistas a “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Muito diferente da alfabetização tradicional realizada por etapas, em que primeiro se ensina a decifrar um código para só então garantir a leitura, a alfabetização na perspectiva do letramento foca o desenvolvimento autônomo do aluno para ler e escrever. Até surgir o termo letramento, utilizava-se a palavra analfabetismo ou analfabeto para referir-se à pessoa que mesmo exposta aos usos sociais da escrita, não sabia ler e escrever. Alfabetizar letrando pode ser compreendido como “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2003, p. 47).

Assim, o que se pode afirmar é que o conceito de alfabetização tem se ampliado e já não se resume a aprender ler e escrever. É preciso desenvolver as habilidades do sistema convencional, mas também aprender a fazer uso desse sistema no cotidiano, no contexto social.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Apesar de entender que a alfabetização é um processo de difícil compreensão, faz-se necessário compreender os problemas relacionados aos métodos e entender que os métodos por si só, não solucionarão os impasses. Embora de forma mais silenciosa, as discussões sobre os métodos de alfabetização permanecem e em alguns momentos apresenta-se como um crescente processo de desmetodização. Observa-se que não há um direcionamento único em relação aos métodos no cotidiano escolar e, por mais que muitos destes sejam considerados “tradicionais”, ainda se apresentam nas práticas ou nos discursos.

Embora a alfabetização seja tão discutida nas produções acadêmicas e científicas, continua com uma prática desafiadora. Trata-se de um processo incompreensível por muitos e relativamente menos importante que outras etapas da educação básica. O caminho a trilhar para que a alfabetização de fato ofereça oportunidades de aquisição das habilidades necessárias aos alunos, depende de uma variedade de fatores e para tal, fomentar pesquisas para e sobre o tema, é um início.



REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Histórias dentro da história**. IN: PINSKY, Carla (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- ELIAS, N. **Escritos e Ensaios. Estado, processo, opinião pública**. Org. por Frederico Neiburh e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- FERNANDES, Enilda. **Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX no Brasil: de Calkins a Lourenço Filho**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.
- JOUTARD, Philippe. **Desafios à história oral do século XXI**. Editora Fiocruz/Casa de Oswald Cruz CPDOC - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2000.
- LANDINI, T. S. **A Sociologia processual de Norbert Elias**. Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Ponta Grossa, Paraná, 2005. Disponível em: www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/.../art27.pdf Acesso em: maio de 2018.
- MEIHY, B. S. C. J. **Definindo História Oral e memória**. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de História Oral. São Paulo, 19 de abril de 1993. Cadernos CERU – nº5 série 2, 1994.
- MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2006.
- NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Letra e Voz. São Paulo, 2010.
- SANTOS, Reinaldo; SARAT, Magda. **História Oral como fonte: Apontamentos Metodológicos e Técnicos da Pesquisa**. In: Fontes e Métodos em História da Educação. Editora UFGD. Dourados, 2010.
- SARAT, M. **Lembranças de infância: que história é esta?** 1999. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, São Paulo.
- SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**. nº 52, p. 19 - 24, São Paulo, fev./185.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, nº 25.
- SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em 20 de Outubro de 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

HISTÓRIA DO CURRÍCULO EM PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS NO RJ: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES

Vidal Assis Ferreira Filho – Colégio Pedro II / RJ

1. Introdução:

Nesse trabalho, investigamos os processos de significação que produzem, no tempo presente, as subjetividades de um certo grupo de professores que atua em cursos que, genericamente, têm sido nomeados de pré-vestibulares sociais no Rio de Janeiro. O perfil deste grupo se caracteriza pelo fato de terem sido eles próprios estudantes desse mesmo tipo de curso, tendo conseguido romper um ciclo de exclusão ao ingressarem no ensino superior e, nesse processo, acabaram retornando aos pré-vestibulares sociais como professores. Interessa-nos, portanto, em meio a um recorte social e de raça, compreender como esses sujeitos se constituem professores em meio aos processos de inclusão e de exclusão que marcam as suas trajetórias escolares, assim como as de seus estudantes.

Denominam-se de *populares* os grupos sociais historicamente impedidos da realização de seus direitos – terra, saúde, moradia, educação formal, salários dignos, participação política e cultura -, sobretudo o povo negro, para o qual o principal elemento de exclusão é a discriminação racial (NASCIMENTO, 1999). É a partir desse entendimento que o autor, então, introduz a denominação Cursos de Pré-vestibulares Populares: “*formas criativas de luta, participação e atitudes que capazes de levar à construção de um outro projeto*”, desses grupos e para esses grupos.

O recorte espacial dessa investigação é o Estado do Rio de Janeiro, considerando a segunda metade dos anos oitenta, em 1986, como data de início de uma experiência inaugural sobre os pré-vestibulares sociais, em termos de referência para organizações e movimentos posteriores. A Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ASUFRJ (hoje o Sindicato dos Trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - SINTUFRJ) cria o projeto *Universidade para Trabalhadores*, no qual estava inserido um curso pré-vestibular. Conforme a própria SINTUFRJ (1996 apud NASCIMENTO, 1999, p. 68-69), o objetivo era ampliar o campo de ação da organização, por meio de três sub-projetos:



a) Curso Pré-Vestibular; b) Curso de Alfabetização e Supletivo 1º e 2º Graus; c) Curso de Formação Sindical e Cultural. Dessa maneira, trabalharemos com a periodização delimitada pelo momento em que surge esse primeiro pré-vestibular social no Rio de Janeiro até os dias de hoje, propondo-nos a investigar a subjetivação de professores atuantes no período analisado.

2. Abordagem discursiva do objeto:

O presente trabalho parte tanto de interesses comuns de pesquisa no âmbito do 'Grupo de Estudos em História do Currículo' – uma vez que articula uma investigação de doutorado com o projeto de pesquisa 'História do Currículo e das Disciplinas: desenvolvimento e uso de uma abordagem discursiva para investigações no ensino e na formação de professores' (CNPq e Faperj) – quanto de inquietações provocadas por uma trajetória acadêmica e profissional igualmente produzida por um professor negro em pré-vestibulares sociais. Tais interesses e inquietações têm sido mobilizados em meio a uma abordagem discursiva para os estudos históricos no campo que busca olhar para as trajetórias desses professores de maneira a enxergar em suas 'não-normalidades' as formas de subversão. Para realizar essa tarefa, no diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores (em especial, Thomas Popkewitz), vimos operando como outros modos de pensar, historicamente, as relações entre conhecimento e poder, entendendo-as como produtoras de quem somos e daquilo que podemos (ou não) saber. Consideramos as formas de poder além das institucionalizadas, em especial, as que apostam na positividade do mesmo como constituidor de normas e produtor de efeitos para além de uma visão dualística baseada em oposições dicotômicas do tipo dominadores versus dominados. Aqui, diferentemente, como sistematiza Thamy Pogrebinski (2004), a ideia é assumir uma noção de poder multidirecional, para além das regras de direito e não localizado em grupos específicos, sendo percebido como acúmulo de saberes e não como ideologia. Nessa perspectiva, é importante destacar que a noção de subjetividade com a qual operamos está voltada para a esfera do discurso, a qual legitima algumas formas de ação em detrimento de outras, construindo 'regimes de verdade'. Procuramos, assim, pesquisar a construção de subjetividades a partir de uma abordagem discursiva, operando sobre os ditos, a superfície dos textos, descrevendo os enunciados a partir de acúmulos e exterioridades, ao invés de percebê-los a partir de um fundamento transcendental e/ou lógica interna.

Com tais noções de poder e discurso, concebemos os currículos como construções históricas que produzem os conhecimentos e os sujeitos da educação, definindo as normas e os padrões que validam aquilo que conta como 'verdade' para o ensino e a formação de professores. Nesse contexto, buscamos entender como certos tipos de professores vão se constituindo como profissionais 'bons' e 'adequados' para a atuação em pré-vestibulares sociais, em meio a padrões de 'normalidade' que vieram se constituindo como característicos desse universo escolar em contraste com a educação nomeadamente entendida como regular. Para isso, tomamos tanto os depoimentos de professores negros e egressos de pré-vestibulares sociais



quanto os documentos curriculares sobre/para o tema e por eles produzidos como superfícies textuais que, no presente, articulam as experiências passadas com as expectativas de futuro, em um movimento que produz, alquimicamente, as ‘verdades’ da docência nesse universo educacional específico. Na construção e análise desse arquivo de pesquisa, lançamos um olhar cauteloso sobre ambos os tipos de fontes, entendendo-as como constituidoras daquilo que definimos como a realidade dos pré-vestibulares sociais e dos sujeitos que neles habitam. Em uma espécie de triangulação dessas fontes, buscamos não produzir oposições e dicotomias entre as ações humanas e as estruturas sociais mais amplas, supervalorizando ora a força das limitações estruturais, ora o poder individual de emancipação dos sujeitos; aqui, diferentemente, o movimento é o de pensar como o discurso estrutura e define, na contingência, aquilo que conta como realidade. Nesse movimento, assumimos que a luta política e a agência dos professores negros e egressos de pré-vestibulares sociais é produzida discursivamente, em meio às relações entre conhecimento e poder.

Como já sinalizado anteriormente, na presente investigação o campo empírico se desenvolve com a análise de diferentes documentos e suas superfícies textuais, sejam eles: leis e documentos oficiais, apostilas, planos de aula, conteúdos programáticos das provas do ENEM e depoimentos de professores. Até o momento analisei brevemente alguns textos oficiais e legais, agora procederei a análise dos depoimentos docentes, sempre observando as produções de enunciados e quais regularidades discursivas compõem suas condições de existência e dispersão.

Procuró abordar a sobreposição de subjetividades no professor ex-aluno que determina a subjetivação (mediante suas trajetórias difíceis e não-normais) e por consequência seus sistemas de crenças, seu trabalho de subjetivação dos alunos. O que também pode ser entendido como aquilo que determina o que eles acham que os alunos devem ser e fazer.

A partir das noções do poder constitutivo, e dos modos de subjetivação como forma de constituição do sujeito, procuramos atender às perguntas já elaboradas anteriormente: Quais os modos de subjetivação do sujeito professor e aluno do PVS/CEDERJ? Sob quais enunciados (e condições de existência destes), e quais práticas discursiva estes se constituem, são produzidos por e produzem efeitos de poder?

A narrativa a seguir, colhida com um dos professores de Redação no PVS/CEDERJ polo Belford Roxo é útil para refletir sobre as molduras históricas (do sujeito) nas quais se iniciam seus processos de subjetivação.

A minha mãe terminou só a quinta série primária. O meu pai começou o Ensino Médio e teve que sair. Meu pai era vendedor de discos, já falecido, e minha mãe sempre foi doméstica. Eu nasci no Complexo do Alemão, na altura de Ramos. Morei lá até os 16 anos. Lá no Complexo do Alemão era muito difícil. Um vizinho nosso de porta, de 60 anos, morreu com um tiro na cabeça. O “caveirão” passou atirando, a esmo. Eu me lembro bem disso, o corpo dele embaixo do lençol. Isso deu até matéria no Extra (jornal) (João, em entrevista dia 02/10/2018).



Embora acionadas, também, a partir de discursividades apreendidas muito tempo após a ocorrência desses fatos, a memória (ato do presente) informa a subjetividade docente com a qual agora nos defrontamos. Por outro lado, o mesmo sujeito agora se encontra atravessado por outros traços, como pode ser apreendido no trecho a seguir.

João: Agora eu estou fazendo uma pós em Africanas (literatura), porque eu quero fazer o mestrado em literaturas lusófonas e africanas. Eu estou no segundo semestre da pós. Agora estou pensando no mestrado. Já tenho uma orientadora. Estou querendo trabalhar uma autor Moçambicano.

Estes processos de subjetivação, conforme tecemos a seguir, são cruciais na prática educativa e na composição alquímica do currículo efetivo.

Busquei dividir o capítulo conforme temas presentes nos discursos docentes sobre os quais foi possível realizar maiores adensamentos analíticos. Contudo, é fácil constatar que esses temas estão, de fato, transversalizados por toda a análise.

Como já foi abordado, o currículo efetivo é fojado no cotidiano em processos que articulam a coordenação, a docência e os discentes. Quando pergunto ao professor qual a mediação que este realiza entre o currículo estabelecido na coordenação e sua prática - tendo em vista sua consciência do espaço em que está trabalhando - eis que este diz:

João: Então eu trabalho bastante com eles a interpretação textual, pra expandir a capacidade dos alunos de encontrar os caminhos do que está sendo dito.

Eu digo pra eles sempre que língua é poder. Quando você tem o domínio de uma língua você tem, de certa forma o poder de não ser enganado, encontrar caminhos diferentes para determinadas questões. Trabalhamos os termos de comando que os textos têm. A gente fala sobre questões da vida dele. Agora eu estou no pólo de Belford Roxo. Eu procuro trabalhar com questões que eles vivenciam. Tipo: “onde eles moram só passam duas linhas de ônibus, isso é bom ou é ruim? Tem monopólio sobre os transportes do lugar?”. Eu foco bastante nisso.

É interessante pensar que, ao invés de compactar uma lista de conteúdos no tempo limitado que caracteriza o trabalho no PVS/CEDERJ, o professor seleciona um determinado saber estratégico que servirá para lidar com uma gama de questões, dentre as quais algumas poderiam estar previstas no currículo, mas não haveria possibilidade de abordá-las. O saber é trabalhado como empoderamento, e não como lista de conteúdos, fugindo de uma formatação disciplinar rígida. Encarando isto numa perspectiva discursiva, observamos que os objetivos e o compromisso educacional – na natureza presente nessa reflexão – emergem da intersubjetividade dos sujeitos que se defrontam no contexto específico do PVS. E mais, que a subjetividade dos professores se faz por efeitos de poder diferentes discursos, conforme o próprio feixe discursivo que permeia a própria instituição e as subjetividades que compõem e povoam na prática cotidiana destas. Em outros contextos todos esses elementos



se rearranjam. Na aparência, mudam, aumentam ou diminuem em número e em ênfase os conteúdos. Mas vendo um pouco mais além, muda a discursividade, os enunciados, objetivos e compromissos educacionais e morais que daí derivam.

Essa questão pode ser aprofundada a partir da fala que decorreu da seguinte pergunta:

Vidal: Em relação a essa ênfase curricular em alguns assuntos, você procede da mesma forma no PVS e em outros espaços?

João: Numa escola privada, como o pH, eu focaria numa coisa mais mecanizada – ensinaria as práticas de como escrever uma redação, etc. Mas no PVS, é claro que eu apresento pro aluno técnicas de escrita, de conclusão, mas invisto muito no desenvolvimento da capacidade de coisas deles, que, por conta das nossas limitações geográficas e sociais, têm menores possibilidades de ascensão do que um aluno de uma boa escola privada, um aluno que tem grana pra ir ao cinema, ir ao teatro, que tem um capital cultural diferenciado. Essa questão me leva muito a trabalhar a interpretação com eles, e a levar a interpretação pra vida deles mesmos [...] Meu objetivo é, através da interpretação, tentar desvendar um pouco essas coisas, porque eu sei que pra mim já foi assim. E eu sei que a visão do aluno que está na periferia foi limitada pelo sistema, por essas barreiras que foram impostas a nós.

É evidente a separação entre os estudantes *normais* e não normais. A normalidade estabelece o critério para a elaboração da intervenção que se fará com/nos não normais. Numa abordagem discursiva, pode-se interpretar essa diferenciação com uma produção de enunciados num contexto em que o sujeito produtor é também não normal, em uma instituição voltada à populações não normais. Os mesmos enunciados, se produzidos em um contexto em que o sujeito professor é *normal*, adquiriria sentidos discursivos diferentes, como no caso do TFA, na investigação de Thomas Popkewitz. Como acontecimentos discursivos, são distintos e, logo, sua dimensão de saber/poder também o é. No caso do TFA, se dá mais como forma de um tipo de controle. A tentativa de imputação uma auto-confissão e auto-disciplinamento em sujeitos não normais, através da ressignificação das mesmas marcações que os classificam como fora da norma, agora enunciados como potenciais a serem realizados. Esta realização opera, como enunciado do discurso pedagógico, a redenção desses alunos.

No presente caso, dados os processos de subjetivação não normais do professor, outras discursividades passam a permear o currículo assumido. A política, ou seja, o saber poder aí relacionado, se faz efeito como subversão. Como bem aponta o professor, a intencionalidade é a de constituir instrumentos de resistência, e não torná-los objetos de formações discursivas de controle e disciplinamento, numa espécie de normalização de segunda categoria. No limite, sim, efeitos de poder por um feixe de formações discursivas. No entanto, ocorre pela reinserção dos sujeitos, agora com possibilidades ampliadas. São avanços que derivam e se tornam possibilidade,



pensando sócio-historicamente, pela inserção dos sujeitos periféricos, pobres e excluídos nos ambientes de poder e saber.

Como estamos caracterizando, esses processos, compreendidos na dimensão histórica de currículo, implicam uma intervenção nos conteúdos e concepções, como seguiremos analisando.

Vidal: No conteúdo programático enviado pela coordenação da sua disciplina no PVS – redação – há alguns assuntos que você privilegia menos? Se há, quais são eles?

João: Às vezes eu deixo de lado algumas mecanizações, como por exemplo alguns textinhos da apostila de redação que eu não leio com eles, porque eu identifico ali um viés ligado à falsa ideia de meritocracia, que fala muito sobre disputa, competição. Coisas assim: “Você precisa fazer isso pra ser melhor do que os outros candidatos”, “Você se sairá melhor que os outros candidatos se fizer dessa tal maneira”. Não é que essa seja uma tendência forte na apostila, mas todo material didático hoje em dia tem alguma coisa nesse sentido, ainda mais quando se trata de vestibular, quando se trata de competição por uma vaga. Eu, particularmente, não gosto disso.

João contorna o campo da meritocracia. Trata-se de uma astúcia de quem compartilha da trajetória marginal, não normal. Se o professor praticasse esses aspectos do currículo, que convidam os estudantes a competir na lógica meritocrática, estaria condicionando estes a se posicionarem num terreno no qual estariam em desvantagem em relação aos concorrentes advindos de grupos sociais privilegiados. Subvertendo o discurso da meritocracia, que permeia parte do currículo oficial, cristalizado na apostila, a ação do professor ocorre numa espécie de interstício entre a norma e não-norma.

O currículo, então, vai sendo composto, conforme o feixe discursivo articulado – entre docentes, discentes e coordenação - no cotidiano da instituição e da modalidade de ensino. A preparação para o ENEM é um eixo dessa composição.

Vidal: Além da apostila, você usa outros materiais para as suas aulas?

João: Eu gosto de pesquisar na internet quando eu vou lidar com os temas das redações que os alunos irão fazer e trazer pra mim. A apostila ainda é de 2014, então eu pesquiso sobre os temas pra que tanto eu quanto os alunos estejamos mais atualizados. Agora, por exemplo, eu quero falar com os alunos sobre *fake news*, então eu estou pesquisando, buscando textos de apoio interessantes, pra conversar com eles sobre esse assunto e pedir a próxima redação pra eles. Os critérios pra escolha desses temas são os assuntos que estão em voga, que são aqueles mais prováveis de caírem no ENEM. No último ENEM, ano passado, a gente passou longe, porque o tema era educação pra surdos. Mas, na UERJ, eu tratei do tema que é um assunto ser julgado a partir de uma única visão, de um único ponto de vista, baseado no Dom Casmurro, em que a gente tem o julgamento da Capitu, a partir da visão do Dom Casmurro ou



Bento Santiago, e ele como júri e como juiz, condenando a Capitu. A gente acertou aí, foi bem interessante nossa aula, eu fiquei bem feliz com isso. O ENEM é bem difícil de acertar, mas a gente vai tentando. Esse ano eu estou pensando em abordar o tema *fake news*, epidemias – que eu acho que ainda está bastante em voga – e a gente vai tentando meio que adivinhar o que está em destaque, o que está em voga.

Esta fala traz elementos interessantes para se pensar processos de indução curricular de ENEM. De fato, o professor, visando o êxito dos alunos no exame, é tensionado e se manter a par de discussões colocadas no contexto público, lançando mão dos recursos – no caso, a internet – com essa finalidade em mente. Resta saber quais os reflexões dessas tentativas de previsão e dessas eleições de tema suscitadas e realizadas pelo exame, e isso pode ser tema futuras investigações: quais os reflexos no debate quando o tema adquire relevância apenas por ser tema de ENEM?

Vidal: O material que você recebe tem uma relação estreita com o vestibular? Para você, em que medida a apostila dá conta das demandas do vestibular?

João: A apostila dá muitas dicas mais diretas sobre regras. Dicas mais concretas. A banca valoriza alguns padrões. A apostila tem o seu valor e me ajuda bastante. Eu vou resumindo, direcionando, até pela questão do tempo, já que o meu tempo é apenas de 55 minutos por semana. Na minha aula, eu abdicó de usar muitos termos gramaticais, porque eu sinto que eles travam um pouco e a aula fica meio lenta, já que na aula de língua portuguesa eles têm maior obrigação de ver essas questões. Então, na aula de redação eu tento dar pra eles os caminhos pra que eles possam fazer a escrita da redação fluir, mas sem parecer que é muito complicado. Claro que eu leio os pontos importantes, que não posso deixar de dizer, mas eu vou fazendo resumos. E eu sempre digo pra eles que o que estamos fazendo ali, pra além da prova de vestibular, é um trabalho importante pra vida deles, porque, é como eu disse antes, a língua é poder. Então você saber ler, escrever e interpretar é fundamental pra nossa vida, pro nosso crescimento intelectual, como indivíduo. E o nosso crescimento como indivíduo vai estar presente em tudo que a gente faz. É como uma palestra que eu vi, em que a professora dizia: “Eu sou professora de matemática, e a matemática é o artifício que eu uso pra formar cidadãos”. Na aula de redação, claro que eu quero que esse aluno passe no vestibular, mas eu penso que, além disso, a gente está fazendo um investimento grande na formação daquele indivíduo. Eu acho que, na área da educação, se a gente não pensar que a gente deve fazer um investimento grande na formação intelectual daquele aluno, a gente estará perdendo muita coisa.

A narrativa a seguir traz diversos aspectos da troca entre as subjetividades do professor e dos alunos.

Vidal: Qual a sua percepção da reação dos alunos à sua aula?



João: Os alunos são bem interativos, sabe? Alguns alunos têm perguntas mais diretas, por exemplo, sobre técnicas de escrita, outros trazem questões mais profundas e mais abstratas, e a gente vai tentando desvendar, ali, em sala de aula. Claro que há turmas que são mais quietas. Eu estou com uma turma esse ano, no PVS de Belford Roxo, em que eles são muito quietos, não falam nada. Eu não gosto disso. Eles não questionam, não perguntam, aí eu fico chateado. Outros perguntam a toda hora: “-Professor, qual vai ser o tema do ENEM?”. Outros perguntam se eu tenho vivido bem como professor, e eu respondo que ainda estou no início da minha carreira, mas que a minhas perspectivas são muito melhores do que quando eu só tinha o Ensino Médio.

Alguns perguntam também como é a faculdade, e eu digo: “ – Eu sou como vocês, entrei na faculdade aos 20 anos, sou *ferrado* igual a todo mundo, ninguém da minha família entrou na faculdade antes de mim.” Me perguntam se, quando eu entrei, foi um baque muito grande pra mim, se eu demorei a me adaptar. E eu respondo: “-Olha, os dois primeiros semestres pra mim foram bem difíceis pra me adaptar, pra me enturmar.

Nessa troca, entre polos de uma relação que compartilham de uma trajetória – em termos de inserção socioeconômica – pode-se dizer que as trajetórias, como memória e narrativa presente, passam a compor um currículo. O contexto intersubjetivo não normal é condição de existência dos enunciados produzidos. Trata-se do que é dito, das circunstâncias em que se há possibilidade de produção de determinados enunciados, e das circunstâncias – daí, as distribuições e combinações específicas dos elementos que compõem o contexto intersubjetivo, onde se fluem as formações discursivas, e dos elementos são discursivos – que determinam *se* e *como* esses enunciados realizam seus efeitos de poder.

O discurso do depoente também reproduz uma normatividade na qual está calcada sua classificação de alunos bons e alunos ruins: a participação. E esse ponto é um dos que melhor demarca, do ponto de vista discursivo, no seu discurso, a posição de professor e, claramente, seus critérios de classificação e pares binários.

A partir disso, é possível pensar na dispersão desses sujeitos que enunciam. Perceber as diversas fontes do discurso de um sujeito constituindo uma determinada posição. O sujeito que fala sobre o lugar do aluno (que foi) e para o aluno, mas já na posição de professor, atravessado pelas formações discursivas implicadas.

Sobre as possibilidades pedagógicas do discurso do professor, os trechos adiante são profícuos.

Vidal: Você teve influência de professores?

João: Eu tive um professor na 6ª série, se chamava Augusto. Ele tentava ensinar pros alunos uma outra maneira de ver o mundo. Ele falava muito sobre questões sociais, desigualdade [...] Esse professor me influenciou bastante, foi uma inspiração, pro resto da vida. [...] e minha mãe me deu força. Uma colega minha, que já tinha feito o PVS e passado pra Pedagogia na UFRJ, me falou do PVS, e eu me inscrevi pra estudar fiz o



intensivo e consegui passar pra universidade. Eu achei que estudar no PVS foi uma experiência muito legal porque os professores têm uma idade parecida com a gente, então inspira bastante. E eles não estão distantes da gente, geralmente, todos classe C, todo mundo vivendo as mesmas coisas.

Agora, como professor, a minha intenção era principalmente devolver alguma coisa que eu ganhei, por ter estado ali como aluno [...] entrando no PVS como professor, eu poderia ajudar outras pessoas que seriam como eu, que teriam uma estória de vida como a minha

Aí eu converso com os alunos, digo que fui aluno como eles, isso é muito legal. E sempre rola um conversa muito engrandecedora nesses momentos.

É obvio que professores se tornam “inspiração” e figuras de referência na trajetória educacional e formativa dos alunos. O ponto aqui é como o compartilhamento de trajetórias e condições que proporcionaram práticas de constituição de sujeito similares se refletem neste processo. No discurso desse professor, em específico, os compromissos morais em relação a realização dos compromissos pedagógicos parecem se reforçar. Exploramos esses aspectos a seguir.

Vidal: Você acha que ter sido aluno do PVS influencia hoje a sua prática como professor de um pré-vestibular social?

João: Sim, porque eu sempre tento me ver do outro lado, sempre tento me ver como aluno. Tento pensar em como eu era como aluno, nas minhas dúvidas, nas minhas dificuldades. Isso me ajuda bastante, principalmente no PVS, já que eu fui aluno especificamente do PVS. Penso nas perguntas que eles podem fazer, penso em que eu posso ajudar no crescimento desses alunos como indivíduos, como cidadãos, ou até ajudando mais diretamente mesmo. Sempre me coloco à disposição deles.

Vidal: De que maneira influencia?

Eu me coloco à disposição deles porque lembro das minhas dificuldades como aluno. A meu ver, ter sido aluno é um diferencial pra mim que hoje estou dando aula, porque eu consigo me colocar no lugar deles. O tratamento que a gente desenvolve em sala de aula, em que eu procuro mesmo formar vínculos de amizade, o que eu acho importante pra que os alunos se sintam abraçados pelo projeto e pelo professor.

O núcleo da questão aqui colocada é o reconhecimento entre subjetividades. Isso faz com que um determinado conjunto enunciados possa ser reproduzido pelo professor em mais condições de possibilidade de estabelecimento de vínculos intersubjetivos mais substanciais. Isto torna os efeitos de poder saber mais potenciais, embebidos em uma maior legitimidade.



A seguir surge de maneira mais clara a questão do PVS/CEDERJ e formação docente. Primeiramente, pelo própria oportunidade que a instituição oferece, num mercado de trabalho saturado.

Vidal: O que te interessou no Cederj para você ir para lá, primeiro como aluno e depois como professor?

João: Eu estava muito sem perspectiva quando estava terminando o Ensino Médio, e trabalhando com Teatro, mas que não me dava grana. Mas amo teatro até hoje. Assisti uma peça muito boa agora da Gracy Passo, uma das melhores atrizes do Brasil mas pouco conhecida, pois, além de só fazer teatro, ela está dentro desse nosso grupo disprivilegiado – é negra, foge aos padrões de beleza, que a TV e o Cinema pede. Nessa peça, ela interpreta uma empregada doméstica – aqueles velhos papéis que sempre dão para as pessoas negras. Mas, mesmo assim, ela tem certo destaque na estória. Então, voltando (risos), eu estava procurando uma chance de fazer um pré vestibular, mas eu não tinha grana. Eu ganhava R\$ 600,00 fazendo teatro. Eu não tinha condições de pagar um pré-vestibular. Somado a isso, a arte mudou muito a minha vida, lendo Ariano Suassuna, já havia lido Machado de Assis, Kafka (A Metamorfose), sempre gostei de literatura e da língua portuguesa. Então eu pensei que fazer letras seria uma boa pra mim.

Como discutido anteriormente, os pré-vestibulares não comerciais são espaços onde o docente em formação pode desenvolver de maneira privilegiada algumas características Apesar do estreitamento e das limitações operacionais e pedagógicas da modalidade de ensino pré-vestibular, que são maiores ainda no PVS/CEDERJ, este último preserva potencialidades formativas docentes. Sobretudo no que se refere às possibilidades de diálogos entre subjetividades docentes e discentes que compartilham histórias.

Nesse contexto, Ferreira et al (2014, p. 9) produzem a seguinte elaboração, da qual é útil a reflexão essencial: *“É em meio a esse sistema que nos definimos como bons e maus professores [...] tomando decisões sobre o que e como ensinar em meio a discursos que nos constituem e nos posicionam no mundo”* (grifos dos autores). Trata-se, aqui, de analisar as relações entre essas decisões, posições e os discursos constituintes que as ensejam, no contexto dos pré-vestibulares sociais. Mais especificamente, nas relações currículo, prática docente e discursos. Nisto, também é pertinente a percepção do como categorias administrativas operam – nestes níveis relacionados – no nível da subjetividade pessoal, como nos autoriza e pensar Thomaz Popkewitz.

3. Conclusões:

Na análise, vimos percebendo como esses sujeitos se tornam professores em meio a constituição de inúmeros pares binários, os quais delimitam fronteiras entre o que somos/podemos ser e o que não somos/podemos ser, assim do que podemos/devemos (ou não) saber, no âmbito de aspectos como: os conhecimentos mais ou



menos pertinentes a esse público-alvo; as capacidades e habilidades de aprendizagem em meio a critérios de padronização e normalidade que produzem o ‘bom’ ensino e os ‘bons’ estudantes em meio à constituição dos ‘outros’; as histórias desses sujeitos professores como capazes de aglutinar características adequadas ao entendimento dessa realidade e do que deve ser feito nela *versus* experiências e formações consideradas inadequadas para a atuação nos pré-vestibulares sociais, ainda que produtoras das normas e padrões do ensino dito regular. Nesse contexto, professores negros e com trajetórias escolares igualmente ‘alternativas’ produzem currículos que se movimentam entre o ingresso na universidade e as experiências cotidianas, entre o sucesso e o fracasso escolar, entre expectativas de futuro geradas pelo estudo e a rotina do presente ligada ao mundo do trabalho. Argumentamos que essa produção curricular, ao contar com a experiência visceral desses sujeitos negros em pré-vestibulares sociais, é potencializadora de espaços-tempos subversivos em meio a um sistema de pensamento no qual os ‘outros’ têm sido historicamente excluídos. Tal subversão não emerge de forma definitiva em oposição aos conhecimentos e práticas instituídos; diferentemente, ela é fluida e contingente, elaborada em meio a deslocamentos que produzem, cotidianamente, os currículos e seus sujeitos.

Palavras-chave: História do Currículo; Pré-Vestibulares Sociais; Estudos raciais.

Referências bibliográficas:

FERREIRA, M. S. História das Disciplinas no tempo presente: produzindo um modo de investigar a formação de professores de Ciências Biológicas em universidades brasileiras. Anais do XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. Toluca, México, 2014a.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. (orgs.) Currículos, disciplinas escolares e saberes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola. 2014b.

GOODSON, I. F. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.

JAEHN, L. Conhecimento e poder na história do pensamento curricular Brasileiro. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

NASCIMENTO, A. Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os cursos Pré-Vestibulares Populares. UERJ, 1999.

OLIVEIRA, C. S. de. Educação Ambiental na Escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

POGREBINSCHI, T. “Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder.” Lua Nova 63 (2004): 179-201.



POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 173-210, 2011.

SILVA, T.T. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte. Ed Autêntica. 2000.

SINTUFRJ. Universidade para trabalhadores: Pré-Vestibular SINTUFRJ. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.

LER MATO GROSSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Angela Maria de Almeida Demarco - UNEMAT

Eliane Dolens Almeida Garcia - UFMT

Maria José de Oliveira Arruda- UAA

INTRODUÇÃO

Compreender a importância da inicialização do sujeito no mundo literário, por meio da exploração da literatura infantil e infanto-juvenil, é lançar boas sementes num solo fértil, que, no futuro, revelará frutos como a criticidade, o engajamento social e político, a consciência de que todo ser humano é agente histórico – elementos constituintes das ações de um leitor crítico, transformador do meio pela capacidade de compreensão e pelo domínio do poder da palavra como construtora de discursos.

A partir da nossa prática temos entendido que o trabalho com texto literário é essencial na formação do estudantes enquanto leitores, e se esse trabalho não for realizado na escola eles podem carregar esse déficit pelo resto da vida, pois se não tomam contato com essas materialidades no ambiente escolar, dificilmente tomará em outro lugar, a não ser que a leitura seja um hábito no espaço familiar, realidade distante, pelo que temos verificado, no contexto em que atuamos.

Nessa direção, consideramos que a experiência da vida escolar é decisiva para experiência de leitura e conseqüentemente para a de mundo. É papel da escola contribuir com os alunos, pela teoria e, através da prática, instigando-os ao gosto e o hábito da leitura, sendo imprescindível, nesse processo, o trabalho com textos literários, considerando que é nesse espaço que o contato com esses textos ocorre, ou deveria ocorrer de forma mais efetiva e constante.

Porém, sabemos que essa prática, no ambiente escolar, em nossos dias, encontra-se em crise, debilitada e desestruturada, nem sempre produzindo os resultados que dela se espera.

Fundamental para a formação do leitor, o texto literário e suas peculiaridades, são muitas vezes negligenciados pela escola. Ainda que, há algumas décadas ele estivesse muito mais presente nos livros didáticos, especialmente de língua portuguesa, nem sempre sua interpretação estava voltada exatamente à construção de sentidos pelo leitor, ou seja, a perspectiva metodológica do texto literário nos manuais didáticos não buscava explorar um diálogo entre texto e leitor. Mesmo com o passar do tempo, o que se percebe, além de sua sucessiva retirada do livro didático, é que o texto



literário (ou seu fragmento), quando ali se encontra, continua com uma perspectiva metodológica que pouco contribui para uma significativa formação do leitor literário.

Desta forma, neste trabalho, “Ler Mato Grosso: Uma proposta de leitura do texto literário”, ao considerar a importância da literatura na vida de cada ser humano, tem por objetivo criar condições para que os alunos possam ter contato com textos literários, da literatura produzida em Mato Grosso, contribuindo para a formação de leitores e para a construção da identidade literária mato-grossense, além de desnaturalizar a concepção de que a literatura está num lugar inacessível.

Como questões basilares que direcionaram nosso trabalho, procuramos investigar quem são os sujeitos para os quais se propôs o desenvolvimento do referido projeto; que condições de produção de leitura são constitutivas nesses sujeitos; quais construções históricas e sociais a respeito da literatura atravessam esses sujeitos no que diz respeito aos sentidos constituídos e/ou desconhecimento da própria arte literária mato-grossense.

O projeto *Ler Mato Grosso*, propõe, nesse sentido, possibilitar ao aluno do Ensino Fundamental, público alvo da intervenção, conhecer sua própria história através de uma ação integradora entre professores, escritores, artistas regionais e estudantes, buscando o incentivo à leitura, de forma a explorar e evidenciar as obras dos escritores e artistas envolvidos.

O projeto nos permitiu refletir sobre o ensino de literatura como caráter humanizador e social, pois somos seres multiformes, e perceber avanços significativos no letramento literário dos estudantes, construindo um percurso de leitura habitual e prazeroso, além de propiciar a identificação e valorização da cultura local.

LITERATURA E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA

O conjunto da sociedade – família, escola, dentre outras instituições como a biblioteca pública e escolar – é responsável em oferecer a seus cidadãos a oportunidade de conhecer e conviver com a arte literária. Em seu texto *O direito à literatura*, Antonio Candido classifica a literatura como um “bem incompressível”, ou seja, um direito fundamental ao ser humano, assim como a moradia, alimentação, saúde, vestuário, etc. Além disso, explica o que concebe por literatura e sua importância para o ser humano:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético. Ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo de ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, (2011, p. 242)



De acordo com o crítico, a literatura é vista desse modo como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e reforça que não há homem que viva sem ela como possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Para ele, a literatura assume a função semelhante ao sonho, sendo este responsável pelo “equilíbrio psíquico” e aquela pelo “equilíbrio social”, trazendo em seu bojo o efeito humanizador. Assim, o autor esclarece:

Entendo aqui por humanizador [...], o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, (2011, p. 249).

Ao satisfazer nossas necessidades básicas não só de fantasia/imaginação, mas também de conhecimento, a literatura nos humaniza, conforme afirma o autor. Ela nos propõe a reflexão sobre o que nos cerca; amplia nosso senso de beleza, humor e saber, especialmente porque expande nossa percepção e visão sobre eu e o mundo, fazendo-nos mais tolerantes com o próximo, desenvolvendo nossa capacidade de nos colocar no lugar do outro, de entendê-lo na sua perplexidade.

Partindo da afirmação de Candido (2011), e considerando o ensino da literatura no ambiente escolar, observa-se que para o aluno conseguir produzir a sua “leitura de mundo”, precisa partir daquilo que domina. Contudo, tem-se deixado de lado aquilo que ele tem de mais próximo: a literatura de sua região. Esta o faz compreender, primeiramente, o meio ao qual está inserido para então lhe subsidiar nas interpretações mais abrangentes. Assim,

Não podemos privar esse cidadão da reflexão, do pensamento crítico acerca da realidade do seu entorno, o que é possível por meio de obras cujos temas incidem sobre o local (não apenas como espaço geográfico, mas, sobretudo, local como espaço de reflexão sobre a vivência de seres da natureza, inclusive os humanos, considerados em sua historicidade). (COCCO, 2009, p. 56).

Conhecer a história de sua região, por intermédio da literatura regional, permite ao aluno conhecer, conseqüentemente, a sua história. O sentimento de pertencimento torna-se muito mais intenso, pois passa a sentir, entender, comover-se, resistir, mesmo de forma “subconsciente e inconsciente”, como afirma Cândido (2011, p.175).

Para além da ampliação do repertório linguístico, interpretativo, conceitual, reflexivo e crítico, concebemos como a literatura regional leva aos alunos a ideia de que o meio em que vive também é importante e valorizado socialmente. O conceito construído de que apenas o que “vem de fora” pode ser reconhecido e estudado em sala de aula, deixa de ser verdade absoluta quando esses alunos passam a conhecer obras de grande qualidade produzidas em sua região. Dessa forma:



Não constitui um problema o educando/leitor orgulhar-se do local onde vive das coisas da sua terra. Pelo contrário, é importante porque afirma o seu valor. [...] O problema apenas surge quando o orgulho passa a ser índice de uma suposta superioridade diante do outro e de uma ingênua compreensão de cultura, o que deve ser e pode ser evitado. (COCCO, 2009, p. 58-59)

Nesse sentido, nossa proposta ao contemplar a literatura regional aplicada a uma perspectiva de letramento literário através de leituras e análises de obras que compõem a literatura mato-grossense, é criar a possibilidade de abrir os olhos a um mundo de manifestações artísticas tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes dos leitores que transitam pela escola, pois desconhecemos a nossa própria arte literária. Ler é um direito social. E a literatura também. Ela nos humaniza, como nos alerta Antônio Cândido, (2011). “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (idem, p. 175).

Vale salientar que ao declararmos a literatura como mato-grossense referimo-nos aos textos que são escritos por autores que nasceram em Mato Grosso ou que nele residem (ou tenham residido), contribuindo para o enriquecimento da cultura do Estado.

Então, numa relação de alteridade, constituiu-se este trabalho como parte de uma dinâmica para a desconstrução daquilo que, ideologicamente, se construiu como cânone literário. A proposta é trazer a produção literária de Mato Grosso para compor a história de leituras em que os alunos se reconheçam como parte da história criadora da arte literária. O contato com autores conterrâneos e contemporâneos faz da proximidade a construção de novas leituras e novos leitores, além de despertar o gosto pela leitura.

METODOLOGIA

Este trabalho se fundamenta como uma pesquisa qualitativa e tem como principais referências os estudos dos pensadores educacionais, Paulo Freire, Marta Coco, Antônio Cândido, dentre outros. A proposta é analisar, através dos escritos desses autores, como as aulas de linguagens, através das obras literárias regionais mato-grossenses, podem contribuir como dispositivo de conhecimento para uma aprendizagem transformadora, de estímulo de poder, capaz de formar alunos ativos e competitivos em seu meio social, político e cultural.

Apoiando-nos nas literaturas desses estudiosos, a fim de compreender a dicotomia escola e sociedade, buscando elucidar como, na prática, o professor pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva, mais justa sobremaneira igualitária, planejamos, inicialmente, em consonância com nossos objetivos, diversas atividades com possibilidades para promoção da desconstrução do cânone nacional como a única possibilidade de conhecer o outro e se humanizar, trazer a literatura mato-grossense para também compor o plano didático, contribuir para a aproximação dos escritores e a comunidade, desnaturalizar a concepção de que a literatura está num lugar



inacessível, proporcionar maior conhecimento e envolver os alunos com a literatura produzida em Mato Grosso. Nesse sentido, o projeto *Ler Mato Grosso* configura uma forma de garantir o direito ao aluno de conhecer sua própria história.

A proposta contemplou as turmas do 8º e 9º anos de uma escola da rede pública na cidade de Cuiabá – MT. Uma ação integradora entre professores, alunos, escritores, artistas regionais, buscando o incentivo à leitura, de forma a explorar e evidenciar obras dos escritores envolvidos.

Antes de darmos início, efetivamente, as atividades, entramos em contato com os escritores, artistas e membros da Academia Mato-grossense de Letras para divulgar a nossa proposta e pedir apoio no sentido de firmarmos parcerias, principalmente porque, para além do objetivo de promover um trabalho com os alunos a partir das leituras das obras desses escritores, nossa intenção era que fossem até a escola para que os alunos os conhecessem e pudessem, num espaço de inteiração, poder manifestar suas percepções, questionamentos e curiosidades discutir a respeito das obras lidas e sobre a biografia dos escritores.

O retorno dos escritores foi imediato e muito positivo. Sempre se mostraram acessíveis e dispostos a nos atender prontamente. Todos enviaram os livros de suas autorias para que pudéssemos dar início as primeiras atividades de leitura.

As ações desenvolvidas no projeto se estenderam durante todo o ano letivo, e dentre tantas, descrevemos algumas a seguir:

A primeira ação consistiu, conforme já mencionamos, no trabalho de leitura das obras literárias, sendo elas: “Bicho Grilo” e “O falar cuiabano”, de Maria Cristina de Aguiar Campos, “A natureza pede socorro”, de Carlos Gomes de Carvalho, “Um Certo Cansaço do Mundo” e “Contos Estranhos”, de Eduardo Moreira Leite Mahon.

Esses momentos foram intercalados pelas visitas desses escritores à escola e, além disso, tivemos a oportunidade de uma aula literária ministrada pela poetisa Marília Beatriz de Figueiredo Leite e pelo escritor Caio Bertoni contemplando o estudo do gênero poema e as obras da autora, ocasião em que visitaram a escola.

Paralelo a essas atividades, a convite do escritor Eduardo Mahon, tivemos a oportunidade de participar, juntamente com os alunos, de uma manhã cultural que aconteceu no auditório de propriedade dele, incluindo apresentações de concertos musicais com o uso de instrumentos regionais como a viola de cocho, por exemplo; recitais de poesia; palestra sobre literatura; coquetel e a entrega de duzentas camisetas patrocinadas pelos artistas envolvidos no projeto. Nesse momento estiveram presentes os escritores: Aclyse de Matos e Eduardo Moreira Leite Mahon.

A ação seguinte foi a visita à Academia Mato-grossense de Letras localizada a rua Barão de Melgaço, centro de Cuiabá. O convívio, a parceria e o apoio dos escritores, incluindo o presidente da academia o Sr. Sebastião Carlos Gomes de Carvalho, aproximaram a Academia Mato-grossense de Letras e a comunidade escolar, proporcionando maior conhecimento e interesse dos alunos pela literatura produzida em Mato Grosso.

Em meio as parcerias, tivemos na escola a presença do artista cuiabano Babu Seteito, desenhista, grafiteiro e artista visual que ofertou aos alunos oficinas de



iniciação à arte do grafite e também sobre o que essa arte representa enquanto demonstração de resistência, manifestação política e representação da cultura de um povo.

Outro movimento que significou muito para a escola e para os alunos foi a que nomeamos como *Biblioteca Ativa*. Considerando o grande número de livros doados pelos escritores, os alunos demonstrando engajamento no projeto, sentiram a necessidade de reorganizar a biblioteca. A partir da sugestão deles, sob nossa orientação, formamos vários grupos em que cada um ficaria responsável pelas ações que desenvolveríamos: limpeza, reorganização dos livros nas prateleiras, organização de um cantinho de leitura, decoração da biblioteca, entre outros.

Ao final de todas as ações promovemos um momento muito especial, um evento preparado para culminância e amostra dos trabalhos produzidos pelos alunos:

- Exposição dos trabalhos da 1ª etapa para a comunidade escolar organizados nas salas temáticas.
- Exposição de fotos, ilustrando todas as etapas dos trabalhos;
- Exposição dos trabalhos elaborados (livros/cadernos), produzidos a partir da leitura realizada no decorrer do ano;
- Premiação com troféus, livros, medalhas e chocolates aos leitores.

Através do estudo da literatura regional e seu contexto histórico social, esquadrihar a própria cultura, conhecê-la, fundamentar, valorizar e contribuir com a formação de alunos leitores para a construção da identidade literária, não só a mato-grossense, mas também estarão abertos a outras leituras do universo literário.

Dessa forma, o projeto buscou atender os quatro pilares fundamentais da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), fatos solidificados nos programas educacionais, compreendida aqui como constituição dos sujeitos mato-grossenses, proporcionando aos alunos o acesso, conseqüentemente, o prazer de conhecer a literatura mato-grossense.

RESULTADOS

O projeto veio absorver, comungar e dialogar, com o expressivo momento em que a Academia Mato-grossense de Letras vive, o de popularização através de seus membros, saindo do engessamento de suas paredes, de sua formalidade histórica, buscando-se chegar à sociedade como um todo. Esta mistura enriquecedora, este embolar de escritores, suas obras e leitores, ou vice e versa, fez com que outros segmentos artísticos viessem a fazer parte do movimento, como artistas plásticos, grafiteiros, desenhistas, cartunistas letristas, pessoas dos diversos segmentos sociais culturais, políticos em geral, e todos que de certa forma se identificam e valorizam o Mato Grosso.



Este engajamento cultural de grandeza jamais vista, e nem vivida em nosso espaço escolar, possibilitou o dialogar, a exposição e a troca de ideias, a partir da aproximação dos artistas ao seu verdadeiro alvo, o público. Uma ponte construída através de nós, professores de linguagens, concretizou a parceria entre os vários atores e segmentos do movimento e os alunos, num cenário perfeito em que a escola não poderia ficar à parte, tendo em vista a sua função científica, cultural e social.

O encontro dos escritores com os alunos, no ambiente escolar e também fora dele, bem como as doações de seus livros à biblioteca, gerou uma nova ação, onde professores e alunos se uniram para uma nova adequação espacial do ambiente bibliotecário, tornando-se um ambiente mais didático e mais agradável, fazendo com que os alunos tivessem um maior envolvimento com o mundo literário. Este trabalho foi mais uma conquista para os professores, sobretudo para os alunos, tendo em vista a superação da escassez de material de leitura, e com isso, os próprios alunos foram trazendo livros já lidos para juntar ao acervo da escola. Este ir e vir entrar e sair da biblioteca despertou o interesse em outros alunos, de outras turmas, após observar o novo proceder dos alunos e pelo ouvir das rodas de conversas, pelos comentários dos alunos envolvidos no projeto.

Também se tornaram cientes, tendo em vista que na hora do recreio, a biblioteca se tornou um ponto de encontro à procura de livros, pois os mesmos podem emprestá-los e levá-los para casa. A biblioteca tornou-se um ambiente vivo, movimentado e cada vez mais o número de alunos da escola se faz presente, um desafio constante para os professores de linguagens que é formar cidadãos leitores e escritores proficientes em um mundo globalizado.

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (Gadotti, 1998, p. 52).

Por isso é preciso viver, conhecer o novo, o contemporâneo, a partir da valorização da própria identidade, conforme proposta deste trabalho.

O projeto teve uma excelente aceitação pela comunidade escolar, indo além dos objetivos de linguagens, que é o ouvir, falar, ler e escrever, tomando novos rumos, fugindo ao primeiro propósito, conquistando novos professores e suas disciplinas, com trabalhos colaborativos, multidisciplinares, agregando novos saberes e novos espaços. Ultrapassou aos muros da escola, e turmas inteiras se deleitaram na alegria de vivenciar, aprender, desaprender, construir, desconstruir, conquistar e valorizar o espaço em que vivem. Os alunos tiveram aulas expositivas não somente no interior de suas salas de aula, valorizando a linguagem oral, o falar em público, a desinibição, bem como ocuparam todo o ambiente escolar em forma de exposição, de seus trabalhos escritos, linguagem formal, envolvendo outros alunos de outros anos, a valorização



do outro, o exibir o que é positivo, o científico, o prazeroso, suas produções a partir do que absorveram. Vale salientar o importante papel dos professores, sempre valorizando e incentivando os alunos na busca da pesquisa e trabalhos em grupo, tanto na praça do bairro, no parque da cidade, ou nas aulas literárias em anfiteatros da capital. As vivências tecidas para além das fronteiras, têm nos levado a vislumbrar outra escola, outras aprendizagens, outra educação, integrada à comunidade global. Essa é a escola sem muros, a que integra o entorno e tudo que se aprende.

O projeto além de contribuir com novos conhecimentos científicos, contribuiu também com a parte física, interna e externa da escola, onde as paredes internas foram enriquecidas com verdadeiras obras de arte, com motivos regionais pintadas pelo artista plástico Wender Carlos Cardoso Nascimento, conhecido regionalmente e nacionalmente, professor da escola, envolvido no projeto, e na parte externa, recebeu uma arte temática em que grafiteiro especializado em arte urbana Babu Seteito, conhecido não somente no estado mas a nível nacional, criou um cenário exclusivo, em que todo o muro da escola, voltado para uma avenida, ganhou como prêmio um grafite exclusivo para o momento. Foi grafitada a imagem de uma imensa estante, cheia de livros dos escritores os quais os alunos liam, e o portão da entrada da escola, ficou localizado no meio da pintura da estante, para que todos que entrem na escola, primeiro passem pela estante de livros, e conseqüentemente a uma biblioteca.

Esta arte inusitada, representativa da temática do projeto, seu estilo, sua qualidade e sua localização, repercutiu positivamente em toda a comunidade escolar, motivo de orgulho para os alunos, bem como notoriedade para além da comunidade, evidenciando o nome da escola, em consequência do grafite. O projeto recebeu o apoio e incentivo do advogado e escritor Eduardo Mahon que promoveu em seu escritório diversos recitais envolvendo a comunidade escolar e artistas regionais, dentre eles Lucinda Nogueira Persona, Marília Beatriz, Aclyse Mattos, Caio Augusto Ribeiro, Cristina Campos, Marli Walker e Luciene Carvalho. Além da possibilidade do encontro com escritores e artistas os alunos também foram presenteados com livros e igualmente a biblioteca da escola que teve seu acervo enriquecido graças a doação de exemplares pelo próprio escritor Eduardo Mahon e também pelo apoio e doações da Editora Carlini & Caniato. Este projeto foi tomando proporções inimagináveis, sendo propagado em vários meios de comunicação, como jornais e programas televisivos. Freire (1989, p. 30) já dizia, “o projeto deve ir além dos muros e modificar a sociedade ao seu redor”.

Os alunos e professores também foram divulgadores das ações do projeto e culminâncias, tendo em vista os filmes e fotografias registrados com seus aparelhos eletrônicos, socializados nas mídias sociais, nos grupos de *Whatsapp*, e no *Facebook* oficial da escola.

Diante dos resultados, temos em consonância com Candido (2011) que a literatura é uma necessidade e um direito humano e é uma “[...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]” (p.177), porque “[...] a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). Portanto, Ler Mato Grosso é garantir o direito de conhecer sua própria história, compreendida aqui como



constituição dos sujeitos mato-grossenses, ou seja, ao propor as leituras literárias produzidas em Mato Grosso, tivemos como propósito levá-los ao contato e ao prazer de conhecer a literatura de Mato Grosso e se reconhecerem em Mato Grosso.

Como preconiza Marta Cocco, nosso propósito é que “as obras regionais ocupem o merecido espaço por méritos qualitativos e que não destituam o espaço de outras obras importantes, canonizadas ou não, de outras literaturas” COCCO (2009, p.57). Desta forma, almejamos que a literatura de Mato Grosso, juntamente às demais literaturas, ganhe espaço nas escolas públicas, visto que todas são importantes para o letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro deste contexto, consideramos as práticas de leituras, com textos literários regionais, um novo desenho educativo para as aulas de língua portuguesa, como princípio valorativo do que é bem de Mato Grosso, sempre com o intuito de ampliar o universo linguístico do aluno, e também comunicar-se com outras áreas do conhecimento, promover espaço de participação e o exercício da cidadania.

Defendemos uma prática educacional contextualizada, preparando o estudante para pensar de maneira crítica e articulada com a realidade, condizentes com as questões de um mundo pós-moderno, exercendo sua cidadania e tomando parte do mundo globalizado.

O projeto propôs práticas que realmente atuem dentro da realidade dos alunos e cooperem para o desenvolvimento holístico dos mesmos, superando a fragmentação do conhecimento. A utilização da literatura regional, nesse processo já construiu uma realidade, que precisa ser cristalizada, devido ter figurado um importante percurso.

Somente desta maneira, com leituras críticas, contextualizadas, voltadas às questões regionais contemporâneas, poderemos colaborar para a construção do conhecimento científico, com o intuito de preservar, valorizar todas as suas riquezas: naturais, culturais, sociais, políticas e filosóficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. C. A. **O Falar Cuiabano**. Cuiabá: Editora Carlini&Caniato, 2014.

CAMPOS, M. C. A. (2016). **Bicho Grilo**. Cuiabá: Editora Carlini&Caniato, 2016.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COCCO, M. H. **O lugar da literatura regional no ensino**. *Revista Ecos*. n. 8, dez, 2009.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura—Uma Introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.



GOMES, C. **A natureza pede socorro**. Cuiabá: Editora Verde Pantanal,1989.

MAHON, E. **Contos Estranhos**. Cuiabá: Editora Carlini&Caniato, 2017.

MAHON, E. **Um certo cansaço do mundo**. Cuiabá: Editora Carlini&Caniato, 2017.

O CONSÓRCIO ENTRE MILITARES E EDUCADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REVISITANDO O DEBATE NOS ANOS 1930 NA REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Raíssa Pinheiro- UNIFESP
raissa.pinheiro@outlook.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, no começo do século XX, a educação física surgia como disciplina vinculada a ideais eugênicos que associavam limpeza, produção de energia e vitalidade o que contribuiria para erigir a considerada raça saudável, desenvolver a indústria e a urbanização nesse período. (SANT'ANNA, 2011, p. 312)

Nesse início do século, o país foi marcado pelo desejo de modernizar as cidades e os costumes e, em tal contexto, a higiene, como a arte para manter o equilíbrio do corpo e suas possibilidades, ganhou amplitude e seu ensinamento se tornou rotina para as disciplinas escolares. Por meio da higiene, seriam possíveis regenerar uma raça e fortalecer uma nação. (SANT'ANNA, 2011, p. 312)

Havia um atraso econômico e social no Brasil na sua Primeira República e o motivo foi atribuído pelos intelectuais e governantes da época à “degeneração da raça brasileira”. Essa tese estava embasada e tinha suas raízes nas teorias científicas europeias e nos primórdios do racismo científico encontrados em estudiosos como Spencer, Lamarck e Darwin, que hierarquizavam as raças das mais evoluídas para as mais primitivas. A denominada raça brasileira, resultante da mestiçagem de uma raça superior europeia com uma inferior indígena ou negra, era considerada degenerada, “híbrida e deficiente em energia física e mental”, portanto, uma ração inferior a ser melhorada. (VECCHIA, 2009, p.58)

O corpo dos indivíduos deveria ser adestrado e disciplinarizado e as instituições sociais interviriam nesse processo, particularmente a instituição escolar que, segundo Soares, contribuiu para a disseminação da ideia de saúde vinculada ao corpo biológico que por meio de suas regras construiu mecanismos de controle social. É preciso lembrar que esse fenômeno não esteve em momento algum separado de outras



políticas sociais, pois integra de modo orgânico modos de pensar, homogeneizar e criar hábitos com certa coesão social. (SOARES, 1994)

As concepções nacionalistas de Educação Física foram marcadas por um forte caráter militar entre o período de 1850- 1930, estudado por Ferreira Neto em seu livro. O intuito dessas concepções era mobilizar esforços para incorporar as conquistas econômicas, nos campos da educação e da saúde, das raízes europeias em âmbito nacional, mostrando na extensão da escolarização primária e nos serviços de saúde a representação de duas formas importantes de controle ideológico pelo Estado. (FERREIRA NETO, 1999)

O papel dos militares foi fundamental na construção de uma “doutrina” que culminaria na implantação de uma Educação Física aliada aos princípios do “Estado Novo”, por ser uma instituição em que a obediência e a ordem são fundantes e, assim, capaz de fazer o ajuste entre os interesses dos indivíduos e do Estado. Sendo o Estado responsável pela educação, era razoável que adotasse uma “filosofia” que contivesse as diretrizes necessárias para constituir o povo brasileiro. (CASTELLANI FILHO, 1988)

A introdução da Educação Física como disciplina escolar de forma sistemática no Brasil esteve ligada à experiência francesa no exército do Brasil e às discussões na década de 1930 sobre os benefícios da prática e da disciplina a ser oferecida para a sociedade naquele momento. A entrada dos militares no âmbito escolar não foi tranquila, marcada por muitas disputas dentro da ABE (Associação Brasileira de Educação), associação que discutia os caminhos da educação, a divisão das disciplinas e quem seria responsável por elas. Além disso, abrigou as discussões acerca do projeto que culminou na implantação da Educação Física nos moldes militares a partir de 1937 em todos os estabelecimentos de ensino, com os artigos 131 e 132 da Constituição desse mesmo ano. (LINHALES, 2009)

Considerando esse contexto, demos início a uma pesquisa histórica para investigar como se deu o consórcio entre militares e educadores que culminou na implantação da educação Física como disciplina escolar nas escolas a partir dos anos de 1930. Utilizamos como fonte a Revista de Educação Física do Exército (REFE), no período de 1932 a 1939 que abrange o início de suas atividades editoriais até a paralisação temporária de suas publicações por causa da Segunda Guerra Mundial. Neste artigo, porém, apresentaremos apenas algumas análises preliminares referentes às publicações na REFE dos anos de 1932 e 1933.

Nesse início dos anos 1930, como veremos mais adiante neste texto, ocorreram algumas iniciativas decisivas para a implementação da educação física escolar como a aprovação, por decreto do Governo Provisório, do Regulamento de Educação Física a ser praticado em todas as escolas e da Reforma do Ensino Secundário que estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina em todo território brasileiro.



DEBATE ENTRE EDUCADORES E MILITARES

A ABE foi criada em 16 de outubro de 1924 por professores, engenheiros, políticos, funcionários públicos, jornalistas e escritores com a finalidade de, por meio de encontros, discutir temas de educação, cursos, publicações e pesquisas. Estruturava-se em seções temáticas que tinham como objetivo trabalhar de forma específica diversas áreas de destaque.

As seções organizadas na época eram: “Ensino Primário e Normal”, “Ensino Secundário”, “Ensino Técnico e Superior”, “Ensino Profissional e Artístico”, “Educação Física e Higiene”, “Educação Moral e Cívica” e “Cooperação da Família”. Cada seção teria um presidente eleito e se reuniria para discutir os assuntos em pauta e questões relativas à área. Um debate importante a ser destacado foi o travado entre os anos de 1933 e 1935, com a tentativa da Seção de Educação Physica e Higiene (SEPH) de produzir um “projeto de Educação Física Nacional”, tornando a educação física a porta de entrada para os militares na discussão sobre a educação.

A educação como problema nacional serviu de justificativa para a intervenção intensa do Estado e a disputa entre os militares e a Igreja. Os militares se mobilizavam, em nome da segurança nacional, para interferir diretamente na política educacional e a Igreja lutava pela introdução e manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, ambos com práticas educativas autoritárias, circunstância também observada em outros países como a Itália. (HORTA, 2012)

Na Associação Brasileira de Educação, houve um conflito entre católicos e laicos que defendiam, respectivamente, a educação orientada pela moral católica, e a educação laica, ativa e vinculada ao mundo do trabalho. A ABE, no período pós 1933, passou a ser um lugar de embates sobre a educação física, influenciada pelo contexto político com a aprovação do Regulamento de Educação Física em 1932 e a transformação em 1933 do Centro Militar de Educação Física em Escola de Educação Física do Exército para formação de profissionais para a área no Brasil.

Como ciência, a Educação Física durante o Governo Provisório se voltou para os objetivos higienista e militarista, especialmente quanto à formação dos professores que era uma atribuição do exército brasileiro. Estava bem claro que a Educação Física se fazia necessária para o cumprimento de um projeto eugênico de ordem moral e cívica com a missão de moldar o corpo do brasileiro. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994)

Dessa forma, foi aprovado no ano de 1932, o Regulamento de Educação Física do Exército (Decreto no 21.324, de 27 de abril de 1932) que detalhava os exercícios a serem ensinados e que passou a ser adotado em todas as unidades do exército e no Centro Militar de Educação Física, transformado em Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), que tinha como objetivo promover e orientar sua aplicação, preparando e formando instrutores para fins não militares, portanto, preparando futuros professores. (CASTRO, 1997).

A educação física foi considerada disciplina obrigatória nas escolas na Reforma do Ensino Secundário (Decreto no 19.890, de 18/4/1931), realizada por Francisco Campos. No art. 9, foi estabelecido que haveria obrigatoriedade das aulas de educação física em todo o país, em todas as classes, para ambos os sexos. (BRASIL, 1931)



A partir de 3 de junho de 1933 os trabalhos na Seção de Educação Physica e Higiene (SEPH) são retomados e, para Linhales (2009), marca-se nesse período uma série de debates e confrontos entre diferentes educadores sobre dois tipos de projetos para a modernização da educação, um orientado pela moral católica e outro orientado pelas questões vinculadas ao mundo do trabalho. Para além dessas polêmicas, outra relativa ao tema centralismo x federalismo reverberou na Seção que discutiria o projeto de educação física escolar.

Segundo essa autora, para a comissão de educação física criada dentro da Seção, foram propostos nomes como Orlando Eduardo da Silva, professor e capitão do Exército Brasileiro e presidente da Confederação Brasileira de Atletismo. Outro membro o Dr. Oswaldo Diniz Magalhães, formado em Educação Física pela ACM, mostrando assim personagens que almejavam expectativas educativas próprias para a educação física no âmbito escolar e influenciados pelo contexto político, pelo mote de nacionalismo, separadas dos objetivos e compromissos dos educadores da ABE.

Em junho de 1934, depois das discussões travadas entre militares e educadores dentro da ABE, para estabelecer como seria a implantação da disciplina, a quem se subordinaria a Educação Física e que instituição seria responsável pelo método e aplicação, o Dr. Celso Kelly, jornalista, escritor, professor e membro do Conselho Diretor, envia uma carta manuscrita ao Dr. Renato Pacheco, médico e então chefe da Seção de Educação Physica e Higiene (SEPH), fazendo considerações sobre a necessidade do “Projeto de Educação Física Nacional” integrar-se ao plano geral da ABE, ideia que os militares vinham lutando contra, pois queriam um projeto separado de um plano integral de educação. Kelly colocava em questionamento o processo de autonomização da Educação Física, posição que a instituição militar defendia em relação ao sistema educacional. Questionava a tendência centralizadora da ABE caso considerasse esse projeto sem nenhuma mudança e que por coerência as ideias desse projeto deveriam integrar-se ao plano nacional da Educação. Essa carta causou desconforto aos militares e gerou mudanças para uma nova proposta do plano nacional por parte dos militares, segundo a qual seria criada uma Inspeção de Educação Física subordinada ao Ministério de Educação e Saúde. (LINHALES, 2009, p. 81)

Um novo projeto mais escolarizado se tornou definitivo, mas não agradou completamente a todos. Após essa definição, os representantes do segmento militar não compareceram mais a ABE, mas podiam ser encontrados no Ministério da Educação e Saúde e em acordos entre os Ministérios da Guerra e da Educação. Com a Constituição de 1937 abriu-se uma “brecha” para a entrada dos militares como professores de educação física nas escolas e como orientadores da formação de professores. (HORTA, 2012)

Nessa revisão bibliográfica fica claro que os embates foram travados até que a Educação Física escolar fosse de fato implantada na escola como disciplina, e que, apesar desses debates entre militares e intelectuais que compunham a ABE, os militares entraram nas escolas com um projeto nacional concebido por eles. Sendo assim, buscamos compreender em um veículo militar de informação e comunicação – a REFE – quais foram seus direcionamentos em relação à educação física nas escolas.



A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO

Como já mencionado, tomamos como fonte de investigação a Revista de Educação Física do Exército (REFE), veículo oficial do Exército que era o responsável pela formação dos professores que atuavam nas escolas. Criada em maio de 1932, pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), teve periodicidade variável - bimestral, mensal, semestral - e é veiculada até os dias de hoje com edições ora anual, ora semestral.

A REFE, no início dos anos 1930, era dividida em várias seções, sendo as seções “Unidade de doutrina” e “Lições de educação física” as que se repetem em todas as publicações durante o período estudado e, portanto, as que nos interessam pela periodicidade e por abordar temas que se apliquem à prática escolar. Nessas seções, priorizamos a leitura dos artigos escritos por educadores, médicos e instrutores para assim compreender de que maneira a Educação Física deveria ser aplicada.

A Revista era veículo oficial da Escola de Educação Física e entre os objetivos estava o de divulgar a “causa da Educação Física”, em especial, o Regulamento da Educação Física. (CASTRO, 1997) No período estudado, circulavam na REFE mensagens de interesse governamental, propagando os objetivos das Forças Armadas no campo da Educação Física, educação e formação da identidade nacional (GÓIS JUNIOR, 2015).

Na época, a Revista contou com autores como Inácio de Freitas Rolim, militar, e educadores como Fernando de Azevedo, Fernando de Magalhães e Lourenço Filho, que escreviam na Revista e participavam dos debates da ABE, nos indicando possível ligação entre esses pensadores. Na análise dos artigos da revista, temos como referencial teórico Chartier (1998) para identificar as representações que circulam nos discursos dos autores em relação ao papel da Educação Física escolar na construção do “homem novo”.

Em uma análise preliminar dos textos dos anos de 1932 e 1933, já é possível compreender a importância que as escolas tinham para os militares, já que essa instituição seria o caminho encontrado para disseminar o método de educação física que de fato construiria um “homem novo” para a sociedade que estava se constituindo. Em sua primeira edição, o militar João Ribeiro Pinheiro escreve no primeiro artigo da Revista, intitulado “O militarismo e a educação física”, enfatizando a obra dos militares dentro do organismo nacional, pois a ela se devia a Primeira e Segunda República, devia-se a abolição e mesmo que de maneira silenciosa, o Brasil devia ao exército a obra de alfabetização, nacionalização e higiene social. (PINHEIRO, REFE, ano 1, nº 1, 1932, p.1)

O governo Vargas consolidou o que foi referido por Foucault (1979) como um aparato tecnopolítico, constituído para disciplinar, controlar e corrigir as operações do corpo. Tudo começaria pela formação de professores que seriam instruídos pelos oficiais do exército, para que pudessem reproduzir na escola todas as recomendações eugenistas compostas por exercícios físicos, práticas de esportes e demais comandos que se consolidavam nos artigos da REFE.



No mesmo artigo, Pinheiro expõe os ideais do exército e para que vinham se preparando: seriam os escultores da raça, como foram os escultores da nacionalidade. Cita o Regulamento que preconizava a educação física nas escolas.

Aos olhos mais indiferentes as necessidades nacionais ressaltam logo os benefícios maravilhosos e oportunos de tal medida, no entanto elementos civis da alta administração, associações pedagógicas, num mau veso, propagam maldosamente, anti-patrioticamente, que se pretende fazer uma obra de militarismo. Confundidas na definição medieval, sem refletirem que a vida moderna, como a guerra moderna, faz da Nação armada o seu próprio exército. Todavia estou certo, que lenta, mas seguramente, o Brasil inteiro tomará conhecimento da grande obra nacional iniciada pelo C.M.E.F e fará justiça aos seus realizadores. (PINHEIRO, REFE, ano 1, nº 1, 1932, p.1)

Na REFE do mesmo ano, na publicação de nº 2, encontramos outro artigo do mesmo autor, João Ribeiro Pinheiro, sobre o exército e o 5º Congresso de Educação, no qual o Exército fez parte pela primeira vez com a justificativa de que nenhuma obra completa “pode-se fazer em matéria de educação nacional sem a colaboração dele”. Nesse momento, compreendemos que a educação física não seria implantada nas escolas sem a colaboração do exército e que se fosse, não se realizaria com êxito.

Nesse número, encontramos o primeiro artigo intitulado “Unidade de Doutrina”, escrito pelo Tenente-Coronel Newton Cavalcanti, a fim de facilitar a difusão do método e auxiliar os professores na execução das sessões de educação física na escola. Havia duas exigências a serem seguidas pelos professores. A primeira delas seria a atração de lição, isto é, o instrutor deveria ter a habilidade de tornar as sessões atraentes e agradáveis, conseguindo perceber a tempo qualquer sinal de fadiga e aborrecimento. A segunda exigência seria uma lição disciplinada que permitisse desenvolver nos alunos qualidades que contribuiriam para o enriquecimento de suas qualidades morais. (CAVALCANTI, REFE, ano 1, nº 2, 1932, p. 31)

O decreto assinado por Francisco Campos sobre a reforma do ensino que garantia a educação física nos estabelecimentos de ensino secundário é citado como o marco de um grande avanço educacional. No artigo intitulado “Sedentariedade”, de autor desconhecido, segue-se a justificativa para tal marco, pois a importância de sua implementação na educação, tornaria assimilável a educação moral como complemento da educação intelectual e se destaca os inconvenientes resultantes da falta de exercício que são perniciosos não só a saúde dos indivíduos, mas a sociedade e a família. (REFE, ano 1, nº 3, 1932, p. 5 a 6)

À medida que a educação era vista como um caminho indispensável para um projeto de longo prazo, as reformas de Francisco Campos auxiliaram na formatação de um programa de reconstrução nacional anunciado pelo Getúlio Vargas e significou um ponto de partida de um intenso movimento de construção de um aparelho nacional de ensino, pois inexistia até 1930 uma política que subordinasse os sistemas estaduais. (MORAES, 1992, p. 293)



No artigo “Importância da educação física para um povo”, de autoria do Ten. Antonio de Mendonça Molina, encontramos a explicação da educação física em relação ao homem novo, ao novo modo de desenvolvimento esperado pelos dirigentes para o país.

Intimamente ligados, como são, todas as faces do nosso ser, a Educação Física tem formidáveis repercussões sobre o lado moral e intelectual. Essas vantagens imediatas refletindo-se diretamente em todo o país, terão como consequência o acréscimo das forças produtivas, aumento considerável do rendimento do trabalho individual e coletivo, fechamento de hospitais e presídios, e a formação e melhoramento da nossa raça. Ora, um meio educacional capaz de fornecer tantas qualidades aos pais e ao indivíduo e que transmitir-se-ão e serão mais desenvolvidas pelos seus descendentes, não pode ser desprezado por todo aquele que deseja que seu povo constitua, realmente, uma nação poderosa. (MOLINA, REFE, ano 1, nº 3, 1932, p. 19)

Na década de 1930, sob um clima de recriação institucional, se deu um momento importante na consolidação da ideia de nação, no qual estavam imbricadas preocupações com a educação física do povo brasileiro e ainda persistiam, nos periódicos especializados da área, polêmicas sobre a utilidade e os riscos de o esporte ser adotado em programas de educação corporal. (GÓIS JUNIOR, 2015)

E, por esse motivo, houve um embate entre os educadores e os militares, pois alguns educadores consideravam que o exército iria militarizar a educação. Mesmo os militares sofrendo críticas por parte das oligarquias rurais, da igreja católica e de educadores, contou com adeptos como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho para a organização e articulação das suas concepções e práticas pedagógicas a serem aplicadas na escola. (BERMOND, 2007)

A seção “Lição de Educação Física” da REFE é a parte que descreve com fotos e explicações detalhadas os exercícios propostos pela seção “Unidade de doutrina”. Na revista de 1933, sem número de publicação, a seção “Lição de Educação Física” organizada pelo Sargento Paulo Teixeira, nos apresenta uma sessão preparatória de exercícios do ciclo que foi intitulado como “ciclo infância”, dos 4 aos 6 anos, nos indicando a preocupação com os ensinamentos da educação física escolar consideradas as pesquisas na área da pedagogia. Essa ligação entre o ensino militar e a “didática moderna” pode ser encontrada no estudo conduzido pelo pesquisador Amarílio Ferreira Neto, intitulado **Pedagogia no exército e na escola**. (FERREIRA NETO, 1999)

Nessa direção, encontramos uma homenagem feita ao educador Fernando de Azevedo, adepto e defensor dos interesses do exército na educação física escolar. O capitão Lopes Bonorino afirma:

Em 1929, na memorável reunião do Ministério da Guerra, na qual foi tratada a difusão da educação física e sua obrigatoriedade no país, Fernando de Azevedo teve papel destacado na defesa de suas ideias, já consubstanciadas em diversos trabalhos publicados. Para a



obrigatoriedade desejada, era mister preliminar a preparação de instrutores. O então diretor da Instrução do Distrito Federal, mandou matricular no Centro Provisório de Educação Física a primeira turma de professores públicos que apesar dos pesares vem se desincumbindo com brilhos das missões que lhe tem sido atribuída. (BENORINO, REFE ano 2, nº6, 1933, p. 22)

Fernando de Azevedo integrou o círculo de intelectuais brasileiros que procuraram meios para regenerar a “raça brasileira”. Azevedo argumentava que o papel da educação física deveria ser o de direcionar e utilizar todas as forças do indivíduo para uma melhora física, moral, intelectual e social. Que a regeneração da raça começaria pelo aprimoramento do organismo, pelo soerguimento das forças físicas, portanto a implementação de um projeto educacional capaz de transformar a geração “nascente”. (VECHIA, 2011, p. 65)

Em muitos momentos na Revista, encontramos justificativa e afirmação do trabalho que o exército estava pronto a cumprir em relação à educação no Brasil. Assim, entendemos pela análise das representações que as afirmações do Exército produziam um discurso que Chartier descreve como sendo não neutro, pois produzem estratégias e práticas tendentes à uma autoridade ou deferência, uma legitimação. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Na publicação de 1933, nº 7, há um artigo de Lourenço Filho, então Diretor do Instituto de Educação do Rio, a transcrição de uma palestra que fez no Centro de Educação Física da Fortaleza de São João no Rio de Janeiro. Nesse artigo, “Educação e cultura física”, enfatiza a importância da educação física dizendo:

Nenhum educador, qualquer que seja o ramo em que exercite o seu mister, poderá ignorar os fundamentos em que ela (educação física) agora assenta e expande, consagrando os ideais de saúde, de equilíbrio e de harmonia, em que a concepção do respeito ao corpo se apresenta imanada ao do cultivo da personalidade integral. (LOURENÇO FILHO, REFE, ano 2, nº 7, 1933, p. 42)

Ele ainda complementa:

Na concepção de hoje, pois a cultura física de modo algum se apresenta desligada dos problemas gerais da educação, mas ao contrário, toda ela se envolve dos mesmos ideais de desenvolvimento de adaptação social e de aperfeiçoamento. A ideia capital não é a de formar atletas nem a de produzir monstros. Porque só o desenvolvimento mental, sem equilíbrio físico produz neurastênicos, o desenvolvimento físico, como preocupação exclusiva e absorvente não formaria homens equilibrados. O gosto pelo esforço, a resistência e o vigor físico, a disciplina dos nervos e dos músculos, sob o domínio de um caráter viril e de uma inteligência esclarecida, este sim deve ser o ideal necessário a todas as profissões, a todas as classes sociais, a ambos os sexos e a todas as idades. (FILHO, ano 2, nº 7, 1933, p. 43)



Como Ferreira Neto destaca, Lourenço Filho refletia sobre educação e segurança nacional e apontava em seus estudos que toda pedagogia moderna é social, atenta aos conteúdos dos movimentos coletivos, portanto, que todos os educadores soubessem da importância dos fundamentos da educação física e da adoção de uma doutrina que contenha as diretrizes morais do Estado. (FERREIRA NETO, 1999, p. 24)

Lourenço Filho demonstra sua convergência com a implantação da educação física pelos militares, por entender que a instituição contém diretrizes morais e seus fundamentos são benéficos para a sociedade naquele momento. Entendemos que alguns educadores com Celso Kelly, como apontado por Linhales (2019) nas discussões da ABE estavam receosos quanto ao papel dos militares junto às instituições escolares e por isso, sugerindo mudanças no projeto nacional de educação física. No entanto, nessas análises preliminares, identificamos um conjunto de militares convictos do que fazer na escola. Em relação aos educadores, o que vimos nas discussões da ABE é que alguns deles estavam receosos quanto ao papel dos militares junto às instituições escolares e por isso, tentaram distanciá-los da educação do país, sugerindo mudanças no projeto nacional de educação física.

Na perspectiva de Ferreira Neto (1999), os educadores que discutiram com os militares na ABE “curvaram a vara” na direção dos militares, pois eles possuíam a chancela do Estado, criaram os cursos de formação de professores que atuavam nas escolas e a implantaram uma pedagogia da educação física. (FERREIRA NETO, 1999, p. 78). Essa perspectiva de que os educadores “curvaram a vara” para os militares, porém, ainda terá de ser aprofundada, pois nos números analisados da REFE, educadores como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo revelam convergências de propósito com os militares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, como aponta Corrêa (2009), observa-se a disseminação dos ideais eugênicos no início do século XX, especialmente nas três primeiras décadas, quando a ideia prevalente de assepsia social ganha força em decorrência do agravamento da crise sanitária. Naquele momento histórico, a situação da sociedade brasileira era deplorável quanto à questão física e moral, considerada imprescindível ao projeto de “reconstrução nacional” de Getúlio Vargas.

Era preciso, portanto, proceder a medidas imediatas para reverter esse quadro e no tocante à preparação de indivíduos fisicamente saudáveis, a educação física, especialmente aquela desenvolvida no âmbito escolar, se mostrava como o locus privilegiado.

A educação física atrelada aos princípios higienistas passou a ser tratada pelos órgãos competentes e por educadores como um agente do saneamento público, apesar das controvérsias apontadas nas discussões dentro da ABE. A educação física era o meio de regenerar uma sociedade que queria se ver livre das doenças infecciosas e dos vícios que deterioravam a saúde e a moral do homem.

Contudo, a educação como parte do aparelho estatal foi o meio encontrado para inculcar os preceitos eugênicos objetivando a regeneração da nação. Por isso, o processo



educativo foi ampliado aos cuidados do corpo, aos exercícios físicos, a disciplina e ordem, tão naturais às instituições militares para obter saúde, vigor e produzir uma geração regenerada, futuro da nação. Como cita a introdução da revista de nº 10:

Portanto, se acariciamos um ideal superior, se queremos a prosperidade e a grandeza do nosso País, é mister que, antes de mais nada, atentemos nos fundamentos étnicos do seu povo, trabalhando a matéria prima que se destina plasmar todas as grandezas e prosperidades almejadas. (REFE, ano 2, nº 10, 1933, p. 1)

Encontramos na análise das políticas de higiene e de disciplinamento militar as concepções de FOUCAULT (1979), pois entendemos que é uma questão biopolítica, na qual o corpo é disciplinado para aumentar a produtividade, por meio de mecanismos, técnicas modestas introjetadas em forma de melhorias, com a justificativa da regeneração da raça brasileira.

A revisão bibliográfica e os estudos preliminares dos números de apenas dois anos da Revista nos deram alguns indicativos de que as discussões da ABE marcam a posição de alguns educadores, mas outros convergem com os ideais de um conjunto de militares convictos do que implantar na escola em relação a educação física. Esses aspectos devem ser aprofundados na continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENORINO, L. Lopes. **Fernando de Azevedo e a Educação Física. Revista de Educação Física do Exército.** ano 2, nº6, p. 22, Rio de Janeiro, 1933.

BERMOND, Magda Terezinha. A educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey. Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Decreto no 19.890, de 18/4/1931, Art. 9. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em <http://brasil.justia.com/nacionais/decretos/19-890-de-18-4-1931/gdoc/>. Acesso em 12 de março de 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1998.

CASTRO, Celso. **In corpore sano-os militares e a introdução da educação física no Brasil.** Antropolítica, Niterói, Rj, nº 2, p. 61-78, 1º se. 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1988.

CORRÊA, Denise Aparecida. Os governos de Getúlio Vargas (1930- 1954) e a educação física escolar no estado de São Paulo: lembranças de velhos professores, 2009.

FERREIRA NETO, Amarílio; MELO MAIA, Ediane de; BERMOND, Magda Terezinha. **Revista de Educação Física: ciclo de vida, seção unidade de doutrina e lição de educação física (1932-2002).** Movimento, vol. 9, num. 1, abril, 2003, p. 91-118.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.



GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3a ed., São Paulo: Editora Loyola, 1994.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; MELO, Victor Andrade de e SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. **Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930.** *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.131, pp.343-360. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015120113>>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930).** *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 144-150, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892015000200144&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

LINHALES, Meily Assbú. **Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física nacional (1933-1935).** *Educ. rev.*, Curitiba, n. 33, p.75-91, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos** *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v.73, n. 17- 4, p.291- 321, maio/ago. 1992.

NETO, Amarílio Ferreira. **A Pedagogia no Exército e na Escola: a Educação Física (1920-1945). Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 35-62, jan. 1999. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14354>>. Acesso em: 15 mar. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/0x>.

PINHEIRO, João Ribeiro. **Militarismo e Educação.** *Revista de Educação Física do Exército.* Rio de Janeiro, ano 1, p.1, maio, 1932.

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Editora da Escola de Educação Física do Exército, v. nº 01-13, 1932-1933.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. “Higiene e higienismo entre o Império e a República.” In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia. (org.). *História do corpo no Brasil.* São Paulo: UNESP, 2011.

SOARES, Carmen. L. **Educação física: Raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

VECHIA, Ariclê. LORENZ, Karl. **Fernando de Azevedo e a questão da “raça brasileira”: sua regeneração pela educação física.** *Cadernos de História da Educação*, v. 8, n. 1, 2011.

O DISCURSO DA CIVILIDADE POR MEIO DO LIVRO ELEMENTOS DA CIVILIDADE E DA DECÊNCIA PARA INSTRUÇÃO DA MOCIDADE DE AMBOS OS SEXOS, NA PARAÍBA.

Maria Betânia Da Silva Dantas – UFPB

Fabiana Sena – UFPB

O presente trabalho discorre sobre a relação entre o discurso de civilidade presente no Manual “Elementos da civilidade, e da decencia, para instrução da mocidade de ambos os sexos”, obra de autoria atribuída a Mr.Prevost e o discurso presente nos documentos oficiais relativos à Diretoria de Instrução Pública da Província da Paraíba, entre os anos de 1860-1880. Outros manuais de comportamento já circulavam na Europa, seguindo o modelo da obra de Erasmo de Roterdão, Civilidade Pueril e a exuberância do Antigo Regime francês tornara-se modelo para as demais cortes. Aparentemente, o sucesso da obra de Prevost em Portugal deveu-se à sua forma simplificada de expor as principais ideias sobre o comportamento e o convívio social. Sem muitas discussões filosóficas e apoiado em determinados princípios da fé cristã, tornou-se mais adequado ao gosto do português.

Seu conteúdo foi exposto por um conjunto simples de princípios e pela disposição de regras de conduta em pelo menos três situações sociais: a boa educação entre pessoas sisudas, a conversação e a dança. É necessário dizer que este último aspecto não diz respeito especificamente à habilidade de dançar, mas traduz uma série de regras sobre a postura corporal em situações como andar, sentar e fazer cortesias.

Utilizando-se de uma explanação objetiva para a época em que foi escrito, o livro se configura, dentre outras obras, como um manual de sociabilidade entre os portugueses de corte e chegou ao Brasil no final do século XVIII. Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, o livro teve grande circularidade no Rio de Janeiro e seus preceitos eram observados nos salões cariocas. Seu tema principal girava em torno da aceitabilidade social do indivíduo, cujo comportamento deveria espelhar o caráter.

Nesse sentido, a tese do livro é a de que um comportamento sisudo, elegante ou airoso, a habilidade de escolher atitudes em situações sociais diferenciadas e o



controle do próprio corpo denotariam o estado de moralidade do indivíduo que se apresentava à sociedade. Comportar-se adequadamente era sinal do cultivo das qualidades morais desejadas pela sociedade cristã: a seriedade, a honestidade e a vocação para a prática do “bem”.

É interessante pensar como a obra, tão difundida em Portugal e na corte carioca, não representou o melhor da produção de Prevost. Provavelmente, sua vida desregrada levou-o a ser posicionado à margem da literatura francesa. No manual de Prevost, essa preocupação se traduz em longos discursos sobre a formação do caráter e no desenvolvimento da virtude. Além disso, Prevost defende a tese de que é possível ensinar essa virtude, o que torna o tema propício às questões da instrução: “huma sciencia adquirida, e como definem os antigos, huma sciencia, que ensina a por em seu legítimo lugar o que temos a fazer, ou dizer, donde se segue, que a civilidade consiste em uma regra de proceder modesta; prudente a respeito de qualquer pessoa.” (PREVOST, 1801, Discurso Preliminar, p. 22)

É nesse espírito de modificação da percepção do comportamento social que o livro de Prevost ganhou espaço na corte portuguesa que, ao início do século XIX, se trasladou para o Brasil. Já em 1796, o livro de Prevost chegava a Pernambuco, antecipando-se à procura que se daria no Rio de Janeiro, alguns anos mais tarde. De acordo com Gilda M. Verri (2006), que analisou a circulação de livros em Pernambuco, os preceitos de civilidade estavam disseminados no campo da educação desde a regência dos jesuítas.

Para além do aspecto comportamental, as regras de conduta, ensinadas de modo didático, pretenderam atribuir ao indivíduo instruído, de tal maneira, certa elevação moral, conforme anuncia a própria estrutura do livro:

A primeira contém: os elementos da civilidade e da decencia, que se pratica entre as pessoas honestas, sisudas e bem educadas; a segunda: a arte de agradar na conversação: com maximas moraes para reger nos sisudamente no mundo. A terceira: o tratado dos principais fundamentos da dança, em que se daó os principais preceitos naó só para bem dançar, mas para andar, saudar e fazer airosamente as cortezias, assim nas assembleas, como em qualquer outra occasiaó. (PRÉVOST, 1801, p. 1)

Vemos, logo na primeira parte, que o aspecto moral é ressaltado, insinuando que o aprendizado das regras ali expostas conduzirá o indivíduo a atingir a honestidade e seriedade, tornando-se, portanto, confiável. A segunda e a terceira partes revelam uma preocupação com o rol de habilidades sociais que deverão ser desenvolvidas com a finalidade de fortalecer o convívio: a arte da conversação e a dança. Poderíamos até supor que essas habilidades tornar-se-iam condições de ingresso na sociedade civilizada.

No século XIX, a civilização tornou-se um ideal atrelado à possibilidade de construir um mundo moderno. Um dos aspectos fundamentais das mudanças preconizadas no período era a elevação moral e intelectual dos indivíduos, a qual deveria transparecer na aparência e no comportamento. Nessa perspectiva, a instrução pública cumpriu



importante papel nesse processo, uma vez que edificar esse “homem novo” que a modernidade almejava exigia um esforço para disciplinar o corpo e a mente, o que deveria ser feito por meio da educação formal.

A partir da literatura que se refere ao tema civilidade, observamos que o sentido e a apreensão desse conceito podem ser analisados como conhecimentos de um constructo histórico e social modificado a partir das transformações e funções que lhe são atribuídas ao longo dos séculos.

Nessa perspectiva, a partir das leituras de Chartier (2004), o qual indica que o discurso de civilidade engendrado no século XVI perpetra a sociedade europeia até o século XIX, interessou-nos investigar, primeiramente, como esse modelo de civilidade europeia penetrou na sociedade paraibana, considerando a circularidade de livros que tinham a pretensão de orientar a formação moral e civilizada do homem moderno.

A leitura de Chartier nos aponta para o fato de que o conceito de civilidade atravessou os séculos XVI, XVII e XVIII por meio das publicações francesas. Podemos dizer que esse mesmo conceito se estende pelas práticas oitocentistas, quando se instaurou o espírito da modernidade, inspirado pela revolução industrial. Para esse autor, o termo civilidade está inscrito num campo semântico “extenso, móvel e variável” (2004, p. 46).

Ao analisar o conjunto de significados que o vocábulo apresenta ao longo do período estudado, podemos fracioná-los em três grupos: o primeiro ligado ao radical “civil”, associado a “espaço público”; o segundo expressa um conjunto de virtudes mundanas; e o terceiro é aquele que se inter-relaciona com os substantivos honestidade, conveniência e polidez, de modo que, indica um conjunto de atributos que caracterizam aquele que detém a civilidade.

Compreendendo a relação entre a dimensão semântica e as categorias sócio-históricas que englobam desde a concepção de espaço público até a dualidade popular/erudito, estamos interessados na compreensão do terceiro aspecto indicado por Chartier, uma vez que entendemos que ele sintetiza os aspectos espaciais e morais dos dois primeiros grupos de sentido.

Em relação ao nosso objeto, cuja temporalidade reside no século XIX, o sentido empregado ao termo civilidade congrega um conjunto de atitudes comportamentais que devem ser reconhecidas nos indivíduos que frequentam o espaço público e que lhe conferem um grau de confiabilidade moral desejada pela sociedade oitocentista.

Elias, que estudou a modificação dos hábitos e costumes que alteraram o comportamento do homem europeu, naquilo que ele chamou de “Processo Civilizatório”, aponta para a estruturação de um jogo normativo que seleciona os indivíduos considerados aptos para frequentar a nova sociedade almejada no século XIX. Em “A sociedade de Corte” (2001), quando descreve a normas referentes ao cerimonial e à etiqueta, o autor demonstra que os rituais de convívio social, desenvolvidos pela corte francesa, refletem na estruturação social, denotando status e submissão entre aqueles que dominam/não dominam as práticas preconizadas.



Essas habilidades sociais, que antes eram transferidas para o jovem no seio da família, passaram a ser objeto da preocupação das autoridades públicas, o que se refletia nas discussões sobre a instrução pública. Não bastaria ao jovem adquirir os conhecimentos da língua e das ciências, mas importava que desenvolvessem o comportamento civilizado.

No primeiro capítulo das três edições, intitulado: Regras da decência ou a civilidade, o subcapítulo “Tratado de civilidade – Discurso preliminar”, o autor, ao introduzir o tema civilidade e expor as suas regras para se alcançar tal dom, chamou a atenção para o sentido dessa palavra: “Tendo determinado expor aqui as regras da civilidade, convem em primeiro lugar dar huma justa idéa della, e dizer em poucas palavras tudo aquillo que ella consiste”

Ainda explica que a civilidade que é abordada no manual não é apenas um talento particular que têm algumas pessoas em agradar em tudo que realizam, não sendo algo superficial ou supérfluo, mas consiste na qualidade da alma, algo mais profundo, um puro dom natural, que não pode ser adquirido artificialmente.

A civilidade, de que aqui tratamos, he juma qualidade da alma, e do espírito, que todos podem adquirir pelo estudo das regras da decência; he isto é tão verdade, que o homem mais destituído da natureza, a respeito do exterior do corpo, como tanto que tenha hum bom espírito, pode ter em seus discursos, e em suas acções tanto agrado, como qualquer pessoa bem educada, e ainda mais dotada dos dons da natureza. (PREVOST, 1801: Discurso preliminar, p.19)

O abade Prevost enfatizava o desenvolvimento da virtude na primeira parte do livro, definindo-a como a boa conduta: “Em huma palavra, a civilidade é um compendio de todas as virtudes Moraes, e huma uniaõ da modéstia, urbanidade, discrição, condescendência, prudência, circunspecção, e decência que a cada um cumpre guardar em suas palavras e acções.” (PREVOST: 1801:Discurso preliminar, p. 22). Tais significados conduziram a pensar a noção de civilidade proposta por Prevost a partir do campo semântico da moralidade e ainda especular de que maneira suas ideias foram assimiladas pela interpretação cristã brasileira.

Assim sentimos a necessidade de apresentar uma discussão entre o ato de instruir e o ato de civilizar, analisando trechos dos discursos dos presidentes da Província da Parahyba, contidos nos relatórios apresentados à Assembleia Legislativa. A ideia central e a de que as noções, os conceitos, e as propostas de ações para fomentarem a instrução pública na Paraíba, que incorporam os discursos oficiais do governo da Província, estão relacionadas à concepção de civilidade que foi difundida pelo manual de civilidade de Mr. Prevost.

Para o nosso estudo, tornou-se fundamental analisar os relatórios dos Presidentes de Província da Parahyba, do período de 1860 a 1880, a fim de compreender como os ideais de civilidade foram incorporados pela Instrução Pública da Província, interessamo-nos pela relação entre os princípios adotados pelos Presidentes e o conteúdo do manual “Elementos de Civilidade, de Mr. Prevost, que chegou ao Brasil



no final do século XVIII, circulou na Corte do Rio de Janeiro no início do século XIX (edição de 1801) e foi impresso, em versão resumida, em 1840, circulando na boa sociedade brasileira e indicada pelo tradutor como um bom instrumento de instrução, conforme podemos ler na *Advertência do Tradutor*:

Estas regras de civilidade, e máximas políticas, que Monsieur Prevost fez para a mocidade de França, são muito próprias para a instrução não só da mocidade portuguesa, mas de toda qualidade de pessoa; a falta de conhecimento delas faz cair em defeitos gravíssimos ainda a sujeitos de avultados merecimentos, e que fariam as delicias da sociedade civil se as praticassem. (ADVERTENCIA DO TRADUTOR, 1840, p.4)

As noções de civilidade que compõem o ideal de civilização, como forma de moldar o comportamento humano para o desenvolvimento não só do ponto de vista individual, mas sobretudo social, e tendo a instrução como forma de favorecer esse ideal civilizatório para a modernidade, foram os elementos basilares para a constituição dos discursos e debates políticos na sociedade brasileira, em especial, na Província da Parahyba.

Seria pura perda de tempo e trabalho demonstrar-vos a excellencia e a importância da instrução e educação da mocidade com relação aos vites interesses publicos e particulaes. Vós conheceis a influencia immensa que ella exerce nos destinos assim dos indivíduos, como da sociedade; sabeis que ella é a principal fonte, a condição essencial do bem estar, do progresso, da civilização, de todas as prosperidades (PARAHYBA DO NORTE, Província, 1871, p. 15).

Assim, como vemos nos relatórios dos presidentes da província da Parahyba e dos diretores de instrução pública, a palavra “civilização” aparece como desenvolvimento de um povo, bem como as normas e regras que regem o convívio de forma harmoniosa entre as pessoas, ou seja, de um comportamento aceito pela sociedade paraibana.

De acordo com Veiga (2002, p 98): “[...] o modelo de civilização produzido previa a reprodução das formas de comportamento presentes no interior de uma configuração social aristocrático-burguesa, para toda a população, de forma que transformasse as coerções externas em coerções interiorizadas [...]”

Muito embora a palavra “civilização” esteja mais utilizada de forma recorrente na fala que diz respeito ao item de “instrução pública”, ela aparece e se mostra como marca relevante nos outros temas e discussões contidos nos relatórios de modo geral. Como observamos na fala do Presidente Sinval Odorico da Silva, em 1864, quando trata dos aspectos sobre segurança individual e de propriedade:

É o que se deve crer em presença dos progressos irrecusaveis obtidos pela justiça em sua acção repressiva, e da marcha ascendente da civilização, que, influindo de modo benéfico nos costumes do povo, tem por effeito immediato o melhoramento do estado moral da sociedade. (PARAHYBA DO NORTE, 1864, p. 6)



No caso, o Presidente da Província da Parahyba, referia-se à ação da polícia, como um instrumento do Estado capaz de garantir a ordem e impor o comportamento civilizado ao povo. Esse mecanismo repressor surte efeitos rápidos, mas um povo verdadeiramente civilizado deve aprender a se comportar adequadamente de modo voluntário. Por isso, é por meio da instrução que a modernidade poderia chegar ao Brasil. Esse corolário de ideias correspondeu aos preceitos de Mr. Prevost, cuja tese defendia que é possível ensinar a virtude da civilidade, o que torna o tema propício às questões da instrução: “huma sciencia adquirida, e como definem os antigos, huma sciencia, que ensina a por em seu legítimo lugar o que temos a fazer, ou dizer, donde se segue, que a civilidade consiste em uma regra de proceder modesta; prudente a respeito de qualquer pessoa.” (PREVOST, 1801, p. 22)

Na fala do diretor interino de Instrução Publica, Fructuoso da Solidade Segismundo, em 1865: “Sendo a instrucção do povo um dos elementos, que mais directamente contribuem para o desenvolvimento e perfeição da vida social, devia ella estar unicamente á cargo do governo, como principal interessado no bem geral, visto como de sua influencia benigna e civilisadora depende a harmonia e moralidade da nação (PARAHYBA DO NORTE, Província. Exposição, Relatório do diretor geral da instrução..., Anexo G, 1864, p.25).

Podemos afirmar que o entendimento sobre a instrução tem seu sentido e forma na perspectiva de mediar modelos educativos que levem à perfeição da vida social, pondo em prática as regras dessa civilidade, isso gera conhecimentos e ciência favoráveis para o desenvolvimento e prosperidade de uma nação, do que podemos inferir que a falta dessa “instrucção” para a civilidade causava males para a sociedade.

Essa crença de que a civilidade pode ser ensinada e de que seu fundamento maior é a moralidade mantém estreita relação com os ensinamentos de Mr. Prevost (1801, p.2), como podemos perceber no excerto: “A verdadeira civilidade não he outra coisa senão a pratica das regras da decencia, ou a sciencia de bem regular seus discursos, e suas acções em a vida civil.” Considerada como um saber ou uma “sciencia”, as práticas de civilidade obedecem a uma lógica, o que permite não só que seja aprendida, mas ensinada. Essa é a essência mesma dos manuais de civilidade, os quais elegiam, organizavam e orientavam práticas capazes de introduzir hábitos que se criam ideais para modelar o comportamento e para a formação moral do indivíduo.

Dessa forma, o conceito de civilidade, como conhecimento científico, apresentava-se necessário e indispensável para ser trabalhado na Instrução Pública, ou seja, considerado um saber sistematizado, justificava-se o seu uso para instruir indivíduos e torná-los aptos a agir em prol do bem-estar da nação. O indivíduo polido deveria dominar certo grau de conhecimento do mundo e utilizá-lo para aperfeiçoar as relações em sociedade. A abordagem desse tipo de conhecimento se revelava como um importante instrumento para o bom convívio no contexto social. De acordo com Prevost (1801, p 2): “Esta sciencia não he uma virtude do acazo, nem um simples dom da natureza, mas he uma sciencia adquirida[...]”

Objetivamente, o discurso de civilidade foi intensificado ao longo da constituição do Império do Brasil, especialmente no Segundo Reinado. Com a busca de construir



uma nação, a elite dirigente brasileira buscava nos ideais civilizatórios europeus um caminho para a edificação do Brasil.

Nesse contexto, a instrução pública assumiu um papel significativo na tentativa de construir uma nação civilizada. Embora os relatórios de Presidente de Província comprovem que havia precariedade do ensino e que o orçamento do Império estava pouco comprometido com o investimento nas escolas de primeiras letras, houve intensa preocupação com o tema. Como na fala do Diretor de Instrução pública, Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque, em 1862:

Não tomarei, portanto, o tempo a V. Exc em repetir, mais uma vez, as minhas ideias sobre a reorganização radical, de que carece a Instrução em suas bases, em seu objecto, em sua direcção, propagação e governo, em seu pessoal, como nos meios materiaes precisos a monta-la, de accordo com as prescripções da experiencia em paizes de mais adiantada civilisação. (PARAHYBA DO NORTE, Província, 1862, p.02)

É justamente nesses excertos, que tratam da instrução pública, que o discurso de civilidade aparece como determinante. Com isso, queremos dizer que, se por um lado não havia um consenso sobre os métodos de ensino ou era fato que a seleção e remuneração dos professores enfrentavam sérios problemas, por outro, a preocupação com os princípios de civilidade era determinante. Pretendia-se que a Instrução Pública fosse capaz de inculcar a noção de bom comportamento social nos educandos e lhes inspirasse os atributos morais aos quais a nova sociedade aspirava. A fala do vice-presidente, sobre a instrução pública, José Evaristo da Cruz Gouvea, em 1872:

Chamo especialmente vossa attenção para este importante ramo da publica administração, digno, por certo, de todos os vossos desvelos. A investigação dos meios adequados e efficazes para desenvolver e aperfeiçoar a instrucção e educação da mocidade preocupa com razão os espíritos ilustrados nos paizes mais cultos, porque é convicção que da difusão das luzes e sãoos principios da moral depende a felicidade dos povos. Na côrte e n'outras provincias a instrucção publica attrahe os cuidados, e determina a acção e esforços das assembléas e governos. A Parabyba deve acompanhar esse movimento geral, e empenhar-se por tirar o ensino publico do abatimento e atroz em que se acha. (PARAHYBA DO NORTE, Província.,1872, p. 16)

Nesse contexto, quando as elites dirigentes perceberam que não eram mais só elas que precisavam ser civilizadas, mas que essa civilização deveria se estender para as classes populares, houve um processo de disseminação dessas regras de comportamento para essa população. Como circular essas regras se as pessoas não tinham um mínimo de instrução para se apropriar delas?

A estratégia seria buscar formas de instruir as pessoas para começar a construir o ideal de civilização na sociedade, ou seja, o ato de instruir serviria como medida civilizatória, a partir dos modelos das grandes nações, como apregoa o Vice-Presidente Felisardo Toscano de Brito, em 1866:



E se o exemplo edificante dos paizes cultos, e tão pouco as vantagens immediatas, que se apalpam, auferidas com o recebimento da instrução, não os estimula a arranca-los da inercia e indifferentismo, e a mudar de proceder tão pouco lisongeiro e muito assustador para o futuro da Provincia e do paiz, aos poderes publicos corre a grande obrigação de lançar mão dos meios permittidos pela lei, e não reprovados pelas luzes do seculo, da civilização e liberdade, para levantar a sociedade desse torpor, e arranca-la desse estado perigosissimo, preparando, zelando e salvando assim o seu porvir. (PARAHYBA DO NORTE, Província,1866, p.37)

É preciso oferecer instrução às pessoas para que elas possam se tornarem civilizadas. Então, por que essa preocupação da civilização ligada à instrução? Dissemos no item anterior que as palavras surgem e têm sua circulação à medida em que devem ser introjetadas e se tornarem naturais ao indivíduo. Nisso reside a sua força de transformação de pensamentos, comportamentos e ações.

Por meio da instrução, as pessoas não só teriam acesso à literatura sobre civilidade que circulava na província pelos jornais, bem como teriam a consciência da função desse tema para a sua condução dentro da sociedade, como se comportar, vestir-se e manter os aspectos de higienização, não só em suas residências, mas também contribuir para a limpeza da própria cidade.

A moral e os bons costumes para uma “civilidade” e para uma “Civilização”

Ao buscar na leitura dos relatórios o que diz respeito ainda à instrução pública e civilização, percebo a recorrência nos discursos dos Presidentes de Província, remeter-se a lógica da moralidade, incorporada às questões ligadas ao ideal civilizatório. Esse discurso apresentou-se de modo forte como uma preocupação na constituição da sociedade paraibana.

Para os presidentes da província da Parahyba, era necessário estabelecer uma ordem e, portanto, imprimir nos seus moradores os valores da moralidade e dos bons costumes, a ideia de construir o sentimento de respeito à nação, às autoridades e reconhecer a constituição de uma hierarquia dentro desse contexto. Para cumprir essa missão, cabe à instrução pública o papel primordial de configurar-se como espaço privilegiado para disseminar a verdadeira ordem e civilização.

O desenvolvimento da instrução sob a perspectiva da moral para formar o povo seria um fator preponderante no processo de constituição e permanência da elite imperial no poder, essa instrução favorecia as condições necessárias para o equilíbrio desse Império, promovendo nos cidadãos a consciência de uma posição social diferenciada das massas de escravos. Com isso, a sociedade passa a transpor o estado de barbárie em que ainda se encontrava grande parte da população.



A preocupação de formar um cidadão foi idealizada no período iluminista e se refletiu nos manuais de civildade. Ao final de cada parte do seu livro, Mr. Prevost (1801) reserva um capítulo de fechamento com *Máximas Morais*, no qual reforça pontualmente as orientações anteriores e traz o conceito de algumas palavras que foram pontos centrais na abordagem do conteúdo do manual. Dentre os conceitos abordados por ele, está o conceito de cidadão, que tem o seu sentido a partir de suas contribuições para o bem-estar de uma sociedade:

Não chamo cidadão áquelle que habita no lugar em que nasceu, mas sim ao que se conforma com as leis e costumes do Paiz em que se acha, que considerando-o como pátria, contribue o mais que póde para a felicidade do público, e só se serve dos seus talentos, em utilidade daqueles com quem vive. Este o verdadeiro cidadão. O homem de bem he cidadão, e deve ser considerado como tal em toda a parte, em que se achar. (PREVOST, 1801, p. 279)

Nessa perspectiva, o pensamento de Prevost estava alinhado com as prerrogativas da nova forma de Estado que se configurou no período de construção das nações modernas. O cidadão ciente da necessidade do cumprimento da lei, amante da terra e pronto a servi-la. O cidadão do século XIX era um cidadão de deveres, muito mais do que um homem requerente de direitos. Diogo Velho (1862), Diretor de Instrução Pública, em sua fala, apresenta a mesma linha de pensamento, quando afirma que:

É com toda razão que se aquilata a civilização e o bem estar de um povo pelo seu maior ou menor desenvolvimento **moral**; e aos poderes do Estado corre o dever de zelar cuidadosamente de tão importante objecto (PARAHYBA DO NORTE, Província. 1862, p.02. **Grifo nosso**)

Esse posicionamento do diretor da instrução pública mostra a relação do ideal de civilização medido pelo desenvolvimento moral de um povo e enfatiza o compromisso e o cuidado que o Estado deverá apresentar para propiciar o zelo dessa moral, gerando o bem-estar de uma sociedade. É nesse entendimento que o bem-estar dessa sociedade estaria pautado no conhecimento de usos e costumes introjetados por meio da moralidade, honestidade e prática da polidez. Nessa perspectiva, a moral passa a configurar como disciplina a ser abordada em sala de aula, conforme veremos nos relatórios da província.

Outra reforma, a meu ver indispensavel, réfere-se a parte religiosa do ensino. Se é necessario esclarecer, e fecundar as falcudades intelligenceais do homem apenas entrado na primeira idade da vida, não é menos necessario desenvolver e fortificar - parallelamente es suas faculdades moraes. Enganão - se aquelies que entendem (diz um escriptor notavel) que a instrucção e tudo, e que a educação é nada.

Nas nossas escolas o ensino moral e religioso, é o mais perfunctorio e imperfeito que é possível. (PARAHYBA DO NORTE, Província, 1861, p. 57)



A fala do diretor de instrução pública, Manoel Porfírio Aranha, em 1861, expressa a necessidade da educação religiosa e moral nas escolas desde a primeira idade, porém demonstra uma grande preocupação com o pouco valor que as escolas ainda apresentam para esse conteúdo tão importante, chama a atenção para uma reforma que validasse esse conteúdo de forma eficaz, não só na instrução das crianças, mas também na educação para a sua vida.

Ainda acrescenta a importância da figura do professor nessa missão de trazer para a sala de aula os preceitos cristãos na perspectiva da moral:

Raro será o professor que consagre algum tempo para explicar aos seus discípulos os saudáveis preceitos da Doutrina Christã, a fazê-los compreender convenientemente a pratica dos deveres moraes e religiosos, a radicar profundamente em seus corações as santas maximas da moral e da virtude. (PARAHYBA DO NORTE, Província, 1861, p. 57)

No ensino secundário, é que a consciência moral deve ser desenvolvida. Enquanto na infância os hábitos eram introduzidos por meio dos castigos, na mocidade, a razão é deveria conduzir o modelo de comportamento. Para Prevost, a diversidade dos conhecimentos escolares compõe os elementos fundamentais dos hábitos civilizados, uma vez que o convívio social depende da sociabilidade, para qual a arte da conversação é absolutamente necessária:

As sciencias, a guerra, a política, a moral, a história são bastante assuntos para formar huma conversação, não só divertida, mas também instructiva com tanto que nos expliquemos de hum modo claro, e natural, sem metter-nos em discutir e aprofundar todas as cousas. (Prevost, 1801, p.145)

Nesse sentido, a instrução e a moralidade são componentes fundamentais para instituir a civilidade na mocidade. Isso sugere que o processo civilizatório desenvolvido no século XIX supõe a difusão das práticas comportamentais de civilidade contidas nos manuais que antecederam o discurso da civilização que se proliferou especialmente no corpo burocrático brasileiro. Esses preceitos foram traduzidos pelo currículo do ensino secundário, em especial, do Lyceu paraibano, lugar para onde seguiam os jovens benquistos da sociedade:

D'entre todos os estabelecimentos de instrucção secundaria da provincia, o que mais avulta é o Lycêo da capital, onde sob o regimen de sete Professores se ensina Latim, Francez, Inglez, Geometria, Philosophia, **moral** e racional, Rhetorica e Poetica, Geographia, Chronologia e Historia, e as aulas são occupadas por 136 estudantes. (PARAHYBA DO NORTE, Província, 1865, p. 57)

O rol de disciplina expressa o ideal erudito preconizado nos manuais europeus, em especial, aquele de que tratamos e que considera as disciplinas citadas acima como essenciais para o desenvolvimento da arte da conversação. Destacamos a questão moral que aparece como uma das preocupações da disciplina filosofia, cuja



natureza especulativa obriga a reflexão sobre o comportamento humano. De acordo com Prevost (1801):

O espírito filosófico, que se difunde em toda a parte, faz com a que a moral seja, muitas vezes, o objeto das conversações. Quando se trata de virtudes ou paixões, devemos, necessariamente, para falar com acerto, recorrer as suas definições particulares, porque as diferentes religiões tem estabelecido diferentes virtudes. (p. 212)

A filosofia imprime na discussão sobre as máximas morais um aspecto racional, uma vez que organiza as opiniões em conceitos e definições que conferem grau de precisão àquilo que poderia parecer uma simples opinião ou crença religiosa. Dessa forma, a conversação, arte fundamental da sociabilidade e da civilidade, toma ares de saber organizado, pelo qual forma (modos) e conteúdo (assuntos) se reúnem para representar o cidadão civilizado desejado pelo Estado.

Nesse sentido, compreender como que os valores ligados à noção de civilidade e moralidade foram adotados e como eles foram ressignificados pelos administradores públicos pode favorecer à discussão sobre o percurso do desenvolvimento da educação na Paraíba e fomentar o debate sobre os percalços que impactaram os problemas educacionais vividos na região.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Tavares de. **A Província: estudos sobre a descentralização no Brasil**. 1870. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/220526>. Acesso em: julho de 2019.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**. 1824. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: julho de 2019.

BRASIL. **Lei Imperial de n. 40** de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. In: _____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de Corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e a aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

_____. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

PRÉVOST, Antoine François (Abbé Prévost). **Elementos da civilidade e da decência**, para



a instrução da mocidade de ambos os sexos: traduzidos do francez em vulgar e dividido em três partes. 2 ed. Correcta e emendada. Lisboa. Typografia Rollandiana,1801. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_rEqAAAAMAAJ&pg=PP27&lpg=PP27&dq=elementos+de+civilidade&source=bl&ots=aqMVykyGbh&sig=7Q9zF_gEgSJYZUONr-uj2KJ5T-Bo&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiP09LXoOTfAhVGTJAKHRzVBRYQ6AEwBHoECAUQA-Q#v=onepage&q=elementos%20de%20civilidade&f=false. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Elemens de politesse et de biensance**, ou la civilité qui se pratique parmi les honnetes gens. Avec un nouveau Traité sur l'art de plaire dans la conversation par mr. Prevost. Strasbourg:Amand Konig,1766. Disponível em: https://archive.org/details/bub_gb_1NJHednwdwC/page/n3. Acesso em: 10 de jan de 2019.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. Rev. Bras. Educ. no.21 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300008>. Acesso em: janeiro de 2019.

VERRI, Gilda Maria Withaker. **Tinta sobre papel: livros e leituras em Pernambuco no século XVIII (1759-1807)**, Recife: Editora da UFPE, 2006.

_____. Livros e Leituras em Pernambuco no século XVIII. In.: **XXIV Simpósio Nacional de História**. Associação Nacional de História – ANPUH, 2007. Disponível em: <https://anais.anpuh.org/?p=14520>. Acesso em: nov. de 2017.

FONTES DOCUMENTAIS

PARAHYBA DO NORTE. Província. **Exposição** com que o Exmo. Presidente da Provincia da Parahyba da Norte, Basilio Quaresma Torreão, fez a abertura da sessão ordinária da Assembleia Provincial, no dia 15 de Janeiro de 1837. Disponível em:<<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: maio de 2019.

_____. **Relatório** com que o Exm. Sr. Presidente, Dr. Ambrosio Leitão da Cunha passou a administração da Província da Parahyba do Norte ao Exm. Sr.Dr. Luis Antônio da Silva Nunes, em 22 de Abril de 1860. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: nov. de 2017.

_____. Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque, em 1862. In.: _____. **Relatório** apresentado à Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Presidente, Exmo. Sr. Dr. Francisco D'Araujo Lima, em 31 de maio de 1862. Parahyba, Disponível em:<<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: Nov. de 2017

_____. Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, João Florentino Meira de Vasconcellos, em 1864. In: _____. **Relatório** apresentado à Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Presidente, Exmo. Sr. Dr. Sinval Odorico de Moura, em 01 de Outubro de 1864. Parahyba. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: Nov. de 2017.

_____. **Exposição** com que o Exm. Sr. Sinval Odorico de Moura, passou a administração da Província da Parahyba do Norte ao Exm. Sr. Dr. Felisardo Toscano de Brito, em 29 de Julho de 1865. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: Nov. de 2017.



_____. **Relatório** apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo 1.o vice-presidente, exm. sr. dr. Felisardo Toscano de Brito, em 3 de agosto de 1866. Parahyba, Typ. Liberal Parahybana, 1866. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: Nov. de 2017.

_____. **Relatório** com que o Exm. Sr. Presidente, Dr. Americo Brasiliense de Almeida Mello, passou a administração da Província da Parahyba do Norte ao Exm. Sr. Barão de Marau, 2º Vice-presidente, em 22 de Abril de 1867. Disponível em:<<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: nov. de 2017.

_____. **Fala** dirigida á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo 3.o vice-presidente, Exm. Sr. Dr. José Evaristo da Cruz Gouveia, em 16 de outubro de 1871. Parahyba. Typ. Conservadora., 1871. Disponível em:<<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: nov. de 2017.

O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA LEI 5.692/71 CONFORME AS REVISTAS PEDAGÓGICAS

Michelle Caroline Bulotas – UFPR

Introdução

Este artigo é parte das minhas pesquisas atuais de doutorado, fruto dos estudos realizados na dissertação de mestrado intitulada *O ensino de Língua Portuguesa e a Lei 5.692/71: mudanças e permanências na coleção didática “Estudo Dirigido de Português” (1971-1974)*. O texto tem como objetivo geral discutir como o ensino de gramática era proposto nas revistas educacionais que circularam durante a década de 1970.

A partir da promulgação da Lei 5.692/71, principal marco legal na educação do período, a disciplina de Língua Portuguesa recebeu novos objetivos e passou a valorizar o ensino a partir do uso cotidiano da língua. O texto literário, antes utilizado como modelo de escrita e fala deveria, então, dar espaço também a outros exemplos de linguagem não verbal que, em teoria, proporcionaria ao aluno um aprendizado da língua mais próximo da sua realidade. Esse enfoque mais abrangente dado à disciplina, no qual a intenção era não utilizar a literatura exclusivamente como exemplificação da linguagem “cultura”, “correta” e “bela”, acabou, de acordo com Razzini (2000), diminuindo o prestígio do ensino tradicional da gramática normativa.

Para verificar as discussões a respeito do tema, que circulavam no ambiente educacional da época, utilizou-se periódicos pedagógicos oficiais, como a revista *Educação* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. A imprensa pedagógica, que tem a função de registrar e discutir questões educacionais, pode revelar questões importantes do período estudado – como os programas oficiais, discussões de problemas educacionais, condutas e posicionamentos dos professores, etc. Em outras palavras, “a análise do impresso pedagógico - jornais, boletins, revistas, possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas e as práticas educativas” (BASTOS, 2002, p.49).

A revista *Educação*, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante os anos 1971 a 1984, difundia artigos que orientavam a respeito da Lei 5.692/71. Toledo e Revah apontam que a revista surgiu “como parte da estratégia de divulgação da Lei do ensino sancionada pelo presidente militar Emílio Garrastazu



Médici” (2013, p. 6). Além disso, apresenta características semelhantes à de revistas de caráter jornalístico,

Com esse periódico e concomitante à reforma de ensino, o MEC inaugura uma nova linha editorial, assim reformulando e reorganizando o seu material periódico. Essa reformulação é fruto de uma nova política de impressos instaurada pelo então ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho. (TOLEDO; REVAH, 2013, p. 6)

A revista tinha, portanto, a intenção de expor as políticas e feitos do MEC, e funcionava “como lugar de apropriação e reordenação dos termos críticos dos discursos políticos e educacionais que circulavam no período” (TOLEDO; REVAH, 2013, p. 6). A partir desse material, foi possível ter acesso a textos e discussões a respeito da moral e do civismo no ensino e sobre Literatura no ensino de Língua Portuguesa.

Por sua vez, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), discute questões pedagógicas e educacionais gerais. O periódico foi criado em 1944, durante o Estado Novo, e circulou por iniciativa do ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, e do então diretor do INEP, Lourenço Filho. Além disso, traz artigos de profissionais da área da educação discutindo sobre currículo e questões do ensino. A partir disso, a revista em questão revelou-se uma importante fonte para se visualizar questões relacionadas à moral e ao civismo na educação, assim como referentes ao ensino de Literatura.

Considerando a importância dessas fontes para a história da educação do período em questão, buscou-se a partir delas visualizar as orientações e os embates a respeito do ensino de gramática na disciplina de Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa e a Lei 5.692/71

Nos anos 1970, devido à promulgação da Lei nº 5.692/71, o ensino de Língua Portuguesa recebe novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo-se “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). A partir de então, a disciplina recebe a nomenclatura *Comunicação e Expressão*, no que passou a ser considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, no 2º segmento (5ª à 8ª série), e como *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau (BRASIL, 1971).

Além da reforma, a modernização dos meios de comunicação passava a afetar significativamente a sociedade da época. “Hoje em dia, as mensagens atingem instantaneamente milhões de pessoas. Comunicar mais para viver melhor – eis a premissa básica do século XX. Tudo é comunicação” (STEINBERH, 1979, p. 28). O ensino de Língua Portuguesa passou, então, a considerar uma nova concepção de linguagem, pautada na Teoria da Comunicação, e que acompanhava as mudanças visuais do período, como a televisão que passava então a transmitir em cores (BELMIRO, 2000).

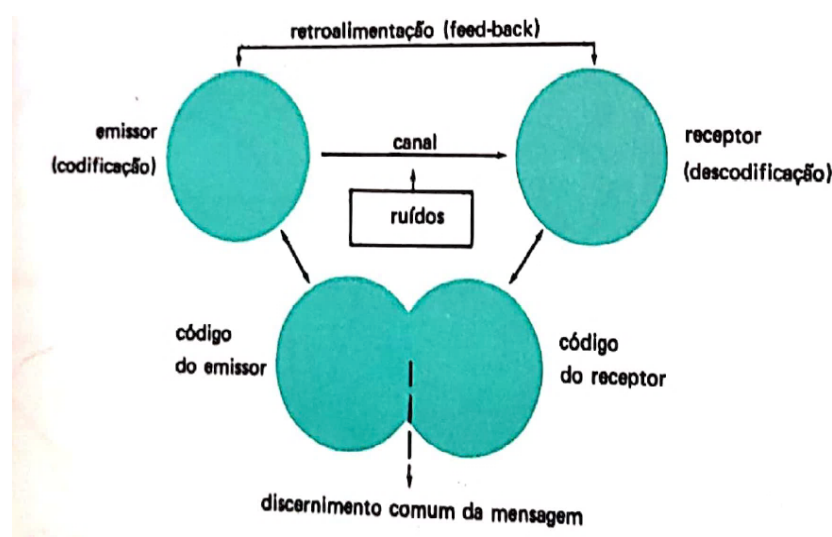


Dessa forma, o termo “comunicação” passou a ser reforçado nos artigos que discutiam a disciplina em questão. Por meio do conceito comunicativo, buscava-se desenvolver no aluno as habilidades de emissor e receptor de mensagens:

Chega-se à conclusão de que, para o aluno aprender a “se comunicar com seus semelhantes”, é necessário que o ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa tenha como objetivo o desenvolvimento de suas habilidades e atitudes como receptor, quer em comunicação oral, quer em comunicação escrita. Donde, a necessidade de que, em todo o 1º grau, sejam promovidas atividades de Linguagem. (BACHA⁶⁷, 1973, p. 54)

O esquema abaixo, apresentado por Leodegário A. Azevedo Filho⁶⁸, busca exemplificar essa relação entre emissor e receptor:

FIGURA 1 – RELAÇÃO ENTRE EMISSOR-CANAL-RECEPTOR-CÓDIGO



Fonte: (AZEVEDO FILHO, 1974, p. 20)

O autor explica de forma didática o processo geral de comunicação entre um emissor e um receptor, através de um canal físico, de tal forma que a cadeia emissor-canal-receptor-código possa, sem maiores dificuldades, ser compreendida. A partir dessa proposta, esperava-se no ensino de Língua Portuguesa que o aluno pudesse entender e produzir textos das mais variadas linguagens, assim como expressar-se de forma clara e coerente.

67 Não foi possível localizar maiores informações sobre Magdala Lisboa Bacha, porém, conforme livros disponíveis em diferentes sebos nacionais, Bacha é autora de livros didáticos sobre Linguagem e Leitura escolar.

68 Leodegário Amarante de Azevedo Filho, nascido em 1927, foi um professor, ensaísta, filólogo brasileiro, professor titular e emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi, ainda, membro da Academia Brasileira de Filologia, do Círculo Linguístico do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Literatura. Fonte: Infopédia. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$leodegario-a.-de-azevedo-filho](https://www.infopedia.pt/$leodegario-a.-de-azevedo-filho) Acesso em: 05/10/2019



De acordo com Lúcia Marques Pinheiro⁶⁹, para desenvolver a capacidade de comunicação e expressão do aluno em todas as séries, deveriam ser realizadas atividades que abrangessem desde narrações de fatos ocorridos ou de novidades trazidas pelos alunos, até de leitura e compreensão de textos. Em relação à linguagem oral, as atividades que poderiam auxiliar o aluno em seu desenvolvimento seriam a criação de histórias e expressão pessoal através de imagens e experiências artísticas, além de diversos outros exercícios relacionados à expressão. O ensino de Língua Portuguesa, deveria, então,

ter por objetivos primordiais o desenvolvimento da capacidade de comunicação eficiente; da auto-expressão; do interesse pela leitura para fins de estudo, formação pessoal e recreação, e do interesse pelo aperfeiçoamento na área relativa à língua nacional, em geral. (PINHEIRO, 1972, p. 14)

A partir da 5.692/71, passou-se a valorizar, portanto, a aprendizagem da linguagem a partir do uso cotidiano da língua. O texto literário tradicional utilizado como modelo de escrita e fala deveria dar espaço também a outros exemplos de linguagem não verbal que, em teoria, proporcionaria ao aluno um aprendizado da língua mais próximo da sua realidade.

Um objetivo, tal como “dado um texto de aproximadamente uma página datilografada, o aluno deverá identificar os substantivos, sem erro”, é um objetivo pobre em termos de ensino de uma língua, embora esteja claramente definido [...] Se o ensino de língua materna compreende o desenvolvimento das habilidades decodificadoras e codificadoras, tanto orais como escritas, não seria mais útil tomar como objetivos terminais do curso aqueles que envolvessem as habilidades de compreensão e expressão? [...] Úteis, portanto, dentro e fora da escola? (LIMA⁷⁰, 1975, p. 14)

Para que a literatura se aproximasse da realidade do aluno, o ensino deveria partir de diferentes processos de leitura e interpretação, tanto visual, quanto escrita e oral. A orientação era de que o estudante pudesse ter a oportunidade de “ouvir histórias de diferentes gêneros e autores, observar e distinguir revistas, jornais em quadrinhos; ver e ouvir telejornal [...] observar que o livro tem autor, ilustrador, título, folhas, páginas, cores e letras” (WERNECK⁷¹, 1976, p. 69). Ao associar-se palavra com imagem, a leitura partia desses diferentes gêneros e proporcionava diferentes tipos de informação.

69 Lúcia Marques Pinheiro foi no período coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, MEC. Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1972, v. 57, n. 125.

70 Renira de Moura Lima é graduada em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Federal de Alagoas (1957), possui Especialização Em Estudos de Currículos pela Universidade Federal da Bahia (1972) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1973). Atualmente é Membro de corpo editorial da Palavras (Lisboa). Fonte: <http://www.escavador.com/sobre/3109044/renira-lisboa-de-moura-lima> Acesso em: 08/11/2019.

71 Não foi possível localizar informações adicionais sobre Regina Yolanda Mattoso Werneck.



A partir da leitura e da prática da escrita, que utilizassem exemplos com situações reais do uso da língua e explorados de forma intuitiva, o aluno poderia chegar, por fim, às sistematizações gramaticais:

Neste “saber linguístico prévio”, que a escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até se chegar às sistematizações gramaticais [...]. (CFE, 1971, p. 178)

O estudo dos textos, de seus aspectos de conteúdo e de forma, deveria, portanto, proporcionar ao estudante a interiorização dos aspectos gramaticais, que antes era previsto em estudos sistematizados. Em teoria, a nomenclatura correta da língua deixava de ser a principal exigência da disciplina no desenvolvimento da comunicação e expressão do aluno.

O bom escritor não se restringe às normas gramaticais, não se escraviza a seus preceitos; mas, justamente porque os conhece, liberta-se deles e passa à fase de redescobertas de recursos linguísticos, estilísticos, gramaticais. O trabalho com o texto se sistematiza na sucessão dos estudos. O alcance dos objetivos se dá na continuidade das aulas. A aquisição de conhecimentos, experiências e habilidades mentais vai sendo feita pela exercitação progressiva. (OLIVEIRA, 1974, p. 27)

Na prática sabe-se que não foi bem assim. A própria autora do fragmento anterior, Alaíde Lisboa de Oliveira⁷², que em parte defende o ensino da gramática de forma secundária, menciona no mesmo artigo que a língua nacional que deveria ser valorizada não era a “dos iletrados, mas a língua dos cultos, língua fluente, rica, expressiva [...] essa, a língua que deve percorrer o Brasil” (OLIVEIRA, 1974, p. 28). Em Bulotas (2017) foi possível observar que, ao menos no livro didático de Reinaldo Mathias Ferreira, *Estudo Dirigido de Português*⁷³, que circulou nesse mesmo período, a nomenclatura mesclava-se ao conceito de comunicação. Isso porque, após a promulgação da Lei 5.692/71

a coleção se altera principalmente na tentativa de incorporar novas tendências, no sentido de valorizar as diferentes linguagens e os aspectos comunicativos, defendidos pela legislação da época e, assim, atender às expectativas do mercado didático da época, assim como às

72 Alaíde Lisboa de Oliveira, nascida em 22 de abril de 1904, em Lambari (MG), exerceu carreira política, acadêmica e artística. Como escritora, publicou cerca de 30 livros, entre ensaios da área de Educação, didáticos e literários. Entre seus títulos mais conhecidos, encontram-se *A Bonequinha Preta*, que se tornou um clássico da literatura infantil brasileira, com mais de um milhão de exemplares vendidos. Alaíde Lisboa foi, também, membro da Academia Municipalista de Letras de Minas Gerais, da Academia Feminina Mineira de Letras e da Academia Mineira de Letras. Fonte: Editora Peirópolis. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/biografia/?autor=131> Acesso em: 05/10/2019

73 *Estudo Dirigido de Português*, do autor Reinaldo Mathias Ferreira, foi impressa pela editora Ática, e teve suas primeiras edições publicadas no início da década de 1970. A coleção, que teve ampla circulação no território brasileiro (SOARES, 2001), é considerada “moderna” e tradicional ao mesmo tempo (BATISTA, 2008), pois apresenta uma configuração bastante diferenciada para o período (com imagens coloridas, cruzadinhas, e com uma linguagem que dirigia-se diretamente ao aluno), porém aborda a gramática conforme um modelo de ensino tradicional. Para mais informações sobre a coleção e o autor, ver (BULOTAS, 2017).



necessidades do meio educacional do período. Essas mudanças, no entanto, parecem não ter ocorrido em relação a tradição do ensino de Língua Portuguesa, que se mostra a partir de conceitos tradicionais e que prezava pela fala e escrita “bela” e correta da Língua (BULOTAS, 2017, p. 177).

A discussão a respeito das nomenclaturas gramaticais compõem ou não o ensino de Língua Portuguesa pendia para dois lados. Havia, dessa forma, discursos divergentes sobre o assunto. Flávia Silveira Lobo, que se apresenta como professora de literatura brasileira, no texto intitulado *Língua Portuguesa: afinal que língua é essa?*, publicado na RBEP em 1977, vislumbra as relações entre a linguagem formal e informal. A autora descreve as crenças que os próprios brasileiros têm da língua portuguesa:

“Brasileiro fala mesmo errado” – é isso que a gente ainda ouve dizer a três por dois. Pior: “Qualquer português analfabeto fala melhor que um brasileiro com curso superior”. A coisa é tão primária, tão ingênua, que dá até pena. (...) Falar como se fala no Brasil não é sinal de ignorância, é sinal de sabedoria. (LOBO, 1977, p.44)

Para a autora, cobrar do aluno em exagero o conhecido da gramática, sem levar em consideração as mudanças da língua e os contextos de uso, assim como apresentar exemplos somente por meio de textos literários de linguagem formal, poderia causar nos estudantes um desconforto com seu próprio idioma:

Qual é a boa língua? A que se fala naturalmente ou aquela que, ao contrário, a gente tem que aprender à força e fazer de conta que é da gente? O que será melhor: - O que os brasileiros dizem ou o que os brasileiros “deviam” dizer? Emendar, estilizar, “dignificar” a fala de todos os dias, ou deixar que ela flua? (LOBO, 1977, p. 51)

Um artigo do mesmo período, porém publicado na revista *Educação*, por Silvio Elia⁷⁴, demonstra o outro lado do discurso ora apresentado. O autor pondera que o ensino de Língua Portuguesa deveria, sim, considerar a língua que o aluno “traz de casa”, no entanto, não deveria limitar-se somente a ela.

Pois a *língua do lar* pode estar eivada de plebeísmos ou regionalismos. Os que assumem a posição pseudocientífica do “deixe a sua língua em paz”, na verdade prejudicam ou não beneficiam o educando. Desconhecem que, no que diz respeito ao ensino da língua, cabe à escola ainda outra função de maior relevância: a de iniciar o aluno no uso da *língua culta*. (ELIA, 1976, p. 51, grifos do autor).

74 Silvio Elia, nascido em 4 de julho de 1913, no Rio de Janeiro, foi doutor em Letras, ensaísta, filólogo, linguista e professor universitário. Fez parte da Associação Nacional de Escritores, da Academia Brasileira de Letras, da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Luso-Brasileira de Letras. Fonte: Associação Nacional de Escritores. Disponível em: <https://anenet.com.br/silvio-elia/> Acesso em: 05/10/2019



Elia defende que a ênfase aos aspectos comunicativos afetava de forma negativa o ensino de Língua Portuguesa. Em suas palavras, “ninguém deve falar como escreve (estilo precioso); mas a própria linguagem culta oral pode identificar-se com as novidades do momento” (1976, p. 51). Para Elia, a função da escola, “no que diz respeito ao ensino da língua pátria”, consistia em “levar o jovem à aquisição do padrão culto” (ELIA, 1976, p. 52). Pode-se dizer que, por parte do autor, a defesa da norma culta no ensino de disciplina não buscava somente reforçar a eficiência dessa tradição, como parece também remeter ao fato de que a língua portuguesa bem falada era igualmente demonstração de patriotismo.

Estava claro, portanto, que os professores se subdividiam em grupos: “num extremo, há os que eliminam totalmente o ensino da gramática, através da cômoda afirmação de que ‘a gramática já era’. Noutra extremo, há os que levam o ano inteiro a ensinar gramática por métodos tradicionais [...]” (AZEVEDO FILHO, 1974, p. 22). Em sua apreciação, a solução para esse problema não se encontrava em opiniões radicais, “o que importa, no caso, é saber ensinar gramática através de compreensão das estruturas básicas da língua, e saber ensinar na ocasião certa, funcionalmente” (AZEVEDO FILHO, 1974, p. 22).

Conforme Bornatto (2011), as diferentes opiniões sobre se ensinar a língua com ou sem, ou com mais ou menos gramática, não era novidade da época e já constituía parte da tradição da disciplina em questão.

Se nos anos 40 tratava-se de decidir qual era a língua - se a “mesma” de Portugal ou não, e a colocação de pronomes átonos devia ser decidida como obediência ou não ao padrão lusitano (a “sintaxe lusíada” a que se refere Manuel Bandeira), no final da década de 70, a decisão era sobre como justificar o ensino de uma variante (culto, padrão, nacional) da língua em detrimento das demais, já que – reconhecida a diversidade – as opções se pareciam. Nesse momento, a colocação dos pronomes é avaliada em função de uma suposta norma brasileira – se nesta a mesóclise (inserção do pronome no meio da forma verbal, como em “procurar-se-á”) era arcaísmo, por que valorizá-la? (BORNATTO, 2011, p. 106)

Portanto, boa parte dessa discussão era, e ainda hoje é, resultante de um processo histórico da própria cultura literária ocidental. Os modelos de língua culta até meados da década de 1960 eram buscados em Camões, Antonio Vieira, Machado de Assis, entre outros. Mesmo com as mudanças na perspectiva no ensino de Língua nos anos 1970, escritores contemporâneos também eram utilizados como modelo para a escrita e fala correta: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Apesar dessas contradições, em geral as orientações localizadas durante a pesquisa demonstravam prezar pelo desenvolvimento da comunicação e expressão do aluno nas aulas de Língua Portuguesa, seja dando maior ou menor relevância aos conteúdos gramaticais.



Quando se julgava que a língua deveria ser aprendida por si mesma, a ênfase no ensino era dada à gramática. Hoje, considerando-se as funções da língua como objetivo principal de seu ensino, chega-se à conclusão e que, em sua aprendizagem, o aluno deverá usá-la em situações naturais de comunicação: em atividade de Linguagem Oral, Expressão Escrita e Leitura. (BACHA, 1973, p. 58)

Neste sentido, embora tenham ocorrido mudanças no currículo, o ensino permanecia na época, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, que priorizava as descrições sintáticas e morfológicas, e que se diferenciava da realidade da língua trazida pelas classes mais populares à escola naquele momento.

Considerações finais

Ao verificar as discussões que circularam nas revistas pedagógicas da década de 1970, a respeito do ensino de gramática, foi possível perceber distintas apropriações (CHARTIER, 1990) da Lei 5.692/71 por parte do meio educacional, uma vez que os discursos demonstravam interpretações diversas, em que por um lado enfatizava-se os aspectos comunicativos, pautados na Teoria da Comunicação, e novos conceitos linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa – Lobo (1977); enquanto por outro defendia-se a tradição – Elia (1976) – que consistia em priorizar o ensino das formas belas e corretas da Língua a partir, principalmente, da gramática normativa.

Ainda que os conceitos comunicativos comesçassem a fazer parte do programa da disciplina, mantinha-se a defesa pela fala e pela escrita “correta” pautadas pela norma culta. Na acepção de Raymond Williams (2003, p. 60), esse processo de permanência, transformação e de tentativas de amenização da gramática no ensino de Português, configura uma “tradição seletiva”, uma vez que “o que sobrevive não é determinado por seu próprio tempo, mas pelos tempos posteriores, que gradativamente compõem uma tradição” (2003, p. 59). Nesse aspecto, o estudo da gramática se mantinha presente nos programas da disciplina devido aos valores de cada época que o preservou.

Apesar das orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa divergirem entre os aspectos tradicionais e inovadores, as principais discussões a respeito da disciplina demonstravam, de forma geral, a necessidade de desenvolver as capacidades de emissor e receptor, para que os alunos pudessem se expressar de forma clara, correta e de acordo com seu tempo. Para isso, o ensino de língua colocou a gramática em segundo plano, e passou a valorizar diferentes meios de se explorar a leitura e a comunicação. Em outras palavras, a gramática seguiu sendo elemento essencial para o ensino de Língua Portuguesa, porém, após a promulgação da Lei 5.692/71, a intenção era que deixasse de ser protagonista da disciplina, para ser complemento secundário no importante processo de desenvolvimento da comunicação e expressão dos estudantes.



Fontes

AZEVEDO FILHO, L. A. Comunicação e expressão em língua portuguesa. **Educação**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, n 13, jun. 1974.

BACHA, M.L. Comunicação e expressão em Língua Portuguesa em face da reforma - 1º grau. In: Ministério da Educação e Cultura. **Educação**. Brasília, v.2, n.8, jun. 1973, p. 5258.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853, In: **Documenta**. nº132. Brasília, 1971
_____. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971. In: **Documenta**, Brasília, DF, n. 129, ago. 1971.

ELIA, S. O ensino de língua Portuguesa. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura. Brasília, n.21, p. 39-48, jul./set., 1976.

LIMA, R. L. M. No ensino de português, que objetivos selecionar? **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n 18, p. 11-15, out./dez., 1975.

LOBO, F. S. Língua Portuguesa: afinal que língua é essa? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.141, p.43, jan. 1977

OLIVEIRA, A. L. Estudo da Língua. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº11, p. 18-28, 1974.

PINHEIRO, L. M. Bases para reformulação de currículos e programas do ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 57, n. 125, jan./mar., 1972.

STEINBERG, S. H. A importância da imagem no processo ensino-aprendizagem. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n 30, p. 22-31, abr./jun., 1979.

WERNECK, R. Y. M. Experiência de literatura na escola. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n 20, p. 20-30, out./dez., 1976.

Referências bibliográficas

BASTOS, M. H. C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p.47-75

BATISTA, A. A. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Revista: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto/2000.

BORNATTO, S. P. **A tradição e os singulares: o ensino de Português proposto nos livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944 – 1980)**. Tese. (Doutorado em História da Educação). UFPR, 2011.

BULOTAS, M. C. **O ensino de Língua Portuguesa e a lei 5.692/71: mudanças e permanências na coleção didática “Estudo Dirigido de Português” (1971-1974)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2017.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.



RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971)**. Campinas, SP: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado em Letras.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, pp. 31-76

TOLEDO, M. R. A.; REVAH, D. A revista educação como estratégia de implementação das políticas educacionais do regime militar na década de 1970. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. UFMG, Cuiabá – MT, 2013.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

O “Método Decroly” em português e no Brasil: uma análise de artigos de Joaquim Tomás (1930-1932) e Júlio de Oliveira (1928-1929)

Reisla Suelen de Oliveira Silva

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Pretendemos, com este trabalho, compreender que elementos do “Método” educativo de Jean Ovide Decroly circularam no periódico de educação português *Revista Escolar* e na *Revista de Ensino* do Estado de Minas Gerais-Brasil. Para isso, utilizamos como fonte alguns artigos escritos pelo inspetor de ensino português Joaquim Tomás entre os anos de 1930 e 1932 e, também, pelo educador brasileiro Júlio de Oliveira entre 1928 e 1929. A escolha dos artigos destes dois autores justifica-se pela quantidade de textos que publicaram a respeito do “Método Decroly” e pelos esforços que desenvolveram para a sua divulgação entre o professorado de ambos os países em prol da sua concretização. A respeito do “Método Decroly”, algumas questões se podem colocar, uma delas é a inexistência de factos que comprovem a sua sistematização por parte do autor. Nessa conformidade, optámos por colocar a expressão “Método Decroly” entre aspas, tendo como referência a sistematização feita por Amélie Hamaïde, a sua mais próxima colaboradora e autora do livro *La Méthode Decroly* (1922). Esta obra fornece alguns elementos importantes para a posterior definição do método, tais como os centros de interesses infantis, a função da globalização (ou das ideias associadas) e os jogos educativos. Tivemos em conta, também, algumas contribuições de Henry Wallon, médico, psicólogo, filósofo francês e contemporâneo de Decroly. Esta comunicação foi estruturada em três partes: na primeira procedemos a uma breve contextualização da figura do educador Belga Jean Ovide Decroly e identificamos os elementos estruturantes de seu método; na segunda parte caracterizamos as circunstâncias históricas e educacionais em que as revistas circularam e referimos o perfil dos autores dos artigos analisados; na terceira e última parte abordamos as representações construídas sobre o “Método Decroly”, para além de evidenciarmos quais os elementos do “método” que os referidos autores selecionaram e divulgaram e que especificidades podemos encontrar nas respetivas formas de apropriação. As questões que nos impulsionaram para este estudo são



as seguintes: que representações foram elaboradas pelos autores dos artigos da *Revista Escolar* e da *Revista de Ensino* acerca do “Método Decroly”? Que elementos do “método” quiseram apresentar aos professores e aspirantes à profissão? Para responder a estes questionamentos, encontramos inspiração e suporte nos conceitos de Representação e Apropriação propostos pela História Cultural (CHARTIER, 2002). Tais conceitos ajudaram-nos a compreender como o “Método Decroly” foi recebido e interpretado, de acordo com as condicionantes do campo educacional, e a forma como orientou as práticas docentes, tendo como ponto de referência a política educacional vigente em ambos os países. As apropriações realizadas e as representações construídas por indivíduos e grupos geraram discursos que de modo algum se podem considerar neutrais e que estavam associados a um projeto reformador que visava orientar as escolhas e condutas dos docentes e dos aspirantes à profissão. Em ambos os países o método foi recebido num momento em que as pedagogias estrangeiras surgiam como a salvação para os problemas educacionais. Por isso, associado aos ideais da Escola Nova, o “método” indicaria o caminho certo rumo ao progresso educacional.

Palavras-chave: “Método Decroly”, Representações, Apropriações.

1. DECROLY E A QUESTÃO RELATIVA AO SEU “MÉTODO”

Jean Ovide Decroly (1871- 1932) foi um médico, neuropsiquiatra e psicopedagogo belga, muito conhecido por seus estudos dedicados às crianças mentalmente deficientes; seu principal objetivo era reabilitá-las para viver em sociedade. Entretanto, seus trabalhos transcendem o campo médico a partir do momento em que, em 1907, ele fundou uma escola para desenvolver suas propostas metodológicas relacionadas com a aprendizagem infantil. Essas propostas chamaremos de “Método Decroly”. Todavia, não encontramos evidências que comprovem a sistematização do “método” por parte do próprio autor. O facto é que Decroly se rodeou de um grupo de discípulos que atribuiu ao seu trabalho uma posição excepcional dentro do cânone e do discurso da Educação Nova e que procurou divulgar o seu “método” (VAN GORP, 2007). A pedagogia decrolyana foi, então, sendo construída não só pelas ideias do próprio autor mas, também, pelas contínuas interpretações e contribuições dos seus discípulos e entusiastas (BALLESTEROS, 1932). Hamaïde (1956), na tentativa de perpetuar as ideias do seu mestre, ao escrever *La méthode Decroly* (1922) enumerou as publicações do autor e juntamente com outros educadores contribuiu para que esta obra se tornasse uma espécie de livro sagrado para os seguidores de Decroly (VAN GORP, 2007; 2019).

Decroly centrou a sua pedagogia nos interesses da criança, considerando-a como um todo indivisível e recusando-se sempre a separar a inteligência da afetividade (POURTOIS; DESMET, 1994). Os centros de interesse decrolyano estão muito ligados a dois pressupostos teóricos: a psicogênese da criança, ou seja, seu funcionamento e desenvolvimento psicológico; e a filogênese, estudo do desenvolvimento da espécie humana no decorrer das civilizações (DUBREUCQ, 2010; WALLON, 1968). Henry Wallon afirma em *L'oeuvre du Docteur Decroly* que o conceito de interesses preconizados pelo educador está para além



do sentido convencional das vontades triviais da criança, correspondendo a necessidades primitivas humanas. Por exemplo, o professor ao propor trabalhos relacionados com a necessidade de se alimentar, tem a possibilidade de apresentar diversas reflexões, desde o processo mais básico e concreto da criança a respeito do seu próprio alimento até ao abstrato processo químico do alimento no organismo humano. De acordo com o autor, “L’étude des techniques, l’étude de l’alimentation dans le moment présent comme dans le passé, ou l’étude du vêtement, ou l’étude de l’habitation, tout cela montre l’humanité en progrès, l’humanité em train de créer ses civilisations successives” (WALLON, 1968, p. 99). Sendo assim, os centros de interesse são atividades elaboradas a partir das quatro necessidades vitais mais importantes da criança: alimentar-se, proteger-se do mau tempo, defender-se dos perigos e trabalhar solidariamente.

Dessa forma, toda atividade escolar seria desenvolvida em torno desses centros de interesse: casa, família, vestuário, escola, mundo vegetal, animal e geográfico; depois avançaria pelas etapas de observação, associação e expressão (VAN GORP, 2019). Já a função da globalização determina que a aprendizagem infantil aconteça do todo para as partes, de forma que um conhecimento evoque o outro. No entanto, segundo Decroly, não basta partir do simples para o complexo, do particular para o geral; para respeitar a psicogênese da criança é necessário dividir as lições em três etapas (POURTOIS; DESMET, 1994). Estas etapas consistem na observação e associação, na expressão concreta e na expressão abstrata. “En résumé, voici les différents groupes d’exercices de la méthode Decroly. Observation. Association: dans le temps, dans l’espace. Expression concrete: modelage, découpage, d’objets, dessin. Realization. Expression abstraite: lecture, causerie, écriture, orthographe, travaux spontanés” (HAMAÏDE, 1956, p. 26). Ou seja, se a criança é pequena ela é primeiramente estimulada a observar e manipular objetos concretos; se já é mais velha é levada a conduzir investigações sobre toda a sociedade e sobre a prática de certas organizações (POURTOIS; DESMET, 1994). “Todo o método global está aí, na sua verdadeira extensão, que uma utilização de maneira infeliz restritiva limitou a aprendizagem da leitura e da escrita” (DUBREUCQ, 2010, p. 41).

Por fim, os jogos educativos “derivaban de pruebas sobre la capacidad intelectual y se utilizaban para evaluar y corregir el desarrollo del niño a lo largo del proceso educativo” (VAN GORP, 2019, p. 15). Os jogos, na visão de Decroly, são funcionais e têm como objetivo integrar todos os conteúdos escolares, de maneira que a aprendizagem se torne mais alegre e prazerosa. “Le tout jeune enfant ne peut s’intéresser qu’à des occupations présentes, qui lui font éprouver par elles-mêmes des satisfactions correspondantes. C’est ce qu’on a appelé les jeux fonctionnels du jeune enfant” (WALLON, 1968, p.97). A função do jogo no “Método Decroly”, além de alimentar a disputa, acender a motivação e o prazer infantil, mantém relação com a sua realidade. Mesmo nos jogos infantis, a criança, através dos materiais colocados em suas mãos, tende a ser capaz de alcançar a realidade e o mundo (WALLON, 1968). Por isso, os exercícios no “Método Decroly” “seront donnés surtout sous **forme de jeux**, où **l’émulation et le plaisir** de la réussite seront les principaux stimulants” (HAMAÏDE, 1956, p. 20, grifos nossos). Nesse sentido, os jogos não serão utilizados à parte, mas são a parte que integra o todo.



2. A REVISTA ESCOLAR E A REVISTA DE ENSINO: ENTRE A PRESCRIÇÃO DE SABERES E A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DE SEUS COLABORADORES

A *Revista Escolar*, foi publicada mensalmente entre janeiro de 1921 e dezembro de 1935. Os seus locais de edição foram Vila Franca de Xira, Santarém e, por último, Lisboa. Embora não fosse uma revista da imprensa oficial, os seus principais diretores e responsáveis foram Inspetores de Ensino, nomeadamente Albano Ramalho, Heitor Passos e Joaquim Tomás. O objetivo do periódico foi contribuir para a formação de professores e fomentar a discussão dos problemas nacionais da educação (NÓVOA, 1993). Foi também um espaço para a divulgação das ideias pedagógicas de Joaquim Tomás relacionadas com a inspeção escolar, a ortografia na escola primária, o trabalho com classes simultâneas, a coeducação dos sexos, os livros escolares, a educação moral e cívica, a falta de professores, as escolas novas, entre outros (NÓVOA, 2003). Na edição de número oito do terceiro ano da revista (1923), já encontramos menções ao “Método Decroly”; entretanto, foi a partir da excursão pedagógica realizada em 1930 por Joaquim Tomás pela Espanha, França, Bélgica e Suíça que se encontram mais referências a Decroly e a outros pedagogos internacionais. Segundo Carvalho; Cordeiro (2000), nos nove anos iniciais da revista (1921-1929) foram publicados 13 artigos de autores estrangeiros; a partir de 1930, e até ao encerramento da revista, este número cresce para 37, dos quais 15 estão associados às visitas do inspetor português. Além disso, Decroly é o autor com maior número de referências na revista, mais concretamente 56 menções (CARVALHO;CORDEIRO, 2000). A referida excursão pedagógica realizada por Joaquim Tomás rendeu um extenso relatório de quase 400 páginas, que será, em parte, analisado na tese de doutoramento subjacente a este texto.

A *Revista de Ensino* foi uma publicação da imprensa oficial do Estado de Minas Gerais que nasceu por meio da Lei nº 41 de 3 de agosto de 1892. Após publicar três exemplares a revista foi desativada, voltando a funcionar a partir do Decreto nº 6.665 de agosto de 1924, tendo o seu primeiro número sido publicado em 8 de março de 1925. A partir desse decreto, foi determinado que a Diretoria de Instrução Pública se responsabilizaria pela publicação mensal da revista, cujo objetivo era orientar, informar e elevar o nível de formação dos professores e colaboradores do ensino. Este periódico foi o mais expressivo para a história da educação mineira, tanto por sua permanência de cinco décadas, quanto por sua ação de destaque no processo de formação de professores. Além disso, contribuiu para reconfiguração do campo educacional no Estado a partir da reforma educacional do Ensino Primário (1928), bem como para a apresentação, discussão e estímulo à utilização de diferentes pedagogias (RODRIGUES; BICAS, 2015). Entre fevereiro de 1928 e junho de 1929 (anos de implantação da Reforma do Ensino Primário) foi criada uma secção intitulada *Secção do Centro Pedagógico Decroly*. Nela escreveu Júlio de Oliveira com a colaboração da professora Maria da Glória Barros, responsável pela aplicação do método na escola Pedro II. A secção durou apenas dois anos; contudo, estes foram os anos chave para apropriação da reforma por parte do professorado. Além disso, o objetivo da secção foi fazer com que os professores entrassem em contato com



o “método” e o aplicassem em suas salas de aula. A revista teve sua produção interrompida durante cinco anos por causa da Segunda Guerra Mundial, voltando a circular em 1946 e sendo extinta 25 anos mais tarde, em 1971.

No que diz respeito à atuação pedagógica dos autores dos artigos, citamos primeiramente Joaquim Tomás, educador português nascido na freguesia do Retaxo, concelho de Castelo Branco, em 27 de setembro de 1879. Em 22 de agosto de 1899 terminou as provas finais para ser professor do ensino primário. Em 1900 concluiu o curso de Teologia no Seminário de Portalegre. Nesta época, exercia de maneira simultânea as funções eclesiais, numa paróquia da diocese, e a atividade docente em escolas primárias do distrito de Castelo Branco (GOULÃO, S/D). Em 1910 fez concurso para inspetor escolar, assumindo desde então a função de Inspetor-Chefe do ensino primário em vários círculos escolares e a direção do Distrito Escolar de Santarém (NÓVOA, 2003). Por muitas vezes, durante os anos de 1920 e 1930, secretariou a Comissão de Livros e Programas para o ensino primário, bem como os Exames de Estado para o magistério primário. Torna-se um colaborador assíduo da imprensa portuguesa nos assuntos de temática religiosa e associativa. No entanto, a sua atuação ganha maior destaque quando organiza uma associação de inspetores escolares e se torna fundador da *Revista Escolar* (NÓVOA, 1993, p. 1377). Na década de 1930, dedica-se, juntamente com Ricardo Rosa y Alberti e Chagas Franco, à elaboração de manuais escolares para o ensino da leitura nas primeiras quatro classes do ensino primário. Aposenta-se em 1936 e regressa à vida religiosa, assumindo, a partir de 1955, a direção e edição do periódico *Vida Católica* em Elvas. Em 1958 publica “A escola e a formação cristã da juventude”. Faleceu em Lisboa em 1973 quando era pároco da Igreja da Conceição Velha (NÓVOA, 2003).

Sobre o professor do Estado de Minas Gerais Júlio de Oliveira, não encontramos até ao momento nenhuma biografia ou pistas que indiquem informações a seu respeito. Em investigação feita no Arquivo Público e na Biblioteca Estadual de Minas Gerais foi encontrada uma nota, no seu livro *A escola Decroly*⁷⁵, informando que ele foi organizador das classes Decroly nos grupos escolares da capital de Minas Gerais e membro da Sociedade Belga de Pedagogia. Entre as escolas mineiras que tiveram experiência com o método estão, entre outras, as seguintes: Colégio Dom Pedro II, Grupo Barão do Rio Branco, Classe Dona Thereza dos Santos, Grupo Francisco Salles, Escola Infantil Delfim Moreira, Escola Silvano Brandão. Além de ser um dos precursores na aplicação do “método” nas referidas escolas públicas, sabemos que Júlio de Oliveira visitou, em data desconhecida, a escola *Ermitage* na Bélgica; ele mesmo confirma, na edição do número 26 do ano III da *Revista de Ensino*, que assistiu a uma aula de observação, conversou com Decroly e almoçou no restaurante da escola (OLIVEIRA, 1928a, pp. 96 e 103).

Mesmo desconhecendo a vida de Júlio de Oliveira, podemos inferir que a sua atuação pedagógica foi influenciada pelos ideais da Educação Nova e pelos seus métodos ativos. Além disso, estes educadores foram receptores e divulgadores das pedagogias internacionais em seus países.

75 Oliveira, Júlio de. *A Escola Decroly*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.



3. “O MÉTODO DECROLY” SOB A PERSPECTIVA DOS DOIS PERIÓDICOS: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS EM TERMOS DE REPRESENTAÇÃO/APROPRIAÇÃO.

Iniciando pela análise dos artigos de Joaquim Tomás na *Revista escolar*, podemos afirmar, conforme Carvalho e Cordeiro (2000), que ele foi um dos articulistas que mais se empenhou em apresentar ao público leitor as ideias e métodos educacionais estrangeiros. Entre traduções e apropriações do “Método Decroly”, grande parte dos seus artigos discutem a globalização na aprendizagem da leitura, ação muito comum num inspetor de ensino preocupado em prevenir e combater o analfabetismo presente no país. Tomás critica o método de João de Deus, conhecido até então por suas cartilhas e planos estruturados de alfabetização. A crítica do autor fundamenta-se na afirmação de que o sentido da visão desenvolve-se mais cedo na criança e, por isso, “dá noções mais numerosas e mais precisas” do que o método fonético proposto por João de Deus (TOMÁS, 1931b, p. 268, grifos do autor). Ele afirma ainda que, de acordo com a psicologia infantil, não se pode conceber o referido método, pois ele se assenta na ideia de que a “leitura é uma mera reprodução, por sons, das letras e das palavras, princípio que reputamos erróneo por irracional” (TOMÁS, 1931b, p. 269). Ainda, segundo ele, a leitura necessita da intervenção “de duas funções distintas: a função visual e a função matriz da linguagem” (TOMÁS, 1931a, p. 208). Na tradução e comentário do artigo *Iniciação na leitura e na escrita*, Tomás (1932a, p. 69) reforça tais assertivas, dizendo que as várias experiências de Decroly, e seus inúmeros ensaios com o referido método, provaram “duma maneira irrefutável que a reprodução pelas crianças do aspecto gráfico duma frase inteira é perfeitamente possível” e que, além de obter sucesso no ensino regular, o método global seria perfeitamente aplicável às crianças com alguma deficiência, desde que as suas capacidades fossem estimuladas a partir do terceiro mês de escolarização obrigatória, de forma que os seus erros fossem corrigidos a partir dos textos que elas fizessem (TOMÁS, 1932a). Na avaliação de Tomás, o método global obtém maior eficácia se for aplicado por meio de jogos pedagógicos; tais jogos possibilitariam a maior educação da “vista”.

A partir de a sua visita à École de l’Ermitage, Tomás (1930) faz um registo das atividades realizadas pelas crianças em torno dos centros de interesse propostos por Decroly. Dos quatro centros de interesse citados pelo autor, nasceriam as atividades relacionadas, ou seja, a criança e o seu organismo, a criança e os animais, os minerais, os vegetais, a sociedade e o universo.

Todas elas adoptam igualmente o sistema dos centros de interesse, que se reportam às grandes necessidades da criança – a necessidade de se **alimentar**, a necessidade de se **proteger contra as intempéries**, a necessidade de se **defender contra os outros seres da natureza** e a necessidade de **trabalhar e de se recrear** [...]. E todas estas necessidades são satisfeitas por meio de três ordens de atividades: **observação, associação e expressão** (TOMÁS, 1930, pp. 2-3, grifos nossos).



O professor, durante o ano, desenvolveria atividades diversas relacionadas com estes subtemas, os quais estão ligados aos centros de interesse, respeitando sempre a seguinte ordem: observação, associação e expressão (TOMÁS, 1930). Na observação, ponto de partida de todas as atividades, o professor utilizaria “produtos do reino animal, vegetal e mineral, que existam na escola ou suas dependências e os que forem trazidos ou adquiridos pelos professores e alunos, o cultivo das hortas e jardins, os passeios, as viagens, as experiências e as coleções” (TOMÁS, 1930, p. 3). O autor salienta que o que mais importa na atividade de observação é que ela “mobilize maior quantidade de sentidos possíveis na criança” (TOMÁS, 1930, p. 3). A fase da associação é “a mais abundante de conhecimentos e o principal laboratório de ideias” (TOMÁS, 1930, p. 3). É aqui que se procede à utilização dos materiais recolhidos e à provisão de materiais para a próxima fase. Por último, na fase de expressão, o autor afirma ter visto trabalhos com pinturas, gravuras, madeira e costura. Além dos trabalhos de expressão abstratas como palestras, leituras, redação, imprensa e música (TOMÁS, 1930).

Tomás, enquanto inspetor, intelectual consolidador e responsável pela implementação das novas pedagogias no ensino, cumpriu intensamente o seu papel, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética, pois era preciso elevar os níveis da educação nacional. Nesse sentido, na sua opinião, o “Método Decroly” era, sem dúvida o instrumento que levaria ao cumprimento deste objetivo.

Os escritos de Júlio de Oliveira presentes nas edições 26, 27, 28 e 29 da *Revista de Ensino*, contêm planos de lições e um texto sobre a formação intelectual do professor, indicando os benefícios do ensino ativo e do “Método Decroly”. Entre todos estes, destacaremos o texto da edição número 26 que apresenta, de forma mais clara, a apropriação do método pelo autor. Nele é transcrita uma conferência de Júlio de Oliveira afeita perante autoridades do ensino e professores do Grupo Escolar Barão do Rio Branco (OLIVEIRA, 1928)⁷⁶. Então há 18 anos na educação pública, Oliveira expressa com entusiasmo a sua adesão pelas ideias de Decroly, definindo o método como um complexo, um corpo lógico-pedagógico, dividido entre as funções biológicas e psicológicas da criança, cujo o centro seria os interesses infantis, uma espécie de fio condutor para que o educador não se perdesse no meio de atividades desconexas relativas à vida da criança.

Essa adesão acabo de dar agora ao systema educativo creado pelo professor Decroly. Dei-a, depois de haver penetrado no seu espírito, mais neste do que nas suas razões scientificas. Passei a encaral-o no referido systema um **corpo logico**, com base legitima na psychologia da creança. Em vez de consideral-o como um methodo simplesmente, tomo-o como um **corpo pedagógico** completo. Sendo assim, divido-o em partes, a saber: o conhecimento **biológico e psicologico** da creança, colocando esta como o centro do systema; os centros de interesse; o método propriamente dito (OLIVEIRA, 1928, p. 95, grifos nossos).

76 A instituição de ensino foi o primeiro grupo escolar de Minas Gerais, fundado em 1906. Algumas pessoas famosas estudaram nesta escola: o ex-prefeitos de Belo Horizonte Américo René Gianetti e Celso Melo Azevedo, além de frei Beto e da estilista Zuzu Angel. A escola ainda funciona na avenida Getúlio Vargas, no bairro Funcionários, região Centro-Sul de Belo Horizonte e oferece o ensino fundamental. Sua construção, em estilo neoclássico, foi tombada pelo patrimônio histórico e artístico de Minas Gerais em 1988. Disponível em < <https://www.otempo.com.br/cidades/ex-alunos-participam-da-festa-de-100-anos-da-barao-do-rio-branco-1.320429>>. Acesso em fevereiro de 2020.



Diferentemente de Tomás (1930), Oliveira (1928) estratifica o “Sistema Decroly” em “Método dos Centros de interesse”, não utilizando, assim, as expressões “funções da globalização” ou “método global”, como o fizera o primeiro autor. Num outro momento, Oliveira identifica o método ideovisual como um instrumento para a aquisição da leitura e da escrita. Ao apresentar os Centros de Interesse, não detalha o que cada um dos quatro centros representa, mas divide-o em dois blocos, respectivamente de aquisição e de expressão. O primeiro bloco compreende as capacidades da observação, a comparação (acrescentada por Oliveira) e a associação das ideias. O segundo bloco seria o da expressão, advinda da necessidade de exteriorizar o que se aprendeu na etapa de aquisição (OLIVEIRA, 1928).

Para exemplificar o bloco de aquisição, Oliveira descreve duas atividades: uma realizada por Suzana Decroly e outra por Amélie Hamaïde. Na primeira atividade, Suzana auxilia o pai com as crianças do primeiro ano. A lição consiste em observar um aquário com dois filhotes de crocodilos que ela havia trazido da Flórida. O objetivo da atividade foi fazer com que as crianças observassem e, em seguida, questionassem o habitat natural do animal, sua dentição, alimentação, entre outros. Para aumentar a ludicidade do exercício, Suzana pede às crianças que imitem a boca do crocodilo e, em seguida, explica qual a função da sua arcada dentária, bem como de suas pálpebras e olhos quando o animal está submerso em água. A associação de ideias dar-se-ia no momento em que a criança fizesse relação do animal observado com os aspectos fisiológicos e geográficos ligados à sua sobrevivência (OLIVEIRA, 1928).

A atividade realizada por Hamaïde foi uma visita ao parreiral da escola para colher uvas; cada criança deveria ter consigo um cesto e uma tesoura. Mas antes de chegar ao destino, deveriam medir com seus próprios pés o espaço por onde passavam. No término da caminhada, cada aluno narraria à professora quantos passos havia dado. Através da observação dos passos e da associação matemática, a intenção de Hamaïde era estimular as noções de contagem, cálculo, medida e localização (OLIVEIRA, 1928). Para Oliveira, as duas atividades realizadas ganharam a adesão e envolvimento das crianças pois estiveram vinculadas com os seus centros de interesse.

No que se refere à comparação, acrescentada pelo autor, não houve exemplo prático semelhante ao apresentado nas atividades anteriores, mas uma explicação psicológica de como a comparação ocorre juntamente com a associação. Nas palavras de Oliveira. “A comparação promovendo o discernimento entre objetos, factos e idéas, aviva a compreensão. Que o juízo senão resultante da comparação entre duas idéas, e que é o raciocínio senão a comparação de dois juízos com uma idéa?” (OLIVEIRA, 1928, p.98).

A comparação por meios dos jogos também é um excelente instrumento para o desenvolvimento intelectual da criança “deficiente”. “Nos exercícios de jogos educativos, destinados á cultura das creanças anormaes, é quasi sempre pela comparação que os alunos resolvem os casos” (OLIVEIRA, 1928, p. 98).

Terminadas as etapas descritas acima, a criança precisa de expressar o que aprendeu, tal qual o artista corporifica seus sentimentos através de sua pintura (OLIVEIRA, 1928). Por isso, segundo Oliveira, a expressão se subdivide em expressão



verbal ou elocução, expressão gráfica compreendida pelo desenho, escrita e leitura, para além do trabalho manual, que comportaria a modelagem e a cartonagem. A expressão verbal ou elocução consiste em atividades realizadas pelos alunos com gravuras e desenhos no quadro. A criança junta gravuras e desenhos, relaciona-os com o tema de que quer falar e, em seguida, produz o seu discurso sem interferência. No final da atividade deve haver espaço para que o orador tire as dúvidas dos colegas e professores. A atividade pode ser realizada ao ar livre ou dentro da sala (OLIVEIRA, 1928). Na expressão gráfica ou desenho, o aluno pode observar um animal e, em seguida, reproduzi-lo em desenho, tendo em conta a sua percepção. O professor deve interferir minimamente, apenas convidando o aluno a observar novamente o animal para fazer as correções necessárias ou a observar discretamente os desenhos dos outros colegas (OLIVEIRA, 1928). A expressão escrita deve acontecer pelo método ideovisual. O método trabalha com a associação frase-imagem. Primeiro, a criança desenha o que observou; depois copia do quadro as frases correspondentes aos seus desenhos e durante o ano vai formando seu próprio livro. No segundo ano, o aluno já é capaz de utilizar a máquina de escrever; dessa forma, os impressos contariam com a ajuda da tipografia da escola (OLIVEIRA, 1928). De acordo com Oliveira, no “Método Decroly” a leitura encontra-se ligada à escrita. Assim, no processo de desenvolvimento da linguagem, a criança aprende primeiro as frases para depois decompô-las num exercício natural e espontâneo. O mesmo acontece na aquisição da leitura. É um processo que está para além da memorização e da decomposição de frases; mas consiste na formação de conceitos e noções na mente do aluno.

A característica essencial desse methodo não consiste em começar o ensino da leitura pelo conhecimento de phrases ao em vez dos processos phoneticos, em que se começa pelos sons. Não é esta sua principal relação psychologica. O ensino por este processo é syntetico e analytico, mas seu ponto culminante é a formação de conceitos no espírito da criança (OLIVEIRA, 1929, p.100).

Sobre o trabalho manual, ele é considerado, na avaliação de Oliveira (1928, p.99), “um dos instrumentos mais importantes de cultura, quer pelo lado tecnico, quer pelo lado psychologico”. Um exemplo disso é a confecção e utilização de um jogo de alfabetização. Os jogos são ferramentas de avaliação da aprendizagem do aluno, tendo em conta as séries de ensino e seus graus de dificuldade. São também oportunidade de prática da modelagem, da cartonagem e do desenho (OLIVEIRA, 1928).

Este jogo foi construído por uma criança tendo como exemplo a palavra *janella*,

O alumno sabe que é *janella*, porque dentro da divisão está a figura dessa cousa. Então ele irá procurar na série de cartãozinhos a silaba *ne* que será collocada no respectivo logar. Esses jogos são illustrados, quer por meio de desenhos, quer com gravuras recortadas de publicações. São trazidos dentro de envelopes, os quaes têm uma pequena bolsa para conter separadas as pequeninas fichas (OLIVEIRA, 1928, p. 102, grifos do autor).



Todo o processo do método ideovisual de leitura e escrita deve perpassar as fases de observação, associação e expressão, seja ela concreta ou abstrata. “Assim como as sentenças resultam espontaneamente das noções, assim como os sons resultarão espontaneamente da linguagem expressa pela creança seja qual fôr essa linguagem” (OLIVEIRA, 1928, p. 101). Júlio de Oliveira chama o método de moderno e afirma que, por ser moderno, a criança deve ser agente do seu processo de aprendizagem. “O segredo está em fazer que esse agente vibre e produza. Penso não ser outro o critério sobre o qual se funda o methodo idéo-visual” (OLIVEIRA, 1928, p. 101). Além de ser um método ativo, acreditamos que o que fizera Júlio de Oliveira apostar na implantação do método nas salas de aulas mineiras foi mesmo a necessidade de elevar a escolaridade da população, tendo como possibilidade a alfabetização em apenas três meses. “Assisti a essas lições em uma das classes de um grupo escolar de Bruxellas, estabelecimento que acolhe somente creanças da gente mais humilde, e pude constatar que o progresso dos alumnos, em leitura, no fim dos tres mezes, era satisfactorio” (OLIVEIRA, 1928, p. 102).

Comparar e investigar a história é distinguir as composições sociais em determinados momentos com relação a outros; nisto consiste o método histórico (ASTORÉGUI, 2006). Conforme esperávamos, as representações/apropriações dos educadores em relação ao “Método Decroly” são, em certa medida, diferentes. Mesmo produzidas em temporalidades próximas, estão localizadas na interseção das esferas mentais individuais e coletivas de ambos os sujeitos (GINZBURG, 2006). Este dado permite afirmar que, além de se situarem em realidades nacionais distintas, Joaquim Tomás e Júlio de Oliveira vivenciaram em seus países condições políticas, socioculturais e educacionais particulares. Portugal presenciava o fim da sua 1ª República e o início do chamado Estado Novo, um período de transição marcado por importantes transformações educacionais (PINTASSILGO, 2017). O Estado de Minas Gerais enfrentava grandes dificuldades financeiras e orçamentárias, com consequências na efetivação das matrículas das crianças. Francisco Campos, Secretário do Interior, com a ajuda de Mario Casasanta, Inspetor da Instrução Pública, instituíram políticas, tendo em vista a criação de recursos, com a participação dos municípios (RODRIGUES; BICAS, 2015). Para enfrentamento dessa situação, o governador Antônio Carlos de Andrada buscou fortemente a adesão do professorado para a reforma de ensino recém aprovada, investindo também na formação destes profissionais (RODRIGUES; BICAS, 2015).

Embora a *Revista de Ensino* fosse um instrumento oficial de veiculação das ideias e políticas educacionais de Minas Gerais e a *Revista Escolar* um periódico educacional organizado por Inspectores de Ensino, os esforços dos articulistas para a uniformização do método são os mesmos. Este esforço é mais evidente na *Secção do Centro Pedagógico Decroly*, muitas vezes acompanhada por fotos, planos de lições práticas “por professores reais, que estavam dentro das salas de aula espalhadas por todo o Estado” de Minas Gerais (RODRIGUES; BICAS, 2015, p. 159). Esta ação revela uma forma de apropriação dos preceitos pedagógicos do método, além de consistir numa potente e articulada estratégia para que os profissionais



da educação deixassem as suas velhas práticas de ensino e aderissem à novidade que transformaria a escola mineira (RODRIGUES; BICAS, 2015). Não podemos deixar de ressaltar, conforme Pintassilgo (2019), que muitos educadores e adeptos da Educação Nova apresentavam os respectivos métodos de ensino como novidade pura, como se a ruptura com o ensino tradicional fosse possível de maneira abrupta. Convém, a este respeito, ter em conta que toda a inovação carrega consigo as raízes da tradição. Não obstante, deixar o “velho” para seguir ao “novo” configurou-se como uma necessidade urgente para todos aqueles educadores que queriam desenvolver a sua profissão, ainda mais se esse apelo vinha dum inspetor do ensino primário. O direito de frequentar as formações oferecidas pela inspetoria de ensino acarretaria, conseqüentemente, o dever de estar presente a todas as demonstrações práticas promovidas por este órgão.

Propagandear intensamente no jornal e na revista a necessidade de deixarmos **processos velhos** e **adoptarmos novos**, e ir em seguida a **demonstrações práticas** junto de **núcleos de professores**, feitas por pessoas duma idoneidade profissional reconhecida. Às inspeções escolares seria cometido o encargo de organizar e promover tais demonstrações práticas, às quais **professor algum do núcleo teria o direito de faltar** (TOMÁS, 1931b, p.271, grifos nossos).

Júlio de Oliveira também estava convencido de que o método só obteria sucesso, em benefício da educação popular, se

a direção do ensino conseguir amoldar toda a organização escolar do Estado ao systema Decroly, terá realizado o maior benefício na educação popular. Este benefício provém da centralização e da systematização pedagógica na base dos mais sólidos princípios educativos. Essa transformação aumentará de modo notavel a capacidade do magisterio. (OLIVEIRA,1928, p.103).

Em relação aos aspectos mais específicos do método, os autores convergem e divergem em certos pontos. Para eles, o método fonético deve ser substituído pelo método ideovisual, tendo em conta que este é mais interessante do que a repetição dos sons e que o sentido da visão se desenvolve na criança em primeiro lugar. No entanto, Tomás concentra-se em formar o professorado para a compreensão da função de globalização associada à aquisição da leitura e da escrita. Oliveira, enfatiza o método ideovisual, os centros de interesse e, para além disso, apresenta o “Método Decroly” como um complexo educativo cheio de lições que precisam de ser compreendidas para serem bem aplicadas.

Tanto Joaquim Tomás quanto Júlio de Oliveira atuaram, com base nas suas experiências na escola de *Ermitage*, como intelectuais divulgadores e organizadores do “Método Decroly”, na firme certeza de que ele seria consolidado pelos professores. (MAGALHÃES, 2016).



REFERÊNCIAS

I. Fontes Documentais

II. OLIVEIRA, Júlio de. O Systema Decroly. **Revista de Ensino**. Belo Horizonte, v.3,n.26,p.95-105,out.1928.

TOMÁS, Joaquim. (?) **Revista Escolar**. Vila Franca de Xira, v. 10, n.10, p.2-9, dez.1930.

TOMÁS, Joaquim. Uma visita à escola Decroly. **Revista Escolar**. Vila Franca de Xira, v. 11, n.4, p.205-208, abr.1931a.

TOMÁS, Joaquim. Ler, escrever e contar. **Revista Escolar**, Vila Franca de Xira, v.11, n.5, p.266-270, mai.1931b.

TOMÁS, Joaquim. Iniciação na leitura e na escrita. **Revista Escolar**, Vila Franca de Xira, v.12, n.2, p.65-70, out.1932a.

III. Outras fontes

IV. BALLESTEROS, Antonio. **El Método Decroly**. Madrid: Tipografia Nacional,1932, p.6-7.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CARVALHO, Luís Miguel; CORDEIRO, Jaime. **Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)**. Lisboa: Educa,2000.

CHARTIER, Roger.**História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Dif-el,2002

DUBREUCQ, Francine. **Jean Ovide Decroly**. Recife: Editora Massangana,2010.

GINZBURG,Carlo. **O queijo e os vermes**. Rio de Janeiro: Compahia de Bolso,2006.

GOULÃO, F. **Joaquim Tomás - Educador Albicastrense**. (sd.) Disponível em: <<https://ler.let-ras.up.pt/uploads/ficheiros/15090.pdf>>. Acesso em: fev.2020.

HAMAÏDE, Amélie. **La méthode Decroly**. Switzerland: Delachaux & Nestlé,1956.

MAGALHÃES, Justino. **Intelectuais e História da Educação em Portugal e Brasil**.

Cadernos de História da Educação, v.15, n.1, p.299-322, jan.-abr.2016.

NÓVOA, António (Dir.) **A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX - XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,1993.

NÓVOA, António (Dir.) **Dicionário de Educadores Portugueses**. Porto: Edições Asa, 2003.

PINTASSILGO, Joaquim.Estado Novo e a educação: entre a doutrinação e a educação dos portugueses. In: GONÇALVES, Leandro Pereira;PARADA,Maurício (Orgs.) **Políticas Educacionais e Regimes Autoritários:intelectuais, projetos e instituições**. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação LTDA, 2017.

PINTASSILGO, Joaquim.Um olhar histórico sobre as escolas diferentes: Perspetivas

teóricas e metodológicas. In: PINTASSILGO, Joaquim; ALVES, Luís Alberto Marques

(Coord.) **Roteiros de inovação pedagógica. Escolas e experiências de referência em**



Portugal no século XX. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2019,p.7-32-

POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette. Ovide Decroly. In: HOUSSAYE, Jean. (Org.) **Quinze Pedagogues: Leur influence aujourd’hui.** Paris: Armand Colin Éditeur, 1994.p.135.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). **Acta Scientiarum**, Maringá, v.37, n.2, p.115-130, abr. /jun. 2015.

SIMON, Frank; VAN DAELE, Henk; DECROLY, Nancy. Las publicaciones científicas de Ovide Decroly.**História del la Educación**, v.15, n.14, p.511-539,1996.

VAN GORP, Angelo. Ovide Decroly, a Hero of Education. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational Research: Why ‘What Works’ Does not Work.* p. 37–50, 2006.

VAN GORP, Angelo; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. A rede cultural da escola de Decroly em Bruxelas: a teoria da organização e a função de guardião da história. **Cadernos de história da educação**, v. 9, n. 2, p. 329–345, jul./dez. 2010.

VAN GORP, Angelo. Experimentos educativos en la Bélgica de entreguerras (1918-1936). In: Fundación Francisco Giner de los Rios et al (Ed.). **Laboratorios de la nueva educación: En el centenario del Instituto – Escola.** Espanha: Institución Libre de Enseñanza, p.143-155, 2019.

WALLON, Henry. **L’ oeuvre du Docteur Decroly**, In: WALLON, Henry.**Ecrits et souvenirs.** Enfance, v.21, n.1-2, p.91-101, 1968.

O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E SUAS POSSIBILIDADES PRÁTICAS

João Valerio Scremin – E . E. Dr. Prudente

Introdução

O Ensino Integral tornou-se uma importante bandeira do Governo do Estado de São Paulo quando o assunto é desenvolvimento político na educação. A ampliação das escolas e a apropriação de algumas disciplinas que pertenciam ao chamado Programa de Ensino Integral pelas escolas chamadas de regulares tornaram-se uma importante política pública para a o avanço da educação e de seus índices no Estado. No entanto, permito-me, por meio deste texto avançar no debate de como, na prática, o Programa de Ensino Integral se constitui. Para isto, a análise se coloca a partir da escola à qual leciono como professor da disciplina de História e coordeno a área de Ciências Humanas.

Escrever sobre o Programa de Ensino Integral é sempre desafiador, principalmente quando se está envolvido diretamente com o cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental II, inserida no projeto. Ainda assim, acredito ser importante fazer uma reflexão sobre esta experiência, entre os pós e os contras, na prática do Programa. Entendo que fazer uma leitura crítica é um caminho possível, no sentido de diferenciar o que é orientado e legislado do que é vivenciado. O intuito, portanto, deste artigo é também possibilitar uma multiplicidade de discussões acerca do tema e elencar algumas possibilidades na tentativa de entender porque os obstáculos e os acertos devem ser observados com atenção, visando o ensino dos estudantes.

A fundamentação do Programa de Ensino integral é a própria Constituição de 1988, que compreende a Educação como um direito fundamental, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar e a de democratização das oportunidades de aprendizagem e, ainda, o Plano Nacional de Educação de 2014,

que na sua Meta pretende “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL ESCOLA, p. 02, 2020).

A instituição do Programa veio pela Lei Complementar N° 1.164, de 04 de Janeiro de 2012, o Ensino Integral tinha como definição o Artigo 2º inciso I,



a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio (São Paulo (Estado), 2012).

Autônomos, solidários e competentes, é portanto a proposta educacional do Programa de Ensino Integral, que deve ser realizado por meio da busca de uma excelência acadêmica, de uma formação de valores e da formação para o mundo do trabalho.⁷⁷

No Artigo 1º, ficou estabelecido que o professor exerceria suas funções em Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, prestando “40 horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada” (São Paulo (Estado) 2012), sendo vedado qualquer outra atividade, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola.

Faz-se necessário distinguir o Programa de Ensino Integral (PEI) da Escola de Tempo Integral (ETI). Basicamente, na ETI, os professores não permanecem na escola em tempo integral, somente os alunos, como esclarece a Resolução SE Nº 89, de 09 de Dezembro de 2005 (São Paulo (Estado), 2005). Nas escolas que compõe o PEI, ambos, docentes e discentes, permanecem em tempo integral.

Quanto a sua forma pedagógica o Programa de Ensino Integral adotou como modelo a Pedagogia da Presença, modelo advindo das escolas católicas maristas e salesianas. Nesse modelo o objetivo é abrir espaços, como citado anteriormente pela legislação, ao adolescente no intuito de torná-lo autônomo, solidário e competente. Para isso são observados os princípios norteadores do Programa: Os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, o Protagonismo Juvenil, além da Pedagogia da Presença, que perpassam todas as ações desenvolvidas pelos educadores, com atividades interdisciplinares e espaços de efetiva participação discente.

No contexto de um processo educativo, a singularidade se distingue como uma categoria da pedagogia da presença que busca caracterizar os sujeitos educativos para a compreensão de que cada ser humano é único e se expressa por meio de aptidões, competências e talentos, características que são peculiares de cada indivíduo. Nesse aspecto acolher e respeitar a singularidade, num ambiente de pluralidades, é o desafio pedagógico que pode ser exercitado com muita consciência no cotidiano dos encontros educacionais.

Nesse sentido, a pedagogia da presença no processo educativo, é compreendida com base na dinâmica do ser, pensar e agir e, assim, é possível assegurar a importância desta presença se caracterizar como um exercício constante da condição humana, um percurso contínuo de construção das ciências e, como tal, impacta um projeto de

77 Para maiores informações sobre a concepção do Programa de Ensino Integral consultar as Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>, Acesso em 14/03/2020.



ensino e aprendizagem. Nesta hipótese, o professor deve estar sempre junto do aluno para que o aprendizado aconteça. A origem dessa ideia está ligada principalmente ao ensino religioso proposto pela ordem dos maristas e por salesianos, na qual, os estudantes têm autonomia para falar, participar, sugerir, mas tudo dentro de uma organização, de uma disciplina.

Para os maristas, a pedagogia da presença encontra raiz no pensamento do Padre Marcelino Champagnat, para quem a presença está vinculada ao sentido da disciplina preventiva que implica estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir, saber afastar-se no momento oportuno, encorajar a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade. Entendendo a Pedagogia Marista na perspectiva de Nóvoa, na qual, é uma proposta de educação que percebe o homem/mulher como um todo, que se constitui na sua formação a relação e a necessidade de uma interação harmônica de fé, cultura e vida, na formação como pessoa, na transformação enquanto indivíduo (NÓVOA, 1992).

No contexto do Programa de Ensino Integral isso significa conhecer a realidade do estudante, seus anseios, suas expectativas, seus sonhos e projetos. Também desenvolver o protagonismo juvenil, no qual, o discente agirá como sujeito das suas ações. Além disso, significa também, tutoriar o discente, ou seja, dar uma direção acadêmica ou ensiná-lo a estudar.

Salvo as diversas críticas que se possam estabelecer desse modelo de educação, na prática, percebe-se uma ausência do papel da família no processo educacional. Assim, nota-se que o professor foi substancialmente assumindo este papel e a tutoria ganhou importância significativa no cotidiano escolar. Permitindo ou mostrando que se o objetivo do tempo integral era que os estudantes ao permanecerem na escola estariam, além de aprendendo, longe dos perigos sociais, o Programa de Ensino Integral atingiu estes efeitos positivos.

Desdobramentos

No dia 11 de setembro de 2019 o Governo de São Paulo publicou no Diário Oficial do Estado a Resolução nº 44, que garantia a expansão do Programa Ensino Integral (PEI) e que as unidades escolares que estivessem interessadas em aderir ao Programa teriam que manifestar interesse. Na mesma publicação destacava que, havia até aquele momento, 417 escolas da rede estadual que já funcionavam nessa modalidade e que a expectativa da Secretaria Estadual da Educação era expandir o programa para pelo menos 100 unidades escolares, que tenham, em média, 500 estudantes cada uma (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação).

Como Professor Coordenador de Área de Humanas (PCA/Humanas) e Professor de História de uma Unidade Escolar que desde 2016 atua no Programa de Ensino Integral, no Ensino Fundamental II, algumas questões se colocam como hipóteses a serem investigadas e esclarecidas na prática do programa, como por exemplo: O que justifica tal expansão, para além da, e não sem importância, legislação? Como, no interior da escola, o principal objetivo do Programa de Ensino integral que é: formar jovens autônomos solidários e competentes se desenvolve? Quais são os obstáculos e quais os êxitos?



Quanto as Premissas: Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação), de que maneira, no cotidiano escolar, elas proporcionam trocas de experiências que permitem a equipe escolar aprender, aprimorando a sua prática pedagógica a serviço de uma educação de qualidade?

Essas são questões chaves para entendermos a aplicabilidade do Programa de Ensino Integral, no dia a dia de uma Escola, como a que atuo, de Ensino Fundamental II.

É necessário pontuar que de acordo com o próprio governo paulista, em divulgação do Jornal Folha de São Paulo, os alunos matriculados no Programa de Ensino integral, no ano de 2018, do Ensino Médio, tiveram uma pontuação 60% maior que as demais modalidades de ensino, segundo o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) (FOLHA DE SÃO PAULO, 31/10/2019). Em nenhum momento, o governo, por meio da Secretaria de Educação, apresentou os números para o Ensino Fundamental II, no Estado de São Paulo. Nesse sentido, durante o tempo de participação da escola no Programa, a maior parte da documentação e orientação que veem da Secretaria de Educação, são direcionadas para estudantes do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, nota-se uma adequação ou adaptação dessa documentação para que ela possa ser aplicada.

Observando a expansão do Programa de Ensino Integral ser consumada em especial nas escolas de Ensino Médio, os números justificariam o investimento, no entanto, nota-se que há uma expansão do Programa no Ensino Fundamental I e II, porém há poucos investimentos e orientações claras sobre o processo de aplicabilidade do Programa, nesses dois últimos seguimentos.

A Resolução SE-52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, estabeleceu as diretrizes para a implementação do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, quando pontuou que, “a importância da expansão do Programa Ensino Integral que, iniciado no Ensino Médio, estendeu-se também ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais, com implantação gradativa nas escolas da rede estadual” (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação), ou seja, poderíamos afirmar, de maneira simplista que, o governo paulista está cumprindo a legislação acerca do Programa, porém não especificou qual o nível de investimento seria feito para a implantação do Programa.

Em toda a resolução, observa-se que na prática ⁷⁸, o governo não indica quais mudanças estruturais farão no prédio escolar para adaptá-lo ao Programa, quando esse item deveria ser o principal, pois somente esse critério seria suficiente para a expansão, ou seja, não há um parâmetro claro para que a escola possa aderir ao Programa. Assim, o Programa na ordem estrutural fica inviabilizado, não justificando sua expansão, sem antes, um plano que priorize a estrutura dos edifícios escolares.

78 Entendendo prática como, “um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (OLIVEIRA, 2020, p. 94-107).



A segunda questão, tão delicada quanto a anterior versa sobre o objetivo primeiro do Programa de Ensino Integral que é o desenvolvimento da formação de jovens autônomos solidários e competentes, no Ensino Fundamental II. Quatro são as disciplinas, que na organização de uma escola do programa, se colocam como importantes no desenvolvimento dos adolescentes, para atingir estes objetivos. São as Disciplinas Eletivas, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Tecnologia da Informação, sendo que esta última passou a compor as disciplinas diversificadas, a partir de 2020. Além destas, existe uma que, não se aplica enquanto disciplina, mas é muito bem aproveitada na escola, que é a Tutoria.

De acordo com o documento orientador do Programa de Ensino Integral, (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação) as disciplinas eletivas, são uma proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no seu artigo 26, às estabelece como parte das disciplinas diversificada, das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Nesse documento consta que a escola precisa oferecer instrumentação para a

cidadania democrática, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação).

Ainda, segundo o documento orientador, as Disciplinas Eletivas ⁷⁹ deveriam promover “o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos e dentro do currículo do Ensino Integral”. Neste sentido as disciplinas eletivas ocupariam “um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos” (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação).

Estas disciplinas são oferecidas semestralmente e deveriam participar de sua elaboração ao menos dois professores, de preferência de áreas do conhecimento distintas, com tema que deveriam atender as demandas dos alunos, em relação aos seus Projetos de Vida e no, Ensino Fundamental Anos Finais, os alunos podem ser agrupados entre 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos.

Na realidade de uma escola, à qual sou professor e coordenador de área, com 350 alunos, 16 professores e 10 salas de aula, sendo que nenhuma dessas ficam ociosas, os problemas dessa organização são múltiplos e vão desde o planejamento das

79 Artigo 11, § 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação dos componentes curriculares da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares, processar-se-á especificamente na seguinte conformidade: 1 – nas Disciplinas Eletivas, de duração e avaliação semestrais: com nota atribuída mediante a aplicação de critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento de atividades e pontualidade em sua entrega), bem como de assiduidade, de mudança de atitude, de domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação, devendo se utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: ficha para registro do desempenho do aluno, portfólios, observação rotineira pelo professor e uso de agenda, entre outros. Resolução SE-52, de 2-10-2014.



eletivas até a organização dos espaços. Ou seja, são muitas dificuldades enfrentadas pelos docentes, o que acaba refletindo no ensino dos estudantes.

Em muitas ocasiões, o princípio do estudante elege sua disciplina eletiva acaba não se concretizando, pois não existe número de vagas suficientes para serem oferecidas, além disso, no caso do Ensino Fundamental II, os estudantes não tem a maturidade de fazer escolhas, segundo as disciplinas oferecidas. Dessa forma, os discentes acabam não participando da construção do seu próprio currículo, como proposto pelo Programa de Ensino Integral.

Assim, as disciplinas eletivas que deveriam ser um dos eixos norteadores do Programa de Ensino Integral, acabam ficando com um papel secundário, dentro da organização da escola, prejudicando em vários aspectos o desenvolvimento do Programa e seu eixo educacional: a formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

Projeto de Vida ⁸⁰, outra disciplina que norteia o Programa de Ensino Integral se constitui em um meio para motivar os estudantes a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. No Programa, os docentes devem “apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos” (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação).

De acordo com o documento orientador os jovens deveriam participar “ativamente do processo ensino e de sua aprendizagem”. Assim, esse interesse seria potencializado se seguido de um “projeto, um objetivo, um desejo direcionado, bem como a consciência de que a realização de seus sonhos depende daquilo que ele puder aprimorar de si mesmo, com a escola” (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação). E a função da escola é oferecer possibilidades para que os jovens alcancem esse objetivo final, ou seja, seu projeto de vida e a realização dos seus sonhos.

Na prática devemos esclarecer que a constituição do Projeto de Vida, está vinculado aos estudantes do Ensino Médio, voltado à sua formação para o mercado de trabalho. No Ensino Fundamental a disciplina Projeto de Vida estava direcionada aos valores para a vida, ou seja, quais os valores éticos que os adolescentes deveriam possuir para a sua vida em sociedade. O que se nota é que os adolescentes, do Ensino Fundamental II, não possuem maturidade para programar um futuro tão distante para sua realidade. O que se propõe, para equacionar o equívoco, é um trabalho para que ele se reconheça como um agente transformador da sua própria vida e posteriormente da comunidade em que está inserido.

80 Artigo 11 – Os componentes curriculares da Parte Diversificada, excetuada a Língua Estrangeira Moderna, nas matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão avaliados na conformidade do que estabelece a presente resolução, observando-se que as notas atribuídas, quando for o caso, não interferirão na definição da situação final do desempenho escolar do aluno, em termos de promoção/retenção. § 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação dos componentes curriculares da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares, processar-se-á especificamente na seguinte conformidade: 5 – no Projeto de Vida, do Ensino Médio, e no Projeto de Vida: Valores para a Vida Cidadã e Protagonismo Juvenil, dos Anos Finais do Ensino Fundamental: mediante parecer descritivo a ser elaborado ao final de cada semestre, versando sobre atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo como base a obtenção das competências relativas aos quatro pilares da educação. Resolução SE-52, de 2-10-2014.



A terceira disciplina diversificada importante para o desenvolvimento do adolescente, segundo o Programa de Ensino Integral, é o Protagonismo Juvenil⁸¹. Lembremos que, para o Programa de Ensino Integral, o principal objetivo é a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Assim, no Protagonismo Juvenil, segundo o documento orientador, “é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades” (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação).

Além disso,

o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação).

Para que esse tipo de orientação e desenvolvimento ocorra seria necessário, segundo o próprio documento orientador, que o ambiente escolar fosse “cuidadosamente pensado de modo permitir ao educando conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo e perseverança,” que seriam elementos fundamentais para o desenvolvimento de “suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social” (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação). Mas, na prática e, tendo como referência a escola de Ensino Fundamental II, isso ocorre de maneira muito superficial.

Mais uma vez, destacando a imaturidade dos estudantes, e também o despreparo dos professores, que não são capacitados para tal empreitada, uma vez que os cursos de formação, quando são oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação, estão distante da realidade do cotidiano escolar. Nesse aspecto, há um grande abismo entre o diálogo da SEDUC (Secretaria da Educação) e os professores, que estão inseridos no Programa com uma rotina que, além de desgastante é muito burocrática.

Enfim, devemos responder uma última questão, não mais importante, sobre o cotidiano de uma escola inserida no Programa de Ensino Integral: De que maneira as premissas como Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade proporcionam trocas de experiências que permitem à equipe escolar aprimorar a sua prática pedagógica e colocá-la a serviço de uma educação de qualidade?

Segundo o documento orientador, as Premissas do Programa de Ensino Integral se caracterizam por priorizar alunos e professores. No Protagonismo Juvenil o adolescente e o jovem são vistos como sujeitos de todas as ações da escola e

81 Artigo 3º, II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – além dos eixos de que tratam as alíneas “a”, “b” e “c” do inciso anterior, com observância também aos eixos estruturais a seguir relacionados: b) Protagonismo Juvenil – processo pedagógico em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, que se vivenciem na escola, na comunidade e/ou na vida social. Resolução SE-52, de 2-10-2014.



construtores dos seus Projetos de Vida e a equipe escolar para alcançar este objetivo deve desenvolver seu Protagonismo Sênior, que se manifesta, por meio da sua atuação na escola.

O Protagonismo Sênior, se relaciona com a Formação Continuada, que se constitui no processo permanente de aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento na carreira do educador, ou seja, dando ferramentas para a atuação escolar. Pois, a formação do educador é abordada sob duas perspectivas: a primeira busca o aperfeiçoamento da formação nas bases, nos conceitos e nas práticas do Programa Ensino Integral; a segunda dedica-se à formação do educador no âmbito do Currículo. Portanto, trata-se de fortalecer a formação docente no que se refere aos conteúdos do Currículo (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) trabalhados na sua prática profissional (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação). Garantindo, dessa forma, uma formação sólida e contínua dos estudantes.

Na Corresponsabilidade, terceira premissa do Programa, que opera no sentido de garantir que todos os envolvidos no cotidiano escolar se responsabilizem pela aprendizagem dos alunos, com o envolvimento e o comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados e do sucesso escolar (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação).

A Excelência em Gestão que na escola é voltada para o alcance efetivo dos objetivos, metas e resultados previstos no Plano de Ação da escola, que é o documento orientador das metas escolares, enfatizando que todo educador se constitui um gestor de sua carreira e atuação na escola.

E a Replicabilidade que visa à transferência das metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre as demais escolas da Rede Pública (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação). Ou seja, a propagação das boas práticas da escola.

O ideal era que todos os envolvidos no Programa de Ensino Integral, Secretaria de Educação, Diretoria de Ensino, Supervisores de Ensino, Coordenadores do Programa, Gestores da Escola e Professores, tivessem o comprometimento efetivo com sua realização, na busca de capacitações visando o bom desenvolvimento do ensino, mas isso ainda esbarra em diversos fatores que se enumerados, estenderiam a discussão, para além, das políticas públicas.

Portanto, quando se propõe a fazer uma discussão de como, na prática, acontece o desenvolvimento do Programa de Ensino Integral em uma escola de Ensino Fundamental Anos Finais, percebe-se que são inúmeras as questões a serem debatidas. Desde as dificuldades enfrentadas com a estrutura física da escola, que é inadequada, como a formação para o Programa do professor que é precária, além das orientações equivocadas da SEDUC-SP. Nesse sentido, observamos que não há uma justificativa plausível para a expansão do Programa de Ensino Integral, uma vez que estas questões supracitadas não foram resolvidas, ou seja, a legislação está sendo cumprida parcialmente, pois há muitos problemas que prejudicam a escola em atingir seu principal objetivo dentro do Programa de Ensino integral que é formar jovens autônomos solidários e competentes.



BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 11/03/2020.
- BAUMAN, Sygmunt. A ética é possível num mundo de consumidores? Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes. O professor como educador: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001. Retirado de: http://200.248.123.130/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=138209&infobase=grupo3.nfo&softpage=Browse_Frame_Pg42
- _____. Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 1999.
- _____. Pedagogia da Presença da solidão ao encontro. Modus Faciendi, Belo Horizonte, 2001.
- DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DUSSEL, Henrique. Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GUSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba, SP: Unimep, 2002. LARROSA, Jorge. Nietzsche & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORIN, Edgar. O método 6: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NÓVOA, A. (org). (1992). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA, Marilda de et al . Revezamentos entre teoria e prática: Movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 31, n. 1, p. 94-107, jun. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.14061>.
- PEDAGOGIA. Brasil Escola, 2020. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-pedagogia-presenca-tutoria-no-programa-ensino-integral.htm>. Acesso em 13/03/2020.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- PINHO, Ângela. Folha de São Paulo Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/10/doria-promete-ampliar-ensino-integral-mas-reduz-verba-de-programa.shtml>. Acesso em 31/10/2019.



PLATÃO. A República. São Paulo: Martin Claret, 2008.

RESOLUÇÃO SE Nº 89, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=27/02/2020%2014:50:16. Acesso em 11/03/2020.

RESOLUÇÃO SE-52, de 2-10-2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=10/07/2017%2013:07:47. Acesso em 31/10/2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/secretaria-da-educacao-publica-resolucao-sobre-expansao-do-programa-ensino-integral/>. Acesso em 31/10/2019.

_____. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 31/10/2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA DURIVAL BRITTO E SILVA NA DÉCADA DE 1940

Rudá Moraes Gandin - PUCPR⁸²

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira - PUCPR⁸³

1 INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1940, frente ao diagnóstico de que as ferrovias paranaenses funcionavam aquém de suas capacidades, o governo brasileiro, por meio do Decreto-lei nº 4.746, de 25 de setembro de 1942, decidiu instituir a Rede Viação Paraná-Santa Catarina - RVPSC (PETUDA, 2014), cuja atribuição consistiria na “exploração de transportes ferroviários e rodoviários e ao exercício de atividades industriais e comerciais conexas” (BRASIL, 1942b). Com isso, sentiu-se a necessidade de desenvolver, na região, uma proposta educacional voltada à formação de um quadro qualificado de trabalhadores para atuarem nas ferrovias, que, em linhas gerais, atendessem ao projeto político e econômico levado a cabo com o advento do Estado Novo⁸⁴.

O Brasil, após a chegada de Getúlio Vargas à presidência da república em 1930, acabou assistindo ao desdobramento de um processo de modernização nacional, o qual significou estabelecer, no âmbito do Estado, um projeto de industrialização e urbanização da sociedade brasileira. As transformações então decorridas levaram ao aparecimento de inúmeras reformas, dentre as quais se destaca a Reforma Capanema, que instituiu as Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas entre os anos de 1942 e 1946, nas quais se instaurou um conjunto de modificações na educação.

Um dos decretos que integraram essa reforma educacional, durante o Estado Novo, referia-se à organização do ensino industrial, cuja promulgação possibilitou o surgimento da proposta de educação voltada à formação dos trabalhadores que atuavam nas ferrovias. Esse episódio pode ser explicado a partir de dois enunciados contidos no Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o qual estabelecia que

82 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

83 Doutora em Educação. Professora no mestrado e doutorado do PPGE -PUCPR.

84 O Estado Novo constituiu-se, no Brasil, um regime político entre o período de 1937 a 1946.



o ensino industrial deveria atender aos interesses dos trabalhadores, de modo a realizar sua formação profissional, e, também, aos interesses das empresas, uma vez que estas receberiam mão de obra bem preparada (BRASIL, 1942a).

Embora esse projeto educacional, direcionado à qualificação dos trabalhadores das ferrovias, possa ser considerado relevante no campo das pesquisas inscritas no âmbito das políticas e história da educação brasileira, seu estudo até o momento parece reduzido ao empenho de raríssimos pesquisadores. Reverter, mesmo que minimamente, esse cenário de escassez de produções, caracteriza a principal tarefa deste trabalho, que se destina à análise de um conjunto de normas que permitiram, em linhas gerais, a instalação da Escola Profissional Durival Britto e Silva, em Curitiba, no Paraná, na década de 1940.

O presente trabalho traz à baila o debate a respeito do ensino industrial, cuja expressão guardava uma determinada concepção de formação da força de trabalho no país, conforme analisa Machado (2012). Também constitui objetivo deste estudo levantar algumas reflexões sobre o projeto educacional pretendido para as ferrovias, em especial, na cidade de Curitiba. Para tanto, propõe-se uma pesquisa bibliográfica e documental, apoiada em análise da legislação do período de 1940, correspondente ao início das atividades da escola profissional ferroviária, objeto deste trabalho.

Este estudo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, propõe-se discutir os aspectos históricos do projeto educacional das escolas ferroviárias, com apoio na legislação do período aqui estudado. Na segunda, pretende-se debater o projeto de educação expresso na Lei Orgânica do Ensino Industrial e no Decreto em que se estabelece o Regulamento dos Cursos de Formação e Aperfeiçoamentos das Estradas de Ferro administradas pela União, o qual foi instituído pelo Decreto-Lei nº 5.607, de 22 de junho de 1943. Nesta seção intenta-se explicar como se dava a educação nas escolas ferroviárias, de acordo com a legislação pesquisada.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROJETO EDUCACIONAL

As primeiras iniciativas envolvendo cursos destinados à formação de trabalhadores para atuarem nas ferrovias, no Brasil, remontam ao século XIX. Todavia, é a partir do início do século XX que se observam tentativas de empresas ferroviárias em manter escolas preocupadas com a instrução de seus próprios trabalhadores, conforme apontam Batista e Carvalho (2015) num estudo feito acerca dos cursos ferroviários em São Paulo.

No Paraná, o processo de implantação do ensino profissional ligado às ferrovias foi introduzido mediante o surgimento da Rede Viação Paraná-Santa Catarina (RVPSC), cuja constituição se deu pela fusão de algumas estradas de ferro autônomas existentes em 1940. Para Batista (2009), com a RVPSC, então dirigida pelo Cel. Durival Britto e Silva, o qual, segundo a autora, era um “administrador de larga visão dos problemas ferroviários”, instituiu-se o Serviço de Ensino e Seleção Profissional “[...] que, filiado ao Centro Ferroviário de São Paulo, teve desde o começo suas atividades pautadas pelas diretrizes técnicas daquela importante organização de ensino ferroviário” (BATISTA, 2009, p.12).



A literatura a respeito do aparecimento de escolas profissionais ferroviárias no Paraná ainda é, como já mencionado no início, reduzida. Em razão disso, conseguir compreender como se deu a instauração dessas escolas na região é um grande desafio. Um dos caminhos possíveis, para lograr êxito nessa tarefa, concerne em destacar os efeitos do Serviço de Ensino e Seleção Profissional engendrado pelo Decreto-lei nº 5.607, de 22 de julho de 1943, o qual “dispõe sobre a organização de Serviços de Ensino e Orientação Profissional nas Estradas de Ferro Administradas pela União, e dá outras providências”, instituído pelo então presidente Getúlio Vargas.

Com essa legislação é que se regulamentou, portanto, o “ensino profissional ferroviário que, na prática, já vinha há muito tempo sendo patrocinado dentro das concessionárias das ferrovias” (BATISTA, 2009, p.8). Estabeleceu-se com isso a criação “em cada uma das Estradas de Ferro administradas pela União, um Serviço de Ensino e Orientação Profissional (S. E. O. P.) que funcionará[ia] de acôrdo com o presente decreto-lei e com a legislação complementar que for expedida” (BRASIL, 1943b). Ademais, observa-se que nesse decreto-lei a S.E.O.P teria “por finalidade estudar, organizar e aplicar processos destinados a formar, orientar ou aperfeiçoar o pessoal técnico e administrativo da respectiva estrada” (BRASIL, 1943b). Ou seja, a promulgação desse decreto-lei flerta com um dos itens inscritos no quadro de enunciados dos quais a RVPSC deveria promover, a saber: “a formação do pessoal necessário aos serviços, por meio de seleção adequada e instrução profissional, como também o aperfeiçoamento técnico e funcional dos empregados” (BRASIL, 1942b).

Outro ponto importante a ser destacado acerca da legislação que instituiu o S.E.O.P, refere-se à criação de um regulamento sobre a organização dos cursos destinados à qualificação dos trabalhadores para atuarem nas ferrovias. O artigo 5º dizia o seguinte: “a organização dos cursos, sua duração, o regime escolar, as condições de matrícula e demais disposições referentes à organização dos S.E.O.P serão fixados em regulamento” (BRASIL, 1943b). No mesmo dia em que foi promulgado o Decreto-lei que instituiu o S.E.O.P, em junho de 1943, vê-se surgir o regulamento dos cursos de formação e aperfeiçoamento das estradas de ferro administradas pela União, com o Decreto nº 12.674, de 22 de junho de 1943.

Com esse regulamento, no qual se encontram inscritas as normas e a organização curricular dos cursos, torna-se mais fácil obter um panorama das qualificações exigidas dos trabalhadores para atuarem nas ferrovias durante a década de 1940. Os cursos ofertados tinham como objetivo “a preparação metódica de aprendizes de ofício e de praticante de tráfego (serviços de estação e telégrafo) para as diversas estradas de ferro administradas pela união” (BRASIL, 1943a). Esta oferta era dividida em duas seções: (1) formação de aprendizes e (2) formação de praticantes de tráfego. Na formação de aprendizes eram ministrados os seguintes cursos “ajustadores, operadores mecânicos (torneiros, aplainadores, fresadores), caldeireiros, ferreiros, soldadores, modeladores, fundidores, eletricitistas, carpinteiros e marceneiros”. Na formação de praticantes de tráfego ministrava-se a “aprendizagem sistemática dos principais serviços de estação e telégrafo”. (BRASIL, 1943a).



Analisar a instauração da Escola Profissional Ferroviária Cel. Durival Britto e Silva, em Curitiba, passa por considerar o contexto político e econômico no qual o Brasil se encontrava na década de 1940, em que se exigia uma “redefinição da política de importação de pessoal técnico qualificado”, uma vez que “a guerra estava funcionando como mecanismo de contenção da exportação de mão de obra dos países europeus para o Brasil” (ROMANELLI, 2014, p.159). Em relação a esse contexto, Machado (2012) considera haver dois aspectos a serem considerados como inerentes ao projeto de formação da força de trabalho no período: “o reflexo do conflito mundial e sua interferência nos rumos da industrialização brasileira e a justificativa para instituição de projetos de formação, pautada nas ideias acerca de ‘modernização, progresso e desenvolvimento’” (MACHADO, 2012, p.101). Ainda de acordo com a autora, a ideia de modernização se expressa ao evidenciar “os interesses da nação pelo ensino industrial: os trabalhadores com acesso a formação profissional seriam *continuamente* os construtores não somente da econômica, mas também da cultura [...] do país” (MACHADO, 2012, p.103). Pode-se afirmar, portanto, que a formação dos trabalhadores estava imbricada em uma concepção de enaltecimento do país.

Ademais os desdobramentos do Decreto-lei que trata do Ensino Industrial revelam a preocupação do governo em engajar as indústrias na formação de seus trabalhadores, como bem analisa Romanelli (2014), principalmente porque, segundo examina a própria autora, o sistema de ensino estatal estava impossibilitado de oferecer educação profissional adequada. Não era à toa que a legislação estabelecia que as empresas deveriam oferecer aos trabalhadores, “tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente” (BRASIL, 1942a). Em síntese, as empresas acabaram ocupando um papel de destaque na formação dos trabalhadores, garantindo, em larga medida, que o modelo de desenvolvimento-nacionalista pretendido pelo governo brasileiro encontrasse eco nas massas trabalhadoras.

3 O PROJETO DE EDUCAÇÃO NAS FERROVIAS

Com a implantação da Escola Profissional Ferroviária Durival Britto e Silva na década de 1940, em Curitiba, pretendeu-se garantir a formação de trabalhadores qualificados para atuarem nas ferrovias, o que significou ofertar cursos que estivessem ligados às demandas do projeto de ferrovia voltada ao desenvolvimento urbano e industrial do país. É importante que se diga, no entanto, que a instauração de escolas ferroviárias não foi um caso particular de Curitiba ou tampouco do Paraná, mas tratava-se de um empreendimento nacional que ganhou contornos próprios no território paranaense, devido à necessidade de melhorar a capacidade de suas ferrovias, administradas pela Rede Viação Paraná-Santa Catarina (RVPSC).

O processo de instauração da RVPSC, de acordo com a análise feita por Petuda (2014) em relação à cidade de Ponta Grossa, no Paraná, região em que foi fundada a primeira escola ferroviária empreendida pelo então diretor da RVPSC, Coronel Durival Britto e Silva, considera que a ferrovia “sempre foi tratada como um aspecto



decisivo na conformação urbana, econômica e política” (PETUBA, 2014, p.187). Deste modo, a formação dos trabalhadores para atuarem nas ferrovias constituía numa necessidade econômica, política e de estabelecimento do projeto de industrialização da região. Além disso, constituía uma preocupação, também, a formação do espírito nacionalista desses trabalhadores. Talvez por isso os cursos industriais foram compostos, conforme estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 30 de janeiro de 1942, por duas ordens de disciplinas, as disciplinas de cultura geral e as disciplinas de cultura técnica.

Seguindo o que determinava a Lei Orgânica do Ensino Industrial, o regulamento de junho de 1943 - o qual previa a oferta de cursos de formação e aperfeiçoamento aos trabalhadores das estradas de ferro administradas pela União -, estabeleceu que a instrução de ambas as seções de formação: a formação de aprendizes, no art. 4º, e a formação de praticantes de tráfego, no art. 8º, deveriam estar compostas de duas partes:

Art. 4.º A instrução se comporá de duas partes:

- I - Ensino Teórico e Práticas Educativas;
- II - Aprendizagem do Ofício.

Art. 8.º A instrução se comporá de duas partes:

- I - Ensino Teórico e Práticas Educativas;
- II - Aprendizagem do Serviço (BRASIL, 1943a).

Na primeira parte de ambas as instruções, o ensino era voltado à cultura geral e, ao mesmo tempo, à cultura técnica, enquanto o aprendizado do ofício, de acordo com o art. 6º, e o aprendizado do serviço, de acordo com o art. 10º, ocorreriam em lugares distintos e estariam vinculados ao exercício prático do trabalho, segundo expressa o regulamento:

Art. 6.º A Aprendizagem do Ofício será realizada em oficina especialmente destinada a êsse fim e completada por estágios de observação e trabalho na oficina geral da estrada.

Art. 10.º A aprendizagem do Serviço será feita nos cursos e nas próprias estações, obedecendo a plano prèviamente estabelecido pelo S. E. O. P. (BRASIL, 1943a).

As duas formações ofereciam perspectivas de trabalho diferentes na ferrovia, conforme indica o regulamento:

Art. 3.º Os Cursos de Formação de Aprendizes ministrarão instrução para os seguintes ofícios: ajustadores, operadores mecânicos (torneiros, aplainadores, fresadores), caldeireiros, ferreiros, soldadores, modeladores, fundidores, eletricitas, carpinteiros e marceneiros.

[...]

Art. 7.º Os Cursos de Formação de Praticantes de Tráfego ministraram a aprendizagem sistemática dos principais serviços de estação e telégrafo (BRASIL, 1943a).



Cada formação tinha um conjunto de conteúdos muito distintos, exceto as disciplinas do intitulado “preparo geral”: português, matemática e higiene, que eram ministradas nas duas formações. Em relação à oferta dos conteúdos de português e matemática, acredita-se que se dava em razão das intenções governistas do período em promover uma educação ligada às aspirações do momento econômico-político-cultural em que se assentava o país, no qual o acesso às noções de cálculo e da língua portuguesa se fazia necessário ao projeto de industrialização e urbanização em curso. Quanto à oferta da disciplina de higiene, entende-se que sua inserção nos ambientes educativos tenha sido decorrente da chegada, no fim do século XIX e no início do século XX, das preocupações acerca da saúde da população, coletiva e individual, como explicam em artigo os autores Lovisolo e Góis Junior (2003).

Na formação de aprendizes, na instrução voltada à cultura geral e técnica, cuja denominação era “ensino teórico e práticas educativas”, pretendia-se que os trabalhadores das ferrovias aprendessem as seguintes disciplinas, as quais eram divididas em “preparo geral”, “preparo técnico” e “práticas educativas”:

- a. de Preparo Geral: Português, Matemática e Higiene;
- b. de Preparo Técnico: Desenho, Física e Mecânica, Eletricidade e Tecnologia;
- c. Práticas Educativas: Educação Física e Educação Cívica (BRASIL, 1943a).

Já na formação de praticantes de tráfego, os trabalhadores, na instrução destinada à cultura geral e técnica, cuja denominação também era “ensino teórico e práticas educativas” eram submetidos ao aprendizado das seguintes disciplinas:

- a. de Preparo Geral: Português, Matemática e Higiene;
- b. de Preparo Técnico: Técnica de Serviço e Telegrafia.
- c. Práticas Educativas: Educação Física e Educação Cívica (BRASIL, 1943a).

Os cursos possuíam um regime de organização espelhado nas regras inclusas na Lei Orgânica do Ensino Industrial, na qual se estabeleceu que os cursos industriais teriam a duração de quatro anos, podendo, no entanto, os cursos de mestria serem de dois anos e os cursos técnicos de três ou quatro anos (BRASIL, 1942a). No regulamento destinado à formação e ao aprendizado dos trabalhadores das estradas de ferro administradas pela união, se estabeleceu, então, a seguinte sistematização da oferta dos cursos:

Art. 11. Os Cursos terão a duração de dois, três ou quatro anos e serão localizados junto às oficinas e depósitos ou nos centros de maior concentração ferroviária.

Art. 12. O período letivo começará em 1 de fevereiro e terminará em 30 de novembro de cada ano.

Art. 13. Haverá os seguintes períodos de férias regulamentares: de 16 a 30 de junho e de 1 de dezembro a 31 de janeiro.

Art. 14. Os horários dos cursos serão organizados pelo S. E. O. P., atendendo, para cada curso, às necessidades do ensino prático e teórico e às condições locais.



Art. 15. A capacidade de cada curso será fixada de acôrdo com as necessidades da estrada, quanto à renovação anual dos quadros de oficinas e de estações, podendo sofrer alterações periódicas (BRASIL, 1943a).

Outro aspecto importante de ser analisado acerca do projeto educacional que se empreendeu nas ferrovias da região paranaense, com base no regulamento destinado à formação de trabalhadores para atuarem nas ferrovias, dizia respeito ao incentivo financeiro que seus alunos receberiam ao estarem matriculados em algum dos cursos de formação ofertados pela escola ferroviária. Segundo o regulamento, os alunos recebiam diárias com a seguinte base:

- 1.º Ano - Cr\$ 1,00.
- 2.º Ano - Cr\$ 2,00.
- 3.º Ano - Cr\$ 3,00.
- 4.º Ano - Cr\$ 4,00 (BRASIL, 1943a).

O recebimento de auxílio financeiro, como forma de garantia da continuidade dos trabalhadores nos cursos de formação que se ofertavam nas escolas ferroviárias, pode ser definido enquanto estratégia para assegurar que esses trabalhadores concluiriam, prontamente, sua formação, a fim de ocuparem o mais rápido possível os postos de trabalho nas ferrovias, uma vez que estas cumpriam um papel no projeto de urbanização e industrialização do país.

Também previa o regulamento que os candidatos aos cursos de formação deveriam preencher alguns requisitos como,

- a. ter idade não inferior a 14, nem superior a 16 anos;
- b. ter preparação elementar suficiente;
- c. possuir aptidões físicas e mentais verificadas por processos de seleção profissional;
- d. não sofrer de moléstia contagiosa; e
- e. ser vacinado contra a varíola (BRASIL, 1943a).

Observa-se que as regras para o ingresso nos cursos de formação das ferrovias possuíam um caráter higienista correspondente ao do cenário em que se encontrava o país. Assim, tem-se como hipótese que as escolas ferroviárias eram destinadas a um grupo seletivo da sociedade, haja vista que suas regras excluíaam os jovens apontados com inaptidão física e mental e com instrução insuficiente. Em outras palavras, a educação prevista aos jovens para trabalhar nas ferrovias era destinada aos grupos econômica e culturalmente privilegiados do corpo social. Não dá para afirmar, portanto, que o projeto educacional ferroviário tinha como objetivo a promoção da profissionalização e a garantia do acesso ao emprego a todos os jovens da região. Pelo contrário, a oferta dos cursos de formação se reservava à parcela da juventude, em larga medida, classificada como privilegiada no plano econômico, social e cultural. Quer isto dizer que os cursos de formação se designaram a receber e a desenvolver os jovens que de certa forma já se encontravam familiarizados com



alguma “preparação”, conforme indica a letra “b” do artigo 16 do regulamento, e que se enquadravam, portanto, numa determinada cultura, a qual se mostrou não ser a dos menos favorecidos. Também, de acordo com o regulamento, “terão preferência, em igualdade de condições, para matrícula nos Cursos de Aprendizagem de cada estrada, em primeiro lugar os filhos, inclusive órfãos, e a seguir os irmãos dos seus servidores” (BRASIL, 1943a).

Há também no âmbito da legislação o decreto-lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942, que “dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Este decreto-lei corrobora com a tese segundo a qual credita ao Estado parte importante na disseminação e construção de escolas ligadas as estradas de ferro, já que o projeto de industrialização do país se dava, também, pela qualificação de seus trabalhadores. No art. 1 desse decreto-lei, do ano de 1942, se instituiu que:

Cada estabelecimento industrial da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que disponha de organização permanente, com mais de cem empregados, deverá, a partir de 1943, manter, por conta de seu próprio orçamento, uma escala ou um sistema de escolas de aprendizagem, destinada à formação profissional de seus aprendizes e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores (BRASIL, 1942c).

Todavia, não dá para afirmar, a partir desta pesquisa, que a RVPSC possuía mais de cem empregados, ainda que devido à sua abrangência se possa cogitar essa possibilidade, porém, a existência de escolas anexadas às ferrovias em Mafra-SC, Ponta Grossa-PR e em Curitiba-PR, leva a crer que suas escolas eram sustentadas com base no seu orçamento, como estabelecia o mencionado decreto-lei.

Com o apoio das legislações, foi possível construir o que se pretendeu com a instauração da Escola Ferroviária na região de Curitiba, a saber: garantir o funcionamento adequado das ferrovias por meio da qualificação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, possibilitar a urbanização e a industrialização. Em suma, constituiu-se num projeto que se revelou fundamental à estrada de ferro, bem como à educação dos jovens e trabalhadores que se dedicaram a frequentar a escola ferroviária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar deste estudo ter procurado responder algumas questões às finalidades do projeto educacional imbuído na Escola Profissional Ferroviária Coronel Durival Britto e Silva em Curitiba, parece fundamental o seu aprofundamento, apoiado em outras fontes, uma vez que este trabalho se limitou ao exame das legislações encontradas na década de 1940 e da escassa bibliografia em relação ao ensino profissional ferroviário.

Pode-se dizer que a formação voltada à qualificação de mão de obra para atuar nas ferrovias, atendia a uma demanda econômica e política do país, uma vez que



este pretendia se industrializar. Além disso, devido às dificuldades impostas pela guerra, a qualificação de mão de obra empreendida pelas próprias empresas acabou se tornando um elemento obrigatório, o que resultou, em certa medida, nas experiências como a que foi estudada neste trabalho.

O esforço de relacionar as legislações que se encontrou da década de 1940, a respeito da formação dos trabalhadores que atuavam nas ferrovias, com a instauração da escola profissional ferroviária em Curitiba, teve como ponto fulcral o interesse em contribuir com a constituição da história do projeto educacional ferroviário encabeçado, no Paraná, pelo Coronel Durival Britto e Silva, uma vez que esta história se encontra parcamente conhecida e estudada no âmbito da história da educação brasileira. Portanto, dar visibilidade a este momento da história educacional do país se mostra, além de uma tentativa de constituir seus rastros, um convite aos pesquisadores e interessados sobre estudos acerca das ferrovias, a refletir sobre o processo de escolarização da população e suas famílias ligadas ao desenvolvimento da estrada de ferro na região. Ademais, buscou-se chamar a atenção sobre a legislação com a qual se estabeleceu a formação desses trabalhadores, que deveriam estar disponíveis sobretudo ao trabalho e sua qualificação por meio da instrução na escola de caráter profissionalizante.

Em síntese, a Escola Profissional Ferroviária em Curitiba, possibilitou a profissionalização e atuação de um conjunto de trabalhadores nas ferrovias ao mesmo tempo em que ofereceu um ensino de preparo geral, no qual esses trabalhadores tinham acesso ao estudo de matemática e de língua portuguesa. Todavia, ao observar o regulamento, notou-se que a oferta dos cursos de formação se reservava a uma parcela da sociedade privilegiada no âmbito econômico, cultural e social, já que os candidatos às vagas eram obrigados a cumprir requisitos como a apresentação de preparo elementar suficiente, aptidão física e uma preocupação higienista.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Maristela Iurk. O Estado Novo e as novas perspectivas no processo educacional brasileiro: os reflexos na expansão do ensino ferroviário (1937-1945), 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario6/Escolas,%20Cursos%20e%20Programas%20%20Especiais/Estado%20Novo....doc. Acesso em: 21 out. de 2019.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos; CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de. Estudo sobre os cursos ferroviários nos anos de 1940 a 1960 a partir das revistas ferroviárias. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.31. n.03. p.143-167, julho-setembro, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00143.pdf>. Acesso em: 22 nov. de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro (RJ). 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 out. de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.746, de 25 de setembro de 1942. Institue, com personalidade própria de natureza autárquica, a Rede de Viação Paraná-Santa Catarina e dá outras providên-



cias. Rio de Janeiro (RJ). 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4746-25-setembro-1942-414822-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 out. de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Rio de Janeiro (RJ). 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4984-21-novembro-1942-415010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 out. de 2019

BRASIL. Decreto nº 12.674, de 22 de junho de 1943. Aprova o Regulamento dos Cursos de Formação e Aperfeiçoamento das Estradas de Ferro Administradas pela União, instituídos pelo Decreto-Lei nº 5.607, de 22 de junho de 1943. Rio de Janeiro (RJ). 1943a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12674-22-junho-1943-469051-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.607, de 22 de junho de 1943. Dispõe sobre a organização de Serviços de Ensino e Orientação Profissional nas Estradas de Ferro Administradas pela União, e dá outras providências. Rio de Janeiro (RJ). 1943b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-5607-22-junho-1943-415719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 out. de 2019.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo.; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/172/181>. Acesso em: 10 out. de 2019.

MACHADO, Maria Lúcia Büher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 97-114, jan.-mar. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a07.pdf>. Acesso em: 20 nov. de 2019.

PETUDA, Rosângela Maria Silva. Experiências ferroviárias na cidade de Ponta Grossa (PR) (1955-1997). *História e Perspectivas*, Uberlândia (51): 185-217, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/28892>. Acesso em: 4 out. de 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OS IMPRESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO 1916 – 1923

Laís Marta Alves da Silva-Unesp

Caroline Fernandes de Souza Santiago- Unesp

Introdução

A proposta do texto é contribuir para a história da formação docente no Brasil e em pesquisas correlatas. O objetivo central apontar a importância dos impressos na formação de professores no Estado de São Paulo, no século XX, singularmente em como se estruturou tais impressos, seus saberes e sua circulação no campo educacional. Nery (2007) ao referir-se aos impressos diz: “A importância do uso dos impressos se dá pela materialidade dos processos de produção e apropriação dos saberes pedagógicos. Há neste estudo uma preocupação em chegar o mais próximo possível do que efetivamente circula pelas Escolas de Formação de Professores”.

Para compreender quais saberes estavam sendo disseminados pelos professores das escolas normais; se o cerne das fontes apresentadas eram um caráter formativo prático ou teórico e outros aspectos materiais dessas revistas, como: os caminhos percorridos pelas as escolas de formação de professores, os sujeitos que contribuíram para a construção das revistas. Tomamos como aporte teórico e as contribuições de autores como: Chartier (1999); Carvalho (2003/ 2006/2018); Dias (2008); Inoue (2015); Nery (2009); Ozelin (2010); Silva (2019).

Pautando-se em uma reflexão que Carvalho (1989 apud Ozelin, 2010) que contextualiza conceitos de apropriação como tática, onde a materialidade, passa não somente a ser analisada como fonte, mas transmite a capacidade de captar a forma de relação dos objetos encontrados nesses periódicos e o uso como eram dirigidos os mesmos, contribuindo assim, como Chartier (1990) elucida, de “dar sentidos as formas’. Para uma maior compreensão, nos aportamos nos conceitos de materialidade proposto por Chartier (1999), onde o sentido da leitura é dado a partir da perspectiva de como ela é: lida, recebida e interpretada.

[...] compreender os efeitos dessas materialidades, (por exemplo, em relação ao livro impresso o formato: as disposições da paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua apresentação tipográfica, etc) remete necessariamente ao controle que editores ou



autores exercem sobre as formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação. (CHARTIER, p. 45, 1999)

Dessa forma, compreendemos a importância dos periódicos na construção do conhecimento, e trazemos os conceitos propostos pela história cultural, que de acordo com as perspectivas e contribuições, nos faz debruçar sobre os registros passados, para que possamos compreender suas passagens, transformações e contribuições, aqui como objeto de estudo, os periódicos e a formação de professores. O objeto da história cultural é, segundo Chartier, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Para tal, o autor separa em duas hipóteses, onde a leitura se dá ao entrar em contato com o leitor:

[...] a primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) (CHARTIER, p. 178, 1991)

Dentro desse contexto para realizar a discussão, tomou-se como fonte duas revistas. A primeira denominada: *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916 – 1923), ao qual era de autoria de professores e diretores, e tinha fluxo semestral. E a segunda a ser analisada é a *Revista de Educação* (1921- 1923) – Piracicaba, também escrita por professores. Fontes que justificam o recorte temporal proposto no texto (1916 – 1923).

As duas revistas apontadas, são impressos escritos por professores das Escolas Normais do estado de São Paulo, esses impressos educacionais nas escolas normais ganharam espaço e além disso, carregam consigo a significância do que se estava sendo aprendido em tais instituições de formação de professores. Em alguns casos, era possível encontrar as revistas no acervo bibliotecal da escola, para tanto, considera-se também no presente texto, aspectos constitutivos da escola normal e as formas de organização e a gênese da implantação do ensino normal no país.

Ao analisar as duas é possível observar por meio dos indícios quais eram as preocupações dos professores em relação aos saberes e conteúdos a serem disseminados na Escola Normal Secundária de São Carlos⁸⁵ e Escola Normal primária de Piracicaba, mesmo sabendo da disputa política ao qual se encontrava a criação de tais impressos,

Revista de Educação foi criada como estratégia editorial para fazer a propaganda da Reforma Sampaio Doria, contribuindo para sua efetivação.

85 A nomenclatura e a divisão das escolas de formação de professores no estado de São Paulo ocorreram da seguinte maneira: 1890 – 1920 – Escola Normal da Capital; 1893-1910 – Escolas Complementares; 1911-1920 – Escolas Normais Primárias e Secundárias. Com a Reforma conhecida como Sampaio Doria em 1920, passou apenas a ser Escolas Normais.



Contudo, há igualmente indícios de que a Revista de Educação objetivava desarticular a Revista da Escola Normal de São Carlos, cujos colaboradores apoiavam o ex diretor Oscar Thompson. (INOUE, 2010, p. 63)

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi à pesquisa bibliográfica e documental.

Concepções de visibilidade na formação de professores em São Paulo

Buscando elucidar a importância dos impressos na formação de professores na escola normal paulista e em como esse se constituiu como saber verificado, em especial na *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916 – 1923) e a *Revista de Educação* (1921- 1923) – Piracicaba, o presente tópico do texto tem como objetivo apresentar de que forma esse instrumento tornou-se fundamental na formação de professores na república e em como se constituíram essas escolas no período.

A proclamação da república trouxe consigo significativas mudanças, as quais já vinham sendo discutidas desde a segunda metade do século XIX, tais mudanças permeava todas as ordens: política, educacional, social, econômica, entre outras. No entanto, o foco da presente análise é a educação e seus impressos.

A educação no contexto republicano, em especial em São Paulo, torna-se substancial estratégia para disseminar as ideias políticas e a escola normal, seria o primeiro lugar a se propagar tais princípios. O Estado republicano de base positivista, tinha como cerne o progresso e era laico, desta maneira, utilizaram a escola normal de São Paulo/SP, ao qual seria reformada sob esse signo e a reforma permeavam a estrutura física da instituição. Segundo o que Carvalho (2003) denomina como primado da visibilidade, o momento em que se construía e consistia a escola de formação de professores, na república.

Proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçaria trazendo o Progresso. Como signo da instauração da nova ordem, a escola devia fazer ver. Daí a importância das cerimônias inaugurais dos edifícios escolares. O rito inaugural repunha o gesto instaurador. (CARVALHO, 2003, p. 23)

No estado de São Paulo a primeira escola normal a ser instaurada foi a escola normal de São Paulo/SP, ao qual não escapou do processo de aberturas e fechamentos. Sobre esse período da escola normal de São Paulo, segundo Dias (2008), [...]” criada em 1846, teve seu primeiro fechamento decretado em 1867; reaberta em 1875, novamente foi fechada em 1878; após sua reinauguração em 1880, não interrompeu mais suas atividades, continuando República a dentro.”

A Reforma de 12 de março de 1890, conhecida como Caetano de Campos⁸⁶ empreendia no cenário educacional, uma reorganização para o ensino paulista e a

86 Caetano de Campos era médico, formado na escola de medicina em 1867. Na escola normal de São Paulo, exerceu a função de diretor dessa instituição e convidado a reorganizar o ensino paulista em 1890.



escola normal da capital de São Paulo foi *locus* dessas mudanças em um primeiro momento, seguidamente foi disseminado para outras escolas do estado.

Modelo escolar paulista como modelo produzido por uma pedagogia, uma política e uma estratégia de formação docente articuladas segundo uma lógica regida pelo “primado da visibilidade”. Centrada na reprodução de um modelo escolar por meio de estratégias de produção de visibilidade de práticas exemplares, essa lógica punha em cena dispositivos de propagação e implantação de “bons moldes” e de homogeneização das práticas docentes. Estratégias de formação, como as demonstrações de práticas docentes na Escola-modelo, os relatórios de inspeção e a divulgação impressa de “modelos de lições” em livros e revistas dirigidos a professores, passaram a ganhar para mim um sentido preciso, derivado de sua articulação como peças de um modelo escolar em processo de institucionalização. (CAVALHO, 2000, p. 185)

A Reforma da Escola Normalista liderada por Caetano de Campos, segundo Teixeira (2012, p. 98), “possibilitou a utilização de novos métodos de ensino e a formação de professores normalistas para a expansão da rede pública estadual”, envolvendo o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase na prática que trazia em sua essência um caráter enriquecedor de cunho nacionalista, cívico e que repercutia em uma perspectiva de interesses em construção de uma nova nação que pudesse trazer todas as características que se emergiam nesse período.

Na tentativa em difundir esse novo modelo de formação docente e os conteúdos de ensino a serem transpassados aos alunos das escolas de formação de professores, utilizou-se de dispositivos que pudessem consolidar esse feito, entre eles, os currículos, bibliotecas escolares e o elemento primordial analisado no presente texto, os impressos.

Os republicanos empenhados em propagar suas ideias, passam a sentir a necessidade em se fazer “ver”, e a escola torna-se uma aliada nesse discurso, sendo a ferramenta para essa visibilidade em que se esperava para o período. Nesse sentido, (Carvalho, 2003, p. 24) apresenta:

Para fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes- tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava.

É dentro desse contexto de visibilidade que os republicanos buscavam sobressair em detrimento ao império. O currículo trouxe, uma nova perspectiva, que foram inspiradas no ideário educacional, já instituído no modelo norte – americano, além das influências de Pestalozzi, onde o aluno aprenderia fazendo, método intuitivo⁸⁷.

87 O método intuitivo nas escolas normais do Estado de São Paulo consistia que educar estava relacionado a observação e bons moldes.



Para tanto é criada a primeira escola modelo do estado em 1890. Essa Escola para além das construções intelectuais, traz consigo outras vertentes que para Nery; Honorato (2018), seria: “[...] formação intelectual, moral e física das crianças, “ e é com essa nova organização que se configura a construção da Escola Normal na república. O currículo passa a integrar matérias das áreas de biológicas que contribuíssem para esse novo cidadão e com a finalidade em disseminar a nova organização, o novo método de ensino- intuitivo e formar professores, os impressos vem legitimando saberes de caráter formativo, produzidos e escritos por e para professores e sobre esse aspecto Nery (2009) aponta:

Escolas Normais de São Paulo viveram um intenso movimento de produção e circulação de impressos, no período em estudo. Elas foram palco de publicações periódicas feitas por professores e alunos, conforme já apontado, e também de alguns manuais para a formação de professores e de manuais para serem utilizados na Escola Primária. Ao produzirem conhecimentos pedagógicos e educacionais eles, sobretudo os professores, enquanto representantes desses saberes, indicavam quais os saberes necessários à profissão docente, legitimando-os. Tomar a revista como repositório de leituras é abordá-la de forma a compreender os sentidos construídos, pelo autor, sobre o que leu ou pesquisou, e as formas pelas quais ele transforma este conhecimento em saber autorizado. (NERY, 2009, p. 96)

É sob esse signo que se consolida a escola normal da Capital e posteriormente as estratégias iniciadas nessa instituição vão sendo ampliadas para as demais do estado. Nesse sentido as escolas passam a construir e a circular saberes produzidos, tornando-os saberes autorizados, passando ser tido como os melhores, os exemplares.

Aproximações do surgimento da Escola Normal de São Carlos e Piracicaba

Para adentrar aos impressos na formação de professores no Estado de São Paulo, primordialmente em dois deles, que são foco da presente pesquisa, torna-se indispensável apontar brevemente em qual o contexto surgiu a Escola Normal Primária de Piracicaba e a Escola Normal de São Carlos no estado de São Paulo.

Segundo Silva (2019, p. 15) “Oscar Thompson à frente do ensino paulista realiza uma reforma em 1911, que amplia a quantidade de escolas de formação de professores pelo Estado de São Paulo, e além disso, transforma as Escolas Complementares em Normais Primárias e Secundárias. ” É nesse momento em que ocorre a construção da Escola Normal Secundária de São Carlos.

A partir de 1910, Thompson começa a reestruturar a rede de escolas de formação de professores. Em 30 de dezembro, o orçamento do estado publicado no diário oficial, anuncia a criação das Escolas Normais Secundárias de São Carlos e de Itapetininga e das Escolas Normais Primárias de Pirassununga e Botucatu. Em março de 1911, um decreto converte as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias. (NERY, 2009, p. 37)



A escola iniciou suas atividades no dia 22 de março e como já apontado que o objetivo dos republicanos era o “ser visto” é sob esse princípio que é criado o novo prédio que abrigaria a Escola Normal Secundária de São Carlos, esse que começou a ser construído em 1913 e obteve sua inauguração em 1916.

Até o ano de 1916, a escola funcionou no edifício anteriormente destinado à Escola Complementar “Conde do Pinhal”, edifício logo dado por inadequado para tal finalidade. Em 18 de setembro de 1913 foi iniciada a construção de um grande edifício no qual funcionaria a Escola Normal de São Carlos. A inauguração desse novo prédio ocorreu três anos depois, em 18 de novembro de 1916, ano em que a referida Escola Normal passou a funcionar em um prédio majestoso. Em março de 1912, foi criada a Escola Modelo Anexa com o objetivo de ser um local de treinamento para os normalistas. No ano de 1918, entrou em funcionamento a Escola Complementar Anexa, um curso intermediário entre o primário e o normal, com duração, inicialmente de 2 e, depois de 3 anos. (OZELIN, 2010, p.47)

As escolas normais construídas na república, por sua vez tinha prédios monumentais, mostrando os feitos que estavam sendo realizados na república, em termos de política e educação. Tais prédios precisavam ter instalações apropriadas para abrigar também os laboratórios e bibliotecas.

O prédio da Escola complementar Conde Pinhal, construído para abrigar a escola que nunca fora criada, foi julgado insuficiente para abrigar a Escola Normal Secundária, o que levou à construção de um edifício considerado apropriado. As obras foram iniciadas em 1913 e o novo prédio foi inaugurado em 1916. O local de construção foi minuciosamente planejado: fica no alto de uma colina, dando ao transeunte a noção de grandiosidade do edifício, simbologia do projeto republicano (NERY, 2011, p. 33)

O edifício da Escola Normal de São Carlos, era localizado em uma área central da cidade e de forma que tivesse visibilidade, Silva. E (2011, p.53) aponta que “o aparato científico que o prédio possuía servia aos professores e alunos”, ou seja, os laboratórios, acervo das bibliotecas, museus escolares e impressos aparecem nas instituições de formação de professores para servir e disseminar conhecimentos. Dessa maneira, as instituições não só nascem com o objetivo de um monumento visível, mas essas escolas primárias e secundárias, são normatizadas com um currículo coerente que desse suporte de formação a esses profissionais.

Em 29 de março de 1911, a Escola Complementar foi convertida em Escola Normal Primária de Piracicaba em obediência ao decreto lei 2.025, para unificação das escolas de formação docente do Estado. As novas normas vieram com o objetivo de conformação de um currículo estadual e para a regulamentação da profissão docente com o estabelecimento das disciplinas necessárias para uma preparação mais



adequada aos alunos no exercício do magistério primário (GIACOMO, 2016, p.52)

Desta maneira a Escola Normal Primária de Piracicaba, assim como a Escola Normal Secundária de São Carlos, foi criada em 1911. As ações reformadoras de Oscar Thompson, incidiu na disseminação de tais escolas de formação pelo estado de São Paulo, ou seja, nesse momento é extinta as escolas complementares, passando a ser escolas primárias e secundárias.

A Escola Normal Primária de Piracicaba foi criada pelo ato que extinguiu as Escolas Complementares, em 1911. De grande importância para a cidade, como atestam as reportagens publicadas pelo Jornal de Piracicaba do período, foi pólo de formação da intelectualidade regional, conforme já assinali. O diretor da Escola Complementar, Honorato Faustino, foi nomeado para o cargo de diretor da Escola Normal Primária. Assumiu interinamente este mesmo cargo, Antonio Firmino de Proença – que também era professor da extinta Escola Complementar, em 1912. Em 05 de julho de 1913, na Rua São João, Bairro Alto, iniciou-se a construção da nova sede da Escola Normal. Consta na Ata de Inauguração, escrita a próprio punho por Honorato Faustino, que a inauguração da nova sede se deu no dia 11 de agosto de 1917 e teve a presença dos alunos e do corpo docente da Escola Normal e autoridades, dentre elas, Oscar Thompson na qualidade de diretor geral da instrução pública. A construção da sede da Escola Normal foi um marco histórico importante, tanto para a formação de professores quanto para registrar as marcas do Partido Republicano Paulista na região, pois, o partido buscava solidificar o regime republicano por meio da educação formando um “novo cidadão” (NERY, 2009, p. 41)

A construção das escolas de formação de professores em São Carlos e Piracicaba foi momento de destaque na cidade, as duas com suas influências políticas e educacionais. A escola Normal de São Carlos recebia alunos da Escola Normal da Capital, enquanto a Escola Normal de Piracicaba contou com a presença de Lourenço Filho com seus experimentos e *teste de A,B,C*. É importante ressaltar tais realizações, construções das escolas e suas influências para compreender o lugar de onde esses professores estão falando, principalmente para os alunos das Escolas Normais.

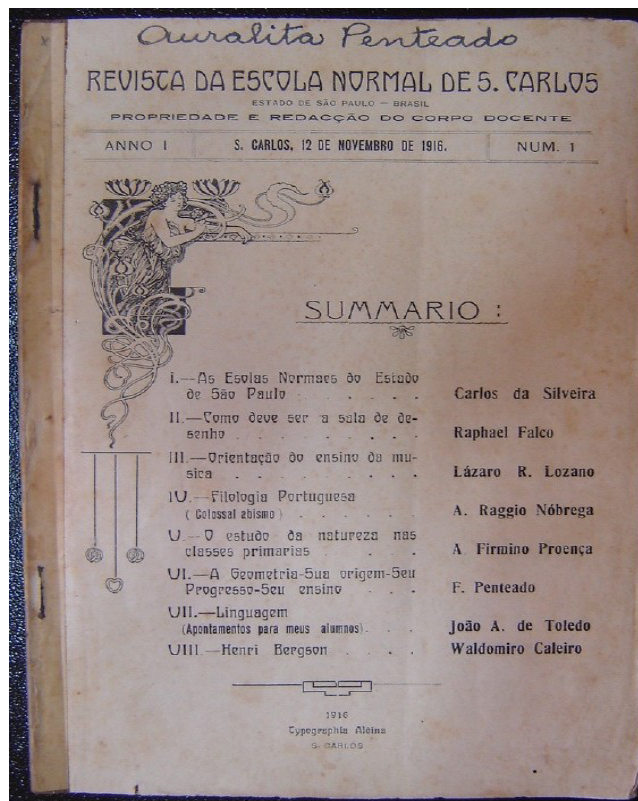
Aspectos materiais das Revista da Escola Normal de São Carlos e Revista De Educação

A *Revista da Escola Normal de São Carlos* começou a circular no ano em que se findou as atividades da *Excelsior!*, ou seja, em 1916. Essa revista contou com um total de treze fascículos, sendo que sua primeira publicação ocorreu no dia 12 de novembro de 1916 e a respeito, Silva (2019, p. 74) aponta que: “De acordo com o que está escrito na própria revista os artigos publicados eram inéditos; eram de autoria de professores e diretores, e tinha fluxo semestral. [...]por meio da capa da revista é possível observar que o seu nome está centralizado acima, seguido de informações consideradas essenciais no período como o ano, a data, número dentre outros. ”



Em seu aspecto material, o impresso apresenta o título em caixa alta e centralizado, seguidamente na próxima linha o nome do estado e o país, ao qual pertence a revista, estes em fontes menores e na sequência a capa apresenta uma indicação de que a revista e os textos ali expostos são de propriedade dos professores da instituição. Uma tarja vem direcionada para aspectos datais da revista e ao lado direito da página nota-se um desenho em proporções adequadas, em relação a quantidade de informações que a capa proporciona e ainda nesta primeira visualização da revista é apresentado o sumário. Estes elementos podem ser observados na figura 1.

Figura 1- Capa da Revista da Escola Normal de São Carlos



Fonte: Revista da Escola Normal de São Carlos (n. 1, 1916)

Foram publicados 13 fascículos e cada um possuía entre 36 e 163 páginas, sendo que, o fascículo de 11 de dezembro de 1917 de Num. 3, foi o mais longo, e essa justificativa se dá por se tratar de uma publicação comemorativa:

[...] a revista foi publicada com periodicidade variável: do primeiro para o segundo número passam pouco mais de 3 meses; do segundo para o terceiro, 11 meses; do terceiro para o quarto, 8 meses; do quarto para o quinto, menos de 1 mês, do quinto para o sexto, 10 meses; do sexto para o sétimo 24 meses. A idéia inicial referente à periodicidade era de publicar os números 1 (15/11/1911), 2 (22/03/1912), 5 (15/11/1913) e 7 (7/09/1916) relacionados às datas da Proclamação da República,



aniversário da Escola Normal Secundária de São Carlos e Independência do Brasil, respectivamente (SILVA, 2009, p.57)

A *Revista de Educação*, vem de maneira substancial para a Escola Normal de Piracicaba no período de 1921 -1923. A capa da revista segue uma organização em todas as edições localizadas, onde o nome da revista aparece centralizada e com caixa alta. Em seguida, o volume e o fascículo, passando para o sumário e embaixo o nome e ano de publicação.

As capas seguem um padrão de organização em todos os números encontrados, possuem diagramação simples e não têm desenhos. O título está impresso em letras maiores, abaixo vem o respectivo volume e fascículo e, em seguida, está o sumário da edição em letras menores, o que deixa à mostra, na capa, os temas tratados pelos autores nos artigos, para fácil visualização do leitor. Por último – bem abaixo da capa – está a data (mês e ano) de publicação. Abaixo, seguem as capas das Revistas do volume I, número 1 e 2, publicadas em maio e setembro de 1921, e volume III, número 1, de setembro de 1923. (INOUE, 2010, p. 55)

Figura 2- Capa da Revista de Educação



Fonte: *Revista de Educação* (n. 1, V.1, 1921)

Os três fascículos da revista localizado foram impressos na *Typographia do Jornal de Piracicaba*, em tamanho 14,5 x 20, 5 cm. Eram publicados em média 10 e 14



artigos por publicação, com uma variação entre 62 a 92 páginas. Em algumas dessas publicações também foi possível encontrar fotos e figuras, no fascículo I foram encontrados 6, no fascículo II 8 e no III 2.

Aspectos gerais e conteudísticos da Revista da Escola Normal de São Carlos e Revista De Educação

Pautados na importância dos impressos e na formação de professores a análise da *Revista da Escola Normal de São Carlos* e a *Revista de Educação*, tonar-se fundamental explicitar como esse tipo de fonte pode revelar ao pesquisador. Dessa maneira Nery (2009, p. 118) aponta:

Os estudos desenvolvidos com e a partir da imprensa periódica educacional apontam as várias possibilidades do trabalho com este tipo de fonte. No estudo específico podemos considerar que a produção das revistas nas Escolas Normais foram estratégias criadas pelo corpo docente e discente para divulgar a produção de conhecimento que se constituía no âmbito daquela instituição, além de contribuir, enquanto fonte privilegiada, com a legitimidade do grupo que a organizava, no meio educacional paulista. Há, de fato, uma preocupação nelas em difundir saberes e práticas docentes que julgavam mais relevantes na formação dos normalistas. Uma leitura dos artigos demonstra que a escrita dos professores é bastante influenciada pelos textos básicos da literatura pedagógica do período. Assim, temos nos artigos o que podemos chamar de leituras das leituras. No entanto, este estudo aponta para o fato de que os professores das Escolas Normais eram produtores de saberes e práticas sobre a atividade docente enquanto que os alunos são difusores de saberes autorizados. Além das revistas, os professores publicavam em jornais de grande circulação e muitos livros. Tal situação vai se modificando com a criação dos cursos superiores de formação de professores nos Institutos de Educação quando, então, a produção de impressos passa a ser feita pelos professores destas instituições e há o arrefecimento das publicações dos professores das Escolas Normais.

Dessa forma sabemos que os impressos educacionais são ferramentas necessárias nesse momento, eles carregam em suas publicações sugestões para profissão docente; diálogos onde métodos e meios de ensinos eram propostos e eficiência no processo de ensino/aprendizagem. Os periódicos são fontes ricas de informações e conteúdos, Bloch (2001, p. 79), “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele [...]”. E a análise levou a diálogos que se cruzam e se distanciam em determinados momentos.

Os impressos selecionados são direcionados à formação de professores, quando há efetivamente uma preocupação com a profissão docente no país. Ambos trazem não somente contribuições para que possamos compreender o que era destinado à cada um desses formadores em questões de conteúdos, mas também uma caixa de utensílios:



O Manual configurado como caixa de utensílios se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor “coisas para usar” na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá. Nessa lógica, o Manual é composto como impresso cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dadas como regras culturalmente compartilhadas. Nesse sentido, a lógica que preside a composição desse tipo de Manual, que circulou nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, deve ser buscada no campo normativo das concepções pedagógicas que lhe são contemporâneas, que prescreviam a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos. Assim, o impresso como caixa de utensílios se organiza a partir do suposto de que o seu próprio código de leitura está dado em outra parte; no caso, no conjunto de regras culturalmente enraizadas que compunham a crença no impacto renovador do que era proposto então como pedagogia moderna (CARVALHO, 2006, p.2)

Nas Revistas é possível encontrar tais elementos que são citados por Carvalho(2006), podendo citar alguns da *Revista da Escola Normal de São Carlos*, pois haviam conteúdos direcionados à música e aula de desenho, explanados nos textos: Orientação do ensino da Musica (L. R. Lázaro, Revista Normal de São Carlos Num. I Vol. I p. 17), Arte e seu objecto (F. Rafael, Revista de São Carlos Num. 4 p.31), essas evidências nos fazem pensar quais conteúdos se faziam importantes e como se deveriam ensinar. O artigo denominado o estudo na natureza nas classes primárias (PROENÇA, 2016, p.24), apresenta elementos como a organização de uma sala. Silva (2019), aponta que: “o professor que teve o maior número de artigos publicado nessa revista foi Carlos da Silveira, que ocupa a 11º cadeira, denominada “*Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica.*”, matéria essa que vai ao encontro do momento que o Brasil estava vivenciando em busca da modernidade

Os aspectos de organização do periódico e os conteúdos formativos, perpassam por nuances de conteúdos informativos, ou seja, conteúdos que os professores utilizariam diretamente na sala de aula, mas, trazendo para eles o tipo de conduta que o cidadão republicano deveria adquirir para uma evolução social. A *Revista de Educação* apresenta a cada texto, uma forma de compreender todas as possibilidades de formar e informar o professor. Cada texto e cada autor contribuem para uma determinada área, no qual, o saber proposto muitas vezes não

está relacionado diretamente à sua atuação, a saber: *A ordem Material e a Ordem Moral na Escola* (Brasil. D. Revista de Educação, vol. II p. 102), escrito pelo lente Dario Brasil, atuava nas áreas de Geographia e História na Escola Complementar. É notória a quantidade de assuntos relacionados à higiene, corpo e comportamento, como nos textos: Higiene Popular – Alcool e Alcolismo (Revista de Educação Fas. II, 1922 p.15), Degradação da Prole (Revista de Educação Dr. Tacito Carvalho e Silva -Pediatra e lente de Biologia e Hygiene na Escola Normal de Campinas Fas. III p. 131), O fumo e seus efeitos (Walter G. Borchter - Resumo de uma conferência realizada em Piracicaba, feito especialmente pelo autor para a Revista de Educação p. 139), A vida rural e a hygiene (Carlos M. Soderro - lente de anatomia, physiologia e hygiene na



Escola Normal Fas. III p. 148). Ao encontro disso, sobre a diversidade de conteúdos, Inoue (2010, p. 64) diz:

O periódico publicou artigos sobre diversas temáticas, identificadas como: alunos, professores, ensino, escola normal, reformas, administração do ensino, saberes e práticas. As temáticas presentes na Revista estão relacionadas ao contexto político, econômico, cultural, social e, principalmente educacional, vivido naquele momento no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, no que se refere às tentativas de modernização do ensino e extinção do analfabetismo, buscando formar uma sociedade nova. Alguns temas concernem às disciplinas da Escola Normal, dirigidos especialmente para a formação dos normalistas, como Prática Pedagógica, História, Português, Ciências, Desenho, Trabalhos manuais, Música etc., além de auxiliar no trabalho dos professores que já atuavam na escola primária. Os artigos, de modo geral, contribuíam para a propagação dos ideais da Reforma de 1920, trazendo o nacionalismo como principal elemento.

A análise das revistas retrata a preocupação com a formação do indivíduo de forma ampla. Nesse momento fortalece a importância com a formação de professores e com os conhecimentos produzidos em tais instituições de ensino. As disputas políticas e ideários dos personagens educacionais, fazendo presença no período.

Conclusões

A análise com a Revista da Escola Normal de São Carlos e com a Revista de Ensino, possibilitou aprofundamento nos conteúdos dos periódicos, e perceber a preocupação dos republicanos em formar sujeitos envolvidos com a modernidade. O país se deparava com uma fase de transformações em diversas ordens e o civismo e nacionalismo, passam a adentrar os ambientes de formação de professores, com a finalidade de propagar esse ideário.

Apesar de tratar-se de uma revista de escola normal primária e outra de escola normal secundária e mesmo com disputas é possível observar similaridades em conteúdos de caráter formativo e informativo que elas apresentaram. Através das estratégias políticas, conceberam uma série de elementos que juntos visavam a formação de professores, e os impressos é um deles que de forma substancial ocupa esse lugar em apresentar sugestões de atividades, propagar ideias produzidas nas escolas normais e advindas de outros lugares. Os impressos através de seus idealizadores e colaboradores legitima-se como importante nesse período para as Escolas Normais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Brasília: UnB, 1963.

BORCHER, G W *O Fumo e seus efeitos*. Revista de Educação, (Escola Normal de Piracicaba e anexas) n. III p. 139, 1922

BRASIL, Coleção de Leis do Império do Brasil. Decreto n 10 10 de 19 de abril de 1835, Rio de



Janeiro.

Brasil, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Nº 27, de 13 de março de 1890, São Paulo.

BRASIL, D. *A Ordem material e a ordem moral*. Revista de Educação (Escola Normal de Piracicaba e Annexas) São Paulo, SP, n. II p. 102, 1922

BLOCH, Marc. *Apologia da história – ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zaverucha, 2001.

CARVALHO, S T *Degradação da Prole*. 1922 Revista de Educação, (Escola Normal de Piracicaba e Annexas) São Paulo, SP n. III p. 131, 1922

CARVALHO, M, M C. *A escola a república e outros ensaios*. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2003.

CARVALHO, M.M.C. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. *In*:

BENCOSTTA, L. M. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-41.

CARVALHO, M.M. C. *A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores*. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na História, 4. 2006. Anais... Goiânia, UCG, 2006^a

CARVALHO, M.M.C. *Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista*. 1ed. São Paulo: EDUSP, 2011, p.185-212.

CARVALHO, M.M.C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo Perspec.*, v.14, n.1, p.111-120, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

CHARTIER, R. *O mundo como representação*. Estudos Avançados, 1991

GIACOMO. M. S. *Escola normal de Piracicaba (1913-1945): patrimônio estético-cultural*. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2016.

INOUE, L. M. *Revista de Educação (1921-1923), O Nacionalismo e a Reforma de 1920: a Formação de Professores em São Paulo* - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

NERY, A. C. B. *Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)*. 2009. (129) Tese (Livre-docência). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

NERY, A. C, B. *Escola Normal Secundária de São Carlos: espaço em produção*. *In*: ARCE, A.; NERY, A.C.B (Orgs) *Ideias pedagógicas em movimento: Produção de saberes na Escola Normal Secundária de São Carlos*. São Carlos. EdUFSCar, 2011.

NERY, A.C.B. HONORATO, T. *A educação do corpo na formação de professores na escola normal paulista (1890-1931)*. CADERNOS CEDES, scielo, vol 3, n. 104, p.33-48, jan-abril, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000100033&lng=en&nrn=iso&tlng=pt> . Acesso em: 09. fev. 2020.



NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do *repertório* português. In: CATANI, D. B.; BATOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

OZELIN, J. R. *Periódicos Educacionais da Escola Normal de São Carlos: Educação moral, Civismo e Higiene (1911- 1923)*. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2010.

SILVA, L. M. A. *saberes pedagógicos na formação de professores em São Paulo (1890 – 1920)*. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SILVA, E.C. O Grêmio Normalista Vinte e Dois de março e o ideal de formação de professores divulgado pelo periódico dos alunos da escola normal secundária de São Carlos. In: ARCE, A.; NERY, A.C.B (Orgs) *Ideias pedagógicas em movimento: Produção de saberes na Escola Normal Secundária de São Carlos*. São Carlos. EdUFSCar, 2011.

SODERO, M. C *Higiene Popular – Alcool e Alcolismo*. Revista de Educação (Escola Normal de Piracicaba e Anexas) São Paulo, SP n. II p. 15 1922

SODERO M. C *A vida Rural e Higiene*. Revista de Educação, (Escola Normal de Piracicaba e anexas) São Paulo, SP n. III p. 148, 1922.

OS LIVROS ESCOLARES NO BRASIL DO SÉCULO XIX: MANUAIS DIDÁTICOS A SERVIÇO DA ORDEM E CIVILIZAÇÃO

André Paulo Castanha - UNIOESTE-FB/PR

Resumo: Para compreender a ação pedagógica e o currículo escolar do século XIX é preciso considerar os livros didáticos e de leituras. Sabemos que no início do período imperial a disponibilidade de livros era restrita, porém a partir de meados do século, as publicações de livros, jornais e periódicos tiveram um grande impulso. Tais livros e outros materiais começaram a entrar nas escolas de forma desordenada, oferecendo perigo à ordem estabelecida, visto que muitos deles difundiam ideias liberais, anárquicas e até revolucionárias. Cientes do perigo emergente, as autoridades passaram a introduzir na legislação educacional diversas restrições ao uso dos livros escolares. No presente texto fazemos uma investigação acerca dos critérios estabelecidos para o uso de livros didáticos e de leitura nas escolas primárias do período imperial brasileiro. O objetivo central é perceber os mecanismos utilizados pelo Estado para controlar a entrada dos livros nas escolas. Nesse sentido, tomamos como fontes de análise a legislação educacional produzida pela Corte e as províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, e uma série de outras fontes primárias. Pela investigação concluímos que a legislação instituída nas províncias e na Corte, complementada pelas posições e discursos das autoridades, permitiram uma interferência direta do Estado na escolha e no uso dos compêndios escolares e livros de leitura no interior das escolas. Tal movimento fez parte da lógica de construção da ordem, centralização e hierarquização da sociedade imperial.

Palavras-Chave: Educação no Império, Livros Escolares, Ordem e Civilização, Legislação educacional.

Introdução

Para compreender a ação pedagógica e o currículo escolar do século XIX é necessário considerar os livros didáticos e de leituras, como já indicou Castanha (2007 e 2013). As fontes do século XIX evidenciam que no início do período imperial, a disponibilidade de livros era restrita, porém, a partir da década de 1840, as publicações de livros, jornais e periódicos tiveram um grande impulso. Tais livros e outros



materiais começaram a entrar na escola de forma desordenada, oferecendo perigo à ordem estabelecida, visto que muitos deles difundiam ideias liberais, anárquicas e até mesmo revolucionárias. Cientes do perigo emergente, as autoridades passaram a introduzir na legislação educacional diversas restrições ao uso dos livros escolares.

Nos últimos anos as temáticas ligadas às representações e práticas de leitura e escrita têm ocupado certo destaque na historiografia educacional, alicerçadas nos pressupostos da história cultural. Nesse cenário tem sido produzidas pesquisas significativas sobre livros ou manuais didáticos e compêndios escolares, devido a ação direta desses materiais nas práticas de leituras e escritas.

Ao fazer um levantamento sobre as pesquisas sobre o uso de livros e compêndios escolares, no século XIX, identificamos algumas delas. Preocupadas em compreender a construção de uma identidade nacional Mattos (2000) e Gasparello (2004), analisaram a trajetória de alguns autores e obras didáticos, da disciplina de história para mapear os caminhos a nação aos brasileiros. Xavier (2007) se ocupou em revelar o papel da leitura e a escrita na cultura escolar em Mato Grosso no século XIX. Já Barbosa (2017) e Castro (2017), chegaram até os livros e compêndios, mediados pela análise da ação dos inspetores escolares, responsáveis pelo sistema de inspeção e fiscalização do processo educacional. Por sua vez, Boto (2018), investigou os livros e compêndios dirigidos à escola primária e à formação de professores, em sua dimensão histórica, enfatizando seu papel na regulação de comportamentos e como agente no processo educativo.

No presente texto procuramos explicitar os critérios estabelecidos para o uso de livros didáticos e de leitura nas escolas primárias do período imperial brasileiro, mais especificamente entre 1850 e 1889. O objetivo central é demonstrar os mecanismos utilizados pelo Estado para controlar a entrada dos livros nas escolas, estabelecendo relações entre os conteúdos transmitidos e os valores e princípios da sociedade e de Estado imperial. Em outras palavras: relacionar a dimensão do currículo escolar com a construção do Estado Nacional.

Nesse sentido, tomamos como fontes de análise a legislação educacional produzida pela Corte e pelas províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, bem como leis, contratos, decretos, relatórios de presidentes de províncias, de inspetores de instrução pública, de comissões de inspeção e de historiadores da educação. A partir do cruzamento das fontes foi possível compreender as medidas e ações que expressam a interferência direta do Estado no controle do que se ensinava e se lia nas escolas primárias do século XIX.

Para dar conta do objetivo organizamos o texto em duas partes. Na primeira, perseguimos o processo de construção de uma base legal, visando o controle dos livros escolares. Na segunda, apresentamos os encaminhamentos sugeridos pelas autoridades educacionais, para homogeneizar o processo de ensino na Corte e nas províncias analisadas.



Restrições ao uso dos livros escolares: a construção do aparato legal

Os manuais didáticos fazem parte do processo educativo há muitos séculos, porém, a sua inserção de forma mais intensa se deu a partir da difusão dos ideais de educação de João Amós Comenius. Na obra *Didática Magna*, Comenius fundamentou sua proposta de difusão da instrução através do uso racional, metódico e cotidiano dos livros didáticos. Segundo ele:

Os livros, pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário e de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado nas mentes dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre (COMENIUS, 2002, p. 217).

Comenius lançou suas ideias e pôs em práticas ainda na primeira metade do século XVII, todavia, elas penetraram de forma intensa no interior das escolas, somente no século XIX, período no qual, o Estado passou a investir e assumir, de forma plena o controle da instrução pública. Como indicou Souza, “as origens do manual didático moderno remontam ao tempo das manufaturas. De lá para cá, esse material não sofreu nenhum tipo de mudança substantiva, em termos de concepção e de suas funções no trabalho didático”, o que existiu foi um processo permanente de atualização “conforme as demandas exigidas pela divisão e especialização do conhecimento, próprias da sociedade dita moderna” (SOUZA, 2010, p. 127).

No caso do Brasil, a ação estatal se intensificou após a independência e, de forma mais efetiva a partir de 1850. Fato semelhante se deu com a oferta e produção de livros e outros materiais impressos, visto que até 1850, a circulação era restrita, aumentando intensamente no período posterior. Isso implicou em ações por parte do Estado, visto que tais materiais passaram a adentrar nas escolas de forma desordenada e, junto com eles os ideais liberais e até mesmos os revolucionários. Ao perceber o perigo, as autoridades imperiais, responsáveis pela educação trataram de usar a legislação educacional como escudo, introduzindo uma série de dispositivos para restringir o uso dos livros didáticos e de leitura nas escolas.

Segundo Mattos:

No seu empenho para manter a Ordem e difundir a Civilização, os dirigentes imperiais forjaram instituições, copiaram outras, criaram um corpo de leis, esforçaram-se por difundir as Luzes. À maneira das ‘Nações Civilizadas’, deram particular importância à organização da Instrução Pública. E tentaram fazê-lo de imediato, por meio de leis, decretos, provisões e outras medidas legais, que revelam para nós, hoje, como o esforço para manter a Ordem muitas vezes se confundia com a criação de um corpo legal (2000, p. 33).



Coube tal missão aos presidentes de províncias e inspetores do ensino. Segundo Barbosa, os inspetores “não somente fiscalizavam o trabalho dos docentes, mas orientavam, indicavam métodos, livros e procedimentos burocráticos (2017, p. 156). Era atribuição dos inspetores gerais, conselhos de instrução, conselhos literários ou a comissões, o controle e avaliação dos livros. Conforme informou Castro, dentre as obrigações de tais instituições estavam “selecionar e organizar os livros didáticos e os utensílios para as escolas, no intuito de uniformizar os métodos de ensino e o material da cultura escolar (2017, p. 111).

Uma das primeiras autoridades a se preocupar com a ação dos docentes e com os materiais utilizados por eles foi o presidente da Província do Rio de Janeiro, João Caldas Vianna, no seu relatório de 1844. Na sua concepção era necessário rever as leis educacionais, pois, na época se exigia apenas a apresentação de dois atestados morais para liberar a abertura de escolas. Segundo ele, os professores particulares deveriam ser submetidos a regras mais duras, semelhantes às exigidas para os professores públicos. Na sua visão, os professores particulares estavam

Entregues a si, não são subordinados a um método de ensino, nem o que é mais, aos mesmos compêndios de doutrina aprovados pelo Governo; podem, pois lecionar livremente por quaisquer livros, contenham eles os erros mais funestos, ou as doutrinas mais ímpias e antissociais. Abandonar-se ao acaso uma boa parte de geração nascente, deixá-la entregue a direção de mestres ignorantes e quase analfabetos, cheios de vícios, ou impregnados de ideias falsas e perigosas, cujos, costumes e ações tão fortemente se impressionam em inteligências infantis, é certamente comprometer o porvir do Estado (PROVÍNCIA do RJ. Relatório do presidente de 1844, p. 34).

Por isso, defendeu mudanças na legislação e a necessidade de se organizar melhor o sistema de inspeção, de uniformizar o método de ensino e o uso de livros escolares.

A difusão de tais ideias explica o porquê de ter sido a Província do Rio de Janeiro a primeira a impor restrições ao uso dos livros nas escolas, no seu regulamento, de 14 de dezembro de 1849. Conforme previa o artigo 62, “só podem usar nas escolas de livros que tenham sido autorizados pelo presidente da província, ouvido o inspetor geral” (PROVÍNCIA do RJ. Regulamento de 1849, p. 591).

Dispositivo mais rigoroso foi adotado na reforma Coutto Ferraz de 1854, na Corte. Segundo o estabelecido pelo artigo 56:

Nas escolas públicas só podem ser admitidos os livros autorizados competentemente. São garantidos prêmios aos professores ou quaisquer pessoas que compuserem compêndios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem melhor os publicados em língua estrangeira, depois de serem adotados pelo Governo, segundo as disposições do art. 3º § 4º combinados com as do art. 4º. A adoção de livros ou compêndios que contenham matéria do ensino religioso precederá sempre a aprovação do Bispo Diocesano (CASTANHA, 2013, p. 132).⁸⁸

88 O § 4º do artigo 3º concedia ao inspetor o poder de rever e/ou aprovar a adoção de livros nas escolas. O artigo 4º dava poder Inspetor e ao conselho de instrução para avaliar os livros e compêndios. (CASTANHA, 2013, p. 125-26).



É importante destacar que a reforma de 1854, na Corte, se constituiu numa adaptação melhorada, da reforma instituída pelo próprio Coutto Ferraz, na Província do Rio de Janeiro em 1849.

A reforma da instrução pública de 1854, na Corte constitui-se em modelo para as demais províncias do Império. No que se refere ao controle dos livros escolares não foi diferente, pois, os regulamentos de instrução pública aprovados posteriormente nas províncias analisadas, também instituíram dispositivos que limitavam o uso dos livros e compêndios, somente aos autorizados pelo presidente, inspetor ou conselho de instrução. Isso valia, inclusive para os diretores e professores das escolas particulares, que só poderiam adotar “compêndios e métodos que não forem expressamente proibidos” (CASTANHA, 2013, p. 137).

As restrições ao uso de livros e compêndios foram adotadas nas províncias comparadas e apareceram em vários regulamentos, vejamos.

Na Província do Rio de Janeiro, além do regulamento de 1849, a restrição apareceu no regulamento de 24 de dezembro de 1859, artigo, 63, da seguinte forma: “nas escolas públicas só poderão ser admitidos os livros autorizados pela presidência, ouvido o conselho de instrução ou o bispo diocesano a respeito daqueles que versam sobre a matéria do ensino religioso” (PROVÍNCIA do RJ. Regulamento de 1859, p. 313). Esse mesmo texto foi repetido no regulamento de 30 de abril de 1862, artigo 67 (PROVÍNCIA do RJ. Regulamento de 1862, p. 60). No regulamento de 16 de dezembro de 1876, artigo 53, a restrição foi ampliada aos particulares, ao estabelecer o seguinte: “nas escolas públicas e particulares subvencionadas só poderão ser admitidos os livros autorizados pelo presidente da província, ouvido o conselho de instrução, e também o bispo diocesano a respeito daqueles que versam sobre a matéria do ensino religioso” (PROVÍNCIA do RJ. Regulamento de 1876, p. 293).

Na Província de Mato Grosso, a primeira restrição clara apareceu no regulamento de 4 de julho de 1873, artigo 28 estabeleceu que “os compêndios adotados nas escolas públicas serão indicados pelo inspetor geral e aprovados pelo presidente da província”, já no artigo 135 definiu que: “só podem ser admitidos nas aulas primárias e secundárias os compêndios e livros competentemente autorizados” (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 34 e 56). No regulamento de 4 de março de 1880, artigo 67. Apareceu da seguinte forma: “Nas escolas públicas primárias somente serão admitidos os compêndios e livros que mediante audiência do Conselho Literário forem mandados adotar pelo Diretor Geral” (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 164). No regulamento de 7 de junho de 1889, o controle ainda se mantinha, mas já indicava abertura para os professores propor novos livros. Conforme o § 3º do artigo 38, os professores poderiam “lecionar pelos livros e compêndios adotados e propor ao Diretor Geral a adoção dos que julgar convenientes” (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 197).

Na Província do Paraná, o regulamento de 8 de abril de 1857, artigo 30 estabeleceu que “nas escolas públicas e particulares só serão admitidos livros e compêndios autorizados pelo Diretor Geral” (MIGUEL, 2000, p. 24). O controle foi mantido no regulamento de 13 de maio de 1871, artigo 5, ao estabelecer que “nas escolas públicas só serão admitidos livros autorizados pela Presidência, ouvido o Inspetor



Geral” (MIGUEL, 2000, p. 133). No regulamento de 16 de julho de 1876, artigo 30, a restrição apareceu da seguinte forma: “nas escolas públicas só serão admitidos livros e compêndios autorizados pelo conselho literário” (MIGUEL e MARTIN, 2004, p. 268).

Além de controlar o uso dos livros, o governo estimulou os professores e outros intelectuais a escreverem ou traduzirem livros. Diante disso, muitas pessoas empenharam-se naquela tarefa, pois os relatórios dos inspetores, seguidamente se referiam aos livros que foram submetidos à análise do conselho, ou do inspetor, sendo que muitos deles foram reprovadas ou sugeridas adaptações.⁸⁹ Os professores que escreviam livros didáticos ou compêndios, que tivessem seus textos aprovados, poderiam inclusive receber uma gratificação salarial.

Os Livros Didáticos e as Tentativas de Homogeneização do Ensino

Como demonstrado no tópico anterior, o Estado construiu uma base legal para controlar o que se lia e ensinava nas escolas. Como salientou Carlota Boto, a escola primária configura-se como uma “instituição voltada para padronizar costumes e projetar saberes. Apresentam como impessoais, universais e atemporais as regras de que se vale (2018, p. 156-57). Cabia/cabe a ela ensinar os “preceitos que [deveriam] o regular a sociabilidade. Daí ser fundamental que a instituição atente também para os possíveis fatores de resistência, de recusa, de transgressão. A vida dos adultos se dispõe a partir de certos códigos; e esses códigos [precisam] ser aprendidos (BOTO, 2018, p. 157). Segundo a autora é necessário “formar hábitos que tornem bem comportada a meninice. [...]. Há crianças bem-comportadas; e há aquelas que precisarão aprender a sê-lo (2018, p. 158). No século XIX, os “compêndios dirigidos à escola primária e à formação de professores [foram], por óbvio, reveladores de tal ‘processo psíquico civilizador’” (BOTO, 2018, p. 159).

É nessa ótica que podemos interpretar as reflexões do inspetor de instrução pública da Corte, Eusébio de Queiroz, no seu relatório de 1857, sobre o processo de institucionalização da reforma Coutto Ferraz, de 1854, quando tratou da revisão e seleção dos livros escolares evidenciou sua importância. Assim ele argumentou:

Dentre os compêndios admitidos nas escolas convinha extirpar algumas proposições, por serem umas pouco ortodoxas, outras contrárias aos princípios, de nosso sistema governativo, e outras inexatas quanto à matéria do ensino, ou enunciados sem a clareza necessária à inteligência dos alunos. As comissões encarregadas dessas revisões acabam de dar seus pareceres, indicando as correções a que se deve atender nas edições subseqüentes dos compêndios a que se referem. (MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor de Instrução de abril de 1857, p. 6).

Pelo exposto ficou evidenciado que na capital do Império já circulava uma diversidade de obras nas escolas, que precisavam ser controladas para corrigir

89 Muitos dos autores ou tradutores de livros eram ilustres cidadãos do meio político e intelectual. Um desse tipo foi o caso do político e jornalista Justiniano José da Rocha que traduziu e adaptou as fábulas de Esopo e Lafontaine para ser utilizada nas escolas. Cf. Gondra e Teixeira, 2004, p. 84-6.



problemas de princípios políticos, religiosos ou morais, bem como dos conteúdos e metodologias difundidas.

No caso do Paraná a restrição ao uso dos livros entrou em vigor a partir do regulamento de 1857, mas na época, a oferta de livros nas escolas ainda era quase inexistente. Segundo revelou o relatório do então vice-presidente, Henrique de Beaurepaire Rohan, os alunos enfrentavam dificuldades para aprender a leitura e a escrita, pois, por falta de livros de leitura muitos alunos praticavam em cartas manuscritas de particulares. Segundo ele, tal situação gerava dois inconvenientes graves: o primeiro estava associado ao conteúdo das cartas, pois, sendo de particulares revelavam segredos familiares; o segundo motivo era ainda mais grave, pois, as cartas, geralmente estavam “inçadas de erros de ortografia e outros, em que a gramática é horrivelmente atrofiada”. Isso era lastimável, pois, “na idade em que as impressões se tornam indeléveis, deve haver toda a atenção em que o menino aprendendo a ler o faça, desde logo, de um modo correto”. Para solucionar o problema sugeriu a publicação de artigos epistolares. (PROVÍNCIA do Paraná. Relatório do vice-presidente de 1856, p 30-33).

Ao pesquisar as práticas de leitura e escrita na província do Mato Grosso, no início da década de 1870, Xavier encontrou situação semelhante ao registrado no Paraná. Segundo a autora,

o fato de as escolas primárias iniciarem o aluno no universo da alfabetização sem adotar um material específico, somado à possibilidade de os estudantes levarem se suas próprias casas livros ou manuscritos, fazia com que a prática de professores fosse diversificada. [...]. As escolas de primeiras letras conviviam com uma heterogeneidade de textos não só no que diz respeito ao seu conteúdo cultural e ideológico, mas também à sua estrutura escrita (2007, p. 89).

Conforme informou a autora, “a ausência de homogeneidade incomodava os dirigentes da época, que primavam pela padronização do ensino”. Nesse sentido, o inspetor de instrução pública propôs a uniformização, mediante a adoção de “sistema de compêndios de uso das escolas” (XAVIER, 2007, p. 89).

No decorrer dos anos vários livros foram autorizados e, muitos deles, comprados pelo Estado, tanto a Corte, como as províncias para serem distribuídos aos alunos das escolas públicas.

Ao tratar da questão dos livros escolares, a comissão que inspecionou as escolas da Corte, em 1873, posicionou-se da seguinte forma:

A questão dos livros é uma das mais importantes em relação à escola. Sem livros como pode o professor ensinar? Com livros mal escritos e de nenhum modo apropriados para o ensino que resultado se pode esperar do mesmo ensino? Esse assunto é dos mais momentosos para nós porque, falando sinceramente, as nossas escolas estão completamente desprovidas dos livros necessários.



Após fazer esta crítica, a comissão analisou os livros adotados em cada matéria, fazendo críticas relacionadas ao conteúdo, à ortografia, à forma de redação etc., e concluiu a análise da seguinte forma:

É urgente a necessidade de uma reforma nos livros atualmente fornecidos às escolas primárias, e indispensável à adoção de outros, que satisfaçam melhor às variadas condições do ensino das diversas matérias. Livros de contos morais apropriados uns para meninos e outros para meninas, das diversas classes, e escritos em estilo simples, claro, e ao mesmo tempo elegante; outros que contenham noções de geografia, de história, de ciências naturais, apólogos, anedotas, máximas e pensamentos; resumos de doutrina católica, de história sagrada, de aritmética, que sirvam para as primeiras classes, e que sigam uma ordem gradual segundo as idades e adiantamento de cada aluno. (MUNICÍPIO da Corte. Escolas Públicas da Corte no ano de 1873, p. 47 e 50).

Uma das sugestões da comissão foi ampliar o número de livros autorizados para qualificar o ensino. Tudo indica que isso tenha acontecido, pois alguns anos depois, em 1878, o Inspetor de instrução pública, Cunha Figueiredo apresentou uma situação nova. Segundo ele, a “variedade de compêndios derramados pelas escolas, sem mui escrupulosa escolha”, acabava dificultando a vida dos alunos, principalmente dos que precisavam mudar de uma escola para outra. Frente a isso, propôs uma reorganização dos livros utilizados pelas escolas públicas e particulares, pois, só “assim, conseguiríamos o que até agora nos tem faltado: unidade e uniformidade racional da instrução e educação nacional, da qual o Governo deve ser sempre o protetor e o fiador, se é verdade que a sociedade não pode viver sem princípios certos e definidos”. (MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor de Instrução de abril de 1878, p. 7). A proposição não avançou, pois, no ano seguinte foi apresentada a Reforma Leôncio de Carvalho, pelo Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, que instituiu a liberdade de ensino (CASTANHA, 2013).

Em relação aos livros e compêndios escolares, pode-se afirmar que já havia uma espécie de programa do livro didático instituído no século XIX. Além de comprar grande quantidade de exemplares de um mesmo autor, o Estado também celebrava contratos com autores renomados para escrever determinadas obras objetivando suprir carências da instrução pública. A Província do Rio de Janeiro, por exemplo, celebrou contrato com vários autores, segundo informaram os relatórios dos presidentes e inspetores. Para exemplificar citamos dois deles. O primeiro foi celebrado entre o inspetor Josino do Nascimento Silva e Joaquim Manoel de Macedo, em 16 de dezembro de 1876. Pelo contrato, Macedo deveria escrever duas obras “Breves Noções de História Pátria” e “Breves Noções de Corografia Histórica da Província do Rio de Janeiro”, sendo que depois de avaliadas e aceitas, receberia dois contos de réis por cada uma delas e cederia o direito de propriedade à Província. Para tanto, Macedo recebeu a metade do valor adiantado, tendo um prazo de 4 meses



para entregar as obras. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Contrato com Joaquim Manuel de Macedo, de 1876).⁹⁰

O segundo contrato foi celebrado em 5 de dezembro de 1879, entre o diretor da instrução pública e o escritor Jeronymo Sodré Pereira, para o fornecimento de 4 mil exemplares da obra compêndio de Geografia Elementar e especialmente do Brasil. A edição deveria ser acrescida de dados e figuras mais específicos sobre a Província do Rio de Janeiro. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Contrato com Jerônimo Sodré Pereira, de 1879).

Enquanto as províncias de Mato Grosso e Paraná enfrentavam dificuldades com a oferta de livros, na Corte, o problema era outro. Conforme registrou o inspetor de instrução pública da Corte, Antonio Herculano de Souza Bandeira, no seu relatório de 1884:

O professor tem a liberdade de adotar o livro que mais lhe agrada entre a grande massa até hoje aprovada pelo Conselho Diretor desde 1854, de sorte que reina a maior diversidade nos livros-texto escolares. Em suma, havia verdadeira anarquia quanto à organização pedagógica (MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor de Instrução de 1884, p. 13).

O inspetor informou que os livros fornecidos pelo Governo eram “guardados na escola, e apenas utilizados durante os exercícios”. Recomendava aos professores para que não exigisse dos “alunos a compra de livros, pois o Governo está disposto a fornecer os necessários”. Mas, o fornecimento dos livros tinha algumas dificuldades, pois não havia uma “série de livros adotados definitivamente para as escolas públicas” e os professores não se contentavam “com os que se lhes fornece; julgam-se no direito de pedir aqueles de que mais gostam, conquanto nem sempre seja justificada a preferência”. De acordo com Souza Bandeira,

Tal liberdade de escolha contraria a boa direção do ensino, e, demais, será enorme a despesa se o Governo for obrigado a comprar todos os livros que os professores requisitarem. Tratando-se de escolas públicas, o ensino deve ser feito de conformidade com as regras prescritas pelo Governo, nem se devem exigir outros livros além dos que ele fornecer. (MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor de Instrução de 1884, p. 15).

Para solucionar aquela situação embaraçosa, o inspetor colocou a questão em discussão no Conselho de Instrução e, depois de debatida a matéria, decidiu-se por elaborar um “projeto de regulamento para aprovação e adoção de livros”, o qual foi remetido ao Ministério dos Negócios do Império para apreciação. O projeto encaminhado continha as seguintes medidas:

90 Antes de assinar tal contrato, Macedo já era famoso na literatura, como autor de vários romances de sucesso com destaque para “A Moreninha”. Macedo foi professor de história no Colégio Pedro II, e como professor escreveu alguns livros sobre a história do Brasil, os quais foram utilizados nas escolas primárias e secundárias do Império. Sobre o papel dos livros didáticos de Macedo Cf. MATTOS, 2000.



1º Separação dos livros aprovados em quatro classes, conforme se destinam ao uso dos alunos, a texto de explicação para o professor, as bibliotecas escolares, aos prêmios. 2º Revisão geral dos livros até hoje aprovados, a fim de organizar-se o catálogo e excluírem os que não forem julgados no caso de servir. 3º Instituição do concurso para adoção definitiva de um sistema de livros graduados de leitura, e das obras elementares para uso dos alunos, a fim de uniformizar o ensino. ((MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor de Instrução de 1884, p. 16).

O projeto foi acolhido pelo Ministro dos Negócios do Império e sancionado pelo Imperador pelo decreto n. 9.397, de 7 de março de 1885. Nele foram contemplados todos os requisitos sugeridos pelo Conselho de Instrução. O documento tinha um texto claro e objetivo e, possibilitava uma intervenção dura do governo para implementar uma política de compra e distribuição de livros. Vejamos o que estabelecia alguns dos seus artigos:

Art. 1º - Nenhum livro, mapa ou objeto de ensino será adotado nas escolas públicas sem previa aprovação do Ministro do Império, ouvido o Conselho Diretor, que dará parecer fundamentado. A adoção dos livros ou compêndios que contenham matéria do ensino religioso, precedera também a aprovação do Bispo Diocesano, na forma do art. 56 do regulamento anexo ao Decreto nº 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854. (...), Artigo 3º - Os livros ou objetos aprovados classificar-se-ão do seguinte modo: 1º Para serem utilizados pelos alunos na classe; 2º - Para servirem aos professores nas suas explicações; 3º Para fazerem parte das bibliotecas escolares ou de ornamentação das aulas; 4º Para serem distribuídos como prêmios. Art. 4º - nenhum livro ou objeto deverá aplicar-se a fim diverso daquele para que tiver sido adotado. (...). Art. 7º - Os professores que infringirem as disposições deste Decreto incorrerão na pena de multa, na conformidade do art. 115 do regulamento de 17 de fevereiro de 1854 (CASTANHA, 2013, p. 294).

O documento deixa explícito a intervenção do Estado no controle dos livros didáticos e de leitura nas escolas. Segundo Castanha:

O decreto concedeu poderes ao Estado de intervir diretamente na escolha e no destino dos livros escolares. Ou seja, dava poderes para determinar quais deveriam ser utilizados pelos alunos na classe como livro didático; os que seriam reservados ao estudo dos professores; os que deveriam fazer parte das bibliotecas escolares ou de ornamentação das aulas; e os livros que serviam como prêmios aos melhores alunos, tanto em comportamento, como em instrução. Para tanto, seria organizado, anualmente, um catálogo, o qual deveria ser seguido pelos professores. Os infratores seriam punidos com multas (2013, p. 295).

O decreto revelou outros dois aspectos que merecem ser destacados: 1º - a continuidade de uma forte relação entre Estado e Igreja Católica; 2º - a confirmação de que os dispositivos da reforma Coutto Ferraz vigoraram, de fato, até o final do Império.



Considerações finais

As tentativas de inovação nos métodos de ensino, as preocupações com o processo disciplinar, as constantes interferências e investimentos do Estado em livros didáticos, visando dar-lhe um caráter mais prático e utilitário para difundir a educação, demonstram que um conjunto significativo de professores, de autoridades, de intelectuais, entre outros, preocupavam-se com a qualidade da educação. Negar ou ignorar, tais iniciativas é minimizar o processo histórico, ou seja, é negar a ação de inúmeros indivíduos, que dedicaram boa parte de suas vidas para criar as bases da educação nacional.

A legislação instituída nas províncias e na Corte, complementada pelas posições e discursos das autoridades permitem concluir que a interferência direta do Estado na escolha e no uso dos compêndios escolares e livros de leitura também fez parte da lógica de construção da ordem, centralização e hierarquização da sociedade imperial. E, dessa forma, também deve ser considerado como uma componente central do controle do currículo da escola primária no século XIX.

Referências

- BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. “Inspeccionar, instruir e dirigir”: a configuração da inspeção da instrução pública na província do Paraná (1854-1889). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 152-177, jan./abr. 2017.
- BOTO, Carlota. A civilização escolar pelos compêndios didáticos de formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 155-178, jul./ago. 2018.
- CASTANHA, A. P. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- CASTANHA, André Paulo. *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*. Francisco Beltrão: Unioeste; Campinas: Navegando Publicações, 2013.
- CASTRO, Cesar Augusto. Controlar e disciplinar a vida escolar: a ação da inspetoria da instrução pública no Maranhão (1844-1889). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 96-120, jan./abr. 2017.
- COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.
- GONDRA, J. G.; TEIXEIRA, G. B. “Lições que falavam à alma”. In: *Nossa História*, ano 1 n. 8, jun/2004. Rio de Janeiro/São Paulo: Biblioteca Nacional/Editora Vera Cruz, 2004, p. 84-6.
- MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.
- MIGUEL, M. E. B. (Org). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MIGUEL, M. E. B; MARTIN, S. D. (Org). *Coletânea da documentação educacional paranaense*



no período de 1854 a 1889. In: *Coleção documentos da educação brasileira*. Brasília/São Paulo: INEP/SBHE, 2004. CD-ROM.

MUNICÍPIO DA CORTE. Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara, de 21 de abril de 1857*. Apresentado ao Ministério dos Negócios do Império e publicado como anexo K do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 3 de maio de 1857. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1857.

MUNICÍPIO da Corte. “*Escolas Públicas da Corte do Império no ano de 1873*”. Relatório apresentado pela comissão ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária, em abril de 1874. Publicado como anexo B-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira de 12 de maio de 1874. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1874.

MUNICÍPIO DA CORTE. Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral José Bento da Cunha Figueiredo, de dezembro de 1878*. Apresentado ao Ministério dos Negócios do Império e publicado como anexo C-2 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 23 de dezembro de 1878. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

MUNICÍPIO DA CORTE. Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho, de 15 de fevereiro de 1884*. Publicado como anexo C-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Francisco Antunes Maciel de 3 de maio de 1884. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. “Regulamento da Instrução Primária e Secundária na Província do Rio de Janeiro de 14 de dezembro de 1849”. In: *Legislação Provincial do Rio de Janeiro de 1835 a 1850*. Niterói: Tipografia Fluminense, 1851, p. 581-614.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. *Relatório do presidente João Caldas Vianna apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 1º de março de 1844*. [S. l.: s. n.].

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. “Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 24 de dezembro de 1859”. In: *Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro de 1859*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1868, p. 299-322.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. “Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 30 de abril de 1862”. In: *Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tipografia Cosmopolita, 1873, p. 43-73.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. “Regulamento da Instrução Pública de 16 de dezembro de 1876”. In: *Coleção de Leis, Decretos, Atos e Decisões do Governo da Província do Rio de Janeiro de 1876*. Rio de Janeiro: Imperial Instituto Artístico, 1877, p. 277-339.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Contrato entre o Conselheiro Diretor da Instrução e o Dr. Joaquim Manuel de Macedo, de 16 de dezembro de 1876. Publicado com Anexo S-7 da Exposição que fez o presidente Francisco Xavier Pinto Lima, na passagem da administração provincial ao 3º vice-presidente Francisco Antonio de Souza, em 3 de janeiro de 1877. Rio de Janeiro: Tipografia Montenegro, 1877.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Contrato com o Dr. Jerônimo Sodré Pereira, de 5 de dezembro de 1879. Publicado como anexo S6-1 do relatório do presidente João Marcelino de Souza Gonzaga, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial, em 8 de setembro de 1880. Rio de Janeiro: Tipografia Montenegro, 1880.



PROVÍNCIA do Paraná. Relatório do vice-presidente Henrique de Beaurepaire Rohan, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial na abertura dos trabalhos, em 1º de março de 1856. Curitiba: Tipografia Paranaense, 1856.

SÁ, Nicanor Palhares e SIQUEIRA, Elizabeth M. (Org). *Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de [et al.] (org). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 121-146.

XAVIER, Ana Paula da Silva. *A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso 1837-1889*. Cuiabá-MT: Entrelinhas; EdUFMT, 2007.

POR DEUS E PELA PÁTRIA: SENTIDOS E APROPRIAÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NACIONALIZADO NA FORMAÇÃO PARA A DISTINÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA MASCULINA

Fernando Leocino da Silva – UNICAMP

O ‘inovidável’ dia da formatura do *Ginásio Diocesano* foi preparado criteriosamente para a apresentação dos quatro protagonistas – os neobacharéis – que terminavam o ciclo de estudos e aprendizados assumidos anos antes pelos freis franciscanos. O momento era de espetacularização. Cada etapa do cerimonial deveria acontecer perfeitamente como planejada, afinal de contas era um momento ímpar para a construção da imagem da escola diante da ‘nobre e distinta seleção da elite lageana’ presente naquele ato. Após a missa de ação de graças na catedral diocesana de Lages (SC), os alunos foram incumbidos de recepcionarem seus pais e parentes para a solenidade de colação de grau. Do portão até o salão nobre os ginasianos apresentavam aos seus convidados as dependências do imponente prédio da ‘moderna’ escola secundária. Poderia o público visitar as instalações das ‘adequadas’ salas de aula, das salas reservadas ao museu de História, dos ‘instrumentalizados’ laboratórios de Química, Física e Ciências Naturais, da ‘organizada’ biblioteca, da ‘equipada’ sala de música, bem como do jardim-zoológico – o ‘Paraíso’ –, espaços esses antes conhecidos pela maioria apenas pelos registros nos jornais da cidade e nos impressos escolares. Com esse contato poderia o seletor público visualizar alguns contornos de como aquele projeto de *distinção* era colocado em prática.

Além dos próprios espaços, outros subsídios ajudavam na projeção dessa imagem. Podemos perceber alguns desses indícios nos diversos pronunciamentos do diretor da escola, naquele ano também nomeado paraninfo, padre Luiz Gonzaga Joaquim Maria Adams, nos discursos de despedida de cada um dos formandos, bem como no grupo de canto coral *Schola Cantorum* do Ginásio, que além do hino nacional elevou suas vozes para cantos em diversas línguas estrangeiras. Tudo, se pode assim entender, era voltado para a espetacularização do conhecimento que o corpo escolar procurava construir dentro dos muros da instituição. Muito podem nos dizer os excertos dos discursos dos neobacharéis selecionados e posteriormente divulgados nas primeiras páginas do *Ecos do Ginásio Diocesano* naqueles fins de 1936:



Foi neste estabelecimento que se dissipou em minha mente a **neblina da ignorância**, e que surgiu em todo o seu esplendor, o primeiro raio do fecundante **sol da Ciência e da Verdade**. (Antônio Homero Ramos)

Traduzo nestas linhas o que sinto de reconhecimento e gratidão por aqueles que me guiaram pela senda **da Verdade e pelo caminho da Ciência**, cujos exemplos e ensinamentos procurarei jamais esquecer. (Belisário Ramos Neto)

Mestres, meus guias espirituais, meus segundos pais, aqui ficam estas linhas como testemunhas de minha gratidão por vós, que fostes os primeiros a abrirem-me os olhos para a **Ciência e para a Vida**. Adeus, queridos mestres! Adeus! (Cândido Ramos Vieira)

Três dos quatro formandos fazem referências em seus discursos à ciência como ‘caminho para a verdade’, para a ‘vida’. Percebemos tais depoimentos como forte indício daquilo que o corpo dirigente queria deixar como evidente. Que ciência é essa? Como os freis franciscanos trabalhavam o cotidiano escolar atrelando ciência e religião? Quais os sentidos projetados no corpo escolar no contexto da nacionalização do país?

Outro elemento comum nos discursos publicados no *Ecoss* daquele final de ano foi a aproximação entre fé e brasilidade, como evidencia o neobacharel Belisário Ramos Neto como orador oficial da turma de bacharelados:

Nós brasileiros, que trazemos em nossa alma o amor entranhado à nossa querida Pátria e a Religião dos nossos antepassados, estejamos sempre alertas, sempre unidos, trabalhando sempre para o **engrandecimento de nosso querido Brasil e para a glória de nossa Religião**. (RAMOS NETO, 1936, p. 15) [*grifos nossos*]

A busca de uma verdade científica atrelada a sentimentos patrióticos e religiosos parece estar na base daquilo que a escola procurava representar no seu impresso escolar. Estas nuances, para além, nos apontam o que os freis buscavam introjetar na construção do capital escolar de seus alunos.

Este trabalho tem como foco discutir como as “disciplinas-saber” foram apropriadas pelo corpo docente – formado sobretudo pelos freis da Ordem dos Frades Menores – e apresentadas aos educandos do *Ginásio Diocesano*. Escola secundária, privada, voltada para meninos, localizada em Lages, no planalto serrano catarinense. Como os agentes desse estabelecimento desenvolveram o saber escolar e de que forma esse saber foi ajustado pelo estilo pedagógico da instituição? O que se pretende, portanto, é analisar o recorte do saber selecionado e (re)significado pela instituição escolar e as práticas relacionadas a produção de sentidos e sensibilidades.



“Construindo” saberes

O corpo dirigente do *Ginásio Diocesano* tinha um projeto escolar que previa a instrução, bem como a educação de seus alunos. No entanto, se diferenciava das outras escolas lageanas por imbricar nesse projeto um processo educacional que tinha por intuito tornar o estudante um agente social que usa a escola como espaço para adquirir habilidades, sensibilidades e disposições apropriadas para a projeção em uma determinada participação na sociedade. Com a educação efetivada no internato e semi-externato, seu projeto pedagógico não objetivava apenas transmitir um saber, mas tinha como promessa a garantia de uma ‘formação global’ que recaía num conjunto de processos sobre as dimensões pessoais do aluno. Assim, a escolarização dos freis franciscanos estava calçada na união entre a instrução e a formação moral dos “futuros varões” da região serrana a fim de que estivessem preparados para serem dirigentes.

Esse aspecto nos permite compreender que as instituições escolares trabalham no sentido de construir um estilo pedagógico em consonância com os anseios daqueles a quem ela vai receber, o que nos ajudará a vislumbrar como as “disciplinas-saber” ministradas no *Diocesano* foram apropriadas pelo seu corpo dirigente e apresentadas para os alunos no intuito de atenderem demandas pré-estabelecidas. Na análise dos saberes escolares podemos buscar um esboço daquilo que projetavam para a construção destas disposições. O currículo e o estilo pedagógico adotados podem nos mostrar alguns caracteres desta educação *distinta* colocada em prática nas salas e dependências da escola franciscana.

O currículo ministrado no ginásio lageano seguia a orientação curricular efetivada pela *Reforma Educacional Francisco Campos* (1931). Assim, o primeiro ciclo ginásial com duração de cinco anos oferecido por esse estabelecimento empreendia na grade de disciplinas-saber cinco anos de Português, quatro anos de Francês, três de Inglês, dois de Latim, cinco de História, cinco de Geografia, cinco de Matemática, dois de Ciências Naturais, três de Física, três de Química, três de História Natural, cinco de Desenho e três de Canto Orfeônico, satisfazendo o que assinalava a *Reforma*. Além das disciplinas regulamentares, os freis franciscanos acrescentaram, já que a lei permitia, Religião em todos os anos ginásiais, como parte do currículo escolar. Todos os ginásios equiparados deveriam seguir a estrutura curricular mínima proposta pelo *Ministério da Educação e Saúde Pública*. No entanto, isso não impedia que cada estabelecimento, sob um “filtro”, se apropriasse e modificasse esse currículo. Como esclarece Jean-Claude Forquin, as instituições escolares operam recortes específicos no interior do conhecimento gerado pela sociedade, de forma que, a partir de critérios culturais e históricos, alguns saberes são legitimados enquanto outros são relegados ao esquecimento. Forquin entende que toda educação do tipo escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos (FORQUIN, 1993). Neste caminho, Thomas Popkewitz contribui para o nosso entendimento de currículo escolar, vendo-o como uma ‘constituição de regulações sociais’ onde se produzem os sujeitos pela forma como se seleciona e se transmite os conhecimentos escolares. O currículo é uma regulação por dois



diferentes níveis: primeiramente a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. Qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Ele completa ao afirmar que há um diferente nível de regulação fundamental para compreender as escolas, sendo que a seleção de conhecimento implica não apenas em informação, mas em regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo (POPKEWITZ, 2002). Os olhares de Forquin e Popkewitz nos ajudam na tarefa de problematizar o conhecimento gerado e selecionado pelo corpo docente e dirigente do *Ginásio Diocesano*.

Conhecimento escolar a luz de uma instituição católica

Como escola ligada a uma Ordem religiosa, esse conhecimento sobre o mundo era de forma cuidadosa projetado para a naturalização da moral católica. Busca-se com excertos de algumas matérias vinculadas nos jornais trazer indícios da dimensão desta expectativa escolar. Desde seu lançamento, o *Guia Serrano*, que se torna o principal periódico da região, apresenta na sua segunda página uma coluna dedicada a discutir a educação. Esta coluna primeiramente intitulada *Notas Pedagógicas* e posteriormente *Coluna do Estudante* traz alguns aspectos da “moral educacional” que os dirigentes do *Diocesano* procuravam imprimir em seu alunado. As famílias eram levadas a visualizar, através dessa coluna, indicativos da educação a qual seus filhos estavam engendrados. Elas deveriam acompanhar a coluna como uma ‘Lição de casa – Chamamos a atenção das exmas. Famílias sobre o artigo da segunda página do ‘Guia’ (GYMNASIO... 1937, p. 8).

Já na publicação da primeira coluna os franciscanos procuravam tornar evidente que educação estavam ‘efetivando’ e ‘intencionando aos seus conterrâneos’:

O preparo para a **vida moderna** é outro que em tempos passados, mas é mister jamais perder de vista que, no **progresso cultural** a fundamentação básica conforme os ditames da razão, é e fazem sendo sempre a mesma – a **formação integral**. Deve ela abranger todas as faculdades do educando. ‘A alma da cultura’ disse sabiamente uma figura de destaque de nossos dias ‘é a cultura da alma’. Não querer compreender a exigência da pedagogia cristã para a civilização do ocidente europeu-americano, equivale a **ignorar nossa história e psique nacional**. (...) Cumpre-nos colocar de novo a religião no pedestal que lhe compete. As raças neolatinas não podem ser instruídas sem o Padre-Nosso. É preciso que o Crucifixo, do alto de nossas aulas, inspire e guie professores e alunos. É necessário que o Catecismo com suas **verdades transcendentais**, com sua base divina, forme o concreto educativo da nossa sociedade querida. Se o terreno das instituições sociais treme e ondeia, é porque falta cimento armado da ideia de Deus (NOTAS... 1937, p. 2) [*grifos nossos*].

Desse fragmento podemos perceber uma preocupação em aproximar a escola de uma realidade de além muros. Ao não ignorar a ‘nossa história e a psique nacional’, a



escola procurava mostrar-se parceira na busca de uma sociedade industrial-burguesa, bem como do projeto de nacionalismo já em voga por conta das políticas públicas do Estado Novo. A intenção ligada a essa ‘sociedade moderna’ tinha na premissa da pedagogia cristã a sua base. Através do trecho podemos entendê-la como pautada em uma educação integral que aliasse instrução e educação na construção de um mundo com base na religiosidade católica. Nesta visão, as verdades ali ministradas eram transcendentais, não resultavam de certa classe de seres ou de ações, mas supunham a intervenção de um princípio que lhe é superior – Deus, por isso inquestionável.

O trabalho de incutir nos alunos essa forma de ver o mundo deveria ser desenvolvido da maneira mais natural possível. O empenho do corpo docente era centrado na construção de disposições, um *habitus* católico, cujo trabalho deveria, cuidadosamente, ter foco na individualidade de cada aluno. Este trabalho deveria estar atento para a aproximação do indivíduo com a sociedade em sua volta. O posicionamento da Igreja católica como um todo estava, neste momento, em legitimar e conservar uma sociedade com base na família burguesa. Temos estudos de Pierre Bourdieu a base para o entendimento do *Diocesano* como uma instituição escolar que projeta estas disposições no alunado. Bourdieu, como assinala Gladys Auras, nos chama atenção ao evidenciar que a escola não fornece apenas indicações, mas também define itinerários. Ela, pois, tem a capacidade de prover um método, um programa onde se projeta e assegura uma produção de sentidos e de formas de inteligibilidade específicas (AURAS, 2005). Os esquemas intelectuais e lingüísticos organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos, de avenidas e impasses: no interior desse espaço o pensamento pode manifestar-se com o sentido da liberdade e da improvisação, porque os itinerários já de antemão esboçados que deverão seguir são os mesmos que já foram percorridos no curso das aprendizagens escolares (BOURDIEU, 1999). Deste modo, a escola, mais do que transmitir um saber, assegura a modificação do *habitus* – esquemas que guiam o nosso pensamento e nossas condutas, disposições que nos fazem agir e pensar de determinada forma e que por estarem entranhadas fortemente em nossa consciência parecem-nos naturais quando em verdade são frutos do que nos é ensinado e aprendido (AURAS, 2005). O *habitus*, neste sentido, como *locus* de um sistema de pensamento, deve ser compreendido em sua relação com o sistema escolar como o único, segundo Bourdieu, capaz de consagrá-lo e constituí-lo pelo exercício, com hábitos de pensamento comuns a toda uma geração (BOURDIEU, 1999). É na instituição escolar que, por meio de um projeto específico de ações e pensamentos, se asseguram formas de pensar e agir. É através de elementos simbólicos por ela vinculados que se estabelece uma relação específica com a cultura. Essa, por sua vez, servirá de princípio para regular as formas de ver o mundo através das operações intelectuais naturalizadas (AURAS, 2005)

É no conjunto dessa percepção de escola, colocada por Bourdieu, e na atenção com relação ao público atendido que a construção dos saberes escolares será problematizada nas próximas páginas.



Modificando *habitus*: Difundindo um saber escolar apurado por uma moral católica e cívica

No espaço escolar, a busca pela construção dos saberes passa sobretudo pela sala de aula. Nelas, cotidianamente os métodos adotados pelo corpo docente dão o tom, são a engrenagem principal que movimenta a escola. Consultando os relatórios da *Inspetoria do Ensino Secundário* iremos encontrar subsídios para entender um pouco dessa engrenagem da escola franciscana. Anualmente o inspetor Bel. Henrique Ramos Júnior dedicava-se a relatar e analisar os *Métodos de ensino empregados e os Resultados obtidos*. Eles, como deve ser problematizado, nos atestam uma visão autorizada sobre o que se passava nas salas dessa instituição de ensino. As dúvidas quanto à efetividade do que ele relata/escreve são ainda maiores, já que nos deparamos com cópias repetidas *ipsis-literis* nos relatórios ano após ano sobre os métodos adotados pelos professores do *Diocesano*. Com o cuidado exigido pelas fontes, iremos trabalhar na hipótese de que em algum momento esses documentos foram construídos com base no olhar do inspetor sobre o cotidiano daquele espaço escolar.

Se os impressos que davam publicidade ao *Diocesano* não cansavam de evidenciar o quanto a escola secundária procurava responder à ‘modernidade pedagógica’ e, pelo menos ao que indicam os relatos de Ramos Júnior, ela supostamente atendia aos pressupostos das ‘novas correntes de renovação pedagógica’. Como se pode ler no relatório de 1935, seguido de cópias em 1936 e 1937:

Em resumo, verifiquei que em todas as cadeiras, os respectivos lentes procuraram dar uma feição essencialmente **practica** e **intuitiva** às aulas fazendo-as acompanhar de experiências, graphics e demais meios elucidativos (...) afim de adaptar o ensino, o quanto possível, às **novas correntes de renovação pedagógica**. (RAMOS JÚNIOR, 1935, s/p); (RAMOS JÚNIOR, 1936, s/p); (RAMOS JÚNIOR, 1937, s/p) [*grifos nossos*]

No entanto, esta ‘renovação’ não ganha maiores explicações que esclareçam do que “realmente” se trata. Apenas em 1938 ele faz uma análise e aponta subsídios mais claros dos métodos pedagógicos adotados pelos professores do Ginásio:

A respeito do emprego de métodos no ensino das diversas matérias contantes do programa oficial, não existe neste Ginásio ordem nenhuma que prenda o professor à observância de algum método especial. Interpondo efficientemente todos os recursos de sua personalidade, cada professor vem observando, à medida do possível, a **evolução individual do aluno**, obrigando-o a um trabalho próprio e exhaustivo em cada disciplina, tal como o propõe o **sistema da ESCOLA ATIVA** (RAMOS JÚNIOR, 1939, s/p); (RAMOS JÚNIOR, 1940, s/p); (RAMOS JÚNIOR, 1941, s/p); (RAMOS JÚNIOR, 1942, s/p) [*grifos nossos*]

Esses relatos também usados nos compêndios de 1940, 1941 e 1942 nos apontam a ‘Escola Ativa’ como a que dava circularidade aos saberes projetados pela instituição escolar dos franciscanos. ‘Escola Ativa’, segundo Lourenço Filho – um dos pioneiros do Movimento Renovador da Escola Nova –, é aquela que se aprende



observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (LOURENÇO FILHO, 1978). Possivelmente podemos afirmar que a denominação de 'Escola Ativa' esteja ligada ao movimento da Escola Nova, mas este tipo de aproximação não é colocado de forma clara no ideário educacional dos católicos. Viviane da Costa esclarece que, contra os liberais, as formulações discursivas dos católicos tiveram que ser articuladas para mostrar a Igreja como o grupo mais relevante e, ao mesmo tempo, para desqualificar o oponente na disputa do campo educacional. Para isso, seus representantes precisaram ressignificar as principais correntes filosóficas, sociológicas e psicológicas em voga no momento (COSTA, 2008). Uma das estratégias da Igreja católica consistiu em apresentar sua própria visão do ideário da Escola Nova e das concepções filosófico-educacionais de John Dewey e Adolphe Ferrière, buscando absorver alguns de seus princípios e dando-lhes feição mais condizente com os ensinamentos cristãos. Como registrado no periódico *A Ordem*⁹¹:

Não se trata de repudiar a escola ativa em nenhuma de suas modalidades boas. O problema é muito mais complexo e difícil. E nós, católicos, precisamos redobrar nossa atenção para não cairmos nos dois erros iguais e contrários que nos ameaçam: repudiar toda a pedagogia nova por causa dos erros que contém, ou aceitá-la integralmente, sem ver esses mesmo erros (SERRANO, 1932, p. 277 *apud* COSTA, 2008, p. 6)

Como parte das estratégias de apropriação das concepções de Dewey e Ferrière, alguns dos seus princípios eram apresentados como pertencentes ao catolicismo há séculos, como averigua Athayde:

Anchieta foi o precursor da Escola Nova, no que ela tem de inteligente e bom, que é a alegria, a liberdade, a vida do ensino, sem a natureza compulsória da escola racionalista. Anchieta ensinava cantos e danças, pelos autos festivos e pelas aulas ao ar livre. E não precisou do filósofo Dewey ou do pedagogo Ferrière para descobrir o que lhe ensinava seu coração de homem e sua vida de santo (ATHAYDE, 1934, p. 262 *apud* COSTA, 2008, p. 6)

Neste sentido, os católicos registravam que algumas idéias do movimento escolanovista, sob o rótulo de modernas, não passavam de antigas noções católicas. Por fim, sob o emblema da 'Escola Ativa' estavam o *Ginásio Diocesano* e a Igreja católica mostrando-se adaptados às novas correntes da renovação pedagógica.

O *Diocesano*, ao que indicam os relatórios do inspetor, desenvolveu suas práticas pedagógicas à luz dos princípios da renovação pedagógica sem renunciar aos princípios que norteavam e afirmavam uma educação católica. Neste cenário, a presente pesquisa procura esboçar alguns desdobramentos de um projeto

91 Periódico de responsabilidade do Centro Dom Vital, entidade criada em 1922 por Jackson de Figueiredo e que reunia intelectuais de feição católica.



“conservador” na forma por naturalizar um *habitus* moral católico na circulação dos conhecimentos escolares – nas palavras de Bourdieu, capital escolar – tendo como recorte os saberes patrióticos e religiosos projetados pelas disciplinas de História, Religião e Canto Orfeônico. Vemos nos relatos do inspetor alguns casos dos métodos adotados pelos professores quando do ministério de suas aulas, mas não temos como objetivo constatar a efetividade desses relatos e sim perceber a relação deste discurso com o projeto escolar que os franciscanos queriam evidenciar.

Os saberes patrióticos e religiosos

A educação *Diocesana* calçada nos preceitos morais do catolicismo teve que se apropriar do cenário da nacionalização brasileira para legitimar sua imagem da escola perante a sociedade serrana e a *Inspetoria Geral do Ensino Secundário* (que garantia sua equiparação). Nesse âmbito, as presenças constantes da ‘Pátria’ juntamente com ‘Igreja’ formavam um conjunto indissociável na formação do homem *distinto*. A construção do conhecimento escolar, que tinha por objetivo tanto instruir como educar, era pautada em dois elementos tidos pelo corpo dirigente da escola como essenciais: ser *católico* e *patriota*, como já evidenciado pelo neobacharel Belisário Ramos Neto em seu discurso de formatura ao destacar que a mocidade deve trazer em sua “alma o amor entranhado à nossa querida Pátria e a Religião dos nossos antepassados” e clama pelo “engrandecimento de nosso querido Brasil e para a glória de nossa Religião (RAMOS NETO, 1936). Era, pois, essa a base de um dos principais ideais que o *Diocesano* procurava projetar e produzir. Por conta desse conjunto, a Fé e a Pátria estavam presentes cotidianamente nas atividades escolares. O intuito era naturalizar no corpo discente o enlace entre catolicismo e patriotismo, projeto evidenciado não somente pelos dirigentes do Ginásio serrano, mas também pelas escolas secundárias católicas em funcionamento em Santa Catarina naqueles anos. Tal aproximação não era fruto apenas do campo escolar católico. Como elucidada Rogério Luiz de Souza, no cenário de 1930 e 1940 ocorria tanto em nível estadual quanto federal uma sutil aliança entre Igreja católica e Estado, uma reconhecendo a outra como bases autênticas de poder. Desse modo, o aparelho religioso exercia uma função moralizadora e orientadora das práticas sociais, reafirmando o seu caráter civilizatório ao veicular e projetar uma sociedade embasada no ideal nacional dos tempos da nacionalização brasileira (SOUZA, 1996).

Quando se analisa o currículo escolar de uma instituição o pesquisador deve ter cuidado para perceber as intenções que existem e permeiam esse conjunto. Buscar os prescritos para o projeto formador das disposições do alunado é um desafio. Ivor Goodson, nesse caminho, afirma que o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão de saberes no currículo têm conexões com a inclusão ou a exclusão na sociedade (GOODSON, 1995). Nesse sentido, compreende-se que num momento de intenso nacionalismo, por exemplo, a língua portuguesa passa a ter maior evidência. A



proximidade entre religiosidade e patriotismo também fez parte desse processo, que tinha os programas alinhados entre os governos estadual e federal com a Igreja católica na base dessa “aliança”. Permeadas por esse contexto, as atividades curriculares do *Diocesano* envolvidas pelo ensino de Religião, História e Canto Orfeônico eram as disciplinas onde mais desveladamente encontramos indícios dessa aproximação.

De forma clara, as aulas de música, sob a denominação de Canto Orfeônico, fazem parte do currículo escolar como o espaço formador do sentimento patriótico. O registro do inspetor escolar sobre essa disciplina, ministrada nos três primeiros anos ginasiais, diz que

A educação musical dos alunos tem-se processado nas aulas alternadas de *theoria* e canto orfeônico. No intuito de promover nos alunos a **cultura** e o **gosto pela música clássica**, foram-lhes oferecidas audições de numerosos discos, gravações de arte clássica. Elementos estes intercalados com o canto dos **hinos patrióticos** e dados biográficos sobre **músicos celebres** (RAMOS JÚNIOR, 1939, s/p), (RAMOS JÚNIOR, 1940, s/p) (RAMOS JÚNIOR, 1942, s/p).

Na sua indicação percebemos o quanto a disciplina tinha por fim a constituição de um gosto pela música clássica. Um gosto apurado e sofisticado era o que se esperava formar nesses alunos como parte da construção da *distinção*. Ela logicamente era transversalizada pelo aprendizado dos cantos e sentimentos patrióticos projetados naqueles momentos de Estado Novo. Como escreve Marcelo Téó, a construção desse sentimento de brasilidade, da celebração de heróis e feitos heróicos através do entoar de canções e hinos patrióticos visava tatuar no espírito dos alunos um forte sentimento de identificação com a Pátria, além de uma consciência musical autenticamente brasileira, de modo que suas ações futuras estivessem impregnadas destas ‘paixões cívicas’ (TÉO, 2002). Embora não registrado pelo inspetor escolar, os impressos escolares nos indicam que a partir das turmas de Canto Orfeônico se formava o *Schola Cantorum* - grupo de canto coral - que se fazia presente em todas as solenidades religiosas e patrióticas que a escola organizava ou participava. Embora o inspetor não relate, talvez para não fugir do que o programa oficial exigia, nessas aulas aconteciam os ensaios do coral, ou seja, um tempo permeado também pelos cantos religiosos. Assim, no Canto Orfeônico, Pátria e Religião eram atravessadas por um mesmo tempo e espaço.

Se no ensino de Canto Orfeônico um dos fins era “criar” o sentimento de Patriotismo, no ensino de História, além disso, era o de fazer o educando conhecer as “verdades” históricas do mundo em sua volta. Podemos assim perceber pelas falas de Ramos Júnior:

Em História da Civilização, predominou o critério de elucidar cada ponto do programa oficial, por meio de esquemas, graphics, gravuras e, sempre que possível, mediante um estudo comparativo da **repercussão** que os **grandes acontecimentos** (históricos) tiveram na história da América e do Brasil. Julguei acertado o emprego deste methodo e



compensadores os resultados obtidos (RAMOS JÚNIOR, 1934, s/p) [grifos nossos]

No estudo da História da Civilização tem-se procurado **patentear as idéias mestras das diferentes épocas**, bem como as correntes políticas e culturais que determinam a **seqüência dos acontecimentos**. Com especialidade estudaram-se [...] os capítulos referentes á América e ao Brasil (RAMOS JÚNIOR, 1939, s/p), (RAMOS JÚNIOR, 1940, s/p), (RAMOS JÚNIOR, 1941, s/p) [grifos nossos]

Se antes História do Brasil era encampada pela História da Civilização, a partir de 1941 ela passava a ter espaço próprio como disciplina oficial⁹². Assim como Geografia do Brasil, ela passa a ter conexão mais direta com o projeto de nacionalização do ensino do Governo Getúlio Vargas, que pretendia utilizar essas aulas como mais um dos instrumentos para a promoção do civismo, do patriotismo e da disciplina coletiva (HORTA, 1994). No relato do inspetor na análise de 1941, publicado em março 1942, ele registra que

A finalidade no estudo da História do Brasil foi, a par de **conhecer** os grandes vultos e mortos da história nacional, despertar nos educandos o culto da Pátria, **afervolhando-lhes o amor dos ideais nacionais** (RAMOS JÚNIOR, 1942, s/p)

Embora a palavra “verdade” não apareça nos escritos do inspetor, as expressões por ele utilizadas deixam claro o tipo de História que se ensinava no Ginásio. Uma história pronta, acabada, estática, sem espaços para questionamentos. Uma história com base na evolução, baseada numa linha sequencial de acontecimentos. O aprendizado através dos contínuos e repetidos exercícios e a comprovação por meio dos gráficos, esquemas e gravuras faziam com que os alunos naturalizassem uma História mestra, portanto uma “verdadeira história”. O espaço pedagógico do museu escolar era peça chave para a percepção desse conceito de história. O exemplo dos objetos representativos de grandes acontecimentos como a ‘Revolução farroupilha’, a ‘Revolução federalista’, a ‘Guerra do Paraguai’, cartas, documentos, quadros, moedas, roupas, peças indígenas (os ‘incivilizados’), pratarias da cultura oriental, objetos religiosos como relicários e indumentárias franciscanas eram expostos como fruto de uma história cujos vestígios davam materialidade à verdade construída pela moral católica.

Sob o filtro da conduta cristã, a história era legitimada no dualismo religioso do certo-errado, verdadeiro-falso, bom-ruim, bondade-pecado. Naqueles anos permeados pela nacionalização e pelo espectro da II Guerra Mundial, o grande inimigo da pátria era o comunismo. Alvo de perseguição política do governo e da Igreja católica, as questões que o permeavam estavam presentes nos impressos e periódicos nos quais o *Diocesano* publicava seus trabalhos. Na reverência aos gloriosos

92 A inclusão da História do Brasil como disciplina autônoma no currículo do ensino secundário fora determinada por portaria do Ministro da Educação nº 48, de 19 março de 1940 (HORTA, 1994, p. 181).



antepassados, grandes homens “construtores da pátria”, se procurava, entendemos, construir o exemplo a ser seguido. Nesse conjunto, edificava-se paralelamente a representação do ‘inimigo’ e do ‘estranho’. O comunista, naquele momento, ganhou maior destaque. Ele era a representação do *outro*, modelo a não ser considerado parte da sociedade ‘da moral, bons costumes e de respeito à individualidade que a democracia garantia’. Estava manifesta a imagem pejorativa do comunista soviético e das ‘barbaridades’ que estes ‘homens sem religião’ eram capazes de cometer. Entre tantos escritos permeados por esse pensamento fica o exemplo do trabalho publicado pelo aluno da quarta série ginasial sobre a guerra civil espanhola:

A mocidade hodierna vê-se a braços com graves responsabilidades. O mundo inteiro se debate em uma anarquia espantosa. Vede a guerra civil na Espanha que tem atraído a atenção do mundo inteiro. Ouvei os gritos de rancores que os inimigos de Deus erguem ao céu! Contemplai os esforços do comunismo soviético que tenta apoderar-se da Europa (...) A única luz que ainda brilha nessa atmosfera pesada é a **esperança** que os povos depositam nos **jovens ainda não contaminados pelas doutrinas errôneas e pelo vil materialismo** (GRANZOTTO, 1936, p. 13) [grifos nossos]

Com um imaginário construído sobre o ‘inimigo’, os caminhos ficavam abertos para a emolduração do que seria o ideal de homem católico e patriota. Esses ‘jovens ainda não contaminados’, entre eles os alunos *diocesanos*, teriam posições de responsabilidades a assumir. Assim, as atividades curriculares de História nos levam a observar que, ao ajudar a legitimar a representação de um suposto oponente, acabavam abrindo precedentes a serem preenchidos pela moral católica que entendia e explicava o mundo.

Esperava-se que a moral religiosa fosse assimilada em todos os espaços e momentos do Ginásio, mas a presença mais concreta estava nas aulas de Religião. O ensino dessa disciplina não reconhecida oficialmente pelo *Ministério de Educação e Saúde Pública* só pôde ser ministrado ao se enquadrar como ‘ensino facultativo’. A Igreja católica, com o fim do sistema de padroado desde a Proclamação da República, procurava oficializar a presença do ensino de Religião nas escolas brasileiras. No ensino secundário essa medida ganhou força somente quando da chegada do católico Francisco Campos ao recém criado *Ministério da Educação*, nos inícios de 1930. A Lei orgânica do ensino secundário de 1931 não faz menção ao ensino religioso, entretanto, na sua revisão e re-promulgação de 1932 (Decreto nº 21.241 – 04 de abril de 1932) encontra-se no capítulo I, referente aos cursos, a inclusão do parágrafo único que estabelece:

Além das disciplinas constantes da seriação instituída neste artigo, os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar o **ensino facultativo** de outras, uma vez que não seja alterado o regime de horas semanais referido no artigo 34 (VARGAS; CAMPOS, 1942, p. 28) [grifos nossos]



Ao abrir espaço para o ensino facultativo de outras disciplinas, o governo de forma “indireta” permite que se leccione a disciplina de Religião nos estabelecimentos secundários. José Silvério Baia Horta esclarece que, para o ministro Francisco Campos, a doutrina católica não era apenas uma doutrina religiosa, mas uma doutrina de Estado. Segundo ele, a razão de toda a crise pela qual passava o Brasil era que ao Estado brasileiro faltava uma doutrina que fundamentasse e legitimasse a sua autoridade (HORTA, 1994). Ana Laura Tridapalli complementa que, nesse âmbito, a Igreja, afinada com os ideais autoritários do governo estadonovista, utilizou as aulas de Religião para a formação moral da juventude e, sobremaneira, para justificar o próprio regime autoritário (TRIDAPALLI, 2006).

Como as atividades curriculares do ensino de Religião não faziam parte do currículo oficial, o inspetor era eximido de descrever os métodos adotados pelos professores quanto ao ensino dessa disciplina. Foi possível, no entanto, constatar que essas atividades tinham espaço garantido nas cinco séries ginasiais, como evidencia o horário escolar. Através dele verifica-se que a instrução religiosa era ministrada em um mesmo horário e espaço para todos os alunos, o que podemos interpretar como indício de uma preocupação em conferir a tal atividade a construção de um saber escolar homogêneo entre os diversos educados. As aulas de Religião, além de fazerem parte da naturalização da moral católica, estavam voltadas principalmente para a formação cristã do alunado – vida dos santos e escritos da Bíblia buscavam fazer com que o aluno conhecesse e naturalizasse como verdadeiras as ‘leis de Deus’.

Somando-se às aulas de religião, de catecismo, às rezas cotidianas antes de cada aula e à presença diária nas missas na capela ou na catedral diocesana, os alunos eram instigados dia-a-dia a perceberem a realidade com base nessa moral católica. Como é registrado na página de abertura das cadernetas escolares dos alunos, o *Diocesano* utilizava o projeto que tinha

A religião sendo a **base da sã pedagogia**, o seu ensino será ministrado em todos os cursos. Os alunos devem dedicar-se, com particular esmero, ao ensino da Religião, sem a qual o **homem não póde atingir a plenitude de sua perfeição moral e intelectual** (Aos..., 193[?], p. 02) [*grifos nossos*]

A apropriação e a projeção dos valores religiosos (base de uma ‘sã pedagogia’) por parte do corpo dirigente ajuda-nos a perceber o que o sociólogo Jean-Claude Forquin aponta, ao escrever que na educação escolar sempre há seleções e reelaborações dos conteúdos culturais a serem transmitidos (FORQUIN, 1993). A busca pela ‘plenitude’ estava na base do projeto educativo da Igreja católica. Essa ‘perfeição moral e intelectual’ deveria ser fruto do trabalho de construção de um *habitus* católico que garantiria à Igreja a sua manutenção e permanência, o que se intensifica porque neste espaço de formação para a *distinção* estavam agrupados os filhos de parte das elites serranas. O trabalho escolar deveria ser mais cuidadoso pela garantia e concretização de projetos que estavam sendo colocados nas mãos dos futuros homens do poder.



Ainda, algumas palavras...

A formação projetada no *Ginásio Diocesano* pautava-se na idealização de armar moralmente o futuro herdeiro. Em um projeto de *distinção*, o acúmulo de saberes e habilidades estava imbricado em estratégias que visavam habituar os alunos, através das atividades curriculares, a um saber escolar tratado como conhecimento único, natural e ideal que aliava uma moral religiosa e patriótica. Esta construção de verdade, “deduzida” através dos relatórios e impressos, estava muito atrelada à forma como as atividades escolares eram desenvolvidas. O aprendizado ali adquirido procurava não deixar espaços para a criticidade desse mundo construído pela moral católica. Assim, a educação de *distinção*, sob a perspectiva da “educação global”, ao mesmo tempo em que preparava os futuros herdeiros para a resistência ao mundo moderno a partir do lançamento das bases de uma pedagogia “conservadora” mas racionalmente instrumentalizada, legitimava a transmissão das posições sociais pelo “bom desempenho” do currículo, também naturalizando que, ao término do curso ginásial, teriam conquistado essa posição social.

REFERÊNCIAS:

- AURAS, G. M. T. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: A presença do método intuitivo ou lições das coisas na construção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Tese (Doutorado em Educação), UFPR, Curitiba, 2005.
- BAIA HORTA, J. S. **O hino, sermão e a ordem do dia**: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930 – 1945). São Paulo: Autores Associados, 1994.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural [1979]. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GYMNASIO Diocesano. **Guia serrano**. Lages, nº11, 16.mai.1937.
- GRANZOTTO, E. Oração de despedida. **Ecos do Ginásio Diocesano**. Lages, dez.1936.
- PALAVRAS de despedida e agradecimento. **Écos do Ginásio Diocesano**. Lages, dez.1936.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- NOTAS pedagógicas. **Guia serrano**. Lages, nº01, 07.mar.1937.
- POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RAMOS JÚNIOR, H. **Relatório mensal do Ginásio Diocesano**. Lages, 1933-1942.



RAMOS NETO, B. Discurso do orador da turma. Écos do Ginásio Diocesano. Lages, dez.1936.

SOUZA, R. L. **A construção de uma nova ordem**: Catolicismo e ideal nacional em Santa Catarina (1930-45). Dissertação (Mestrado em História), UFSC, Florianópolis, 1996.

TÉO, M. **O musicar das ordens**: A trilha sonora disciplinar do Estado Novo em Florianópolis. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História), UDESC, Florianópolis, 2002.

TRIDAPALLI, A. L. “**Bons cristãos e virtuosos cidadãos**”: Cultura escolar marista no Ginásio Aurora (1938-45). Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em História), UDESC, Florianópolis, 2006.

VARGAS, G.; CAMPOS, F. Decreto-lei nº19.890 – de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino secundário. In: BICUDO, J. **O ensino secundário no Brasil e a sua atual legislação**. São Paulo, 1942.

PRÁTICAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL

Seila Sousa dos Santos Ferreira-UFT⁹³

Silvio Inácio Moreira-UFT⁹⁴

Maria do Socorro Felix Bezerra-UFT⁹⁵

Vanda Elizete Vieira da Costa-UFT⁹⁶

RESUMO

Este trabalho surgiu através de pesquisas, análises e leituras acerca das práticas dos professores na perspectiva Intergeracional com o objetivo de compreender as técnicas educativas de professores dentro de uma perspectiva Intergeracional. Portanto, o caminho da aprendizagem ao longo da vida requer muito do fazer pedagógico quanto ao indivíduo que se encontra na velhice. O respectivo trabalho tem o intuito evidenciar através de leituras bibliográfica, hipóteses oriundas das Práticas de Professores na Perspectiva da Educação Intergeracional, abordando a disparidade cultural entre gerações em meio professores e velhos. Os primeiros movimentos sobre as práticas dantes mencionadas surgiram nos Estados Unidos, na década de 1960, com programas que pretendiam juntar pessoas com mais idade com as crianças do jardim de infância, de forma a promover a inclusão social de pessoas em situação de pobreza e violência. O processo do ensino e da aprendizagem para os cidadãos mais velhos contribuem na transformação de ideias preconceituosa da incapacidade pela idade, bem como ajuda a incluir e reinseri-los no trabalho e na comunicação Intergeracional. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de cunho

93 Graduada em Pedagogia, Pós-Ggraduada em Coordenação Pedagógica –UFT- Aluna especial do Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins E-mail: seilaferreira.sousa@gmail.com

94 Graduação em história – UFT. Pós-graduação em gestão pública municipal-UFT- servidor público da rede estadual. silvioinacio33@hotmail.com

95 Mestranda do programa de Pós - graduação PPPGE -UFT. Graduada em Letras: Português e Inglês e Respectivas Literaturas - UFT e Pedagogia Universidade Iguacu - UNIG. Especialização em Produção de Texto Escrito, Gestão Escolar e Arte -Educação – UFT. E-mail: fatfb@hotmail.com

96 Mestranda em Educação - PPPGE/UFT. Especialista em Orientação Educacional/ UNIVERSO. Especialista em Gestão Educacional/EADCON. Especialista em Libras/Instituto Êxodo. Graduada em Pedagogia/UNITINS. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Miracema do Tocantins. vandaelizete@hotmail.com



bibliográfico. Buscamos várias fontes de pesquisa, como: artigos, sites, bibliotecas virtuais e livros sobre a temática da prática de professores no contexto da educação intergeracional. E para a fundamentação teórica buscamos ARANHA (2007), YUNES (2012), NERI e CACHIONI (1999). SILVA e DAMIANI (2005), TARDIF (2008), dentre outros.

Palavras-chave: Velhice, Práticas de Professores e Educação Intergeracional.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é considerado uma das grandes mudanças que o mundo assiste. Essas mudanças, com aumento quantitativo crescente da população idosa e o contínuo acréscimo da expectativa de vida estabelecem um novo olhar sobre essa realidade, para compreender os múltiplos fenômenos intrínsecos ao processo do envelhecimento.

Conforme (Neri, Cachioni & Resende, 2002), a velhice é um conceito historicamente construído que se inscreve na dinâmica das atitudes, das crenças e dos valores da sociedade. A marca social da velhice é estar em oposição à juventude, motivo pelo qual é recorrente a oscilação entre a idealização e a depreciação do idoso. Os estereótipos que são crenças generalizadas sobre os atributos ou características que definem um determinado grupo social, como, por exemplo, o dos idosos são transmitidos pela educação e associam-se as práticas sociais discriminativas.

Atualmente a expectativa de vida vem sofrendo mudanças, e o estilo de existência da sociedade moderna dificulta a convivência entre gerações, ficando assim cada vez mais distante entre si, o crescimento expressivo do número de idosos e já caracteriza a sociedade brasileira e mundial. Envelhecer é um processo extremamente complexo (biológico, psicológico e social) e pouco conhecido entre os que o vivenciam, bem como para a sociedade de maneira geral.

Logo envelhecer é um fenômeno que vem integrando, há décadas, o elenco das preocupações em diferentes países, sendo discutido em diferentes espaços, inclusive nos meios acadêmicos, absolutamente pertinentes em função dos desafios que promove para toda a sociedade. Assim, este artigo tem como objetivo analisar proposições que permeia a problemática do seguinte tema: **PRÁTICAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL**, viabilizando assim a aprendizagem ao longo da vida.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que havia mais de 20 milhões de pessoas idosas no Brasil em 2010. De acordo com o censo demográfico daquele ano, a estimativa é de um incremento médio de mais de um milhão de idosos anualmente ao longo da próxima década aumento segue uma tendência global. A previsão é de que o número de pessoas com mais de 60 anos no mundo salte de 901 milhões (valor de 2015) para 1,4 bilhão em 2030, um crescimento de 56%. Segundo as projeções estatísticas da Organização Mundial de Saúde o Brasil deverá ser o sexto país do mundo em contingente de idosos até o ano 2025.



No final da década de 1990, Cachioni (1998) destacava que, apesar de existirem ações educacionais para pessoas com mais de 60 anos e estudos corroborando seus melhoramentos, havia também uma multiplicidade de termos para indicar o processo de aprendizagem ao longo do curso da vida, o que confirmava a imaturidade dos estudos da área. Mais de uma década depois, é possível assegurar que, sobretudo no Brasil, a singularidade terminológica persiste.

Contudo, vários países já apresentam taxas de crescimento populacional baixíssimas e um elevado aumento da população idosa. Néri e Cachioni (1999) afirmam as possíveis variações em sua concepção e vivência conforme tempos históricos, culturas, classes sociais, histórias pessoais, condições educacionais, estilos de vida, gêneros, profissões e etnias, dentre outros. Ressaltam a importância de compreender tais processos como acúmulo de fatos anteriores, em permanente interação com múltiplas dimensões do viver. O envelhecimento populacional do Brasil é o mais rápido do mundo.

Porém o processo de aprendizagem traz o papel da prática na constituição dos saberes e fica-nos explícita a precisão por parte dos professores de repensar ações e atribuir juízos de valor proveniente da formação e do cotidiano.

A educação em sua totalidade gera desafios e incertezas que nos tempos atuais são de grande utilidade para a transformação da realidade, pois são subsídios capazes de gerar a compreensão do mundo, investigando dimensões objetivas e subjetivas que se coligam na ação coletiva e refletem diretamente nas relações sociais, consequentemente formando uma nova e diferenciada reflexão na perspectiva Intergeracional.

O presente trabalho buscou através da pesquisa de cunho bibliográfico, ter conhecimento das técnicas dos professores na concepção Intergeracional, considerando a realidade a qual estamos inseridos, por meio dos consecutivos objetivos: reconhecer e distinguir as contribuições propostas para prática intergeracional de professores, bem como explicitar a necessidade de conversações, pesquisas e leituras sobre métodos inovadoras e adequadas ao público dantes mencionado.

No desenvolvimento, está descrito o referencial teórico que dar subsídio a pesquisa, o qual apresenta o conceito de geração, contexto histórico do convívio das gêneses, educação Intergeracional, ciências da intergeracionalidade, saberes e **prática de professores, de acordo evidencia a temática.**

Também se encontra descritos as considerações finais. Sendo, momento de apreciação em torno das práticas de professores na perspectiva intergeracional no contexto atual, tendo descrito também uma reflexão sobre a pesquisa.



REFERENCIAL TEORICO

1. Conceituando Geração

Quando nos referimos às relações intergeracionais, é de suma importância que conceituemos primeiramente o termo geração. De um modo geral, o conceito de geração destaca o papel da experiência na formação da subjetividade. Existem assim várias propostas para se definir o conceito de geração.

Segundo Sarmiento (2015) pode existir dois conceitos de geração, um primeiro que nos refere geração como uma categoria estrutural que analisa a estratificação social e a construção de relações. Uma segunda abordagem o autor aponta geração cuja sua natureza é cultural, mais ligada a um grupo nascido na mesma época histórica e que viveram os mesmos acontecimentos sociais.

De acordo o dicionário Aurélio, (8. ed. Positivo, 2010. p.895), o conceito de “geração” significa, Substantivo feminino, ato de gerar ou de ser gerado: geração de energia. Função pela qual os seres organizados se reproduzem; concepção. Série de organismos semelhantes que se originam uns dos outros. Espaço de tempo que separa cada grau de filiação: cada século compreende cerca de três gerações.

Portanto Toda vez que se fala de geração em um sentido social e humano se refere a grupos etários desenvolvidos de maneira sucessiva e que possuem características habituais, éticas e culturais específicas. Atualmente, a partir da segunda metade do século XX em diante, as comunidades ocidentais tem apresentado mudanças culturais significativas, no entanto a cada dez ano acontece uma nova geração com interesses, perspectivas, atitudes e valores completamente oposta a precedente e que segue a linha histórica.

2. Contexto Histórico do Convívio das Gêneses

Faz-se necessário entender a contextualização histórica, das gêneses, sua pertinência e de que forma contribui para melhor entendimento, após mencionar o conceito do termo geração.

As relações intergeracionais, assim como a própria noção de geração são socialmente construídas. A construção social das gerações, em diferentes etapas da história, se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para cada fase da vida. Como um dos sintomas da Modernidade as gerações foram “descobertas”. Na Idade Média, diferentemente de sociedades como a nossa, não havia divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos. Nessa época, não havia um “sentimento de infância”, ou seja, uma representação elaborada desse momento. Philippe Ariès (1981, p. 275-279) fala de uma invenção social da infância, a partir do século XVIII em que há a fundação de um estatuto para essa faixa etária.

Na Idade Média e até o início dos tempos modernos, e por mais tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se aos adultos assim que eram



consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das avós. Podemos supor que a vida na era pré-moderna era relativamente semelhante para as diferentes idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados, com exceção dos rituais de iniciação para homens e mulheres na passagem da infância para a fase adulta. No século XX a velhice é “inventada” com o desenvolvimento da gerontologia e a criação dos centros de convivência e faculdades abertas a esse contingente.

Um determinado cortejo de velhos é elevado à condição de Terceira Idade. Mais recentemente, outro período da vida é problematizado, tornando-se objeto de estudos e intervenções: a meia idade, longo período situado entre os 40 e os 60 anos, transição para a velhice marcada culturalmente por crise de identidade, como a adolescência.

Na era moderna, essa mais nítida delimitação etária, impôs específicas normas de conduta para cada geração e para cada sexo. Apenas para exemplificar, até os anos 50 tal diferenciação se expressou fortemente nas roupas indicadas para meninos, meninas, homens e mulheres (adultos jovens ou idosos), fenômeno que podemos constatar ao ver imagens de filmes e seriados de TV, os homens vestiam terno (preto, cinza ou marrom) e sóbrias gravata e as mulheres trajavam unicamente vestidos.

Nessa época, Norbert Elias (1994, p. 73-81), ao analisar a evolução dos costumes ao longo da Idade Média, num processo que ele chama de civilizador, ou seja, num esforço de progressiva humanização das relações sociais. A delimitação das gerações na modernidade parece ter refletido a tendência moderna e racionalista da seriação e da categorização das coisas e das pessoas, dito que se aplicou bem à instauração do conceito recente de geração ao longo do ciclo vital.

Essas exposições nos atraem, por fim, para a transitoriedade das formas de influência mútua entre os grupos de diferentes faixas etárias.

3. Educação Intergeracional

A educação Intergeracional existe desde sempre, pois as gerações mais velhas educaram as mais novas e aprenderam ao mesmo tempo com elas. As relações intergeracionais estão presentes desde o início da humanidade, porém os trabalhos para refletir sobre esta questão, como unidades de análise são recentes e escassos. Os estudos intergeracionais começam a assumir maior importância em âmbito social e político por causa de três razões: a) por mudanças demográficas na população por idade, resultando em um aumento na quantidade de tempo compartilhado por várias gerações; b) interesse cada vez maior dos avós e de outros parentes na satisfação das necessidades da família; e c) a força da solidariedade Intergeracional ao longo do tempo.

A educação Intergeracional tem como finalidade principal facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, costumes e valores e se transformem na relação umas com as outras. Neste sentido, defende-se que se trata de uma abordagem coerente e



valiosa e emancipatório voltada para o desenvolvimento da educação e aprendizagem ao longo da vida e para a promoção do envelhecimento ativo.

Relações intergeracionais é o termo utilizado para referir-se às relações que ocorrem entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos etários, não se restringindo ao contexto familiar, mas envolvendo todo o campo social (NERI, 2005). De fato, a atividade Intergeracional contribui para a redução do preconceito social com relação ao idoso e à oposição de valores e preconceitos entre as gerações. Dai podemos entender que a atividade Intergeracional pode promover o respeito à diversidade e dignidade aos idosos, uma vez que a experiência de vida é diferenciada entre esse grupo etário e entre as diversas gerações. Nesse sentido, podemos dizer que essa interação, também possibilita um diálogo horizontal e gera amizade entre as gerações.

Atualmente se atenta para a conceituação e averiguação, o que é educação Intergeracional? É a educação que se dá entre gerações. Houve um tempo em que se imaginava que as pessoas com mais idade ensinavam os mais jovens, a lógica era o mais idoso sabe, o menos idoso pouco sabe ou nada sabe. Passamos a ter um novo mundo com uma velocidade muito grande de alterações e com novas tecnologias que fazem hoje conviver gerações com saberes variados.

Entender a educação Intergeracional, onde uma geração aprende com a outra, é um ato de inteligência, que trás consigo algo especial como: aprendermos com quem sabe, independentemente da idade que essa pessoa tenha. Portanto, a educação Intergeracional é um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações para desempenhar atividades e afazeres que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo, em uma conjuntura igualitária, de tolerância e respeito mútuo.

4. Ciências da Intergeracionalidade

À medida que o tempo passa, apercebemo-nos que é urgente falar sobre intergeracionalidade, entender assim a importância da valorização de relações entre as várias gerações. Assevera-se que, quando nos referimos às relações intergeracionais, devemos ter em conta “o patrimônio” que é transmitido às próximas gerações, estabelecendo comunicação entre passado e o presente, refletindo sobre si e sobre os outros.

É necessário assim, quando pensamos em intergeracionalidade, fomentar entre as gerações um diálogo constante, a promoção da solidariedade e cooperação entre ambas, estabelecendo assim, entre elas, mais compreensão, combatendo preconceitos e estereótipos. Como vivemos o que queremos, quais são nossos valores, quem são nossos velhos, o que é a velhice? São questionamentos fundamentais para analisarmos as relações intergeracionais e seus desafios em um mundo onde cada vez mais se valoriza o que não tem importância e se despreza o que realmente vale a pena.



O Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741/033, no tocante ao relacionamento do idoso com as futuras gerações, indica no art. 3º, parágrafo único, IV, a “viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações” como uma prioridade da família, da comunidade, da sociedade e do poder público. A valorização do diálogo entre as gerações ajuda a combater o desrespeito.

A divulgação do Estatuto do Idoso representa a efetivação formal dos direitos deste segmento populacional. Por meio do Estatuto houve o reconhecimento do conceito de igualdade material no tratamento equânime de todos os seres humanos, nivelando o seguinte fator, respeito às possibilidades de receber e desfrutar de oportunidades, pois todos devem possuir o mesmo grau de dignidade humana. Portanto à medida que envelhecemos as relações intergeracionais tendem enfraquecer, surgindo assim problemas sociais que levam a uma vulnerabilidade. Pretende-se então que nasça uma nova consciência, capaz de melhorar a vida das pessoas.

A intergeracionalidade se apresenta como um grande desafio ao profissional da educação, considerando a dinâmica da realidade e suas relações de produção e reprodução social como abordado anteriormente. Surge então a intergeracionalidade como forma de apagar preconceitos, promover a solidariedade e fortalecer a equidade entre as gerações. No cenário atual, a dinamicidade das transformações tecnológicas, econômicas, sociais e culturais tem o poder avassalador de estimular a eterna juventude, negação do processo natural do envelhecimento, fazendo o velho ser suplantado pelo novo.

5. Saberes e Práticas de Professores

Existe uma grande necessidade do preparo dos professores para atuarem com velhos em diferentes espaços educativos, alicerçada na contribuição da Pedagogia. É notório que os saberes pedagógicos são construídos por intermédio das ações convencionadas dentre teoria e prática.

Segundo Tardif (2008) esclarece que a atividade docente não se trata de um objeto do saber das ciências da educação, mas mobiliza diversos saberes que se chamam de pedagógicos, onde [...] Os saberes pedagógicos apresentam-se com doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2008, p.7).

De fato, o professor confrontar-se com distintos contextos na legítima complexidade. No entanto, a prática do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; e sim, um espaço de cultura de saberes e conhecimentos para o seu incremento profissional e sua emancipação. É na prática pedagógica, com as suas peculiaridades, que os conhecimentos teóricos apreendidos na formação são transmitidos para a ação- pedagógica. Segundo TARDIF, existem aspectos sociais específicos de cada realidade que constituem a profissão docente.



A prática dos professores abrange adjacente saberes, não os produz por completos, pois a cultura geral e a subcultura estão em constante relação, e as práticas docentes também se torna características já institucionalizadas. Nesse sentido, alguns professores sustentam ação de transmissores e não de elaboradores dos direcionamentos de seus afazeres.

Néri (2005) complementa ainda, que a educação gerontológica parte de uma grande necessidade em relação à educação voltada para os idosos, sabendo transmitir de forma acolhedora como desenvolvendo um trabalho educativo para os velhos seja na sala de aula, ou em espaços diversos na sociedade, ou seja, a convivência intergeracional é uma importante fonte de aprendizagem de atitudes em relação a idosos e que possa predispor favoravelmente as pessoas a estudos formais em relação à velhice. Modificações paradigmáticas em relação à Educação e à Gerontologia deverão ocorrer para que os conteúdos sobre velhice passem a fazer parte dos currículos de formação e prática de professores seja sistematizada.

Dentro desta perspectiva, o Estatuto do Idoso- Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, (2003) preconiza em seu Art. 21 que: “o poder público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” e assegura em seu art. 22, que:

Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Partindo deste pressuposto, as relações intergeracionais, torna-se um componente pedagógico necessária para estabelecer ou restaurar saberes, como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Aranha, os aspectos culturais interferem na maneira de olhar o envelhecimento e, logo, na maneira como a pessoa idosa vai se organizar nesse meio. Esta autora diz ainda que a possibilidade de envelhecer de maneira bem-sucedida depende, muito dentre outros fatores, da história de vida de cada um e da forma como cada um entende o processo de envelhecimento e a velhice.

Entre os artigos que compõem o Estatuto do Idoso (Brasil, 2005) interessamos predominantemente o Título II, Dos Direitos Fundamentais, em seu Capítulo V, Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Segundo o Estatuto, [...] o idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. (art. 20).

Neste sentido, a importância de se verificar a influência das atividades sociais sobre a auto percepção do idoso se explica pela necessidade de embasamento prático/teórico para indicação e implantação de mais atividades, com melhor suporte e direcionamento.



Quando o professor analisa a própria prática faz com que ele visualize o seu trabalho em uma dimensão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica pautada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações. Ao valorizar a prática pedagógica, o processo de análise deixa de pertencer somente ao âmbito das ideias e passa para a situação concreta. Assim, Tardif (2002) afirma:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através quais os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002, p. 53).

Ressaltamos que é essencial a experimentação de práticas diferentes, que sejam escolhidas a partir da articulação entre o profissional e a comunidade em oferta para formação de valores e a autonomia dos comportamentos envolvidos no processo. Contudo no que tange o referido contexto em questão, é importante refletir, ponderar, aprender a pensar e buscar juízos que precisam estar inerentes, cada vez mais na vida do professor e que possa haver novas concepções nas formas de organização, gestão e ação das instituições de ensino.

Para que haja incremento da prática docente são imprescindíveis os seguintes aspectos: o conhecimento específico, e os conhecimentos pedagógicos, que são fatores complexos e de suma importância para o aperfeiçoamento profissional. O processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, no que tange o atendimento as necessidades individuais e coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio desta pesquisa, percebe-se que o tema em estudo “Práticas de Professores na Perspectiva da Educação Intergeracional” é abstruso e abrangente.

O ato de educar assume, nos tempos de hoje, uma complexidade que exige novas abordagens metodológicas e práxis por parte dos docentes.

Neste sentido, é necessário ter como base, teóricos que discutem a temática “Práticas de Professores na Perspectiva da Educação Intergeracional”, para compreender as melhores formas de abordar e trabalhar como tema em evidência.

Percebe-se que se faz necessário a constituição de saberes significativos em relação à articulação entre a teoria e a prática do professor, conglomerando competências específicas e saberes de natureza pedagógica e humana. Acredita-se que a abordagem Intergeracional, poderá ser uma premissa de intervenção articulada dos saberes – aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, assente nos quatro pilares do conhecimento da Educação para o século XXI (Delors et al., 1996), numa probabilidade de educação ao longo da vida.



Para tanto, é necessário que este seja um processo que tenha uma sequência articulada num sentido contínuo de saberes, gerando mudanças de atitudes. No contexto do respectivo artigo, destacamos a importância do docente conhecer teóricos, metodologias, fundamentações que possibilite conhecimentos diversos significativos que favoreça o seu crescimento profissional e que caracterize um trabalho Intergeracional, como também ter ciência do Estatuto do Idoso, Constituição Federal e LDB, dentre outros.

Deste modo, a referida pesquisa apresenta contribuições teóricas aos professores, oportunizando uma reflexão teórica- metodológica- educativa relacionada à concepção das práticas de professores, constituindo-se como fonte para estudos posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, V.C. Aspectos psicológicos do envelhecimento. In: Papaléo Neto, Matheus, **Tratado de Gerontologia** 2. Ed., rev. e ampl. São Paulo: Editora Atheneu, 2007.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Plano de ação integrada para o desenvolvimento da política nacional do idoso**. Brasília, 1996.

BRASIL. [Estatuto do idoso (2003)]. **Legislação sobre o idoso**: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do idoso) e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 3. ed. –

Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2013. 124 p. – (Série legislação).

FERREIRA, Aurélio de Holanda miniaurelio o **dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Positivo, 2010.895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**, 2007, Disponível em URL: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 30 de maio de 2018

_____. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2012

NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2001.

NÉRI, A. L.; ACHIONI, M. Velhice bem-sucedida e educação. In: NÉRI, A. L.; DEBERT, G.G. (Org.). **Velhice e sociedade**. São Paulo: Papirus, 1999. p.113-140.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. **As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão**. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA EDUCADORA MINEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX⁹⁷

Thassiana Aparecida de Paula⁹⁸

“A escola não é o lugar de experiências complicadas que fatigam e enervam; a missão da escola é acalmar, acompanhar o desenvolvimento natural, a expansão, a liberdade. ”

(Maria Lacerda de Moura)

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de identificar e analisar as práticas educativas destinadas a infância no livro *Lições de Pedagogia*, de Maria Lacerda de Moura, publicado em 1925, de modo a compreender a sua trajetória educacional e o contexto em que ela pensou e escreveu a obra. O trabalho de pesquisa se justifica pelo fato que ser incipiente a produção de trabalhos sobre práticas educativas na área da história da educação, sobretudo sobre as práticas científicas desempenhadas pelo professor no início do século XX. A metodologia parte do levantamento bibliográfico, em seguida, a busca por fontes históricas, primárias e secundárias, assim como a consulta à historiografia que trata sobre as temáticas “infância”, “formação de professores” e as “práticas educativas” ao longo da história da educação brasileira. Os resultados apontam que *Lições de Pedagogia*, revela a importância, para Maria Lacerda de Moura, de a pedagogia ser fazer científica, fato comum para o contexto positivista da época. E nota-se a preocupação da educadora com a formação de professoras, ao direcionar práticas e teorias que pudessem auxiliá-las no processo educativo, já que, segundo ela, os acessos a essas informações eram escassos, já que não existia um acervo bibliográfico direcionado a elas.

Palavras chave: Práticas Educativas. Professora cientista. Educação da Infância

97 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca de avaliação como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

98 Graduada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei. Professora Orientadora: Paula Cristina David Guimarães.



INTRODUÇÃO

Diferentes práticas educativas e didáticas, vêm sendo desenvolvidas no contexto escolar durante a história da educação brasileira. Neste trabalho, optamos pela utilização do termo práticas educativas, por compreender que tais práticas presentes na obra *Lições de Pedagogia* extrapolam o ambiente escolar chegando a uma conjuntura mais ampla, considerando também a situação social das mulheres. Conforme Agostini (2018), o termo “práticas educativas” compreende além das atividades propriamente escolares. É um estudo de práticas conduzidas por agentes exteriores se relacionando com um contexto histórico maior que considera a política e a cultura. Para tal compreensão é importante entender os processos, que à envolvem ou seja, as práticas e experiências vivenciadas dentro de uma cultura escolar. Segundo Faria Filho (2003), a noção de cultura escolar é entendida como:

[...] a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articulados e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2003, p.85).

Neste trabalho, busca-se identificar e analisar as práticas educativas e a didática direcionadas pela educadora mineira, Maria Lacerda de Moura, em seu livro *Lições de Pedagogia*. Para esse fim, se fez necessário compreender a sua trajetória educacional e verificar de que modo contribuiu para a escrita de seu livro. Também, identificar o contexto no qual ela viveu, pensou e escreveu *Lições de Pedagogia*, verificando possíveis aproximações distanciamientos com as práticas de ensino que propunha.

O recorte espacial e temporal desta pesquisa foi Minas Gerais durante o ano de 1925, lugar e ano em que a obra *Lições de Pedagogia* foi produzida e publicada pela educadora mineira, Maria Lacerda de Moura. Tanto a obra como a autora ainda são pouco conhecidas no cenário do campo da pesquisa em educação, o que aponta para a necessidade de investigações sobre a educadora mineira e sua produção escrita (GUIMARÃES, 2016).

O livro analisado, *Lições de Pedagogia*, Volume I, publicado pela editora TYP. Paulista em 1925, tem a finalidade de auxiliar alunas do magistério em seu processo de formação. A obra possui 185 páginas, sendo 12 delas destinadas a juízos de escritores da época a respeito do trabalho de Maria Lacerda de Moura e 4 capítulos nos quais em todos eles aparecem nas preliminares um resumo do que foi tratado em cada um. Seu público alvo, segundo Moura (1925), era principalmente as alunas da Escola normal e professores primários, visto que, na época, era deficiente o acesso a bibliotecas e materiais didáticos. Na obra, Maria Lacerda de Moura demonstra grande preocupação com a educação popular e no seu decorrer sugere modelos de práticas de ensino para a educação e saúde da criança, se preocupando sempre com o desenvolvimento e o bem-estar infantil.

Maria Lacerda de Moura nasceu em 1887 na cidade de Manhuaçu-MG e faleceu em 1945 na cidade do Rio de Janeiro. Aos quatro anos de idade se mudou para a



cidade Barbacena-MG onde iniciou seus estudos, na qual se formou magistério aos dezessete anos. Foi professora da cadeira de Pedagogia e Higiene da Escola Normal Municipal da cidade de Barbacena, a partir do ano de 1908. Escreveu artigos sobre educação para os jornais locais e realizou palestras na região. De formação espírita e anticlerical, Maria Lacerda de Moura enfrentou muitas resistências com relação aos seus ideais de educação. De acordo com Leite (1984), a professora foi hostilizada em Barbacena, o que fez com se mudasse para São Paulo, se voltando-se para os movimentos feministas e anarquistas e abandonando a profissão docente institucionalizada.

Figura 1: Maria Lacerda de Moura em sua formatura na Escola Normal de Barbacena, 1904



Fonte: Guimarães (2016); Arquivo Miriam Lifchitz Moreira Leite, CEDEM

Tendo em vista o contexto apresentado acima e a riqueza de informações contidas no livro *Lições de Pedagogia*, este se torna fonte de pesquisa importante para esta pesquisa e para a história da educação relacionada às práticas de ensino no Brasil.

Entendendo a riqueza da fonte histórica apresentada bem como o ineditismo de algumas informações que apresenta, o presente trabalho está organizado em três subtítulos. No primeiro é apresentado um mapeamento dos trabalhos até então produzidos, que utilizaram o livro *Lições de Pedagogia* como fonte de pesquisa. Esse levantamento foi importante para que fossem observadas as lacunas existentes sobre o objeto de investigação. O segundo subtítulo apresenta as principais práticas de ensino formuladas por Maria Lacerda de Moura. Tais práticas foram organizadas



em categorias de análise, tais como: Práticas da professora cientista e práticas da professora mediadora. Em cada uma dessas categorias é possível identificar a produção de saber gerada pelo discurso pedagógico ao longo da história da educação brasileira (FOUCAULT, 1979). No último subtítulo são apresentadas as práticas de ensino direcionadas às mulheres, considerada uma figura muito importante no cenário educacional para a educadora mineira.

Mapeando a fonte histórica *lições de pedagogia* através do levantamento bibliográfico

A ideia de mapear o Livro *Lições de Pedagogia*, dentro da produção acadêmica, vem com o intuito de mostrar quem já escreveu e o que foi escrito sobre esta obra enquanto fonte de pesquisa. Nessa abordagem, essa metodologia pode ser denominada revisão de literatura ou levantamento bibliográfico.

O levantamento bibliográfico é a base fundamental para toda e qualquer pesquisa. Através dele é possível obter subsídios para a investigação com diferentes enfoques, mas que articulam uma única fonte. É uma investigação que induz o pesquisador a ter uma ideia clara do problema em questão, ficando mais familiarizado com o assunto e viabilizando a captação de ideias para uma nova análise. A busca se faz importante para que não se replique o assunto que será discutido, trazendo mais contribuições para a pesquisa científica.

A partir do contexto apresentado, a pesquisa utiliza esse mecanismo como um dos métodos para encontrar o que já foi produzido cientificamente na área. Isso se faz necessário, para conhecer a diversidade interpretativa do tema pesquisado a fim de aprimorar a pesquisa e facilitar o desenvolvimento do trabalho. Visto que, ter clareza do assunto trabalhado é indispensável, propiciando o aperfeiçoamento da pesquisa e a abordagem de novos assuntos (PIZZANI, SILVA, BELLO & HAYASHI, 2012).

Diante disso, realizou-se uma procura sobre a fonte de pesquisa *Lições de Pedagogia*, em sites como: *Banco de Teses da Capes*, *Scielo* e *Revista Brasileira de História da Educação*. Tais seleções se deram devido ao fato de, primeiramente, o *Banco de Teses da Capes* dispor de trabalhos defendidos desde 1987 e se responsabilizar pela veracidade dos dados fornecidos (CAPES, 2014). A escolha do site *Scielo* se deve à disponibilidade de um acervo eletrônico, que abrange produções científicas brasileiras. E, por último, a *Revista Brasileira de História da Educação* com fundamental importância devido às publicações trimestrais e a propagação da produção científica nacional e internacional sobre História e Historiografia da Educação. Ademais, a título de esclarecimento, tais seleções se fazem pertinentes devido ao curto período de vigência de uma Iniciação Científica, no caso, doze meses.

Dentro desse cenário, após a realização das buscas, foi identificado um único trabalho que utiliza tal obra como fonte. Entende-se assim que há muito a ser acrescentado ao assunto e isso possibilita trazer novas investigações como também outras abordagens, validando e justificando a pesquisa a ser realizada. Nessa análise, percebe-se a necessidade de investigar a fonte mais detidamente, buscando aspectos



pedagógicos e assim identificar como era o processo de escolarização de crianças e métodos de ensino direcionados as jovens professoras, ambos à época.

Em análise ao trabalho encontrado a dissertação: *Educação e Sociedade: Lições Pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887-1945)*, realizada por Denise Cristina Ferreira⁹⁹, Percebe-se que o objeto de sua pesquisa traz tentativas de identificar e fazer emergir o pensamento social de Maria Lacerda de Moura, no que tange a esfera da sociedade e da educação no Brasil na obra *Lições de Pedagogia*. Ferreira (2012), se detém a análise do livro de Maria Lacerda de Moura, no último capítulo de sua dissertação. Já no decorrer do trabalho busca-se contextualizar o cenário sociopolítico em que Maria Lacerda de Moura estava inserida. E também faz uma abordagem à biografia dessa.

Nesse sentido, cabe destacar ainda que a obra *Lições de Pedagogia* de Maria Lacerda de Moura foi mencionada em diversas pesquisas não como fonte e sim como citações ou pequenas análises. O quadro abaixo lista os trabalhos encontrados que de alguma forma a obra esteve presente:

QUADRO 1: Teses e dissertações sobre Lições de Pedagogia.

Ano de Publicação	Tese/ Dissertação	Título	Autor	Programa/área e instituição
1984	Tese	Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura	Miriam L. Moreira Leite	Pós Graduação em História, USP.
1998	Dissertação	Emancipação feminina e moral libertária: Emma Goldman e Maria Lacerda de Moura	Liane Peters Richter	Pós Graduação e História. Unicamp
1999	Dissertação	O Espírito da educação: Maria Lacerda de Moura (1918-1935)	Maria Aparecida Lima Dias	Pós Graduação em Educação. USP.
2010	Dissertação	O Pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina: contribuições e desafios para a educação contemporânea	Joice O. Pacheco	Pós Graduação em Educação e processo de exclusão social. Unisinos.
2016	Tese	Maria Lacerda de Moura e o " Estudo Científico da Criança Patrícia" em Minas Gerais (1908-1925)	Paula Cristina David Guimarães	Pós Graduação em Educação, UFMG
2016	Dissertação	Maria Lacerda de Moura na Revista Estudos (1930- 1936): Anarquismo Individualista e Filosofia da Natureza	Nabylla Fiori de Lima	Pós Graduação em Tecnologia, UFPR.

Fonte: Banco de teses da Capes, Scielo e Revista Brasileira de História da Educação



O primeiro trabalho exposto neste quadro, *Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura* de Miriam Lifchitz Moreira Leite (1984) é uma pesquisa de doutorado da Universidade de São Paulo. Neste, a autora somente cita *Lições de Pedagogia (1925)* ao expor as obras escritas por Maria Lacerda de Moura naquele período. Uma vez que a sua produção relata a trajetória de Maria Lacerda de Moura através de uma vertente feminista, destacando todas as suas conquistas, lutas em prol das mulheres e suas contribuições para o feminismo no Brasil.

Outro trabalho, o de Liane Peters Richter (1998), que é uma dissertação denominada *Emancipação feminina e moral libertária: Emma Goldman e Maria Lacerda de Moura de 1998*, em seu trabalho descreve em poucas linhas a obra *Lições de Pedagogia*, relatando que se trata de um livro onde Maria Lacerda se dedicou a falar sobre transformações na escola e do desenvolvimento infantil.

A próxima dissertação situada no quadro é de Maria Aparecida Lima Dias (1999), da Universidade Federal de São Paulo nomeada *O Espírito da educação: Maria Lacerda de Moura (1918-1935)*, nela Maria Aparecida cita o porquê da escrita de *Lições de Pedagogia* por Maria Lacerda de Moura, associando a inexistência de livros didáticos direcionado para mulheres na época e criando, assim, este livro estritamente pedagógico, com o anseio de atingir aqueles que não tinham recursos ou até mesmo interesse sobre os afazeres docentes.

Joice Oliveira Pacheco, em sua dissertação *O Pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina: contribuições e desafios para a educação contemporânea* (2010), realizada na Universidade do Vale Rio dos Sinos, recontou quem foi Maria Lacerda de Moura e somente descreve quais foram as obras produzidas por ela. Deste modo só menciona *Lições de Pedagogia* em seu trabalho.

Outra pesquisa é a tese de Paula Cristina David Guimarães (2016), denominada *Maria Lacerda de Moura e o “Estudo Científico da Criança Patrícia” em Minas Gerais (1908-1925)* realizada na Universidade Federal de Minas Gerais. Neste trabalho a autora analisa *Lições de Pedagogia* sob a perspectiva científica, buscando identificar dentro da obra registros de um projeto enviado por Maria Lacerda de Moura à Secretaria do Interior de Minas Gerais. Dedicou o seu último capítulo da tese unicamente para obra em questão, com a finalidade de conhecer as propostas de estudos científicos para a infância pretendidas por Maria Lacerda de Moura naquele contexto na cidade de Barbacena/MG.

A dissertação, *Maria Lacerda de Moura na Revista Estudos (1930- 1936): Anarquismo Individualista e Filosofia da Natureza*, de Nabylla Fiore de Lima (2016), percebe-se que seu recorte cronológico ultrapassa a data de produção de *Lições de Pedagogia*, porém em sua revisão bibliográfica ela volta a alguns trabalhos sobre Maria Lacerda de Moura. Menciona a dissertação de Denise Cristina Ferreira (2012), que analisa *Lições de Pedagogia* focando na concepção de educação por meio de uma vertente sociológica dita por Maria Lacerda na presente obra.

Com o levantamento bibliográfico foi possível uma compreensão maior sobre como a fonte de pesquisa é abordada e das lacunas existentes sobre ela. Nesse contexto, apesar de já existirem investigações realizadas sobre a fonte, ela ainda se mostra inédita



no campo de pesquisa da educação. Maria Lacerda de Moura, com a obra *Lições de Pedagogia* direciona o interesse em fazer circular a obra unicamente para educadores e deixa claro uma preocupação com a educação da época. Assim sendo, é importante o estudo a ser realizado na área da educação, com um olhar direcionado às práticas educativas e didáticas ditas pela educadora mineira para a escolarização da infância.

Práticas educativas de Maria Lacerda de Moura no livro *lições de pedagogia*

Ao se falar em práticas educativas dentro na área de pesquisa da história da educação, ainda é notória a pouca produção sobre o assunto. Isso se deve, em certa medida, pela falta de fontes que possibilitam identificar essas práticas, assim como pelo desinteresse sobre o que aconteceu dentro dos diferentes cenários institucionais em que a educação acontecia. Em alguns casos, as práticas de ensino podem deixar alguns vestígios de informação em diários de professores, provas, atividades realizadas em sala, caderno de planejamento, entre outros documentos escolares. Além de poucas fontes que revelam sobre o cotidiano escolar, o acesso a elas ainda é bem restrito. De acordo com Julia (2001):

[...] é preciso “arranjar espaço” e os documentos não são nem mesmo transferidos para depósitos de arquivos que deveriam legalmente recebe-los. Seria conveniente, em cada um dos países que representamos, fazer uma coleta similar de documentos idênticos, perguntando-nos a cada vez sobre a representatividade que lhes podemos atribuir (JULIA, 2001, p.5).

Tais práticas de ensino são identificadas em uma obra de Maria Lacerda de Moura, *Lições de Pedagogia*. Durante a análise desse livro, que é também a fonte de pesquisa deste trabalho, foi possível perceber algumas recorrências durante a escrita da educadora sobre as práticas que a mesma julgava essenciais para a prática de uma boa professora. É importante ressaltar que tais práticas elencadas por ela, possuía sempre uma fundamentação teórica, que se dava por meio da citação de pensadores e pesquisadores da educação, tais como Montessori¹⁰⁰, Binet¹⁰¹ e Claparède¹⁰².

Para melhor compreender as práticas postuladas por Maria Lacerda de Moura, foram criadas, neste trabalho, duas categorias de análise. Segundo Gouvêa (2004), é possível elaborar muitas categorias de análise através de uma mesma leitura. Contudo, o que deve ser levado em consideração, nesse processo de categorização de informações, é o foco, ou seja, o problema de pesquisa.

100 Maria Montessori (1870-1952), médica e pedagoga, fundadora de um método educacional inovador, baseado no reconhecimento e suporte do desenvolvimento natural das potencialidades das crianças (BUONANNO, 2011 p. 81).

101 Uma das principais referências da ciência psicológica do século XX, o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) exerceu profunda influência na configuração do campo. Suas pesquisas sobre o funcionamento das funções psicológicas superiores e sobre as diferenças individuais na inteligência e nos estilos de pensamento resultaram na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência e na proposição do conceito de idade mental (CAMPOS; GOUVEA & GUIMARÃES 2001 p. 218).

102 Edouard Claparède efetuou seus estudos de medicina em Leipzig e Genebra. Claparède inscreve-se, por conseguinte, em uma cultura e uma genealogia familiar (RUCHAT, 2008 p. 183).



A construção das categorias de análise deste trabalho não se deu de forma uniforme e nem determinista. Pelo contrário, essa construção foi se dando aos poucos, à medida em que as próprias informações das fontes sinalizavam para isso, em um constante processo, se modificando de acordo com a necessidade que a pesquisa demandava. Isso reforça a ideia apresentada por Gouvea (2004), ou seja, de que a pesquisa não é imutável, ela sempre tem que estar aberta a possíveis ajustes para seu melhor desenvolvimento. De acordo com Gouvêa (2004):

Está claro que tal organização do material sempre é provisória; outro pesquisador, com um olhar diferenciado, noutra espaço de produção do saber, num outro momento histórico, levantaria outras categorias, privilegiaria outros critérios de ordenação do material. Essa provisoriedade é que garante a vitalidade do campo científico, em que todo conhecimento produzido (tenho tal pretensão) é sempre definido pela precariedade e possibilidade de confronto, crítica e superação (GOUVÊA, 2004, p.50).

Assim, as categorias elencadas neste trabalho se deram por meio da recorrência de informações sobre as práticas de ensino no desdobrar da obra analisada. Mais do que uma categorização de pesquisa, os subtítulos apresentados a seguir funcionam como chaves de leitura para este trabalho.

Práticas da Professora Cientista

Segundo Maria Lacerda de Moura, a Pedagogia necessitava se fazer científica. Tal afirmativa foi compartilhada por muitos pensadores da educação do final do século XIX e início do século XX que, imbuídos dos pressupostos positivistas, tomavam a educação como possibilidade real de efetivação da formação humana. De acordo com a professora, “tudo o que não obedecer a uma orientação científica é empirismo sujeito a erros, a desilusões” (MOURA, 1925, p 52).

Foi no contexto do positivismo que a pedagogia iniciou o seu diálogo com outras ciências, tais como a biologia, a psicologia, a sociologia, entre outras. A influência do positivismo de Darwin, no final do século XIX e o início do século XX, marcou profundamente o estudo da natureza (GUIMARÃES, 2016, p 67). Essa fundamentação positivista referia-se aos fatos observáveis e indiscutíveis, ou seja, aquilo que fosse considerado ilusório, especulativo, era rejeitado (SCHULTZ & SCHULTZ, 1994, p.39).

Em *Lições de Pedagogia* há grande destaque ao cientificismo. Para Maria Lacerda de Moura, para uma boa prática da professora fazia se necessário conhecer a verdade, ou seja, a verdade científica “ [...] o ideal é elevar os mestres a um grão maior de cultura para que reclamem a influencia directa, a presença dos cientistas no campo da educação. Só assim se fará Pedagogia Científica” (MOURA, 1925, p. 66).

Contudo, Maria Lacerda não queria que a professora fosse somente o pesquisador de gabinete, mas sim um aplicador da ciência na sua própria prática. Segundo informações colhidas na obra da educadora, a professora acreditava que o conhecimento científico e a prática têm que trabalhar juntos com o professor, sendo, assim, indissociáveis.



A categorização de professora cientista na obra analisada, se deu, neste trabalho, sobretudo pela grande relação que a autora faz entre educação, medicina e psicologia. Segundo Gondra (1996):

A teoria ganhou maior densidade e sistematização na obra de Augusto Conte (1798-1857). Uma verdadeira ciência, segundo este pensador, deveria analisar todos os fenômenos da natureza, e mesmo os humanos, como os fatos (GONDRA, 1996, p. 180).

Para Maria Lacerda de Moura, a ciência aplicada à pedagogia partiria de um conjunto de teorias deduzidas da observação e da experimentação, estabelecidas com o fim de tornar mais eficaz a ação educativa. No caso do saber médico, este contribuiria com a educação em diferentes eixos. Conforme Gondra (2007), a presença do médico foi direcionada como uma autoridade que intervém na vida social. Assim, ao longo do século XIX a sociedade viu na escola uma mediadora de práticas higiênicas, sanitárias entre outras.

Segundo Maria Lacerda de Moura, em seu livro, a professora seria o principal transmissor das práticas higienistas na sala de aula, sobretudo quando direcionada para a infância. Segundo ela, sendo a saúde a primeira condição da felicidade – todos os esforços da educação deveriam convergir para os meios de dar ou conservar a saúde, favorecer o crescimento, fortificar os órgãos que se achavam depauperados. Dessa forma, o papel da professora não competia em curar o educando e sim observá-lo, orientá-lo para a preservação da sua saúde.

Uma das práticas expostas na obra sobre a observação das professoras e a saúde da criança foi a “caderneta de saúde”, que, de acordo com a autora era:

A caderneta de saúde, caderneta sanitária ou ficha medica individual é uma das necessidades da escola moderna. Nessas cadernetas o medico ou o próprio educador deverá verificar os períodos e as crises de crescimento e peso e estatura, moléstias, vacinação (ou não), acidentes, observações, dentição, medidas do thorax, observações sobre os sentidos – acuidade visual, auditiva, etc., defeitos de linguagem, de pronúnciação, de dicção, como poderá dizer dos defeitos de hereditariedade e congenitae: - emotividade nos gestos ou nas palavras, epressões physionomicas, aspecto exterior, atitudes; aspecto interior: - temperamento, atenção, memoria, percepção; attitude moral: - comportamento, egosismo ou altruísmo, etc.; faculdades da imaginação, da vontade. Etc., etc; (MOURA, 1925, p.259).

Além dessa prática de acompanhar o desenvolvimento do aluno através de anotações, a professora deveria sempre ficar atento quanto ao ambiente da sala, tendo grande atenção para a posição das cadeiras, que deveria seguir à necessidade de cada um, a iluminação da sala, como também sua ventilação e espaço disponível para a quantidade certa de alunos. Tudo isso seriam práticas higienistas destinadas para as professoras, sempre pensando no bom desenvolvimento do aluno.



Segundo Ferreira e Gondra (2006), o educador precisa ser, antes de tudo, higienista, com a intenção de vigiar o desenvolvimento do educando, afastando tudo quanto possa prejudicar.

[...] a necessidade da intervenção da racionalidade médica sobre a “flor da infância”, de modo a construir um discurso especializado a respeito desse período, capaz de prescrever as regras para assegurar a continuidade da vida, afastando as crianças das práticas e sujeitos convertidos, na lógica da ciência, em ignorantes, curiosos e indiscretos (FERREIRA & GONDRA, 2006, p.126).

A professora deveria observar e acompanhar o crescimento das crianças, desde aspectos físicos até os psicológicos. Esses processos se fazem presentes na fala da autora, em que são enfatizadas ações diversas, tais como as ligadas à educação física como uma educação que busca preparar não só o corpo, mas também a mente. Nesse mesmo sentido, também destaca a educação sensorial, a professora deveria trabalhar os sentidos da criança, através de atividades que estimulassem o desenvolvimento desses sentidos.

Diversas outras práticas são elencadas pela autora em seu livro, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro II: Práticas idealizadas por Maria Lacerda de Moura para as crianças

Práticas	Objetivos
Importância de se ensinar cuidados como: escovar os dentes, pentear-se, mudar de roupa, tomar banho, lavar as mãos, respirar pelo nariz e dormir com a boca fechada.	Práticas de Hábitos higiênicos
Evitar os recém-nascidos a mudanças bruscas de cor, a claridade em excesso.	Preservar a retina da criança
Quando o aluno já reconhece as letras, fazer teste de visão, como colocar a cadeira em diversas posições ir mostrando diferentes imagens. Observar e descrever o que vê.	Avaliar a acuidade visual do aluno para se necessário encaminhar ao oftalmologista
Fazer exercícios de comparar objetos e distâncias.	Exercícios para o desenvolvimento do sentido da visão da criança
Vendar os olhos da criança para distinguir vozes e passos das pessoas	Educação auditiva
Ter contato com diferentes texturas, de olhos vendados a criança irá tirar um objeto de uma sacola e deve descrevê-los. Esses objetos podem ser pedras, tecidos, caroços de frutas, madeira, algodão etc.	Desenvolver as habilidades táteis
Distinguir os perfumes de flores, frutos, café, vinagre, álcool, hortelã, arruda etc.	Educação do olfato
Provar na ponta da língua essências diversas como fruta, manteiga, queijos, doces, açúcar, sal, limão etc.	Educação do paladar



Para abordar essas práticas em sala de aula, Maria Lacerda de Moura afirmava que esses conhecimentos, se adquiridos brincando, não só educariam os sentidos das crianças, mas também desenvolveriam seu cérebro e suas faculdades intelectuais, como serviriam para a vida prática. Dessa forma, alegava que o conhecimento científico precisaria fazer parte das práticas docentes, estimulando o aluno em seu crescimento físico e intelectual, já que, segundo Maria Lacerda, era preciso que o corpo estivesse saudável para o aprimoramento das faculdades intelectuais.

Práticas da Professora Mediadora

Dois pontos fundamentais para essa categoria são: a ênfase que a educadora trazia para a importância das professoras compreenderem a individualidade do aluno e o respeito a sua hereditariedade. Esse princípio adotado por ela em seu livro é derivado do modelo de educação atribuído por Francisco Ferrer¹⁰³ que, segundo Gonçalves (2009), preconizava uma educação que deveria formar indivíduos combativos, justos, verídicos, livre de preconceitos e que reivindicassem seus direitos.

Essa educação defendida por Maria Lacerda de Moura é uma educação com bases nos princípios escolanovistas, pela qual o aluno seria o principal agente da educação, em que a escola teria o papel de guia em suas escolhas, desenvolvendo seu cérebro e acompanhando o seu desenvolvimento natural. E, quando se educa uma criança é preciso, desde cedo, encaminha-la livremente (se é possível dizê-lo), leva-la a escolher a profissão dictada pela tendência, pela vocação, pelo temperamento e pelo grão de resistência do seu organismo (MOURA, 1925, p.23).

O educador seria o agente criador de meios e caminhos para a própria educação da criança e, para isso, seria preciso que ele respeitasse os direitos humanos e o direito do homem. A professora deveria ter em mente a necessidade de fazer das crianças homens honestos e bons cidadãos, sendo essencial compreender que o homem é produto da hereditariedade e do meio. A pedagogia se propõe a educar, seria preciso adaptar o ensino às necessidades e a vocação do educando.

De acordo com Gonçalves (2009), o sentido de aptidão ou incapacidade de se realizar uma atividade não existia na Escola Moderna, pois o conhecimento que a criança adquire ao longo da vida por meio de pessoas que o cercam, faz com que se tornem sujeitos preparados para os estudos e, conseqüentemente, para a vida.

Um dos questionamentos abordados nessa categoria, elencada para este trabalho, pensando no modelo da escola moderna, é a classificação dos alunos pelo seu mérito. Tais práticas são abordadas por muitos professores e as mesmas são criticadas pela educadora em *Lições de Pedagogia*. Para Maria Lacerda de Moura, essa ação é pessimamente feita, injusta e prejudicial à educação. Ao realizar essa classificação, ela não considera o educando nas suas individualidades, não respeitando a diferença de idade cronológica e fisiológica, diferença de tempo escolar e as características do seu meio social.

103 Francisco Ferrer y Guardia foi o educador que mais teve suas ideias pedagógicas aplicadas em solo Brasileiro, através da fundação das Escolas Modernas em vários lugares do Brasil. Os aspectos educacionais que defendia são considerados modernos até em nossos dias, por serem críticos e procurarem formar homens livres; o sujeito autônomo tão em voga nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas governamentais atualmente (GONÇALVES, 2009, p.55).



Outra prática criticada pela educadora foi a da punição realizada nas escolas pelos professores. Para Maria Lacerda de Moura, a punição não é o que educa moralmente, ou seja, não é ela que forma o caráter, mesmo porquê, segundo a professora mineira, a repressão afrouxava a vitalidade orgânica e mental da criança. Assim, a prática do professor deveria ser natural, de modo a conhecer a criança e distribuir justiça, porque a educação influi consideravelmente no indivíduo que se desenvolve.

Uma prática que ganha o seu destaque em *Lições de Pedagogia* é o jogo como uma atividade que dá liberdade. Para a autora, os jogos e os brinquedos deveriam ser os preferidos na mediação docente com o aluno.

Num ensino em que predominava o sentido da cooperação sobre o da competição e a alegria sobre o mutismo, a importância dada aos jogos é grande, visto que, por intermédio deles, a criança poderia manifestar seus desejos, aprender a aceitar as diferenças alheias e também solidarizar com os demais. O jogo se torna então um espaço, no qual o professor tem a oportunidade de conhecer a individualidade de seu aluno e, também, um momento de expressão cooperativa que terá sua continuidade no ambiente de trabalho (GONÇALVES 2009, p.51).

Maria Lacerda de Moura atribuiu grande importância à troca de saberes no processo educativo e isso vai se constituindo através da mediação do professor entre os membros da cultura escolar. As professoras estariam presentes para compreender e mediar essas trocas e aprendizados, que ocorrem por meio da consciência da hereditariedade do aluno, do respeito às suas individualidades e de atenção à sua situação social. Todos esses fatores, juntos, contribuiriam para a educação das crianças, e as professoras deveriam ter consciência disso.

O quadro abaixo lista algumas situações propostas pela educadora sobre o processo de mediação da professora na aprendizagem do aluno:

Quadro III: Práticas de mediação idealizadas por Maria Lacerda de Moura

Práticas	Objetivos
Encaminhar a criança dando instrumentos necessários para o seu próprio desenvolvimento.	Autoeducação
Transformar, substituir qualidades innatas no indivíduo.	Autoeducação
Encaminhar a criança livremente para a escolha de sua vocação.	Compreender a individualidade
Não classificar os alunos através de méritos.	É um método injusto e prejudicial a educação
A missão da escola é acalmar, acompanhar o desenvolvimento natural, a liberdade.	Educação no modelo da escola nova
O Ideal da escola não é mobiliar o cérebro e sim desenvolvê-lo	Reconhecer que a criança já possui uma bagagem cultural
O aluno deve ser estudado sobre suas qualidades hereditárias.	Adaptar o ensino as necessidades do educando



Práticas	Objetivos
Conhecer os motivos pelo qual o aluno é mais capaz ou menos aplicado.	Necessidade de estabelecer confronto de idade, saúde e condições econômicas.
O meio social influi no desenvolvimento do educando.	Conhecer os agentes desse desenvolvimento da criança.
O jogo é imprescindível na vida da criança.	Estimular as faculdades inventivas e facilitar o conhecimento das aptidões.

Fonte: Quadro produzido pelas autoras com base no livro *Lições de Pedagogia*

É preciso considerar que Maria Lacerda idealizou as práticas de educação de uma professora mediadora em meio a um contexto altamente tradicional de educação, em que a posição dos professores diante dos alunos era o de monopólio de saber e de parcas relações afetivas entre professor e aluno.

As mulheres educadoras

Desde que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina era restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos (RIBEIRO, 2006). As primeiras instituições a oferecer essa educação foram os conventos, onde as mulheres seriam “educadas” para servir a Deus.

Como uma educadora de escola normal, a preocupação de se pensar nas mulheres por Maria Lacerda de Moura em *Lições de Pedagogia* surge para além da educação. Tais ideias vêm em razão de seu importante posicionamento feminista¹⁰⁴ na sociedade da época. Seria incoerente falar de uma de suas obras e não relatar a recorrência e a preocupação que ela apresenta para com o sexo feminino em seus trabalhos (GUIMARÃES, 2016, p.73),

Em *Lições de Pedagogia*, Maria Lacerda de Moura confere às mulheres a responsabilidade na formação da personalidade infantil. Para a educadora, era necessário educar as mulheres (mães ou futuras mães), para melhor educar seus filhos, compreendendo o seu desenvolvimento e cuidando de sua saúde por meio de práticas higienistas. Dado que havia uma enorme taxa de mortalidade infantil e grande parte da reponsabilidade desse fato era creditado à negligência das mães, a professora mineira ensinava, por exemplo, práticas educativas ligadas à higiene alimentar e infantil. “A mortalidade infantil é assombrosa – por ignorância das mães em questões de hygiene pela má qualidade dos alimentos industriais, pela miséria, pela aleitação mercenária, etc., etc.” (MOURA, 1925, p. 111).

Para Maria Lacerda de Moura havia uma necessidade urgente em se dar uma assistência à infância, e isso seria mais efetivo por meio da educação das mães. Tal assistência estaria associada ao vestuário, a alimentação, a assistência médica e dentaria, a assistência escolar e domiciliaria. Nesse caso, caberia as mulheres o dever de cumprir esses cuidados e iniciativas. Segundo a autora, essa educação

104 A escolha do termo feminista se dá pelo fato de quase toda a produção existentes sobre Maria Lacerda de Moura e as suas ações exploram especificamente da sua condição de feminista. (GUIMARÃES, 2016, p.17)



higiênica iria para além da preocupação com a criança, mas também para a sua própria libertação como cidadã.

A educação da mulher, dentro do pensamento citado acima, também era de vital importância, já que a mulher, na visão de Ferrer, não deveria ficar reclusa ao lar, seu âmbito de ação deveria se abrir para todas as atividades da sociedade, a fim de que esta fosse realmente a companheira do homem e também capaz de educar seus filhos dentro do pensamento libertário, livre de dogmas religiosos tão presentes nas vidas das mulheres naquele período histórico. Para que isso ocorresse, ela deveria receber os mesmos conhecimentos, qualitativa e quantitativamente falando, que os homens (GONÇALVES, 2009 p. 51).

Maria Lacerda chamava atenção para a grande importância das mulheres para o desenvolvimento infantil. Segundo ela, o verdadeiro educador dentro dos lares seriam as mulheres, mas, todavia, essa educação só se daria por meio de uma formação feminina que, por sua vez, beneficiaria não só as famílias, mas também na sociedade.

Segundo Jinzenji (2010), a partir do final do século XIX, as mulheres passariam a ter um papel fundamental na sociedade. De guardiã e gestora da intimidade familiar, conjugal, ela passaria a ser a responsável pela educação das novas gerações, ajudando o Estado a promover a formação de sujeitos civilizados.

Abaixo seguem alguns exemplos de como a educação das mulheres foi vislumbrada em *Lições de Pedagogia*:

Quadro IV: Abordagens sobre as mulheres e a educação idealizadas por Maria Lacerda de Moura.

Abordagens	Objetivos
É necessário de um verdadeiro educador dentro do lar	Compreender a influência do lar na educação da criança
Importância para a higiene das mães, em especial a alimentar	A mães devem acompanhar de perto o desenvolvimento e crescimento de seus filhos, evitando a mortalidade infantil
Responsabilidade das mulheres de casa sobre a educação e formação da personalidade infantil	Educar as mulheres para essas responsabilidades
As mulheres têm necessidade de ginásticas mais que os homens	Para enfrentar os obstáculos da vida as mulheres têm a necessidade de um bom desenvolvimento corporal.
É necessária uma assistência a infância: vestuário, alimentação, medica, assistência escolar e domiciliar	As mulheres deverá cumprir esses cuidados e iniciativas.

Fonte: Quadro produzido pelas autoras com base na obra *Lições de Pedagogia*



Mais do que eficientes educadoras da infância, as mulheres, para Maria Lacerda de Moura, seria aquela que ajudaria na transformação benéfica da nação, elevando o nível de formação da infância para um melhor desempenho social.

Algumas considerações

A obra *Lições de Pedagogia*, possui caráter pedagógico possibilitando diversas reflexões no campo da história da educação. Que são raros os registros de práticas de professores no início do século XX. É possível compreender como se pensava a educação da infância e como ela era proposta para ser realizada na prática. Com caráter de escola moderna, Maria Lacerda de Moura pensava em uma educação com liberdade, autonomia e principalmente o reconhecimento do ser individual assim como são discutidas nos cursos de formação de professores nos dias atuais, distantes ainda de uma prática efetiva.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, foi possível identificar as lacunas existentes no que foi produzido sobre a obra *Lições de Pedagogia*, ou seja, a pouca investigação que se tem sobre as informações contidas no livro.

As categorias elencadas: práticas da professora cientista e práticas da professora mediadora, por mais que se tornam objetos de análise em sua singularidade, se entrecruzam e dialogam na escrita da obra. Isso faz com que tomemos essas categorias somente como chaves de leitura e não como nichos de informações isoladas.

Tanto nas práticas das professoras cientistas quanto nas práticas da professora mediadora, a presença do positivismo e dos ideais da escola nova se mostram bem claros na escrita da educadora. Isso pode ter relação com o seu pensamento libertário, pelo qual se destacou como feminista e primeira líder anarquista na época

Como grande parte do público que estava formando nas escolas normais naquela época era composta por mulheres, Maria Lacerda de Moura se voltou para a educação mais consciente desse público, chamando atenção para o seu papel como professoras e futuras mães. Pela escrita do seu livro, a autora acreditava que por meio da educação das pelas mulheres, seria possível alterar para melhor a formação de toda a sociedade.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Paula Cristina David Guimarães, pela orientação, pelo grande incentivo em todas os momentos da pesquisa, oportunidade de aprendizado e experiências únicas e a confiança depositada. Pela dedicação e paciência, por mostrar as saídas, por não medir esforços para ajudar-me, seja nas férias ou dias letivos e pela compreensão sempre presente em todos os momentos de diálogo.

Aos meus pais Valter Francisco de Paula e Maria de Lourdes de Oliveira Paula, pelo importante e constante apoio que foram fundamentais em muitos momentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão de bolsa e financiamento do projeto. Sem eles não seria possível a realização da pesquisa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUONANNO, MILLY **Histórias de vidas exemplares**. Biografias Matrizes, vol. 5, núm. 1, julho-diciembre, 2011, pp. 63-84 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GOUVEA, Maria Cristina Soares; GUIMARÃES, Paula Cristina David. **A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história**. In: Revista Brasileira de História da Educação/ Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas, SP: SBHE, (2001-), p. 215 – 242.
- DIAS, Maria Aparecida Lima. **O Espírito da educação: Maria Lacerda de Moura (1918-1935)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paula. São Paulo, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas perspectivas de análise**. In: VEIGA, Cynthia et all. *Historiografia e História da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- FERREIRA, Antônio Gomes Alves; GONDRA, José G. **Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: [s.n.], v.87, n.216, p. 119-134, maio./ago. 2006
- FERREIRA, Denise Cristina. **Educação e Sociedade: Lições Pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887- 1945)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LUCKESI, Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança: a construção** - Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- GONÇALVES, Aracely Mehl. **A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia - MG: [s.n.], v.8, n.1, p. 37-56, jan./jun. 2009
- GONDRA, Jose Goncalves. **Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: s.n, v.77, n.185, p. 169-190, jan./abr. 1996.
- GUIMARÃES, Paula Cristina David. **Maria Lacerda de Moura e o “ estudo científico da criança patrícia” em Minas Gerais (1908-1925)**. Tese (Doutorado em Educação).Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.
- JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura Impressa e Educação da Mulher no Século XX** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p. 9-43,2001.
- LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Outra Face do Feminismo: Maria Lacerda de Moura**. São Paulo: Ática, 1984.
- LIMA, Nabylla Fiori. **Maria Lacerda de Moura na Revista Estudos (1930-1936): Anarquismo Individualista e Filosofia da Natureza**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2016.



MOURA, Maria Lacerda. **Lições de Pedagogia**. São Paulo: TYP. Paulista, 1925.

PACHECO, Joice O. **O Pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina: contribuições e desafios para a educação contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação e processo de exclusão social). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul, 2010.

PIZZANI, Luciana. **A Arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Pizzani, Luciana; Silva, Rosemary Cristina; Bello, Suzelei Faria; Hayashi, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi. Campinas, v. 10, n.1, p.53-66, jul/dez. 2012.

RUCHAT, Martine. **A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940)**. In: revista brasileira de história da educação n° 17 maio/ago. 2008

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sidney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. [A history of modern psychology]. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

João Carlos da Silva – UNIOESTE

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald – UNIOESTE

INTRODUÇÃO

A questão da qualidade da educação vem permeando as discussões na contemporaneidade referente ao fenômeno educativo levando inexoravelmente a estabelecer elementos teóricos que irão orientar o ato pedagógico. Analisar a qualidade da educação a partir de uma visão histórica revela que a mesma está terminantemente dirigida à formação de determinada concepção de homem. Os valores pertinentes a sua formação se alteram de acordo com as exigências dos diferentes períodos históricos (SAVIANI, 2002).

Conhecer a história da educação brasileira a partir das teorias pedagógicas que a delinearam, torna-se fundamental para a compreensão da conjuntura que configura a educação atualmente. Esse artigo se constitui em uma pesquisa bibliográfica tendo como fontes principais as obras de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia*, *Educação: do senso comum à consciência filosófica* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Temos como objetivo examinar o conceito de qualidade da educação presente na pedagogia histórico-crítica (PHC).

Frente às diferentes concepções de mundo, de homem, de sociedade, de compreensão do processo de ensino e aprendizagem, as tendências denominadas como Tradicional, Nova e Tecnicista, imprimiram um padrão de qualidade de acordo com seus princípios, em correspondência com os acontecimentos históricos que conduziram as práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, a PHC fornece subsídios para uma análise sistemática e crítica destas tendências. Fazendo um diagnóstico de suas contribuições e limitações, a PHC constitui-se em um processo de negação e incorporação de seus elementos objetivando sua superação e desenvolvendo uma teoria que discuta as relações entre educação e política, com o comprometimento de um processo de ensino e aprendizagem democrático, que atenda às necessidades da classe trabalhadora visando uma formação humana emancipatória.



TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE DELINEARAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A constituição da escola pública no cenário brasileiro efetivou-se mediante o tensionamento entre a necessidade de generalizar a escola para atender as demandas impostas pelo capital e as reivindicações expressas pela população em encontrar na educação uma possibilidade de ascensão social.

Segundo Saviani (2013b), o desinteresse pela educação popular em nosso país verifica-se desde o Império, e se fez presente durante toda a trajetória que envolveu a expansão da escola brasileira. Isso implica afirmar que o seu desenvolvimento ocorreu numa dinâmica pautada na desresponsabilização do Estado com a educação de sua população, o que acarretou num *déficit* histórico no qual estão arraigados, em grande medida, os problemas que enfrentamos atualmente neste campo.

A passagem do século XIX para o século XX foi marcado pela iniciativa da organização dos sistemas nacionais de ensino. Apesar de ser reconhecida formalmente a sua necessidade, a educação enquanto um direito a ser estendida a toda população entrou na pauta brasileira com um século de atraso.

A expansão da escola teve na sua intrínseca relação com a economia a principal propulsora das demandas educativas. Portanto, sua história foi sendo estabelecido em função dos papéis que a economia lhe atribuía, sem um planejamento pautado na qualidade da educação que englobasse todos os níveis e modalidades que compõem o sistema de ensino.

Em um país, onde a educação se instituiu como uma possibilidade para poucos, a expansão do acesso para toda a população foi um avanço, contudo, insuficiente para garantir a educação de qualidade que a sociedade necessitava. Segundo Beisiegel:

(...) as iniciativas adotadas pela administração pública de ensino, voltadas decididamente para a solução dos aspectos quantitativos das reivindicações, não atuaram com a profundidade necessária para dar ao sistema a qualidade e a organização adequadas. Pelo contrário, determinadas medidas adotadas pelos poderes públicos para a expansão da oferta de vagas na rede de escolas oficiais continuaram sendo postas em prática, mesmo quando ocasionavam evidentes efeitos negativos a eficiência do ensino e na organização do sistema escolar (BEISIEGEL, 2005, p.22)

As distorções que conduziram o crescimento da rede pública de ensino acabaram por secundarizar os elementos fundamentais intrínsecos a educação, refletindo uma divergência entre os valores proclamados e a sua efetivação.

Os estudos, discussões e críticas dirigidas à educação escolar, em todos os seus níveis, demonstram que a mesma se constituiu em contínuo percurso de crise. Nesta perspectiva, compreender a sua trajetória torna-se iminente na tentativa de buscar alternativas para os desafios que compõem a realidade escolar, superando questões fenomênicas que acabam se tornando o centro das discussões e impedem o avanço para uma análise crítica (SAVIANI 2002).



Na configuração da atual sociedade, tanto no âmbito formal quanto informal, a escola assumiu, aos poucos, papel de destaque, ainda que numa compreensão caótica da sua atribuição, compreende-se sua importância na constituição do indivíduo e na formação das novas gerações.

No interior desse amplo e intenso campo, compreender o movimento das ideias pedagógicas não se limita a uma abstração, mas consiste em conhecer o desenvolvimento da educação em seus aspectos teóricos e seus corolários na realidade concreta. É necessário perceber as teorias pedagógicas se originaram em tempos e contextos condicionados a questões políticas, sociais e econômicas, que em consequência, vão configurando as concepções de homem, de sociedade e consequentemente, delineando diferentes princípios, atributos funcionais e objetivos à escola.

Em diferentes perspectivas e propostas, as concepções pedagógicas se constituem com o intuito de responder as necessidades que se apresentam concretamente no cotidiano. Independente de dispor dos subsídios suficientes para dar conta da realidade, seu teor se define sob a reflexão e o estabelecimento de perspectivas e práticas que orientam o processo de aprendizagem e formação dos indivíduos:

(...) a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. (...) a pedagogia é uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em razão de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. (SAVIANI, 2013a, p. 6-7)

As tendências pedagógicas definem-se pela maneira como a educação é compreendida, teorizada e praticada. Grosso modo, três questões são basilares em sua formação: a primeira, diz respeito ao nível da filosofia da educação, envolvendo a reflexão sobre o conjunto de questões que circundam a prática educativa, onde se faz necessário identificar e definir o homem, a sociedade e suas relações para orientar a educação que lhe é direcionada; a segunda remete a teoria da educação, que envolve a sistematização do conhecimento, as relações que permeiam o âmbito da educação, sua estruturação, intencionalidade e a eficácia do ato educativo; e por fim, a terceira, a prática pedagógica que se destina ao desenvolvimento e organização das atividades executadas diretamente na relação professor/aluno.

As tendências pedagógicas, frente suas perspectivas do processo educativo podem ser divididas em dois grandes grupos; nas pedagogias tradicionais, que independente de suas especificidades, compõe-se em teorias de ensino, portanto, a preocupação com as práticas educativas reside sobre o objetivo: como ensinar; o segundo grupo, evidencia-se pela tentativa de renovação do pensamento pedagógico. Denominado como concepção pedagógica nova ou moderna, é composta por pedagogias caracterizadas como teorias de aprendizagem. Nessa perspectiva, o como aprender torna-se o ponto central da educação. (SAVIANI, 2005)



Suchodolski (2002) ao analisar as concepções pedagógicas frente às correntes filosóficas que as inspiraram, denomina o primeiro grupo, constituído pelas pedagogias que tem o ensino como prioridade, como a pedagogia da essência e o segundo grupo, que foca na aprendizagem, como pedagogia da existência. Fazendo uma análise minuciosa sobre o desenvolvimento destas ideias pedagógicas, o autor discute as diferentes perspectivas filosóficas que contribuíram para a constituição destas grandes correntes, considerando os contextos históricos nos quais elas foram concebidas.

A educação, para a pedagogia da essência, que se distingue em duas vertentes, a religiosa e a leiga, deve atuar da mesma maneira em todos os indivíduos, com a função de levar o homem a ser aquilo que ele deve ser, num plano que se sobrepõe a sua realidade iminente. Na perspectiva da pedagogia da existência, a mesma deve se organizar em torno das necessidades e satisfações empíricas e imediatas da criança, visto que a natureza humana é compreendida como mutável e determinada pela existência.

Essa reflexão está no cerne de disputas acirradas no campo pedagógico e ideológico que vivenciamos atualmente. O que no senso comum dos educadores pode ser compreendido como uma mera questão teórica, tem efeitos corolários na prática pedagógica e na formação dos indivíduos. Em seu âmago, o que se verifica é uma prática educativa voltada para a perspectiva de adaptação e manutenção do *status quo* da sociedade, ou na possível superação da mesma.

A concepção pedagógica tradicional, em suas variadas vertentes, foi dominante desde a antiguidade até o advento do movimento renovador que se legitimou no início do século XX. Focando na história da educação brasileira, Saviani (2013a), analisa as manifestações pedagógicas ocorridas no Brasil organizando-as em quatro grandes períodos:

O primeiro período (1549/1759) se constitui pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional que pode ser subdividido em duas fases. Entre os anos de 1549 – 1500 prevaleceu a pedagogia brasílica, assim denominada por Saviani devido a orientação jesuítica diferenciada praticada na colônia que procurava levar em conta as especificidades ali presentes. Em 1599 houve a institucionalização do Ratio Studiorum, que compõe um conjunto de normas para regulamentar o ensino jesuítico.

O segundo período (1759/1932) é marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga na pedagogia tradicional. Entre os anos de 1759 à 1827 prevaleceu a pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido, que sob influência da pedagogia humanista racionalista, instituiu reformas com prerrogativas do Estado sob a instrução praticada na colônia.¹⁰⁵

O terceiro período (1932/1969) foi marcado pela predominância da pedagogia nova. Entre os anos de 1932/1947 observou-se um equilíbrio de forças entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A partir daí os ideais da pedagogia nova

105 Instauram-se as denominadas Aulas Régias, disciplinas independentes ministradas por professores pagos pela Coroa e dá-se início a difusão do Ensino Mútuo, que a partir de 1827 torna-se o método de ensino oficial da colônia com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras. O desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo se intensificou a partir da segunda metade do século XIX com a progressiva substituição do Ensino Mútuo pelo Método Intuitivo, ou também conhecido como lição das coisas. Este se manteve como referência didática até meados da década de 1920 com a ascensão do movimento da Escola Nova.



prevaleceram até o início da década de 1960, devido a influência que os integrantes deste movimento obtiveram por meio da ocupação dos principais cargos burocráticos no âmbito educacional. Os anos de 1960 a 1970 são marcados pela crise Escola Nova e sua articulação com a pedagogia tecnicista.

O quarto período (1969/2001) é caracterizado pela configuração da concepção pedagógica produtivista que pode ser compreendida em três fases. A década de 1970 é marcada pelo predomínio da pedagogia tecnicista e pelo desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista. A década de 1980 se destaca pela elaboração de concepções pedagógicas contra-hegemônicas, no qual se insere a pedagogia histórico-crítica. E a partir da década de 1990 observa-se a expansão do liberalismo e o no campo educacional estabelece-se uma visão neoprodutivista.

Libâneo (1983), também sistematizou, numa perspectiva histórica, os pressupostos teóricos que orientaram e que ainda se fazem presentes na dinâmica da educação brasileira. O autor apresenta um quadro síntese, onde classifica o ideário pedagógico em tendências pedagógicas liberais e progressistas, usando como critério a compreensão que estas posições têm em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola.¹⁰⁶

Didaticamente expostas, as tendências são descritas objetivamente focando o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar, visando necessariamente impor uma qualidade à educação de acordo com suas perspectivas.

É importante ressaltar que o recurso didático de esquematizar cronologicamente as ideias pedagógicas, nos auxilia a compreender o seu desenvolvimento, devendo ser relacionado ao contexto histórico no qual suas especificidades se tornaram mais evidentes.

A história das ideias é descontínua. Não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente que faz com que as ideias filosófico-educacionais antigas deixem de ser válidas e sejam superadas pelas modernas. As ideias dos clássicos da filosofia são atuais. É por isso que a história da filosofia se distingue da história das ciências. As novas descobertas das ciências vão tornando as antigas obsoletas. Isso não acontece com a filosofia e a teoria educacional. (GADOTTI, 1999, p. 17)

As tentativas de organização, descrição e classificação das tendências pedagógicas, oferecem elementos para os professores identificarem os pressupostos teórico-metodológicos que estão implícitos em práticas, que na maioria das vezes são incorporadas ao cotidiano, pois, se tornaram senso comum no ambiente escolar. É fundamental ao professor, ter ciência de que seu trabalho tem um sentido mais amplo do que o fenômeno que ocorre dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, buscando evidenciar a dimensão política da educação e sua mediação no seio das práticas sociais.

106 A pedagogia liberal se constitui pela configuração das tendências pedagógicas denominadas com tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. E a pedagogia progressista é composta pelas tendências intituladas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.



Teorias não críticas e crítico-reprodutivistas

Saviani (2005) esclarece que toda a pedagogia é uma teoria da educação, contudo, nem toda a teoria da educação se configura em uma pedagogia. O adjetivo pedagógico reflete as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, orientando metodologicamente, o ato educativo.

Além da possibilidade de agrupar as teorias da educação, apesar de suas especificidades, entre teorias de ensino e teorias de aprendizagem, pedagogia da essência e pedagogia da existência, Saviani (1991) trouxe uma nova perspectiva de análise. Segundo o autor, as teorias educacionais podem ser ainda caracterizadas como teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

A pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista compõem o grupo de teorias da educação compreendidas como teorias não críticas. Estas são assim denominadas, devido seu entendimento de sociedade, assim como do papel que a escola deve exercer na mesma.

Nesta perspectiva, a sociedade é vista como um organismo harmonioso, predisposto a integração coesa de seus membros, onde cada indivíduo tem a disposição e o compromisso de se integrar ao conjunto, colaborando com a sua prosperidade. As distorções que ocorrem nesse processo, são acidentes que devem ser corrigidos. Aqueles que não se adequam aos padrões sociais, ou seja, os marginalizados, devem ser corrigidos,

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. A função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. (SAVIANI, 1991, p. 16)

Concebendo a educação com um alto grau de autonomia da sociedade, ela torna-se um instrumento de equalização social, cabendo-lhe a função de evitar e corrigir distorções, assegurar a unidade e a construção de uma sociedade igualitária.

Diferentemente das teorias não críticas, que veem a educação como um fenômeno que se desenvolve autonomamente da sociedade e possui as condições de intervir na mesma contribuindo para sua formação e desempenho, as teorias denominadas por Saviani (1991) como crítico-reprodutivistas, compreendem a educação enquanto um fenômeno absolutamente submetido as determinações das estruturas sociais no qual ela se insere.

Apesar de não serem teorias pedagógicas, pois não existe a preocupação com as questões metodológicas que envolvem a prática educativa do cotidiano escolar, elas são teorias que discutem a educação e suas relações com a sociedade. Diferentemente das teorias não críticas, que veem a educação como um fenômeno que se desenvolve com independência da sociedade e possui as condições de intervir na mesma contribuindo para sua formação e desempenho, as teorias crítico-reprodutivistas, compreendem a educação enquanto um fenômeno absolutamente submetido as determinações das estruturas sociais no qual ela se insere.



Essa dependência da educação às relações e condições objetivas da sociedade, impedem que ela desenvolva elementos que engendrem a possibilidade de ação e transformação da realidade vivenciada. Portanto, estas teorias consistem em análises críticas do sistema educacional, capazes de explicar os mecanismos de seu funcionamento, sem, contudo, apresentar propostas práticas para sua superação.

As principais teorias que compõem este grupo são: a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bordieu e Passeron, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) de Althusser, e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet. Essas teorias baseiam-se em obras dos nominados autores que foram publicadas nos primeiros anos após o movimento de maio de 1968.

As teorias crítico-reprodutivistas tiveram um papel fundamental na compreensão dos mecanismos de funcionamento das instituições escolares, trazendo novos elementos para análise da relação que a educação estabelece com a sociedade. Entender a educação como um fenômeno determinado pelas relações e práticas sociais, evidenciando sua estreita vinculação aos interesses dominantes, trouxe fundamentação teórica para a crítica da pedagogia tecnicista e resistência ao autoritarismo.

Ao mesmo tempo, em que provocou um olhar crítico sobre a educação, estas perspectivas de análise disseminaram um sentimento de impotência entre os educadores. Na medida em que avançavam os estudos e buscavam-se alternativas para as práticas educativas, houve um movimento de crítica a essa tendência, atentando que a mesma se constitui como uma teoria sobre a educação, visto que ela não apresenta orientações para a prática educativa.

Entretanto, o fato de serem ‘teorias sobre a educação’ e não ‘teorias da educação’ não implica que não tenham trazido elementos da maior importância para se entender a própria prática educativa. Ao contrário. Estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. (SAVIANI, 2013a, p.398)

No conjunto das tendências pedagógicas não-críticas e das teorias sobre educação crítico-reprodutivistas é possível traçar um panorama sobre a dinâmica do atual modelo educacional. De acordo com Saviani, “Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista da educação.” (SAVIANI, 2005, p. 19).

Os critérios que definem uma educação de qualidade nas tendências pedagógicas apresentadas até o momento, possuem suas especificidades sobre o âmbito escolar e sua organização, o professor, o aluno, o currículo, a prática educativa e sua relevância na relação com a sociedade. O aspecto que as aproxima, consiste na visão da escola enquanto um subsistema que integra a sociedade e que opera autonomamente



da mesma, sem considerar as determinações políticas, econômicas e culturais no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Para a tendência pedagógica tradicional, uma educação de qualidade é aquela que garante ao indivíduo, compreendido como uma tábula rasa, a apropriação de conhecimentos científicos socialmente relevantes. Por serem assim caracterizados, se estabelecem como um conhecimento incontestável, neutro e moralizante, necessário a todos os indivíduos para adequarem-se as necessidades da sociedade, e assim, ter condições de cumprir com seu papel social, contribuindo com a coesão, integração e funcionamento da sociedade.

Para a tendência escolanovista, a educação terá qualidade quando atender as necessidades e interesses da criança, estimulando-a a participar do processo de construção do conhecimento, que envolve conteúdos que são sensíveis a sua vida cotidiana. É no respeito às premências naturais da criança, sua condição biológica e psicológica que uma educação de qualidade se efetiva, explorando suas potencialidades e capacidades de adaptação às dinâmicas mudanças que se dão na sociedade moderna.

A tendência tecnicista, determina a qualidade da educação na capacidade da mesma em potencializar o capital humano necessário à economia. Enquanto um elemento fundamental ao desenvolvimento econômico, terá qualidade a educação que prepara o indivíduo para ingressar no mercado de trabalho. A partir do domínio de conhecimentos objetivos e neutros, que devido a sua organização tornam-se operacionais, garante-se a eficiência na execução de qualquer atividade.

No que se refere às teorias crítico-reprodutivistas, a educação expressa à qualidade que lhe é prevista, ou seja, ela exerce a qualidade necessária para a reprodução da sociedade de classes.

O domínio desse arcabouço teórico é de vital importância na formação dos docentes, na discussão sobre a qualidade do ensino, visto que elas exerceram e ainda se fazem presentes hegemonicamente na educação da atualidade, oferecendo os elementos necessários para a análise crítica da prática educativa, assim como, a conscientização de que toda ação pedagógica tem em si fundamentos que interagem para a formação do aluno, pautados em uma concepção de homem e sociedade. Consequentemente, eles também definem e orientam uma prática que caracteriza a qualidade de educação que se busca.

Pedagogia histórico-crítica: possibilidade PARA pensar uma qualidade concreta para a educação pública brasileira

Sob influência do movimento cultural de crítica a estrutura vigente, fomentado pelas teorias crítico-reprodutivistas e as dificuldades enfrentadas na realidade da educação brasileira, a PHC vai se constituindo na medida em que procura fazer uma análise crítica do fenômeno educativo, contudo, com vistas de superação desta situação, tornando-se em um instrumento de luta dos educadores no enfrentamento das condições adversas vigentes no campo educacional.



Saviani (1991) defende que uma pedagogia revolucionária se situa além das pedagogias da essência, representadas pelas modalidades das tendências pedagógicas tradicionais, e das pedagogias da existência, núcleo das tendências pedagógicas de cunho pragmático.

A superação de ambas as compreensões de mundo, homem, sociedade e educação, se dá pelo processo de incorporação de suas proposições e críticas, que se configuram numa nova proposta, cujo âmago reside na superação das crenças, tanto da autonomia quanto da dependência absoluta da educação em relação à sociedade.

A relação dialética entre educação e sociedade e a compreensão de que tanto o professor quanto o aluno são agentes sociais, são elementos que integram os princípios nucleares da PHC e devem levar em conta o movimento da história, conectando o presente com o passado e as possibilidades que apontam para o futuro. “A realidade é movimento, aquilo que hoje “é algo ou alguém” não o foi sempre, mas “veio a ser”, num processo dialético de transformação movido por contradições.” (DUARTE, 2016, p.1) é preciso destacar que apenas o domínio do conhecimento numa perspectiva histórica permite a articulação aqui proposta.

A pedagogia histórico-crítica considera a escola pública como espaço imprescindível para a formação humana, sobretudo aqueles excluídos, o professor como o intelectual, mediador e responsável pela socialização e apropriação do conhecimento científico sistematizado como núcleo da formação humana, numa perspectiva crítica da sociedade.

Em um cenário marcado pelo conservadorismo e obscurantismo a PHC, tem se colocado como instrumento de resistência diária em prol do efetivo exercício da educação pública de qualidade.

As tentativas de organização, descrição e classificação das tendências pedagógicas, oferecem elementos para os professores identificarem os pressupostos teórico-metodológicos que estão implícitos em práticas, que na maioria das vezes são incorporadas ao cotidiano, pois, se tornaram senso comum no ambiente escolar. O que comumente é compreendido como uma mera questão teórica, tem efeitos corolários na prática pedagógica e na formação dos indivíduos. Em seu âmago, o que se verifica é uma prática educativa voltada para a perspectiva de adaptação e manutenção do *status quo* da sociedade, ou na possível superação da mesma.

É fundamental ao professor, ter ciência de que seu trabalho tem um sentido mais amplo do que o fenômeno que ocorre dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, busca-se evidenciar a dimensão política da educação e sua mediação no ceio das práticas sociais. O papel da educação se insere no domínio deste vir a ser da sociedade.

Para responder as demandas que se apresentam atualmente, as necessidades do aluno que integra a escola pública brasileira é exceder a estratégia ideológica liberal que predomina no âmbito educacional, no qual os antagonismos políticos, filosóficos, teóricos e metodológicos são minimizados a simples recursos discursivos,



justificando atuações pedagógicas pragmáticas, fragmentadas e acríicas, anulando as possibilidades de enfrentamento dos problemas educacionais.

A PHC se configura como uma proposta de qualidade assentada na condição recíproca que existe entre a prática social e a prática educativa. Instrumentalizando os professores, esta teoria contribui para a compreensão da educação em sua totalidade, orientando o trabalho docente em direção à superação dos conceitos de qualidade disseminados pelas tendências pedagógicas burguesas, efetivando uma educação que tem como padrão de qualidade a formação humana emancipatória e a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados pelos homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade de ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 eds. - São Paulo: Ática, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. (1983). Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-c3FtRFRnd1lMN00/edit> Acesso em 10/02/2019

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24^a.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum a consciência filosófica**. 14^a ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 02/03/2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4^aed – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed.rev. - Campinas – SP; Autores Associados, 2013b.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo : Centauro, 2002.

RESUMO DIDACTICO. ESCOLANOVISMO, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DOS ANOS 1920

Rui Aniceto Nascimento Fernandes – UERJ/BN

A Coleção Resumo Didático foi publicada pela Companhia Melhoramentos, entre 1918 e 1932. Esta coleção configurou-se com um projeto editorial, vinculado aos princípios da Escola Nova, de renovação do ensino de história, no Brasil, a partir das histórias regionais. Para tal empreendimento foram arregimentados expoentes da historiografia nacional e/ou regional. Nesse sentido, esta pesquisa, ainda em andamento, pretende compreender a associação dos princípios escolanovistas e o ensino de história assim como a historiografia de então engaja-se nesse projeto.

Educação, livros e historiografia em princípios do século XX

As três primeiras décadas do século XX se configuraram como um momento de intensas discussões sobre os destinos do Brasil. Intelectuais, de matizes diferentes, questionavam o modelo socioeconômico e político vigente no país. A República recém instaurada era questionada por não desenvolver ações de (re)conhecimento e valorização da cultura brasileira. No âmbito educacional, às vésperas das comemorações do primeiro centenário da independência do país, identificava-se um quadro estarrecedor. Mais de 80% da população era analfabeta. Além da crítica à ausência de uma rede escolar que atendesse a população questionava-se os métodos e práticas pedagógicas. Influenciados por filósofos e pedagogos norte-americanos e europeus, um grupo de intelectuais propõe a reestruturação da rede escolar e de seus métodos seguindo os princípios da Escola Ativa também chamada de Escola Nova. Os estudos existentes sobre o movimento priorizam as Reformas Educacionais, promovidas nas gestões dos Departamentos da Instrução Pública, ou a identificação das novas propostas metodológicas para a instrução primária e para a formação de professores. Pouco se discute as interações entre tais propostas e os saberes curriculares, especialmente no campo do ensino de história. A coleção Resumo Didático, editada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, entre 1918 e 1932, conforma uma proposta inovadora para o campo do ensino de história por propor que esta disciplina fosse ensinada a partir das histórias estaduais. Ideia inspirada no princípio da experiência próxima, concreta e significativa dos educandos. Para a



concretização desse projeto foram convidados historiadores consagrados regional ou nacionalmente. Nesse sentido, essa coleção permite a reflexão sobre a relação entre os cânones da escrita da história e as inovações propositivas do escolanovismo. O conjunto de fontes que estão sendo utilizados nesta pesquisa encontram-se no acervo da Biblioteca Nacional, especialmente dos setores de Obras Gerais e de Periódicos, e, por isso foi contemplado com a uma bolsa do Programa de Apoio à Pesquisa na Biblioteca Nacional.

Não é de hoje que a educação brasileira está na pauta do dia. Crônicos são os problemas no que se refere à estrutura das escolas, a baixa remuneração dos professores, aos métodos e técnicas de ensino, as relações entre a escola e a comunidade, entre outros. É este quadro que leva profissionais de diversos matizes a refletir e propor ações que transformem essa realidade. A par da demanda social por melhorias na educação, os campos disciplinares vêm investindo em uma reflexão diagnóstica sobre o ensino nas escolas e sobre alternativas para sua melhoria. Nos últimos 30 anos, por exemplo, a área do Ensino de História vem ocupando um lugar crescente entre as discussões dos historiadores, com a configuração de seminários específicos e linhas ou programas de pós-graduação dedicados ao tema. A articulação com as teorias pedagógicas e com a teoria da história vem configurando a área de Ensino de História como uma área de fronteira e adensando as discussões aí promovidas (MONTEIRO; PENNA, 2001; CAIMI, 2000). A reflexão sobre o papel da história na escola e sobre a renovação de sua didática não é algo exclusivo de nosso tempo e vem se configurando como um instigante problema para os estudiosos (FONSECA, 2006; BITTENCOURT, 2004). A história do ensino de história é um capítulo importante da história da história, ou da historiografia, pois nos permite pensar aspectos da configuração desse campo disciplinar e dos usos do passado na conformação da consciência histórica ao longo da história (RÜSEN, 2001).

O movimento reformista da Escola Nova

As primeiras iniciativas de modernização da esfera educacional no Brasil Republicano remetem ao movimento das reformas da instrução pública promovidas em diferentes estados do país. Ao analisar esse conjunto de reformas em estudo clássico, Jorge Nagle (NAGLE, 1974) faz referência à chamada “política dos estados” responsável pela aglutinação das forças estaduais na sustentação do governo federal, e, no plano da educação, pela adoção de um conjunto de medidas coordenadas no sentido da organização dos sistemas escolares estaduais, expressando a força política das lideranças de determinadas unidades federadas. O movimento das reformas da instrução pública ocorrido nos estados brasileiros ao longo da Primeira República expressa com clareza a liderança exercida pelo grupo paulista na condução da política nacional o que, no âmbito da educação, verificou-se com a repercussão



alcançada pelo modelo de reforma educacional implementado no estado de São Paulo, em 1920 (CARVALHO, 1989; ARAÚJO, VIDAL, MIGUEL, 2011).

Jorge Nagle divide em duas fases o movimento das reformas da instrução pública ocorridas durante a Primeira República (NAGLE, 1974: 192): uma primeira, inscrita nos três primeiros decênios do regime republicano, insuficiente para mudar a fisionomia dos sistemas escolares de então e, uma segunda fase, iniciada na última década da Primeira República, que se distingue da primeira fase por trazer à tona o desenvolvimento de uma discussão doutrinária e também a realização de novos padrões de cultura e de ensino. Nesse sentido, justifica-se a denominação da primeira fase como um ciclo reformista em oposição à segunda fase que demarcaria, segundo o autor, um movimento remodelador, no qual se evidencia a incorporação e o aperfeiçoamento dos instrumentos técnico-pedagógicos e administrativos elaborados pelas reformas anteriores. A reforma mineira inaugura o segundo ciclo no movimento de reorganização da instrução pública. Isso porque a reforma mineira promoveu o salto entre as posições doutrinárias associadas ao republicanismo e à democracia para o desenvolvimento de muitos dos aspectos doutrinários provenientes do ideário da Escola Nova. A inversão operada na relação que passou a se estabelecer entre os princípios políticos gerais relacionados ao republicanismo e à democracia e os aspectos técnico pedagógicos trouxe como consequência, dentre outras, a predominância do aspecto técnico sobre o político na discussão e encaminhamento de soluções dos problemas educacionais. Nessa linha, a reforma paulista foi como aquela que apresentou maior fidelidade aos princípios doutrinários de natureza republicana e democrática, haja vista que o reformador colocava-se não como um técnico, mas, sim, como um pensador voltado para problemas de natureza extra-escolar. Em contrapartida, iniciava-se, já no final da década de 1920, a incursão dos chamados especialistas em educação, que procuravam, gradativamente, deslocar o caráter eminentemente político da obra educacional com o emprego de argumentos técnico-pedagógicos (NAGLE, 1974: 211). Sem dúvida, ao final da década de 1920, a natureza do discurso dos reformadores sofreu uma inflexão que imprimiu um significado mais técnico e especializado aos argumentos utilizados para justificar as medidas determinadas pelos planos de reforma da instrução pública.

Livros para a escola renovada

A Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) publicou, entre 1918 e 1932, uma série de livros escolares intitulada “Resumo Didactico”. Cada título dedicava-se à história de um estado brasileiro e a sua leitura era proposta aos alunos das Escolas Normais e aos professores das escolas primárias.¹⁰⁷

107 Foram editados os seguintes títulos, que constam do setor de Obras Gerais da BN: *História de São Paulo* (1918), de Rocha Pombo; *História de Minas Gerais* (1926), de Lúcio José dos Santos; *História da Cidade do Rio de Janeiro* (1928), de Max Fleiuss; *História do Estado do Rio de Janeiro* (1928), de Clodomiro de Vasconcelos; *História da Bahia* (1929), de Pedro Calmon; *História do Paraná* (1929), de Rocha Pombo; *História de Santa Catarina* (1930), de Lucas Boiteux; *História de Alagoas* (1930), de Craveiro Costa; *História do Ceará* (1931), de Cruz Filho; *História do Pará* (1932), de Teodoro Braga; *História de Pernambuco* (s.d.), de Mário de Mello; *História do Rio Grande do Sul* (s.d.), de Doca Sousa.



A publicação de livros didáticos é diretamente proporcional à rede escolar estabelecida no país. Uma boa parte dos compêndios e manuais didáticos durante o século XIX era importada, seja em língua estrangeira, seja em português impresso fora do país. Francisco Alves foi o primeiro editor brasileiro a fazer da produção escolar o principal filão de seu negócio. Até então, o mercado escolar era muito incipiente para justificar a concentração das atenções de um editor. Entre a Proclamação da República, em 1889, e o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, a matrícula na escola primária quintuplicou, saindo de 250 mil para um milhão duzentos e cinquenta mil estudantes (BRAGANÇA, 2000; HALLEWELL, 1985).

A Companhia Melhoramentos foi constituída, em 1890, com a finalidade de produzir papel. Em 1920, que se funde com a Weiszflog Irmãos, que já vinha atuando desde 1909 com materiais didáticos. A série *Biblioteca Infantil*, iniciada em 1915, foi um grande sucesso editorial. Logo em seguida, a editora produziu obras de História, através do bom relacionamento de J. Alves Dias com os reconhecidos autores dessa área: Rocha Pombo, Oliveira Lima e Affonso d'Escragnole Taunay (DONATO, 1990). A produção didática do consórcio se eleva de 51 mil, em 1916, para 344 mil exemplares, em 1922. Nos anos 1920, a Companhia Melhoramentos de São Paulo consolidou-se nos meios educacionais paulistas (RAZZINI, 2007). Além das cartilhas e de obras para as variadas disciplinas específicas, a editora passa a publicar, a partir de 1921, a Revista Nacional, com artigos escritos por algumas lideranças do movimento renovador da escola e da educação no Brasil: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, entre outros. (OLIVEIRA, 2006)

A estratégia de comercialização dos livros escolares, em um mercado em expansão, levou a Editora a criar uma publicação anual com o objetivo de divulgar as suas obras. *Reabertura das aulas: livros didáticos e material escolar* circulou entre professores e diretores de escolas em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Analisar as estratégias editoriais é um aspecto importante na análise das obras específicas. Isso vale especialmente se estamos considerando livros didáticos cuja penetração no mercado depende, em grande medida, dessas mesmas estratégias (CHARTIER, S/D., ABREU, 1999; MUNAKATA, 1997; SILVA, 2014). A editora, e suas práticas, constitui um dos *lugares* de produção do conhecimento histórico escolar. (CERTEAU, 1982)

Lourenço Filho, consultor da Companhia Melhoramentos, teve importante papel nesse projeto editorial pois revisava os textos da editora. Os livros de história regional, objetos desse projeto, foram elaborados para uma escola primária em grande transformação e ebulição. Nem seus autores, nem a Editora Melhoramentos, vide consultoria de Lourenço Filho, estão alheios a este movimento. Um dos objetivos desse projeto, ao analisar essas obras, é perceber como editora e seus autores estão dialogando com o escolanovismo. Neste sentido, propomos que há uma forte ligação entre escolanovismo e história regional. A ênfase nos métodos experimentais, isto é, estimuladores do aprendizado individual, concreto e progressivo, ancorado na experimentação do aluno (REZNIK, 1992).¹⁰⁸

108 Para as atuais discussões nas ciências sociais acerca do status da localidade como construtora de sentidos para a existência consultar o trabalho de Alain Boudin (BOUDIN, 2001).



História regional e ensino de História

Os prefácios dos livros de Pedro Calmon, Lucas Boiteaux e Rocha Pombo, da coleção *Resumo Didactico* apontam para tópicos recorrentes no debate da historiografia e do pensamento social brasileiro, especialmente as relações entre a “pequena pátria” e a “grande pátria”. Esses autores explicitam que a região/estado e a nação são entidades complementares. Não por outra razão, *harmonia*, *amor* e *instinto* são palavras chaves para ligar os conceitos polares torrão/pátria, estado/União, Bahia [Santa Catarina/São Paulo]/ Brasil. Rocha Pombo desenvolve um *continuum* entre família, comuna, Estado [e Nação].

Nação e nacionalismo são temáticas caras para o pensamento social mundial há, pelo menos dois séculos. No século XIX, esse debate esteve centrado no campo político- institucional, onde se associou o Estado à nação, concepção essa que se arraigou no senso comum. Os atuais processos de globalização e mundialização política e econômica imprimem novos contornos à questão. Benedict Anderson ressalta a ampliação do conceito incorporando questões étnicas, religiosas e de gênero, que teriam suscitado lutas pelo reconhecimento de suas particularidades e por direitos legais de minorias (ANDERSON, 1989 E 2000). Foi durante o século XIX que se consolidou a ideia de nação associado à de um Estado com limites territoriais definidos e governo centralizado, configurando o Estado- nação (HOBBSAWN, 1990; HERMET, 1996). A constituição de nações era tida como um sinal de progresso. Sob a ótica dos dirigentes políticos do século XIX, os particularismos tenderiam a desaparecer ou a se metamorfosear em sobrevivências de um período precedente. A pequena pátria poderia conviver com a grande pátria desde que não a colocasse em xeque, isto é, não poderia haver choque de fidelidade e lealdade. Desde então, nas experiências dos vários estados-nação, as expressões localistas e nacionalistas irão configurar arranjos e configurações variáveis no plano político e cultural.

A dimensão continental brasileira suscitou nos últimos duzentos anos, estudos sobre experiências locais, quer sejam sob o recorte do município, quer sejam sobre os estados da federação (ou as províncias do Império), ou sobre as regiões (o “nordeste”, o “sul” etc.), no seu recorte geográfico, econômico, ou propriamente como uma construção historiográfica. Ainda está para ser inventariado esse leque de estudos, de forma a podermos ter a dimensão do que, quando e como foi produzido.

O lugar conferido à história regional nos currículos escolares é um dos objetivos de investigação desse projeto, a ser desenvolvido nos seguintes aspectos: qual a relação entre a produção da série “resumo didático” da Editora Melhoramentos e a produção historiográfica didática precedente? Quanto inovador pedagogicamente (texto e ilustração) se configura esses livros em relação aos anteriores e aos seus concorrentes? Como se escreve a história regional, nesse momento, em cada estado?



Historiadores e autores de livros didáticos

Qual a relação que se estabelece – e se estabeleceu ao longo da história – entre a historiografia acadêmica e a historiografia escolar, entendida a primeira como o conjunto dos conhecimentos produzidos e narrativas difundidas a partir da pesquisa realizada nas universidades e centros de pesquisa; e a última como o conjunto conhecimentos e narrativas voltadas para o público escolar?

Desde o século XIX até os dias atuais historiadores avalizados academicamente - isto é, reconhecidos pelas instituições prestigiadas em sua época como produtores de conhecimento histórico -, escreveram livros escolares. Nesse sentido, para uma história da historiografia escolar, demonstrou-se falsa a hipótese de que a suposta defasagem fosse produto de uma divisão de trabalho entre especialistas e divulgadores.

Rocha Pombo, Max Fleiuss, Pedro Calmon, Clodomiro de Vasconcelos, Lúcio José dos Santos, Lucas Boiteux, Craveiro Costa, Cruz Filho, Teodoro Braga, Mário de Mello, Doca Sousa, autores dos livros da série *Resumo Didático*, foram historiadores do seu tempo. Eram filiados ao respectivo Instituto Histórico e Geográfico de seu estado e, uma parte deles, ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Os Institutos, desde a criação do IHGB, em 1838, e dos respectivos estaduais, ao longo do século XIX e início do século XX, eram os principais locais de debate sobre a produção historiográfica no país.

Ao que parece, segundo informações recolhidas de alguns dos prefácios dos livros em análise e da História da Companhia Melhoramentos (DONATO, 1990), os outros autores foram indicados por Afonso d'Escragnoille Taunay, Oliveira Lima e Oliveira Vianna. A historiografia do início do século XX, que tem em Oliveira Lima e Oliveira Vianna expoentes significativos, começa a deslocar chaves interpretativas ancoradas nos determinismos geográficos e raciais, tendo em vista enfatizar a compreensão das características intrínsecas à sociedade brasileira, por meio de sua história e dos valores culturais e políticos que a constituíram. (BRESCIANI, 2005; GOMES, 2005; GOMES 1996, SOUZA, 1996; OLIVEIRA, 1990; SALIBA, 2000)

Essas esparsas informações nos permitem supor que a editora investiu na escolha de autores que estivessem sintonizados com a produção historiográfica contemporânea. Nesse particular, interessa-nos analisar os parâmetros epistemológicos presentes nessa produção, ou seja, o sentido da História, sua forma narrativa, os seus temas e seus métodos. A esse respeito, precisamos ir além e nos indagarmos a respeito das relações estabelecidas entre região e nação, entre a história regional e a história nacional.

Nesse sentido, essa pesquisa trilha em duas direções: a) analisar as relações entre o escolanovismo e o ensino de história na década de 1920; e) investigar como os princípios escolanovistas influenciaram na produção da história escolar.

Para tanto temos analisado como a proposição do método ativo, com a defesa de novas técnicas didático-pedagógicas, busca renovar as concepções sobre o ensino dos saberes escolares. No que tange ao ensino de história a defesa de uma



pedagogia que se aproprie das experiências dos alunos e do concreto levaram a valorização da história local levando a demanda de produção de livros com esse enfoque para as escolas. Por outro lado, temos levantado como os princípios escolanovistas influenciaram na produção da história escolar inserindo-a na cultura política desses locais. Por fim, vimos identificando as características da historiografia sobre os estados. Defendemos que a produção historiográfica associa os princípios escolanovistas, propondo uma pedagogia da história regional, associando-se às concepções historiográficas em voga no período.

Cultura política e memória

O conceito de cultura política incorpora sempre uma leitura do passado – histórico, mítico, ou ambos -, que conota positiva ou negativamente períodos, personagens, eventos, textos referenciais e, principalmente, um enredo – uma narrativa – do próprio passado (BERNSTEIN, 1998; GOMES, 2005). Nesse sentido, estudar uma cultura política, ou melhor, trabalhar com a sua formação e divulgação – quando, quem, através de que instrumentos –, é buscar compreender como uma certa interpretação do passado (assim como, do presente e do futuro) é produzida e consolidada, integrando-se ao imaginário ou à memória coletiva de grupos sociais, inclusive os nacionais, tanto através da produção historiográfica, como através da cultura histórica escolar, que inclui a produção de materiais didáticos, a elaboração de – livros de leitura, a criação de legislação relativa ao ensino da história. Nesse sentido, a incorporação do ensino de história como campo de estudos para o historiador do político pode ser considerada como um movimento inovador, visto que as pesquisas sobre esse assunto são tradicionalmente desenvolvidas no campo educacional. Não é demais lembrar que o estudo do passado ou das relações com o tempo é constitutivo das práticas historiográficas em diferentes épocas. A historiografia tem chamado a atenção para a existência de um renovado interesse pela temporalidade no mundo contemporâneo, assim como, pela história da própria historiografia (HARTOG, 2003; MALERBA, 2006), pelas relações entre história e memória (CATROGA, 2001), pelas comemorações e rememorações (HARTOG, 1996; NORA, 1993; RODRIGUES, 2002) e pela construção de patrimônios (nacionais ou da humanidade, materiais e imateriais) e monumentos (ABREU E CHAGAS, 2003). Enfim, interesse por fenômenos capazes de expressar diferentes modos de lidar com o tempo ou promover usos do passado. Uma das causas da multiplicidade de estudos sobre a relação entre história e memória relaciona-se ao fato de que a memória é um tema que interessa a diferentes áreas, como a psicologia, a filosofia, a neurologia, a literatura, a sociologia, a história... Todos têm algo a dizer sobre a memória (HALBWACHS, 1990). Atualmente, é bastante difundida a ideia de que a memória é fator de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua (re)construção de si, podendo ser negociada. Não se trata de um fenômeno que deva ser compreendido como essência de uma pessoa ou de um grupo, mas de um valor disputado em conflitos sociais e intergrupais (POLLAK, 1992 E 1989; VELHO, 1988; PORTELLI, 2001).



Um aspecto frequente na reflexão dos historiadores sobre a memória diz respeito ao estabelecimento das diferenças entre ela e a história. A historiografia do século XIX consolidou a separação drástica entre história e memória ao afirmar que a primeira começa onde termina a segunda. Para tanto, foi preciso estabelecer que alguns materiais que servem de base para o conhecimento histórico são mais confiáveis do que outros. Entre os mais confiáveis estariam aqueles pertencentes aos arquivos escritos, sobretudo aqueles produzidos sob a chancela do Estado. Em decorrência disso, afirmou-se a existência de dois universos: o da história, apoiada em documentos escritos e objetivos; e o da memória, alimentada pela oralidade e pela subjetividade (HARTOG, FINLEY, 1989). De modo geral, defende-se a distinção radical entre memória e história afirmando que a primeira sacraliza as recordações, enquanto a segunda realiza uma operação intelectual crítica, com o objetivo de desmistificar e laicizar as interpretações, objetivando-as. Afirma-se que os pressupostos epistemológicos da memória e da história seriam absolutamente distintos, pois a história buscaria a exatidão das suas leituras, enquanto a memória se contentaria com o verossímil, sendo que sua retrospectiva estaria submetida às emoções do sujeito que lembra. Apoiando-se em julgamentos subjetivos, a memória seria distinta da história, mais interessada em explicar e compreender, com base na separação entre sujeito e objeto (CATROGA, 2001; LE GOFF, 1990). Os problemas surgem quando se observa que muitas das características apresentadas como sendo típicas da memória, tais como: a seleção, o finalismo, o presentismo, a verossimilhança, a representação etc., também podem ser observadas no discurso historiográfico. Isso se for considerado que a escrita da história, hoje, não está restrita à busca de explicações causais, à visão linear, acumulativa e homogênea. Em suma, como afirma Fernando Catroga, a historiografia contemporânea também considera a existência de temporalidades múltiplas e rejeita o vazio entre o sujeito-historiador e seu objeto, matizando as pretensões à verdade total. Também se admite que a escrita da história se constrói a partir de traços e representações que visam situar, na ordem do tempo, algo que sabidamente existiu, mas que não existe mais. Tal enfoque se opõe à concepção cientificista da história (base para a afirmação da diferença entre história e memória), por compreender que a historiografia, —apesar de falar em nome da razão, se edifica, voluntária ou involuntariamente, sobre silêncios e recalcamientos (CATROG, 2001).

Em geral, se pode dizer que explorar os usos do passado significa analisar de que maneira a memória, ao combinar – por meio de um discurso – uma realidade pensável e sua origem, ajuda a compreender o modo através do qual um indivíduo ou uma coletividade percebe e expressa aquilo que pensa que é, ou o que gostaria que fosse (LE GOFF, 1990: 52-76).



Eixos analíticos

Para o desenvolvimento desta pesquisa estão sendo analisadas os livros didáticos da série Resumo Didático através dos quatro eixos:

1) Editoras e livros didáticos: analisar as estratégias editoriais é um aspecto importante na análise das obras específicas, especialmente se estamos considerando livros didáticos cuja penetração no mercado depende, em grande medida, dessas mesmas estratégias. Para tal será consultado o Arquivo da Companhia Melhoramentos, em São Paulo, é estratégico para esse objetivo pois é onde se encontram os periódicos dirigidos aos professores (*Reabertura das aulas: livros didáticos e material escolar*), contratos com os autores, além de eventual correspondência entre editora, consultores e autores.

2) Livros para uma escola renovada: esses livros de história regional foram elaborados para uma escola primária em grande transformação e ebulição. Um dos objetivos desse projeto é perceber como editora e seus autores estão dialogando com o escolanovismo, os novos métodos pedagógicos e as preocupações com a formação dos professores primários. Através da consulta à Coleção Resumo Didático e às outras obras dos seus autores e dos propugnadores da Escola Nova no Brasil: a) Sistematizar as metodologias de ensino que informam os livros em análise. B) Comparar essas metodologias com as propostas escolanovistas. C) Identificar a diversidade de propostas dos educadores modernos para o ensino de História na escola primária.

3) História regional e ensino de História: o lugar conferido à história regional nos currículos escolares é um dos objetivos de investigação desse projeto, a ser desenvolvido nos seguintes aspectos: qual a relação entre a produção da série “resumo didático” da Editora Melhoramentos e a produção historiográfica didática precedente? Quanto inovador pedagogicamente (texto e ilustração) se configura esses livros em relação aos anteriores e aos seus concorrentes? Como se escreve a história regional, nesse momento, em cada estado? Mais especificamente: a) Levantar a legislação educacional dos vários estados em análise (Ceará, Rio de Janeiro, Bahia, Santa Catarina, Pará, Paraná, Distrito Federal, Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Sul) de forma a identificar o lugar da história regional nos respectivos currículos das escolas primárias. B) Identificar os temas, conceitos históricos e formas narrativas nos livros didáticos.

4) Historiadores e autores de livros didáticos: interessa-nos analisar os parâmetros epistemológicos presentes nessa produção, ou seja, o sentido da História, sua forma narrativa, os seus temas e seus métodos. A) Mais especificamente, à luz da análise dos dados levantados no item anterior, será procedida uma avaliação do sentido conferido à história regional na sua relação com a historiografia sobre a nação.



Bibliografia geral

ABREU, Márcia (org.), *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ALB/FAPESP, 1999.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). *Memória e Patrimônio. Ensaios contemporâneos* RJ: DP&A, 2003

ANDERSON, Benedict. Introdução. In: Gopal Balakrishnan (Org). *Um mapa da questão nacional*. RJ: Contraponto, 2000.

_____. *Nação e consciência nacional*. SP: Ática, 1989

ANHEZINI, Karina. Como se escreveu a história do Brasil nas primeiras décadas do século XX. In: *Vária História*. BH. Vol. 21, n. 34, p. 474-483, julho de 2005.

ARAÚJO, José; VIDAL, Diana; MIGUEL, Maria (Orgs.) *Reformas Educacionais as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. SP: Autores Associados/EDUFU/FAPESP, 2011

BERNSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean- François (dir.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 349-363.

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares. História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus; RANZI, Serlei (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil. Contribuição para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

_____. *Ensino de História*. SP: Cortez, 2004

_. *Livro didático e conhecimento histórico. Uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social)*. SP: Universidade de São Paulo, 1993.

BOITEUX, Lucas. *História de Santa Catarina* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930.

BOUDIN, Alain Boudin. *A questão local*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRAGA, Teodoro. *História do Pará* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1932.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 451-476.

BRESCIANI, Maria Bresciani. *O charme da ciência e a sedução da objetividade*. SP: UNESP, 2005;

CAIMI, Flávia. O ensino de história em questão. In: *Revista de Filosofia e Ciências Humanas*. Passo Fundo, vol. 2, n. 2., p. 09-17, 2000

CALMON, Pedro. *História da Bahia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

CÂMARA, Sônia. A constituição dos saberes escolares e as representações da infância na Reforma Fernando de Azevedo In *Revista Brasileira de História da Educação* SP nº 8 204

CARVALHO, Martha. *A escola e a república*. SP: Brasiliense, 1989.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: Edusf, 1998. CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Lisboa: Quarteto, 2001

CERTEAU, Michel de: Um lugar, uma prática, uma escrita. In: _____. *A escrita da história*. RJ:



Forense, 1982

CHARTIER, Roger Chartier. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, S/d.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. Reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Revista Teoria & Educação. n. 2. 1990.

COSTA, Craveiro. *História de Alagoas* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930. CRUZ FILHO. *História do Ceará* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1931.

DONATO, Hernani. *100 anos da Melhoramentos. 1890-1990*. São Paulo: Melhoramentos, 1990

FERNANDES, Rui. Um livro para contar a história fluminense. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). *A escrita da história escolar*. RJ: FGV, 2009.

FINLEY, Moses. Mito, memória e história. In: _____. *Uso e abuso da história*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 3-27.

FLEIUSS, Max. *História da Cidade do Rio de Janeiro* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.

FONSECA, Thaís Nívia. *História & Ensino*. Autêntica 2006

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Em família: a correspondência de Oliveira Lima e Gilberto Freyre*. Campinas: Mercado de Letras, 2005;

_____. *História e historiadores*. RJ: Editora FGV, 1996;

_____. *História, historiografia e cultura política no Brasil*. In: BICALHO, Maria; GOUVÊA, Maria, SOIHET, Rachel (Orgs.). *Culturas políticas. Ensaios de história cultura, história política e ensino de história*. RJ: Mauad, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1985.

HARTOG, François. Tempo e História: Como escrever a história da França hoje? In: *História Social*. Campinas: Unicamp, n. 3, 1996.

_____. *O século XIX e a história: o caso Fustel de Coulanges*. RJ: UFRJ, 2003.

HOBBSAWN, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HERMET, Guy. *História das nações e do nacionalismo na Europa*. Lisboa: Editorial Estampa, 1996.

MALERBA, Jurandir (Org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. SP: Contexto, 2006.

MELLO, Mário. *História de Pernambuco* São Paulo: Companhia Melhoramentos, s.d.

MONTEIRO, Ana; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p. 191-211, jan/abr. 2001.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. Tese de Doutorado. SP: PUC/SP, 1997.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.



NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. SP, PUCSP, n. 10, 1993.

OLIVEIRA, Lúcia. *A questão nacional na Primeira República*. SP: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de Oliveira. *Os intelectuais e a produção da série Resumo Didático pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. 1918-1936*. Tese de doutoramento. São Paulo: FEUSP, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social||. Estudos Histórico. RJ: FGV, (10):200- 212, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. RJ: FGV, (3):3- 15, 1989.

OMBO, Rocha. *História de São Paulo*. São Paulo: Weiszflog Irmãos Incorporada, 1918.

_____. *História do Paraná São Paulo: Companhia Melhoramentos*, 1929.

PAULILO, André Luiz. Reforma Educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920. Dissertação (Mestrado em Educação). SP: USP, 2001.

PILLETTI, Nelson. *A Reforma Fernando Azevedo*. SP: FEUSP, 1982.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civittella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta e AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. RJ: FGV, 2001, p. 103-130.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889-1930). In: *Língua Escrita*, v. 1, 2007, p. 19-43.

REZNIK, Luís. *Tecendo o Amanhã (a História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos 1931 a 1945)*. Dissertação de mestrado. Niterói: Departamento de História/ UFF, 1992.

RODRIGUES, Helenice de Souza. Rememoração/ comemoração: as utilizações sociais da memória. In: *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/ Humanitas, vol. 22, n.44, 2002

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SALIBA, Elias. Reinvenção da história. In: *Brasil-brasis: cousas notáveis e espantosas (Olhares Modernistas)*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2000

SANTOS, Lúcio José dos. *História de Minas Gerais*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1926.

SILVA, Alexandra Lima da. Ensino e mercado editorial de livros didáticos em história do Brasil. RJ. 1870-1924. Dissertação (Mestrado em História). Niterói: UFF, 2008.

_____. A carne do mercado. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 14, n. 1 2014

SOUSA, Docca. *História do Rio Grande do Sul* São Paulo: Companhia Melhoramentos, s.d.

SOUZA, Octavio Tarquínio de. Prefácio. In: LIMA, Oliveira. *Dom João VI no Brasil*. RJ: Top-books, 1996.

VASCONCELLOS, Clodomiro. *História do Estado do Rio de Janeiro* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. *Revista TB*. RJ, 95:119/126, out./dez., 1988.

RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1879 – 1889)

Juan Carlo da Cruz Silva – IFRN/UFRN

Nara Lidiana Silva Dias Carlos – UFRN

RESUMO

O presente trabalho visa analisar as ideias do pensador baiano Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) para a Educação Profissional no Brasil durante a última década do Império. Nosso intuito é compreender como este intelectual construiu uma representação sobre a Educação Profissional que seria necessária para o Brasil do final do século XIX e início do século XX, a partir do contexto histórico, do seu lugar de fala e sua rede de sociabilidade, bem como através da circulação das ideias vigentes nacional e internacionalmente nesse período. Iniciamos apresentando o contexto da Educação Profissional, outrora denominado Ensino Industrial, no final do Brasil Império e início do período Republicano. Em seguida nos debruçamos sobre o intelectual Rui Barbosa em seu lugar de fala e sua rede de sociabilidades. Daí nos encaminhamos para o Desenho na perspectiva barbosiana, pois percebemos a relevância dada por Rui Barbosa ao ensino de Desenho para a Educação Profissional brasileira, construindo acerca desta disciplina uma representação clara de sua intrínseca finalidade para o desenvolvimento da nação. O início do recorte temporal é determinado pela publicação da Reforma Leôncio de Carvalho que levou Barbosa à elaboração de seus famosos pareceres, nos quais ele compila suas ideias sobre educação em geral e em particular sobre a educação profissional. Terminamos com a publicação da lei de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pois observamos nessa lei a consolidação da ideia de uma educação profissional sistematicamente regulada pelo Estado em vista do seu desenvolvimento econômico e social, bandeira enfatizada por Rui Barbosa, bem como com a estruturação de seus pensamentos sobre organização e administração educativa, filosofia e política da educação profissional e metodologia de ensino que se firma especialmente na disciplina escolar Desenho. A partir de uma análise de documentos e trabalhos sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices e tomando como foco a disciplina Desenho, percebemos que as ideias de Rui Barbosa, em particular as sobre o Desenho, foram apropriadas pelas Escolas de Aprendizes Artífices por meio de força da lei e das ações de gestão que premiavam os bons trabalhos de desenho e de ofício, reforçando a relevância do Desenho para a formação de artífices.



INTRODUÇÃO

No presente trabalho buscamos contribuir para o campo da Educação Profissional, campo de produção de conhecimento que acreditamos precisar da compreensão da história e da política educacional para avançar e consolidar sua produção científica. Com efeito, os trabalhos na esfera da Educação Profissional possuem temáticas bem variadas, tendo as obras de cunho historiográfico uma parcela ainda relativamente pequena dentre tais temas. Em Medeiros Neta (2016) temos que a partir de um levantamento sobre Educação Profissional no Portal da Capes até 2014 apenas 2,27% dos trabalhos têm a temática da História da Educação Profissional.

Esta pesquisa está inserida na interface da abordagem teórica dos campos historiográficos da História Cultural e da História dos Intelectuais. Entendemos que o mundo é dado a ler como representação através das práticas. Tais práticas se estabelecem diante das apropriações, enquanto usos e interpretações, das leituras das representações do mundo inscritas nas próprias práticas que as produzem. Assim, entendemos que a produção barbosiana analisada é resultado das práticas desenvolvidas pelo autor a partir de suas apropriações das representações vigentes e circulantes em seu contexto histórico. Essa mesma produção torna-se instrumento para que um determinado tipo de representação se torne predominante e com maior circulação que as demais. Nesse ciclo surgem os conceitos basilares da História Cultural: representações, circulação das ideias, práticas e apropriações.

Junto aos conceitos da História Cultural, os conceitos da História dos Intelectuais, como lugar de fala¹⁰⁹ e rede de sociabilidade¹¹⁰, são fundamentais em nosso trabalho. Defato, compreendemos que para analisar a obra Barbosiana exige-se o entendimento de que ela é produção de um intelectual em sua rede de sociabilidade. Para tanto, utilizamos a obra de Sirinelli (2003) e consideramos uma noção socialmente ampla do conceito de intelectual, mas com uma atuação específica enquanto sujeito político no processo histórico, isto é, um sujeito cultural engajado em uma luta política e com uma função social. Esse sujeito, ainda segundo a compreensão de Sirinelli (2003), estabelece relações interpessoais com outros intelectuais que possuem uma mesma sensibilidade ideológica ou cultural e, portanto, estão, em maior ou menor grau, engajados na mesma luta política. Além disso, tais relações instauram-se também diante da vontade de conviverem em um mesmo ambiente ou relacionarem-se de modo contínuo; assim se formam as redes de sociabilidade que precisam ser postas em relevo para melhor compreensão das origens e circulação das ideias.

109 “Entendemos que a produção do historiador se realiza por meio de uma operação e que ‘encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar [...], procedimentos de análise [...] e a produção de um texto’ (Certeau, 1982, p. 66). Tal lugar é compreendido como lugar social, onde a pesquisa histórica se articula com a produção socioeconômica, política e cultural.” (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019a, p. 5)

110 Segundo Correa (2017, p. 275), “as relações de simpatia e amizade, assim como rivalidades e ressentimentos que aproximam ou distanciam os membros pertencentes a um grupo de indivíduos. [...] Essa ‘arqueologia’ das estruturas de sociabilidade dos grupos intelectuais permite ao pesquisador desvendar as afetividades, as fidelidades e tensões, as tomadas de posições ideológicas e político-partidárias, as polêmicas e rupturas, as especulações e boatos em torno da vida pessoal e profissional dos homens de letras, os círculos de intelectuais em torno de uma figura de proeminência, o envolvimento em organizações estudantis, além da própria percepção que a sociedade de uma dada época faz dos intelectuais de seu tempo”.



Também dialogamos com o domínio da História das Disciplinas Escolares e a compreensão de Chervel (1990) de que os conteúdos de uma disciplina são impostos à escola pela sociedade em sua cultura, mas que a própria instituição os reconfigura, daí sendo importante analisarmos enquanto categorias: a gênese, a função e a funcionalidade da disciplina. Com efeito, compreendendo que “a escola não é um espaço de reprodução de saberes ou de adaptação de conhecimentos em vista de serem vulgarizados para melhor compreensão” (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019b, p. 106) temos que a gênese da disciplina e a função para qual a mesma foi constituída nem sempre se realiza enquanto finalidade da mesma. Assim,

é preciso compreender que existem finalidades mais sutis na existência de uma disciplina escolar e que até mesmo as ‘finalidades de objetivo’ apontadas em documentos oficiais nem sempre são as ‘finalidades reais’ da disciplina em sua existência na Instituição Escolar. Sendo assim, não somente a ‘letra morta’ dos documentos alicerçam nossa análise, mas também as características dos sujeitos, as discussões e todo o contexto sociocultural (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019b, p. 106)

A razão deste diálogo se dá pela relação entre Rui Barbosa e o Desenho que, em vista da chamada Educação Industrial, aparece na obra do autor com um destaque dentre suas principais ideias. Essa relação se manifesta em inúmeros escritos e discursos de Barbosa.

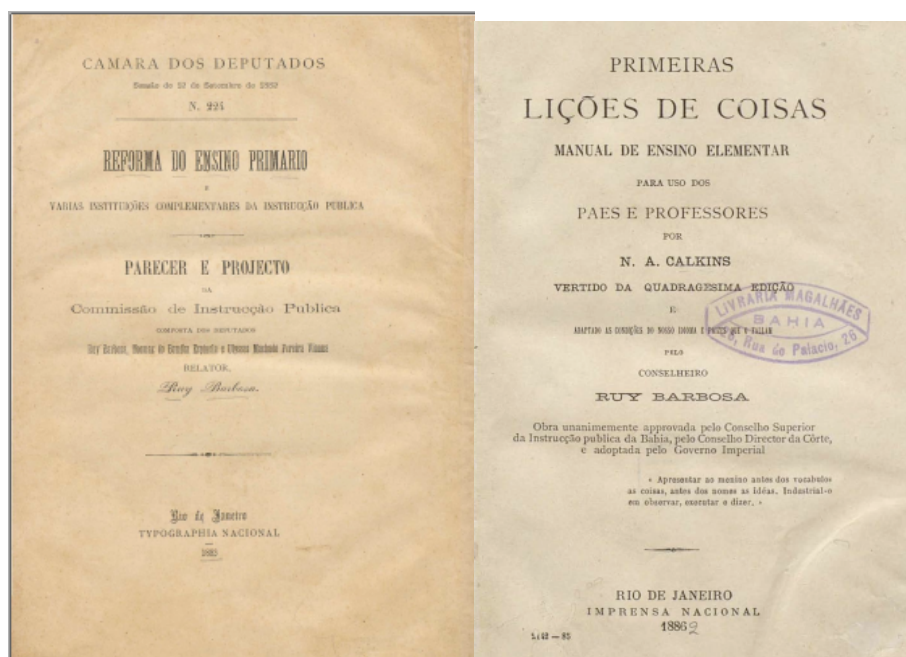
A disciplina escolar Desenho figura como parte da formação do ensino primário da educação brasileira desde 1879, com a reforma de Leôncio de Carvalho, para a qual o legislador Rui Barbosa é escolhido em vista de emitir um parecer. Ao buscarmos compreender o papel desta disciplina para o ensino profissional em documentos educacionais do final do século XIX e início do século XX no Brasil, nos deparamos com o “*Parecer da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*” de Rui Barbosa, em que vemos uma defesa enfática do papel do Desenho para o ensino de ofícios em vista do desenvolvimento da nação. A partir de então, no âmbito da educação profissional, tal disciplina, que não aparecia nas primeiras tentativas do Estado de constituir uma proposta para o Brasil, surgirá com o Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EEA) no governo de Nilo Peçanha, em 1909. Neste interstício de três décadas, inúmeros debates originados em grande parte da difusão das ideias de Rui Barbosa em união com outros debates educacionais e legislativos, vão consolidando a representação construída por Barbosa sobre a importância do Desenho para a profissionalização da população e levam a sua consolidação com a lei-decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

No decorrer deste trabalho utilizamos o método histórico como descrito em Rösen (2015), constituído dos procedimentos de heurística, crítica e interpretação. Estabelecemos, na etapa heurística, como pergunta histórica que nos guia no presente trabalho: quais os principais elementos, dentre suas ideias educacionais, Rui Barbosa expressa para a Educação Profissional brasileira na virada do século XIX para o XX? O método histórico determina as regras do pensamento histórico como processo de pesquisa que o capacitam a fundamentar cientificamente a historiografia. Dessa

forma, o método histórico nos auxilia a fundamentar o processo cognitivo e reflexivo particular de maneira a torná-lo reconstituível e criticável.

Assim, na etapa da crítica, ao buscarmos analisar a qualidade da informação e das fontes para responder nosso questionamento estabelecemos como principais fontes do trabalho os *Pareceres* do polímata baiano nas suas obras completas (BARBOSA, 1942; 1946); o discurso “*O Desenho e a Arte Industrial*” realizado por Rui Barbosa no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro no ano de 1882, bem como, em menor grau a obra traduzida pelo intelectual Rui Barbosa “*Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para o Uso de Paes e Professores*”, de Norman Calkins, pois nesse trabalho de tradução aparecem indícios das influências de ideias traçadas pelo legislador. Por fim, realizamos a interpretação delimitando contextos sociais e históricos importantes, relações interpessoais de Barbosa enquanto intelectual e seu lugar de fala, e fragmentos dos documentos que expressam com precisão as ideias centrais do gênio barbosiano sobre a nossa temática.

Figura 01: Capa do Parecer-projeto Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública e do Livro “Primeira Lições de Coisas” de Norman Calkins traduzido por Rui Barbosa



FONTE: Barbosa (1846) e Calkins (1886)

O período do recorte temporal é determinado pela publicação da Reforma Leônicio de Carvalho que levou Barbosa à elaboração de seus famosos pareceres, nos quais ele compila suas ideias sobre educação em geral e em particular sobre a educação profissional. Terminamos com a publicação da lei de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pois observamos nessa lei a consolidação da ideia de uma educação profissional sistematicamente regulada pelo Estado em vista do seu



desenvolvimento econômico e social, bandeira enfatizada por Rui Barbosa, bem como com a estruturação de seus pensamentos sobre organização e administração educativa, filosofia e política da educação profissional e metodologia de ensino que se firma especialmente na disciplina escolar Desenho.

A partir de uma análise de documentos e trabalhos sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices e tomando como foco a disciplina Desenho, percebemos que as ideias de Rui Barbosa, em particular as sobre o Desenho, foram apropriadas pelas Escolas de Aprendizes Artífices por meio de força da lei e das ações de gestão que premiavam os bons trabalhos de desenho e de ofício, reforçando a relevância do Desenho para a formação de artífices. Nossos resultados também apontam indícios da influência das ideias em circulação internacional nas obras de Rui Barbosa e, a partir dele na educação profissional brasileira.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO PERÍODO IMPERIAL

Com a proclamação da Independência, em 1822, o governo de D. Pedro I logo se viu obrigado a organizar a educação brasileira e, de modo mais amplo, realizar todo um ordenamento social para uma nação soberana favorecer ao seu povo condições de desenvolvimento. Assim, se instaura uma Assembleia Constituinte que elabora a primeira Carta Magna brasileira em 1824. No tocante a educação, esse documento determina a educação primária gratuita a todo cidadão, mas negligenciou a educação profissional no país. Segundo Fonseca (1961), a Constituição de 1824 trouxe um relativo retrocesso ao que o autor julgava serem as melhores ideias de D. João VI no período colonial, quando este procurara possibilitar a aprendizagem de ofícios no Seminário São Joaquim e aos Aprendizes do Arsenal de Guerra para todos que desejassem.

O que ocorreu, no entanto, foi o retorno da mentalidade de uma educação industrial destinada aos desvalidos, pobres e humildes, visando sua subsistência e não um projeto de desenvolvimento de nação. De fato, a Constituinte foi criada já com o dever de criar estabelecimentos para a civilização dos índios e emancipação dos negros em sua educação religiosa e industrial. Logo, “nos primórdios de nossa independência continuava o espírito dos legisladores a destinar aos negros a educação industrial” (FONSECA, 1961, p. 126), mas que, diante da redação final da Carta Magna de 1824 se consolidou. Com efeito, o que ocorreu foi a abertura de uma lacuna no ensino profissional do país nascente, pois não se determinou nada para a constituição de uma educação para os ofícios e a forma existente e vigente até então – as Corporações de Ofícios – foram extintas. Fonseca (1961) apresenta como causa dessa ação o fato de que a própria proclamação da independência foi uma vitória dos liberais, com seus pensamentos oriundos da Revolução Francesa, que defendiam a liberdade profissional que era cerceada pelas Corporações de Ofício devido ao seu corporativismo e protecionismo.

Apesar de se tornar ensino público primário gratuito um dever do Estado, apenas com a Lei de 15 de Outubro de 1827 o Brasil Imperial começa a estruturar a educação de forma particular e distinta do período antecedente. A lei de 1827 determinava a



criação de escolas de primeiras letras e seu funcionamento; dava aos presidentes de província os parâmetros para a criação destas escolas; também orientava o modelo de ensino mútuo e determinava a criação de escolas femininas. Nas escolas femininas se incutia a obrigatoriedade das artes de costura e bordados, que se por um lado visavam claramente preparar as moças para serem, aos olhos da sociedade, prendadas, também possibilitavam, compulsoriamente, a possibilidade de execução de ofícios. Quanto ao ensino masculino, a lei determinava estudos teóricos de geometria, mecânica, agrimensura, sob o epíteto de geometria prática, “mas sem indicação de aprendizagem prática nas oficinas” (FONSECA, 1961, p. 128).

Em 1830, o deputado baiano Antônio Ferreira França tentou aprovar um projeto que visava instituir “escolas de artes” – que seriam escolas profissionais – em todas as cidades com mais de 100 lares. Estudando concomitantemente nas escolas de ensino primário e nas escolas de artes, segundo o projeto, os alunos aprenderiam um ofício. Apesar do mérito de ser o primeiro projeto a desejar instituir o ensino profissional no país e buscar, em certo modo, superar a mentalidade de educação profissional apenas aos mais pobres e desvalidos, o projeto de França jamais foi aprovado no Congresso. Em 1934, com o Ato Adicional, carregado de ideias descentralizadoras dos federalistas e correspondendo aos anseios regionalistas, “tornou-se difícil a implementação de uma política nacional de educação, uma vez que ao governo central só cabia o ensino superior” (RODRIGUES, 2002, p. 54).

A mentalidade que se constituiu após o Ato Adicional foi a do privilégio e ênfase dada ao ensino superior em detrimento dos demais, em particular do ensino profissional. Cursos estritamente profissionais, como medicina, direito ou engenharia, eram encarados como relevantes pela cultura geral que proporcionava (RODRIGUES, 2002, p. 54). Assim, se consolidava ainda mais a ideia de uma educação profissional com perspectiva caritativa e não inserida em um projeto de nação e sociedade.

Continuava a pairar o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo. E sobre o país inteiro firmou-se principalmente o prestígio do bacharel. (FONSECA, 1961, p. 132)

Celso Suckow da Fonseca (1961) cita uma reação de resistência a essa mentalidade vigente a partir do projeto do vereador do Município Neutro da Corte, Manuel Araújo Porto Alegre, que em 1852, buscava criar um estabelecimento de ensino profissional que isentava de restrições de classe social a quem desejasse frequentar. Contudo, tal projeto não fora aprovado.

Nos anos seguintes educação profissional no Brasil Império fora cada vez mais destinada aos pobres e desvalidos, afirma, ironicamente, Fonseca que o “ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fôra aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados.” (FONSECA, 1961, p. 137). Mesmo com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, onde se estabelecem organização da instrução



pública primária e secundária, temos nos artigos 62 e 63, uma sistematização da educação aos necessitados por meio da profissionalização. Segundo o documento,

Art. 62. Se em qualquer dos distritos vagarem menores de 12 anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivem em mendicidade, o Governo os fará recolher a uma das casas de asilo que devem ser criadas para este fim com um Regulamento especial. Enquanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o Inspector Geral contratará, precedendo aprovação do Governo, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos.

Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circunstâncias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrução do primeiro grau, *serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenais, ou de Imperiais Marinheiros, ou para as oficinas públicas ou particulares*, mediante um contrato, neste último caso, com os respectivos proprietários, e sempre debaixo da fiscalização do Juiz de Órfãos. Àqueles porém que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-á o destino que parecer mais apropriado a sua inteligência e aptidão. (BRASIL, 1854, *Grifo nosso*)

Portanto, os desfavorecidos de sorte e fortuna encontrariam, por força de lei, na educação profissional subsidiada ou oferecida pelo Estado, um modo sobreviver. Essa era a finalidade da educação profissional do Império.

Em 1879, já próximo ao final do período imperial, entra em vigor o decreto-lei nº 7.247, de 19 de abril, que reforma o Ensino Primário e Secundário, posteriormente chamada Reforma Leôncio de Carvalho. Nela, institui-se a prática de ofícios manuais e noções de lavoura e horticultura para os meninos, bem como, costura simples e trabalhos de agulha para as meninas, enquanto disciplinas do currículo. É também nessa reforma que conteúdos de Desenho surgem como parte da formação de Ensino Primário no país. Sob a nomenclatura de *Elementos de Desenho Linear* no ensino primário e *Calligraphia e Desenho Linear* nas Escolas Normais, já percebemos que a ênfase dada ao ensino de Desenho era uma associação do desenho com a geometria e do desenho com a escrita.

Também o Decreto nº 7.247/1879 possibilitava ao governo

Criar ou auxiliar no município da Corte e nos mais importantes das províncias escolas profissionais, e escolas especiais e de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes ou que convenha criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades. (BRASIL, 1879)



Assim sendo, começava a vincular o ensino profissional às necessidades e interesses econômicos em vista do desenvolvimento local, bem como não faz referência aos deserdados da sorte como público-alvo deste ensino.

Entendemos que essa mudança de concepção advém de um contexto sociocultural mais amplo. Com efeito, a reforma Leôncio de Carvalho é de um período em que “em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo” (MELO e MACHADO, 2009, p. 294). É nesse período que a ideia de modernização da sociedade cresce em expressividade e ocorre um movimento de incentivo à industrialização e urbanização. Assim, a sociedade brasileira já não queria apenas uma consolidação, como após a proclamação da independência, mas deseja na verdade uma expansão/evolução em vista da melhoria das condições e qualidade de vida.

Nesse contexto entra em destaque a figura do intelectual e deputado baiano Rui Barbosa. Coube a ele, enquanto membro da Comissão de Instrução da Câmara, apreciar o decreto de Leôncio de Carvalho e ser relator de um parecer sobre o mesmo. Assim, vamos nos encaminhar a refletir sobre essa figura e seu legado no campo da educação profissional e do Desenho.

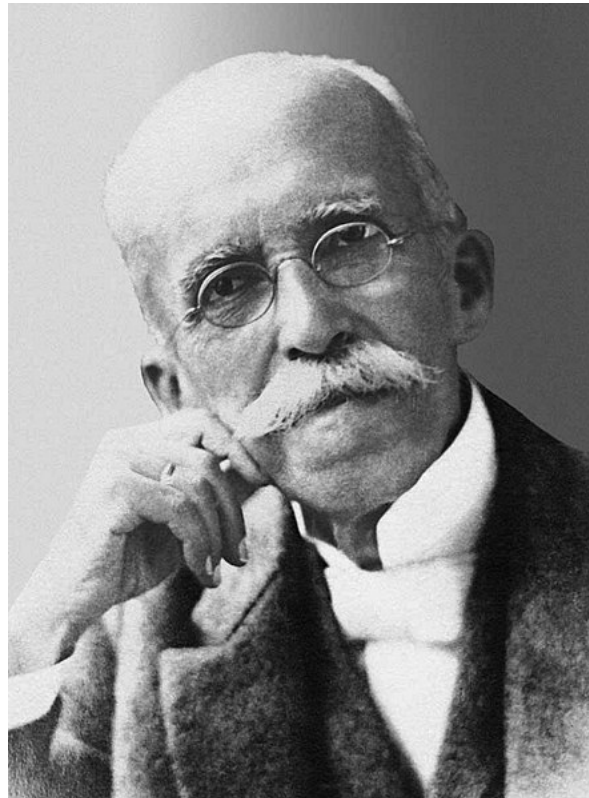
RUI BARBOSA: O INTELLECTUAL E SEU LUGAR DE FALA

Rui Barbosa de Oliveira nasceu em Salvador/BA, em 1849, sendo filho de Maria Adélia Barbosa de Oliveira e do médico e deputado provincial João José Barbosa de Oliveira, que durante anos foi também diretor de Instrução Pública da Bahia. Sempre foi um prodígio nos estudos, cursou o Ginásio Baiano dirigido por Abílio Cesar Borges e, inserido pelo pai nos estudos clássicos, aos 15 anos já havia terminado o curso de Humanidades e se preparava para estudar Direito.

Em 1866 iniciou o curso de Direito em Recife/PE, mas por suas ações na causa abolicionista acabou por terminar seu curso em São Paulo/SP no ano de 1870. Rui Barbosa tornou-se um verdadeiro polímata, tendo sua atuação destaque como jurista, advogado, político, diplomata, escritor, jornalista e tradutor. Em 1872, iniciou suas ações enquanto advogado no escritório de Manuel Pinto de Souza Dantas e no jornal pertencente ao mesmo, o Diário da Bahia. Em 1873, Rui assumiu a direção do jornal. Em 1877 inicia sua carreira política como deputado da Assembleia Provincial da Bahia, defendendo eleições diretas, o federalismo, a liberdade religiosa e o abolicionismo. No ano seguinte é eleito para a Assembleia da Corte.



Figura 02: Rui Barbosa



FONTE: Disponível em <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1198370.jpg>

Foi enquanto membro da Assembleia da Corte pelo Partido Liberal que Barbosa tornou-se membro da Comissão de Instrução Pública e foi escolhido como relator para analisar a Lei nº 7.247/1879 de Leôncio de Carvalho, ministro também pertencente ao Partido Liberal.

A ideia de inadmitir o decreto era politicamente inconcebível. Contudo, a Comissão apresenta – contrariamente a práxis legislativa em vigor – dois pareceres-projetos versando sobre a matéria. Tais documentos demonstraram um grande avanço nas discussões sobre a instrução no Brasil, em especial a instrução primária, mas também legaram a Rui Barbosa “seu reconhecimento como um dos primeiros intelectuais brasileiros a ganhar notoriedade pela discussão aprofundada a respeito do ensino do Desenho” (GUIMARÃES e VALENTE, 2016, p. 107).

Analisando o lugar de fala de Barbosa, vemos que

Rui não figura como profissional do ensino. Salvo pequena participação que deu a um curso noturno para analfabetos, quando estudante em São Paulo, não exerceu o magistério; também não desempenhou cargos de administração, não foi inspetor de ensino ou diretor de escola. Seus escritos sobre educação, todos produzidos no limitado prazo de um lustro, precisamente o que mediou de 1881 a 1886, tiveram caráter episódico, decorreram da vida pública, foram aspectos da luta do doutrinador e reformador social” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 35)



Ainda segundo Lourenço Filho (2001), é o papel do pai enquanto educador e gestor que leva Barbosa a adentrar nos estudos e compreender a importância da educação, assumindo-a como um valor cultural e social. Dessa forma, enquanto intelectual que desejava favorecer a transformação social no Brasil, Rui Barbosa dispõem-se a estudar e buscar as ideias em circulação no mundo. As fontes que privilegiamos para a análise mostram isso claramente. Dessa forma, adaptando a concepção de rede de sociabilidade formada por círculos sociais, consideramos que, num primeiro momento, levado por suas funções públicas e pela influência paterna, Rui Barbosa constrói uma rede de sociabilidades das ideias, indo aos documentos e textos produzidos por autores do campo da Educação ao longo da história para apropriar-se e construir suas próprias concepções sobre a educação brasileira.

AS OBRAS DE RUI BARBOSA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os escritos pedagógicos de Rui Barbosa foram elaborados em um recorte histórico bem determinado que se inicia em 1881 e vão até 1886. (LOURENÇO FILHO, 2001). Nesse período o autor escreveu seus Pareceres sobre a Reforma de Leôncio de Carvalho, tradução de textos de orientações didáticas, na qual incluem-se o livro de Calkins sobre Lições de Coisas, parte do relatório do Ministro do Império Rodolfo Dantas sobre questões de Instrução Pública no país, alguns discursos e artigos na Revista da Liga de Ensino.

Em 1882, além de publicar seus famosos pareceres, ainda compila a tradução da obra de Norman Allison Calkins, *Primeiras Lições de Coisas*, em apenas 2 meses. A obra é publicada apenas em 1886, mas com uma relevância ímpar para a Educação Brasileira em transformação no período final do Império. Segundo Gomes (2011) a publicação da tradução de Rui Barbosa tornou-se a mais eficaz estratégia para disseminação de método intuitivo no Brasil em contraposição ao método mútuo até então vigente. Essa contribuição do livro *Primeiras Lições de Coisas* para a educação brasileira em geral também é repercutida na Educação Profissional, apesar de que não é de forma explícita apresentado no texto as ideias de profissionalização.

Diferentemente, nos Pareceres fica bem evidente as concepções barbosianas sobre a Educação Profissional. Com efeito, Barbosa afirma

“não quero provar demais, nem cair no erro dos advogados da educação exclusivamente prática, afirmando que a educação industrial seja tudo. O meu asserto está em que erramos desconhecendo-a, e erram ainda mais o que a olham como menos valiosa do que a educação clássica” (BARBOSA, 1942, p. 159 - 160) .

Fonseca (1961) destaca o papel de Rui Barbosa na construção de uma nova concepção acerca do ensino industrial no Brasil. Em Barbosa (1942) temos a proposta de estruturar o ensino secundário brasileiro em sete cursos (ciências e letras, industrial, relojoaria, instrumentos de precisão, comércio, finanças, agrimensor e diretor de obras agrícolas), assim, destaca Fonseca, “o ensino industrial aparecia (...) de mistura com o secundário, embora não trouxesse o acompanhamento indispensável da parte prática.” (FONSECA, 1961, p. 144).



Outro destaque para o pensamento de Rui Barbosa acerca da educação industrial expressa-se em sua luta para implantação da Escola Nacional Normal de Artes Aplicadas. Neste estabelecimento previa-se a formação de professores para as futuras classes de artes aplicadas (no Município Neutro) e Escolas de Artes Aplicadas a serem fundadas, conforme o Parecer, em todas as províncias. Essas escolas atenderiam a adultos, para ensinar-lhes desenho, mas “tudo subordinado aos fins de aplicação industrial” (BARBOSA, 1946, p. 369). Rui Barbosa considerava a Arte Aplicada o princípio básico de uma autêntica educação industrial e, assim, as escolas e classes a serem criadas deveriam funcionar “com aplicação especial (...) a indústria, ou indústrias predominantes nas províncias respectivas” (BARBOSA, 1946, p. 369).

A Escola Nacional Normal de Arte Aplicada deveria ministrar disciplinas de desenho mecânico e arquitetônico, modelação, geometria e perspectiva, pintura, desenho de ornato à mão livre, desenho de figura humana, anatomia e desenho anatômico, desenho ornamental, gravura e fotografia. O parecer ainda previa que o quadro docente da instituição deveria vir de Londres ou de Viena, de preferência da South Kensington, que também fornecera para os Estados Unidos, a partir de 1870, quadro docente para aprimoramento do Ensino Industrial através do Desenho.

O PAPEL DA DISCIPLINA DESENHO

Enquanto parlamentar, Barbosa tinha acesso aos relatórios das Comissões designadas para Exposições Internacionais, que segundo ele próprio, são “os maiores fatos da vida intelectual e econômica das nações deste século” (BARBOSA, 1846, p. 135), e embasados nos dados destes relatórios construiu sua argumentação para os pareceres. Assim, Rui Barbosa registra em seus pareceres uma síntese das ideias que fluíam nos âmbitos nacional e internacional acerca da Educação de modo geral, da profissionalização e do papel a ser dado ao Desenho. Contudo a obra barbosiana,

não se apresenta somente como uma obra do gênio ruibarbosiano, tampouco como mera difusão de ideias estrangeiras, mas também como o produto de uma rede de indivíduos interconectados institucionalmente e no âmbito das ideias, por uma circulação de ideias exercidas nos e através dos países Ocidentais. (SOUZA, 2010, p. 97)

De fato, devemos compreender Rui Barbosa como um catalisador e estrategista difusor das ideias por ele apropriadas tanto através de seus estudos tanto quanto por meio de sua rede de sociabilidades. Com efeito, Rui Barbosa era membro signatário do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro¹¹¹ e nele insere-se em uma rede de sociabilidade em que se discutia a importância de uma educação profissional para o desenvolvimento da nação. No Liceu Rui Barbosa teve contato com outros agentes sociais que coadunavam com suas ideias sobre educação, educação profissional e o Desenho, tais como Bittencourt da Silva e Felix Ferreira.

111 Para maior aprofundamento sobre o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, ver: BIELINSKI, Alba Carneiro. O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906. **19&20**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm>.



Ao discutir a importância da disciplina Desenho em seus pareceres, Barbosa afirma que

o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo as proporções, que hoje a civilização lhe reconhece, de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados. (BARBOSA, 1942, p. 135)

Esse pensamento acerca da relevância do Desenho está no bojo das ideias educacionais de Rui Barbosa. De fato, já no ano anterior a produção dos pareceres Barbosa realiza um discurso no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro onde entende o ensino popular de desenho como “a grande preocupação dos nossos dias” (BARBOSA, 1882, p. 5).

Nos pareceres, o legislador baiano evidencia a relação entre trabalho, Desenho e desenvolvimento industrial da nação ao longo de toda sua argumentação em favor desta disciplina no ensino brasileiro. Ao longo de sua escrita, apresenta os avanços das nações civilizadas e industriais que eram apresentados nas Exposições Internacionais e a relação desses avanços com o ensino de Desenho nesses países. Ele considera o Desenho como fonte de transformações sociais, principalmente com a capacidade de desenvolvimento do Estado por meio da indústria.

Barbosa entende que o Desenho, no ensino, precede à escrita, pois é “um meio de fixação, representação e transmissão de ideias indispensável a todos os homens” (BARBOSA, 1942, p. 135). Além disso, defende que o Ensino de Desenho devia ser universal e não restrito aos ricos e/ou ociosos, como um saber de luxo. Ao contrário, o saber do Desenho era relevante para os trabalhadores e educava a sociedade em geral. (BARBOSA, 1942).

Ainda afirma Barbosa no seu discurso no Liceu de Artes e Ofícios:

Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial? *O desenho*, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos (BARBOSA, 1882, p. 7)

Assim, torna-se evidente que a uma relação entre educação profissional e o ensino de Desenho constavam no pensamento barbosiano expresso na sua obra do período de produção e divulgação dos pareceres sobre a Reforma do Ensino. Com efeito, essa relação constituiu-se em basilar para o autor, de forma que o Desenho assume um papel central na formação para o trabalho segundo a representação apropriada e difundida pelo autor.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação barbosiana sobre a Educação Profissional e o papel do Desenho vinculando-o à finalidade de desenvolvimento da nação circulou por meio de suas obras, de revistas pedagógicas, de encontros sobre educação e debates legislativos. A partir da reforma Leoncio de Carvalho ela toma forma disciplinar no ensino primário, enquanto “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar métodos e regras para abordar diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

O mesmo ocorre, no campo da educação profissional com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), por meio do Decreto-Lei nº 7.566/1909, portanto no período republicano. Com efeito, Fonseca (1961) já destacava que foi no período republicano que, de fato, começou-se a ter avanços relevantes na constituição de uma educação industrial nacional. Afirma assim, que “a república, com seu espírito renovador, viria alterar profundamente aquele panorama, fazendo evoluir o conceito antidemocrático em que era tido o ensino de ofícios” (FONSECA, 1961, p. 148)

Nas Escolas de Aprendizes e Artífices, por força de lei, eram oferecidos dois cursos: o Primário para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar e o de Desenho para o exercício satisfatório do ofício que aprenderiam. Os alunos faziam o curso primário, lecionado por normalistas, e o curso de Desenho, cujos professores eram especialistas, e nas oficinas realizavam trabalhos manuais, cujos artefatos produzidos podiam ser vendidos, mas alguns ficavam guardados para serem expostos nas solenes exposições em que se julgava o grau de adiantamento dos alunos e realizavam distribuições de prêmios aos mais avançados. Os cursos, que duravam quatro anos, tinham desenho em todos os níveis.

Assim, percebe-se que há uma consolidação das ideias barbosianas se transformando, na forma da lei, em práticas a serem realizadas nas instituições educativas profissionalizantes. Portanto, vemos que a Educação Profissional no Brasil traz em sua nascente a influência das ideias de Rui Barbosa, principalmente no tocante ao papel e ensino de Desenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Rui. O desenho e a arte industrial. **Obras Completas de Rui Barbosa**, v. 9, 1882.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. IX. 1882, Tomo I. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X. 1883, Tomo II. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, V. 2, p. 177 – 229, 1990.

CORREA, Rubens Arantes. Os intelectuais e a escrita da história – As contribuições metodológicas de Jean-François Sirinelli. **Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína**, v. 8, n.



2, p. 265-278, 2017.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. V. 1. Rio de Janeiro, RJ: Escola Técnica Nacional, 1961.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). **Revista brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 2 [26], p. 53-80, 2011.

GUIMARÃES, Marcos Denilson; VALENTE, Wagner Rodrigues. Entre o Parecer de Rui Barbosa e as revistas pedagógicas cariocas e paulistas (1891 – 1920): um modelo comum para o ensino de Desenho? **Revista Brasileira de História da Educação Matemática**, v. 2, n. 2, p. 106 – 121, 2016.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. A configuração do campo educação Profissional no Brasil. **Holos**, v. 6, p. 50 – 55, 2016.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: Considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, de autoria de Carlos Leônício de Carvalho. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, SP. n 34. p. 294 – 305, 2009.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 47-74, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Trad.: Estevão C. de Resende Martins. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2015.

SILVA, Juan Carlo da Cruz; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1 – 24, 2019a.

SILVA, Juan Carlo da Cruz; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. O Ensino de Desenho no Brasil Império (1879-1889). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 3, p. 102 -119, 2019b.

SOUZA, Felipe Freitas de. O Ensino de Desenho no Século XIX: Rui Barbosa e a Tradução Cultural de Joaquim Vasconcelos. **19&20**. Rio de Janeiro, v. V. n. 4. Out/Dez, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Ed). **Por uma história política**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2003.

SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Valdenir Castro Bezerra - UFT¹¹²

RESUMO

O presente trabalho traz uma contribuição teórica aos professores e uma base para que se possa repensar a formação e a prática educativa sobre sexualidade infantil, com a finalidade de compreender como a manifestação da sexualidade infantil é vista na escola contemporânea. Para tanto, é necessário, conhecer contribuições para o processo de formação de professores, sobre sexualidade Infantil; explicar a necessidade de diálogos, sobre sexualidade infantil na escola contemporânea. Realiza-se, então, uma pesquisa de cunho bibliográfico. Diante disso, verifica-se que é necessário que os professores tenham como base, teóricos que discutem a temática sexualidade, para que possam compreender de forma clara e objetiva, melhores formas de abordar e trabalhar a temática na educação infantil, pois os tabus que permeiam a sexualidade estão enraizados em todos e para abordar as crianças adequadamente é preciso que os professores tenham a sua sexualidade bem resolvida, o que impõe a constatação de que os professores necessitam rever sua formação moral e profissional, tornando-se imprescindível que adquiram maior informação sobre sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade, formação de professores, educação infantil.

INTRODUÇÃO

Para sociedade, a sexualidade sempre foi um “tabu”, um tema complexo, de difícil discussão, principalmente, quando está relacionado à criança. Por isso falar sobre sexualidade não é nada fácil, para os pais e muito menos para os (as) professores (as), pois este tema, sempre foi alvo de tabus, crenças e preconceitos.

Durante muito tempo, a temática sexualidade era considerada imprópria, para crianças e adolescentes. Todavia, percebe-se que a sociedade tem enfrentado muitas mudanças e atualmente há um acréscimo na transmissão de conhecimentos e valores, sendo de suma importância a abertura de diálogos sobre a temática, entre

112 Mestranda em Educação - PPPGE/UFT. Especialista em Docência na Educação Infantil/UFT. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional/ITOP. Graduada em Pedagogia/UNITINS. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins. valdenircastro@hotmail.com



adultos e crianças, para que elas possam construir uma apropriada e verdadeira visão de mundo.

A manifestação da sexualidade está cada dia mais precoce, pois, a mídia, as tecnologias, as músicas estão expondo seus conteúdos, cada vez mais de forma erotizada. Isso acaba influenciando tanto no comportamento das crianças, quanto na ideia que elas têm sobre si e o outro. Pois a curiosidade, as diferenças que as crianças percebem em seu próprio corpo, no corpo do outro e a descoberta das carícias, fizeram do assunto um tabu, algo que “não é conversa para crianças” contribuindo para aguçá-las ainda mais a imaginação das crianças.

No entanto, nos dias atuais, a manifestação da sexualidade faz parte do cotidiano das escolas. Cada vez mais os (as) professores (as) se deparam com situações em que a sexualidade das crianças está evidente. São situações rotineiras no desenvolvimento infantil, porém, ainda é um assunto complexo nas escolas, mas que faz parte do cotidiano da sala de aula e precisa ser encarado pelos professores.

Durante o exercício de sua função, os professores que atuam na Educação Infantil, enfrentam um grande desafio: A manifestação da sexualidade. Torna-se um desafio, devido à ausência de debates e diálogos, sobre o tema na maioria dos currículos e durante a formação de professores.

Além disso, a família que deveria ser responsável por dialogar sobre a sexualidade com seus filhos, não se sente preparada o suficiente para abordar o assunto não propiciando uma abertura para a conversa em casa. Sendo assim, os pais transferem para escola mais essa responsabilidade.

Desta forma, é de extrema relevância, compreender que a criança possui sexualidade e entender o verdadeiro significado do termo. Para melhor entendimento, é necessária definição e reflexões sobre o termo “sexualidade”, para os pais, professores e a quem mais interessar, possam lidar com a temática de forma adequada. Portanto, é essencial entender que a sexualidade está presente na vida de cada indivíduo desde o nascimento até a sua morte.

Neste sentido, o presente trabalho buscou, através da pesquisa de cunho bibliográfico, compreender como a manifestação da sexualidade infantil é vista na escola contemporânea, por meio dos seguintes objetivos: conhecer contribuições para o processo de formação de professores, sobre sexualidade Infantil, bem como explicar a necessidade de diálogos, sobre sexualidade infantil na escola contemporânea.

No desenvolvimento, está descrito o referencial teórico que subsidiou a presente pesquisa, o qual apresenta o conceito do termo sexualidade, a contribuição de teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano sobre a sexualidade, em especial a descrição das fases do desenvolvimento psicosssexual da criança de acordo com a teoria de Freud, o papel do educador e apontamentos sobre a importância da formação de professores no que concerne a esta temática.

Também estão descritos os resultados e as discussões. No qual, é o momento da análise de como a manifestação da sexualidade infantil é vista na escola contemporânea. E nas considerações finais, foi descrito uma reflexão sobre a pesquisa.



REFERENCIAL TEORICO

1. Conceito acerca da sexualidade

Conforme o Pequeno Dicionário Houaiss (2015, p.886), “Sexualidade” significa, conjunto de aspectos externos ou internos, determinado pelo sexo do individuo.

Segundo Figueiró (2006), sexualidade é:

Uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A Sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem a negação de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (FIGUEIRÓ, 2006, p. 42).

De acordo com Freud (1905) a sexualidade acompanha o individuo, desde o nascimento até a sua morte. Quando Freud (1905) publicou seu primeiro trabalho sobre a sexualidade infantil, deixou perplexa a sociedade de sua época, pois eles possuíam a ideia de não existência da sexualidade nesta fase. E é neste trabalho, que Freud expõe que, o indivíduo desde seu nascimento é dotado de afeto, desejo e conflitos.

Para entender sobre sexualidade infantil, é necessário inicialmente compreender que a uma diferença entre “sexo” e “sexualidade”. Enquanto o Sexo é entendido a partir do biológico, remetendo-se a ideia de gênero, feminino e masculino, a sexualidade vai além das partes do corpo, constituindo-se como uma característica que está estabelecida e está presente na cultura e história do homem.

Figueiró (2006) frisa também, que sexualidade é:

Uma energia que leva o bebê a construir a primeira forma de conhecimento: distinguir seu corpo do dos outros. É a energia que leva o ser humano a movimentar-se e interagir com o meio ambiente, impulsionando suas ações na direção da satisfação das necessidades básicas e do premente desejo por prazer (FIGUEIRÓ, 2006, p. 44).

Portanto, sexualidade não é sexo e sim tudo aquilo que está relacionado ao processo de conhecimento e experimentação do próprio corpo. Quando falamos de crianças, não estamos falando de curiosidade e nem de malícia. Por que a malícia está no olhar estereotipado e erotizado dos adultos. A criança, pelo contrário tem curiosidade em relação ao mundo, às coisas e a si próprio. Ela percebe que tem um corpo e possui delimitações concretas que constroem o seu ser. Sendo assim, é esperado que se conheça e experimente seus limites através de suas vivências.



Para Nunes e Silva (2006, p.73) “A sexualidade transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas”. Pois a sexualidade é uma dimensão humana essencial, e é necessário que seja entendida na totalidade dos seus sentidos como tema e área de conhecimento.

Sigmund Freud foi o primeiro teórico a falar sobre a sexualidade infantil. Ele desenvolveu a teoria da sexualidade infantil, no decorrer de tratamentos clínicos, nos quais pode observar transtornos psicológicos apresentados por seus pacientes já na idade adulta. E Freud (1905) procurava tratar os distúrbios de histeria.

Neste sentido, percebe-se que a criança não foi o ponto inicial, muito menos o desejo de estudo de Freud (1905), no entanto procurava solucionar os problemas emocionais apresentados por seus pacientes.

2. Sexualidade e as fases do desenvolvimento da criança

Falar sobre sexualidade é delicado, principalmente, quando se refere à criança, pois, causa receio, vergonha, sem contar a falta de informação e a insegurança que permeiam o assunto, dificultando o diálogo necessário. Para Bona Junior (2011), sem dúvida, descobrir a importância das manifestações da sexualidade na infância, é essencial para construção da personalidade adulta, sendo ela o fundamento para as preocupações sobre educação sexual, desde a infância.

De acordo com Freud (1905), no trabalho Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, ele afirma a existência de uma sexualidade infantil, ou seja, “o recém-nascido traz consigo germes de moções sexuais que continuam a se desenvolver por algum tempo, mas depois sofrem supressão progressiva” (FREUD, 1905, p.106), podemos acrescentar ainda, o preconceito e descaso que há em relação à temática sexualidade.

Vale ressaltar que a sexualidade infantil não é como a sexualidade adulta, a sexualidade das crianças não está relacionada apenas aos órgãos genitais e à relação sexual, mas sim à curiosidade com o sexo. Esta pulsão na criança, se satisfaz no próprio corpo, sendo nomeada, auto erótica.

Neste sentido, Nunes e Silva (2006) esclarecem que:

A sexualidade infantil é muito mais autêntica porque as crianças em geral não precisam provar nada a ninguém e também não estão preocupadas com os padrões de ‘normalidade’ que a sociedade impõe aos adultos. Reprimir a sexualidade da criança é reprimir seu corpo, que se constitui na base real de seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade. Porque, afinal, não existe uma separação entre a sexualidade infantil e a sexualidade adulta. Existe sim uma ligação única e uma continuidade entre elas, ou seja, são inseparáveis e consequentes (NUNES E SILVA, 2006, p. 52).

Segundo Freud, o desenvolvimento psicosexual da criança passa, por cinco fases, sendo elas: fase oral, fase anal, fase fálica, período de latência, e a fase genital. Neste



sentido Braga (2003), cita as etapas do desenvolvimento psicosssexual da criança, de acordo com as teorias de Freud:

Fase Oral

Esta fase, compreende o período de aproximadamente 1 ano de idade e é marcada pelo chuchar, ou seja, uma repetição rítmica de sucção com os lábios e a parte do corpo que proporciona maior prazer nesta fase é a boca, e surge logo na amamentação, quando a criança sente satisfação pela alimentação, sendo o seio da mãe o principal objeto de desejo da criança. Por isso, nesta fase a criança, tende a levar tudo o que ela pega a boca, esta é a forma dela descobrir o mundo.

Fase Anal

Compreende o período dos 2 a 4 anos e o sugar será substituído por outra ação muscular e a região de maior satisfação é a zona anal. Pois nesta fase, a criança passa a ter controle dos esfíncteres, de reter e expelir. Nesta fase a criança descobre que pode controlar as fezes e também começa ter noções de higiene.

Fase Fálica

Compreende o período de 4 a 6 anos de idade. E nesta fase do desenvolvimento da criança, a atenção se volta para a região genital. As crianças desta fase imaginam que tanto meninos, quanto meninas possuem pênis. E ao ficarem face a face, com as diferenças anatômicas entre os sexos, elas criam as chamadas “teorias sexuais infantis”, imaginando que as meninas não tem pênis porque arrancaram este órgão delas (complexo de castração), então o menino pensa que o dele também será arrancado.

Ainda na fase fálica, surge o ‘complexo de Édipo’, no qual o menino passa a apresentar uma atração pela mãe e se rivaliza com o pai, e ocorre o inverso com a menina. Neste sentido, Freud (1905), afirma que grande parte da personalidade de uma pessoa, se forma durante esses três primeiros estágios psicosssexuais, quando os mecanismos do ego são estabelecidos para lidar com tais impulsos libidinais.

Fase de Latência

O referido período, inicia aos 6 anos e continua até puberdade. É considerado um período de pouca tensão libidinal, pois a criança passa a gastar sua energia em atividades sociais e escolares.

Fase Genital:

Esta última fase, começa a partir da puberdade, é quando os impulsos sexuais regressam e o adolescente busca um novo objeto de desejo, que desta vez, não está mais no próprio corpo, mas em um objeto externo, ou seja, no outro. Nesta fase, tanto meninos, quanto meninas tornam-se conscientes das distintas identidades sexuais



e começam a buscar uma forma de satisfação de suas pulsões sexuais. É nesta fase também, que ocorre a substituição da identidade infantil, por uma identidade adulta.

Segundo as teorias freudianas, todos nós, seres humanos, possuímos pulsões inatas: pulsões sexuais, pulsões de morte, inclusive as crianças. Freud (1905) frisa também que a educação tem grande relevância no condicionamento dessas pulsões, no qual essas energias precisam ser direcionadas para outras atividades. E se a educação tem grande importância neste processo, à educação infantil é ainda mais importante.

Pois, a infância para ser reconhecida, como um direito da criança e uma das fases mais importante para a vida do indivíduo, já percorreu um caminho longo, cheio de desinformações e preconceitos.

Neste sentido, Schindhelm (2011) assegura que:

É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, dentre elas as sexuais. Já na primeira infância, as crianças começam a formar as suas ideias sobre sexualidade, a partir do que observam e vivenciam na interação familiar, com seus pares e também com os educadores (SCHINDHELM, 2011, p. 12).

De acordo com Oliveira (2011) é preciso entender que a sexualidade não é somente biológica, pois ela também sofre influencia do meio sociocultural, e não ocorre de forma análoga, também não é alheia à formação do indivíduo, pelo contrario, ela se constitui em meio às relações sociais, e ainda tem influencia na qualidade destas relações.

Para Schindhelm (2011, p. 2) “a sexualidade também, é uma construção social, definida por marcas culturais impressas, antes mesmo da concepção de um bebê”. Desta forma a ausência de informação sobre sexualidade, é um grande problema. Pois Freud (1905) afirmou em seus estudos a existência de uma sexualidade infantil e apesar desta afirmação, há indivíduos que se recusam a acreditar na existência desta sexualidade, agindo com descaso ou de forma inadequada diante de algumas situações referentes à temática. Ou seja, as pessoas que não aceitam a existência desta sexualidade, dificultam e até impedem as crianças de manifestarem seus impulsos.

Sendo que as manifestações sexuais das crianças são aspectos naturais que faz parte do desenvolvimento de cada indivíduo. E a criança descobre o mundo na sua relação com ele e percebe no contato com outras crianças que há uma diferença corporal. Depois percebe que há diferenças sociais e essa percepção ganha maior complexidade no decorrer da vida. Esse é o movimento natural de crescimento de qualquer ser humano. Ele sente a necessidade de descobrir coisas novas e recorre a diferentes fontes de informação.

Roche (2013) destaca a influência da mídia, da TV com seus programas, novelas e filmes que as crianças assistem, e na maioria das vezes passam informações distorcidas e prejudiciais para formação em educação da sexualidade. Schindhelm (2011, p.15) enfatiza que “A sexualidade é uma dimensão humana que acompanha as



peessoas ao longo de toda a vida, num conjunto de tudo que ouvimos, vemos, sentimos e recebemos da família, escola, comunidade e cultura onde estamos inseridos”.

Diante deste pressuposto, compreende-se que a sexualidade faz parte das fases do desenvolvimento do ser humano, desde seu nascimento até a fase adulta. Pois conforme for trabalhada a sexualidade durante a infância, irá refletir na sexualidade do adulto.

Desta forma, perante esta realidade, é necessário abordar a questão da sexualidade no âmbito escolar, ampliando sua compreensão como uma das dimensões humanas, articulada às relações sociais e históricas, ao invés de reduzi-la à ideia de sexo, como tem predominado. Sendo que, a desconsideração da temática sexualidade, nos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação infantil, pode contribuir para a continuidade da prevalência de tabus, preconceitos e marginalização social dos sujeitos.

3. Sexualidade e a formação de professores

Ao longo de muito tempo, a sexualidade foi ignorada pelas escolas e assuntos sobre sexualidade eram evitados, para não despertar a curiosidade dos estudantes, reproduzindo os tabus e os rígidos valores sociais.

São diversas as razões, que levam os adultos a ter dificuldades em compreender e aceitar as manifestações da sexualidade, principalmente da sexualidade infantil. Entre elas, podemos citar o próprio processo de educação sexual que, aconteceu de forma repressiva e silenciosa, com a maioria das pessoas.

Essas dificuldades enfrentadas pelos pais e professores acontecem, devido eles também, não terem recebido esclarecimento necessário quanto a esta questão, não apenas no sentido de conhecer, mas em função da forte repressão impregnada há muitas gerações, concretizando assim, o tabu sobre sexualidade.

Vale lembrar, que os próprios professores foram educados, de forma a considerarem, que a sexualidade se constitui como um aspecto da vida pecaminoso, proibido e negado.

Neste sentido, Ratusniak (2011) explica que:

Para que o professor possa trabalhar com essa dimensão do desenvolvimento humano, é necessário construir um espaço de reflexão, fundamentado pela produção científica que permite que ele compreenda as manifestações contemporâneas da sexualidade. Isso significa criar um espaço de formação continuada, onde seja possível que ele vivencie discussões sobre a sexualidade, permitindo que ele reveja seus conceitos, compreenda a origem dos seus preconceitos, produza saberes sobre as manifestações de afetividade/sexualidade (RATUSNIAK, 2011, p. 42-43).

Para Figueiró (2006), é importante estar atento, quanto à manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar. Pois a sexualidade é uma das demandas que mais têm apresentado dificuldades, problemas e desafios aos professores, no cotidiano da sala de



aula. A manifestação da sexualidade dos estudantes no espaço escolar, esta de modo geral, aguçada, tendo em vista o modo em que a sociedade atual e também os meios de comunicações, estão abordando a temática. Observa-se um intenso estímulo ao sexo, como também uma quebra com os valores morais e sexuais instituídos.

Portanto, Figueiró (2006) afirma que há a necessidade de formação específica na área da sexualidade, pois esta temática pode ser essencial na formação continuada, ou seja, na busca de crescimento pessoal e profissional do professor. Acredita-se, que se a formação for desenvolvida tendo a sexualidade como centro, haverá um significativo avanço tanto na relação professor-aluno, quanto em todo o processo de ensino e aprendizagem. E em especial, no trabalho do professor, pois, permitirá refletir sobre sexualidade e à educação sexual e contribuirá para repensar o papel do professor.

Dando continuidade as reflexões, sobre as dificuldades do trabalho dos professores em relação à temática sexualidade, é imprescindível compreender o que é educação sexual, como e de que forma acontece, os fatores, suas influências na vida do indivíduo, desde a infância e posteriormente na vida do adulto.

Neste sentido, Ratusniak (2011) explana que:

A educação sexual existe desde que a criança nasce, pois a sexualidade faz parte do sujeito e a educação é um processo intrínseco às relações sociais. Muitas vezes, a escola fica paralisada perante as manifestações da sexualidade, muitas vezes, culpa-se o aluno ou a família por atitudes inadequadas ou concepções preconceituosas, sem considerar que a escola também produz o preconceito, pois também é permeada por juízos de valores (RATUSNIAK, 2011, p. 41).

Como consequência desses tabus e preconceitos desde a infância, por não saber como lidar, devido à falta de informação, esclarecimento e orientação sobre o tema, tanto por parte da família, como da escola, observamos gravidez na adolescência, violência contra homossexuais, crimes sexuais, assédio, prostituição, pedofilia, crianças e adolescentes com DSTs e até mesmo AIDS. Porém, tais problemas que tangem a temática da sexualidade serão discutidos em trabalhos futuros.

Compreende-se então, que durante a prática docente na educação infantil, o professor lida, com experiências difíceis, exigindo que adentrem num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores relacionados à sexualidade, ao se deparem com situações em que as crianças manifestam sexualidade, e estas manifestações estão regidas por uma “vontade de saber”. (FOUCAULT, 1977).

Deste modo, Braga (2010) frisa que:

Há a necessidade de repensar as práticas escolares sob novas perspectivas, visando desconstruir concepções naturalizadas; incorporar a diferença (como valor) em torno da vivência da(s) sexualidade(s) e avançar das políticas de tolerância para uma política da diferença na qual a concepção do que é ser humano esteja sempre em aberto” (BRAGA, 2010, p. 12).



No entanto, percebe-se que os professores estão vulneráveis, sem orientação e preparo para enfrentar os choques e os desafios relativos à sexualidade das crianças que aparecem no cotidiano da escola. Necessitam de informações, conhecimentos, explicações sobre a temática.

Pois, muitas vezes, evidencia-se docentes que carregam marcas de angústias e constrangimentos sobre a temática sexualidade, e se sentem impedidos de romper de forma deliberada uma consciência que desafia a ordem estabelecida na escola que, muitas vezes, reprime as energias inúteis dos hábitos solitários, a intensidade dos prazeres e as condutas irregulares das crianças (FOUCAULT, 1977).

Além de tudo isso, as escolas possuem tabus e preconceitos da nossa sociedade, tanto em relação ao tema abordado na pesquisa, como a muitos outros aspectos, tornando-se prejudicial para esses futuros cidadãos, que poderão ter problemas com seu próprio corpo e sua sexualidade e, além disso, reproduzirão tais preconceitos sobre algo tão natural.

Portanto, a formação docente acerca da temática sexualidade, é de extrema relevância, para que haja dialogo e orientação de forma adequada. Pois a escola tem forte influencia na formação de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, evidenciou que a temática sexualidade, é um assunto complexo e de difícil conceituação. No entanto, entendeu-se que a sexualidade perpassa a questão reprodutiva e de acordo com os teóricos citados no decorrer do trabalho, a sexualidade pode ser considerada a manifestação natural do indivíduo em relação ao seu corpo, que é manifesto através do relacionamento consigo mesma e com os outros.

Atualmente, à manifestação da sexualidade em sala de aula, tem sido uma situação rotineira nas escolas de educação infantil. Porém, ainda há muito receio no que concerne a este assunto. Percebe-se ainda, que há muitas barreiras e tabus, quando se fala em sexualidade, principalmente a infantil.

Portanto, ao considerar a temática sexualidade de extrema relevância, e por fazer parte de todo um contexto social, a sexualidade passa a ser para o estudante, essencial não só para sua formação como ser pensante e ético, mas também para o seu exercício da cidadania.

A sexualidade faz parte da construção do individuo, tornando-se necessário a abordagem do tema desde a educação infantil. Pois não se pode mais admitir professores, com conduta preconceituosa e completamente alheios aos conhecimentos e competências necessárias para essa abordagem.

Neste sentido, é necessário ter como base, teóricos que discutem a temática sexualidade, para compreender as melhores formas de abordar e trabalhar com este assunto na educação infantil, ainda há muito que ser feito, pois os tabus que envolvem a sexualidade estão enraizados em todos e para agir com as crianças adequadamente



é preciso que os professores tenham a sua sexualidade bem resolvida, só assim esses tabus serão superados.

Diante deste pressuposto, os professores necessitam rever sua formação moral e profissional, tornando-se imprescindível que adquiram maior informação, cursos de formação, tanto a inicial quanto a continuada. No entanto, considera-se também, que a realidade em que a criança vive, está diretamente ligada a seu comportamento e a manifestação da sexualidade.

Portanto, esta pesquisa traz uma contribuição teórica aos professores e uma base para se repensar a formação e a prática educativa quando relacionada à sexualidade infantil e poderá servir como base para estudos futuros.

REFERENCIAS

BONA JUNIOR, A. (Org.). **A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes.** União da Vitória: Uniporto, 2011.

BRAGA, D. da S. **Vidas na fronteira – corpos, gêneros e sexualidades: estranhando a normalidade do sexo.** Anais da 33ª Reunião anual da ANPEd. 17 a 20 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6128--Int.pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível.** Londrina: Eduel, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade.** 1905.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, C. A. **Sexualidade: um desafio escolar.** In: BONA JUNIOR, A. (Org.). **A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes.** União da Vitória: Uniporto, 2011.

RATUSNIAK, C. **Educação do corpo.** In: BONA JUNIOR, A. (Org.). **A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes.** União da Vitória: Uniporto, 2011.

ROCHE, Fernanda. **Falando de sexualidade infantil.** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/comportamento/falando-desexualidade-infantil/>>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

SCHINDHELM, Virginia Georg. **A sexualidade na educação infantil.** Revista Aleph Infâncias. Ano V, nº 16. Novembro, 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art9.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

SONS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO: MATRIZ FONÉTICA DE CASTILHO E A LIBERDADE MUSICAL EM JACOTOT

Suzana Lopes de Albuquerque

Introdução

Em um contexto histórico nacional brasileiro de indicação da “instrução fônica sistemática” como um dos princípios norteadores da Política Nacional de Alfabetização (2019), a república no século XXI ressoa uma latente discussão metodológica imperial. Nesse contexto, presencia-se a permanência da redução da discussão epistemológica e política sobre a importância do ato de ler para as querelas das marchas sintética e analítica de alfabetização.

A tese de doutorado de Albuquerque (2019) apresentou duas matrizes do ensino de leitura que adentraram no Brasil imperial: a sintética de António Feliciano de Castilho (1800-1875) e a analítica de Joseph Jacotot (1770-1840), e os desdobramentos dessas disputas, demarcando a década de 1850 como palco de experimentações pedagógicas no campo da alfabetização no império brasileiro.

Passado mais de um século, observa-se as permanências de discursos que reduzem a questão da alfabetização ao método e à técnica, tomando como centro da discussão o ponto de partida do ensino (letras, sílabas, sons, palavras ou textos), conforme exemplifica a matéria veiculada na Folha de S. Paulo, no dia 20 de março de 2019, intitulada “MEC prioriza método fônico em projeto para alfabetização”.

Na medida em que apresenta uma diretriz fundamentada na concepção de alfabetização sob o prisma de uma marcha sintética, “que deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo” (BRASIL, 2019, p.18), a atual Política Nacional de Alfabetização (2019) reduz o desafio da práxis social que engloba o processo de alfabetização à questões como sonoridade e/ou ponto de partida de uma marcha metodológica.

Ao indicar a matriz sintética e fônica como diretriz para o ensino da leitura e da escrita, a Política Nacional de Alfabetização (2019) tenta abrandar uma leitura impositiva de camisa de força com a ideia que “basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações



curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas” (BRASIL, 2019, p.20).

Mesmo citando a possibilidade de não restringir a questão da alfabetização a um método, a citação de autores como Snow (1998), na forma como foram inseridos no documento, reafirma que “todas as divergências sobre o ensino de leitura começam com a alegação de que é preciso fazer uma ou outra dessas coisas no começo da alfabetização” ” (SNOW, 1998, apud BRASIL, 2019, p.30).

Restringir “todas” as divergências sobre o ensino de leitura ao aspecto metodológico da adoção das marchas sintética, analítica ou mista reitera o viés tecnicista do processo de alfabetização desacoplado do contexto social, histórico, político e cultural dos sujeitos envolvidos; falácia essa criticada pelo próprio documento:

O analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade social, que se expressam em moradia e saneamento precários, meios de subsistência quase inexistentes e falta de oportunidade de usufruir de todos os direitos e deveres da cidadania (MALUF, apud BRASIL, 2019, p.19).

Na contramão de uma política que faz da matriz fonética do sistema alfabético uma camisa de força para introduzir as famílias silábicas em marcha gradativa, que restringe a capacidade de experimentações nas associações, sobrepondo a base cognitiva e desconsiderando outras nuances, esse artigo vislumbra introduzir a importância do som e do ouvido pensante (SCHAFER, 1991) na alfabetização das crianças.

Ao revisitar um embate imperial acerca da importância da sonoridade no ensino da língua materna, esse artigo vislumbra apresentar os desafios na formação de um sujeito considerado em sua capacidade construtora e criativa e que interage com o contexto de produção do texto o qual se debruça, transformando-o e sendo por ele transformado sob o prisma de uma dialética no processo de alfabetização.

Trazendo luz às questões metodológicas referentes à música e à sonoridade no ensino da língua materna, será abordada a definição de leitura auricular presente no Método de Castilho que, em 1850, evocava a matriz de um método fônico em Portugal e que ressoava no império brasileiro. Enquanto poeta cego, Castilho viveu o que teorizou Schafer (1991) a respeito da idiosincrasia do ouvido que, ao contrário de outros órgãos dos sentidos, não podem ser fechados, estando sempre expostos e vulneráveis, captando os sons do horizonte acústicos em todas as direções.

Ao desenvolver a leitura auricular, Castilho rompeu com o método da antiga soletração em que se partia do conhecimento de cada letra do alfabeto para a composição das sílabas como início do processo de alfabetização, passando a respeitar como pontapé inicial do processo de alfabetização, a sonoridade da palavra falada, sendo situado na defesa do método fonético.



Braslavsky (1971) apresentou a sensibilidade de Martha Salotti com o drama da criança na passagem da voz viva da linguagem falada à letra morta, aconselhando redobrar o olfato, o sabor, a cor da palavra falada que oferece à criança riso e festa, companhia e refúgio. Pretendiam, assim, não tornarem surdas as crianças que ouviam, partindo do riso e festa da palavra falada como início do processo de ensino da leitura.

Nesse contexto, as autoras criticavam o excesso de estímulo ao contexto visual na alfabetização, em detrimento dos outros sentidos. Essa seria uma defesa, em outras palavras, pelos princípios ancorados no método fônico. A defesa pelo ouvido pensante elaborada por Schafer (1991) foi sensivelmente defendida pelo poeta cego português no século XIX.

Se na pauta das discussões no atual cenário político estão as questões da alfabetização centradas entre marchas sintética ou analítica, é necessário problematizar acerca da importância do ato de ler para a emancipação do sujeito e, para tanto, discute-se com Jacotot a importância do Ensino Universal na área da música para a formação de leitores autônomos e criativos.

Os embates entre os defensores de Castilho e Jacotot em solo imperial brasileiro no século XIX foram registrados por Boto e Albuquerque (2018) e resultaram de diferentes concepções filosóficas referentes ao processo de alfabetização. Jacotot, com seu princípio do ensino do todo relacionável, encontrou resistências em uma espécie de redes de saberes filosóficos que fundamentaram os métodos para o ensino de leitura nos séculos XIX e XX. O Ensino Universal proposto por Jacotot evocava a liberdade criativa, partindo do *todo* no ensino da língua materna a partir, inclusive, do ensino de música.

Jacotot partia do princípio da totalidade de um texto como ponto de partida do processo de alfabetização, rumo à matriz de um método global. Jacotot foi considerado por vários pedagogos como o criador do método analítico para o ensino da leitura através de seu Ensino Universal apresentado na obra *Língua materna*, publicada em 1822.

Observa-se que esse embate imperial necessita ser problematizado nas práticas das atuais escolas republicanas, questionando a ambivalência no ensino da leitura e escrita a partir do anúncio de um modo analítico que se reproduz no campo das partes da marcha sintética e graduada e, mais ainda, nas discussões que limitam-se nessa discussão do todo e/ou das partes.

Na contramão de uma centralidade no sujeito ou ainda no ponto de partida do processo de alfabetização (texto, palavra, sílaba, fonema, etc) esvaído de sua práxis social, busca-se a necessidade latente da leitura do mundo e do todo relacionável à leitura da palavra; desafio esse que extrapola as questões técnicas e metodológicas de preocupação com as marchas sintéticas e analíticas e que encara de frente a condição dos sujeitos que historicamente têm sido cerceados dos direitos aos bens culturais e materiais humanamente construídos.



1. A leitura auricular do Método Castilho: marcha sintética e música como adubo para a alfabetização

Para António Castilho, leitura e escrita faziam parte de uma mesma moeda, sendo imprescindível apresentar as letras a partir de elementos já conhecidos da palavra falada.

Cada ideia é imagem de um objeto, cada palavra falada representação de uma ideia; cada palavra escrita representação de uma palavra falada; cada palavra lida tradução fônica de uma palavra escrita. O ler é portanto dependente da escrita, como a escrita dependente do falar. Para bem se ensinar devia começar-se por estudar e reconhecer a palavra falada (CASTILHO, 1853, p. 26).

A ruptura que António Castilho buscava para si a honra de ser criador era uma prévia análise minuciosa da palavra falada e, após essa pronúncia e leitura auricular, a decomposição desta em sílabas para distinção de seus elementos. Partir da palavra falada para chegar às letras isoladas, essa é a máxima do método português; apresentar a palavra falada antes da escrita; “a palavra falada não se pode fazer palavra escrita elementarmente, senão dividindo-se elementarmente; dividiu-se sem custo em sílabas; subdividiu-se das sílabas ainda em elementos” (CASTILHO 1999b, p. 114).

Fundamentados na definição do método de leitura de Braslavsky (1971), pode-se situar António Castilho na defesa do método fonético, justamente por partir da palavra falada para a decomposição desta em elementos e, dessa forma, reivindicar a primazia da linguagem falada da aprendizagem da leitura, partindo do que se “ouve e fala” para chegar ao que se “escreve e vê”.

Quando analisarmos as correntes que atualmente tratam de interpretar esse processo, veremos que todas coincidem em destacar o papel que desempenha a linguagem falada como antecedente da aprendizagem da leitura, e que, para chegar a ela, parte-se da linguagem que se ouve e que se fala, chegando-se depois ao que se escreve e se vê, segundo os símbolos convencionais representados numa superfície (BRASLAVSKY, 1971, p. 56).

Na proposta de António Castilho, ao processo de decomposição e análise das palavras estava atrelado o processo de composição e síntese. A partir do momento em que os discípulos conseguiam seguir a marcha da decomposição, o mestre elencava as palavras isoladas para que estes juntassem em sílabas e palavras; “decomporam palavras, componham-nas; tem andado no caminho que leva pela escrita à leitura, entrem no que leva pela leitura, são por este método inseparáveis” (CASTILHO, 1853, p. 23).

A leitura auricular consistia na decomposição e síntese do objeto de leitura: a palavra falada. Segue dois exemplos da decomposição da palavra trabalhada inicialmente em um contexto globalizante.

MESTRE = F, e, r; m, em; t, u?

CÔRO DE DISCIPULOS = Fer; men; tu: Fermento.

MESTRE = Q, â; r, â; v, é; l, â?

CÔRO DE DISCIPULOS = Ca; ra; ve; la: Caravela.



É isto o que nas nossas escolas se chama leitura auricular.

Boto (2012, p. 57) define a leitura auricular como uma “biforme repetição do mesmo processo”, a partir da decomposição do objeto da leitura — a palavra —, para que o aluno reconhecesse seus elementos sonoros correspondentes aos valores da escuta das letras.

Compreendendo que a habilidade da leitura deriva da competência da fala, o método de Castilho, que se pretende explicitamente simples, eficaz e rápido, combina, analisa e dissecou sons da palavra falada, decompondo-a em seus elementos fônicos e recompondo-a na sua totalidade de significado. É para tanto que Castilho sugere práticas entrelaçadas de decomposição das palavras em letras, atribuindo a estas a sonoridade que lhes seria original, para reconstituir, no final, a lógica da palavra inteira (BOTO, 2012, p. 56).

Tal método baseava-se no ritmo a ser acompanhado pelos discípulos com uma palmada ou pancada de vara a cada palavra, sílaba ou letra proferida, sendo indispensável o uso do compassador — “máquina que idee para marcar aos olhos e aos ouvidos os tempos com qualquer grau de velocidade desejável, a cadência rítmica com muito mais facilidade se adquirirá e com muita mais perfeição” (CASTILHO, 1853, p. 16). A marcha também estava presente para marcar a decomposição da palavra em sílabas e desta em letras.

Este exercício, em que tem de se harmonizar três coisas, o movimento dos pés, o das mãos, e a voz, é forçosamente irregular e quase tumultuário no seu princípio, mas como é parte importantíssima para o ritmo, convém aplicar-lhe todo o cuidado até se obter a marcha silábica perfeita; também para aqui pode ser de grande auxílio o compassador (CASTILHO, 1853, p. 20).

A marcha fonética proposta por António Castilho consistia em um exercício de decomposição da palavra pela leitura auricular; após esse exercício, prosseguia-se à leitura ocular, em que eram apresentados quadros de formas e sons de letras. Assim que os discípulos estivessem adiantados na leitura de palavras soltas, antes de passarem da segunda classe para a terceira, seria introduzido o estudo da escrita que, mutuamente, se auxiliariam.

Ao relegar o ensino da escrita a um segundo plano, após a aprendizagem da leitura, observa-se que algumas renovações propagandeadas por Castilho não eram efetivadas na materialização de seu método.

Ainda que se pretendesse renovador, o Método Castilho supunha o aprendizado da escrita posteriormente à aquisição da leitura, tal como ocorria cotidianamente no interino das escolas portuguesas. Para Castilho, haveria inclusive uma anterioridade lógica da leitura sobre a escrita (BOTO, 2012, p. 55).



De modo prático, o professor seguido pelo discípulo dizia uma palavra, depois repetia e a dividia compassadamente em sílabas marcando cada sílaba com um passo e com uma pancada sonora da mão direita na mão esquerda. Após essa decomposição inicial das palavras em sílabas, passaria a uma decomposição em letras. O exercício que até então estava limitado aos ouvidos e boca, passava para um terceiro estágio, a leitura ocular, na qual as letras móveis, fixadas na grade, passavam a compor palavras, a partir do agrupamento das letras móveis.

Para escrever, restava-lhe saber fazer letras de mão. Para isso, o professor utilizava cartões pretos com letra pintada com tinta branca, ordenados em ordem crescente de dificuldade, e os discípulos com giz, lápis branco ou lápis de pedra copiavam na ardósia ou tábua preta.

Segue-se a ordem do processo.

O processo para a escrita de cada uma destas palavras deve ser invariavelmente o seguinte: apenas o discípulo a ouve, repete-a desmembrada em sílabas com uma palmada da mão direita na esquerda; depois pronuncia a primeira sílaba à moda de bêbado, isto é, estirando a voz por todos os elementos de que ela consta; finalmente: esses mesmos elementos ou letras que proferiu, escreve-os seguidamente, faz o mesmo com a segunda sílaba, o mesmo com a terceira, se a há, e assim até ao cabo, de maneira que, por mais comprida que seja uma palavra, a atenção nunca se acha carregada de mais de uma só sílaba (CASTILHO, 1975, p. 154).

Albuquerque e Boto (2018) registraram as querelas pedagógicas envolvendo os defensores de Castilho frente à matriz do francês Joseph Jacotot no Brasil imperial. As atividades envolvendo a relação entre professor e discípulos, o material escolar, os tempos e espaços estão bem representados na apresentação do método de Castilho, talvez por isso o autor tenha sido tão crítico ao Ensino Universal de Jacotot que, para ele, estava recheado de aforismos e carecedor de explicações pontuais que envolviam o cotidiano escolar e a materialização do método analítico proposto.

Dessa forma, observa-se que Jacotot com seu princípio do ensino do todo relacionável e proponente de uma teoria de emancipação na instrução por diversas vias, como no ensino da língua materna e da música, encontrou resistências em uma espécie de redes de saberes filosóficos que fundamentaram os métodos para o ensino de leitura nos séculos XIX e XX.

2. Ensino Universal de Música em Jacotot: a liberdade criativa e a evocação do *todo* no ensino da língua materna

Jacotot partia da totalidade de um texto como pontapé inicial para o processo de alfabetização, sendo percussor de método de alfabetização analítico ou global. Segundo Aguayo (1959, p. 182), Jacotot foi o criador do método analítico para



o ensino da leitura através de seu Ensino Universal apresentado na obra *Língua materna* (1834).

O contato do aluno com o *todo* do livro, da música, da poesia, dentre outros, era o pontapé inicial no processo de ensino da leitura, na contramão de uma marcha sintética como a de Castilho que reservava o prêmio do *todo* aos alunos que atravessassem as agruras de uma sequência silábica lógica em sua sonorização e representação do som em sinais gráficos.

A defesa de Jacotot pela emancipação intelectual pela via do ensino da língua da materna e da música a partir do ensino do *todo* estava em consonância com sua *Filosofia Panecástica*. A definição do termo *Panecástica* advém do princípio da igualdade dos seres falantes, fundamentado na máxima expressa em seu Ensino Universal que “tudo está em tudo”.

Rancière (2015) explicita a composição do termo *Panecástica* a partir da junção de duas palavras gregas, pan = todo e ekastos = cada um, “buscando o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação individual” (RANCIÈRE, 2015, p. 64).

No primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, no Rio de Janeiro, Clemente Quaglio¹¹³ definiu o Ensino Universal de Jacotot em trabalho intitulado “Qual o método de ensino da leitura que mais de perto acompanha a evolução mental da criança?”. A partir dessa discussão de Quaglio, em um evento no ano de 1942, pode-se observar a longevidade da discussão sobre métodos de alfabetização.

Segundo Quaglio (1925), o Método de Jacotot foi uma tentativa de substituição do método silábico pelo método proporcional (Analítico ou Método de Sentenciação). Contextualizando a máxima *Panecástica* de Jacotot que “tudo está em tudo”, Quaglio demonstrou o princípio do ensino a partir de Telémaque, em que Jacotot propôs que o “professor fizesse aprender de cór uma página de um livro de leitura, uma regra de aritmética, um trecho de música, e que a estas lições especiais se relacionassem todas às sucessivas” (QUAGLIO, 1925, p. 494).

A partir da máxima de Jacotot, que “tudo está em tudo”, o aluno que ainda desconhecia o alfabeto era colocado inicialmente em contato com um livro, uma página decorada e uma frase; após essa sentença, o aprendiz encontraria alguns sinais semelhantes e iguais e, depois das comparações, relacionaria ao todo.

Para o princípio de alfabetização do método analítico de Jacotot, a sentença era utilizada como estratégia ao partir da comparação de palavras e do isolamento de elementos nelas reconhecidos para a leitura e escrita de novas palavras.

113 A partir do projeto “Clemente Quaglio (1872-1948): cânon da ciência pedológica — estudo histórico-crítico”, Monarcha demarca aspectos da produção científica desse pedagogo. De acordo com Monarcha (2011), Clemente Quaglio (1872-1948) nasceu na província de Rovigo, Itália, e faleceu em São Paulo; ao chegar ao Brasil, em 1888, fixou-se na cidade de Serra Negra, SP; em 1891, aderiu à “grande naturalização” oferecida pelo Governo Provisório da República, liderado por Deodoro da Fonseca, e após assumir uma escola isolada em Serra Negra (1895), foi nomeado adjunto no Grupo Escolar “Luiz Leite”, e por fim, ingressou no Grupo Escolar “Rangel Pestana”, em Amparo, São Paulo. Em sua trajetória, projetou-se “nas fileiras do magistério nacional como autoridade científica” (MONARCHA, 2011, p. 1).



Ele punha diante da vista esta frase: “*No começo, Deus criou o Céu e a Terra; mas a Terra era sem forma e vazia*”. Depois de haver lido a frase ao seu aluno, convidava-o a considerá-la atentamente e a refletir. O aprendiz achará bem depressa alguns sinais semelhantes e iguais, como por exemplo os a, i, u, etc (QUAGLIO, 1925, p. 495).

Dessa forma, partindo do desconhecido do *todo* do livro, a criança identificaria as diferentes palavras e expressões, todos os sinais apresentados estariam sujeitos a discussão e contestação. O princípio Universal estabeleceu-se ao mostrar uma escrita global para a criança e, em momento posterior, apresentar as estruturas reduzidas em sílabas ou letras a partir de relações de comparações, rompendo com o encadeamento gradativo de aprender primeiramente as letras, sílabas, e depois as palavras.

Toda palavra, toda expressão, todo sinal de pensamento está sujeito a discussão e contestação. Aprenda as letras, depois as sílabas, depois as palavras; você será capaz de ler, sem usar o método de ensino universal, mas se, depois de ter mostrado as cartas a uma criança, ele é informado de relatos, palavras que ele ainda não conhece e as sílabas que aprendeu, teremos feito Ensino Universal (JACOTOT, 1834, p. 12).

O princípio de emancipação defendido por Jacotot, na contramão de um mestre que dirigia todos os passos, levando o aluno ao embrutecimento, foi trazido por Quaglio, ao escrever que “o mestre não deve explicar coisa alguma; o aluno deve descobrir tudo por si mesmo” (QUAGLIO, 1925, p. 495). O mestre Jacotot, colocava-se na posição de mestre ignorante como forma de romper com esse embrutecimento de seus alunos, garantindo que seus pequenos “tocam, compõem e improvisam” (JACOTOT, 1824, p.24).

Na obra sobre o ensino de música a partir do princípio do Ensino Universal, Jacotot encontrava-se “disposto a ajudar com todo o poder no modelo que alguns deles podem ter, envolver seus cidadãos em benefício de informação e universal” (JACOTOT, 1824, p.293).

Considerações finais

Antônio Feliciano de Castilho criou um método de ensino de leitura e da escrita com a presença de um mestre que regularia todas as fases do processo, tendo seu tempo e espaço demarcado como uma grande orquestra escolar (BOTO, 2012, p. 57). A proposta teórica do ensino analítico apresentada por Jacotot foi contrastada com a marcha sintética defendida por Antônio Castilho que partia sempre do conhecido ao desconhecido.

Na lógica de Hamilton (2002), referente à dialética que a história cultural representa pelo diálogo entre o presente e o passado, observa-se que esse embate imperial, embora aparentemente bem esclarecido nas ideias pedagógicas republicanas, necessita ser problematizado nas práticas de nossas atuais escolas, questionando a supremacia da técnica frente ao desafio da leitura do mundo à leitura da palavra.



Corroborando Magda Soares (2017), observa-se que a “velha” discussão não fora vencida. Historicamente, nota-se um silenciamento e um reducionismo do debate sobre os métodos de alfabetização, legando-os ao campo das querelas das marchas pedagógicas e mascarando o todo social, o que pode levar a uma ortodoxia da escola conduzida por vias espontaneístas. A partir da ótica de uma pergunta — *Alfabetização: em busca de um método?* —, a autora responde destemidamente sobre a necessidade de estarmos sim em busca de um método, defendendo um debate na conceituação de método, para além de “camisa de força”, ortodoxo, tradicional.

Tal espontaneísmo, que surgiu no Brasil em um momento de psicologização escolanovista da educação, tende a reduzir essa discussão social e política dos métodos de alfabetização às estratégias metodológicas das marchas. Tenta-se suprimir as disputas no campo da língua, projeto de nação, dentre outros, a três possibilidades de marchas: sintética, analítica e mista. Em uma tentativa perversa de reduzir ao indivíduo, às suas patologias e a uma lógica metodológica, um projeto social, político, educacional que, dessa forma, esvai-se de sua dialética.

A visita ao debate sobre a alfabetização apresentado na instrução imperial, em um momento de constituição da nação, língua e povo brasileiro, corrobora a escrita de Magda Soares (2017) para uma discussão que ultrapassa as querelas pedagógicas. Para além das marchas, estavam em jogo projetos de nação. A disputa pedagógica restrita ao caráter metodológico e centrado entre marchas e modos de ensino ocultava, e ainda oculta, os conflitos e lutas associados ao processo de constituição da nação brasileira.

A aprendizagem do código escrito do sistema alfabético necessita de uma sonoridade; observa-se com Castilho a necessidade de uma marcha alegre, ritmada e regulada sob a regência do mestre professor e em Jacotot uma capacidade criativa que oportuniza ao sujeito experimentar os sons sob a primazia da construção dos saberes. Tais propostas, antagônicas, em dias atuais, necessitam ser redimensionadas para a audição de vozes, ritos e práticas que têm sido silenciadas em nosso contexto político e social.

Kohan (2019) define a proposta do francês Jacotot enquanto uma emancipação intelectual e individual, proposta no século XIX, baseada no princípio da igualdade das inteligências diferenciando à proposta do brasileiro Paulo Freire que manteve-se em movimentos de uma emancipação política. Pensando com Lilian do Valle (2003), torna-se necessário alertarmos para o perigo de aproximarmos com filosofias como a de Jacotot e, com propostas de atividade modelar para os alunos reduzir o “cerne da proposta em uma questão de *método*” (VALLE, 2003, p.263).

De acordo com Rancière (2015), o discurso de Jacotot é o mais atual possível:

não se trata de uma questão de método, como em formas tradicionais de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho da igualdade ou desigualdade. É também uma questão política, ou seja, saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada (RANCIÈRE, 2015, p. 12),



Pensar a educação a partir de uma perspectiva de longa duração é problematizar a forma como matrizes internacionais postas no campo da instrução pública no império brasileiro perpassam caminhos de continuidades e rupturas com a nossa atual república. Dentre idas e vindas, problematizar a questão social e política que envolve o ato de ler extrapola a continuidade de um reducionismo à questão metodológica da adoção de um método fônico e aponta rupturas como o princípio do Ensino Universal do francês Joseph Jacotot (século XIX) que encontra no brasileiro Freire (século XX) semelhanças de quem “se inscreve na tradição dos que vivem uma vida filosófica e pedagógica” (KOHAN, 2019, p.94).

A atualidade do pensamento de Castilho reside na valorização dos sons das associações no ensino da leitura e da escrita, demarcando uma matriz fonética em um processo de valorização às práticas multissensoriais. Passadas dezessete décadas da criação desse método, as pesquisas científicas apresentadas na proposta da Política Nacional de Alfabetização (2019), fundamentadas na ciência cognitiva da leitura, apresentam uma estreita relação e dependência entre os aspectos “físico, emocional, moral, social, cognitivo e linguístico” (BRASIL, 2019, p.41), reconhecendo os valores das “práticas multissensoriais na alfabetização”.

O desafio expresso na formação de um sujeito integrado em todos esses aspectos sinalizados no documento apresenta a problemática de restringir a questão da alfabetização à estudos de base cognitivas, metodológicas e sensoriais que silencia a consciência social, histórico e político do processo, permanecendo na sonoridade do debate imperial das marchas metodológicas e da primazia da técnica no processo de alfabetização.

Já a atualidade de Jacotot consiste no desafio da inversão da lógica explicadora de um mestre que é o único detentor do conhecimento e dos passos do processo de alfabetização racionalmente marchados, frente a um processo que possibilita ao aluno uma emancipação na composição da sinfonia do processo associação dos sons que o cercam. Sons que extrapolam o livro didático e a sala de aula.

Nas palavras de Raisky, no paradoxo de Jacotot, a pedagogia deveria estar a serviço da “emancipação intelectual do indivíduo (seja qual for o nome dado a esse objetivo), mas, ao mesmo tempo, deve prepará-lo para desempenhar um papel social, ocupar um lugar no mundo, na ordem econômica e política, porque será a condição de sua existência” (RAISKY, 2012, p. 117).

A Política Nacional de Alfabetização (2019) apresenta uma preocupação com a sonoridade e uma visão instrumentalizadora do ensino da música, seja como pontapé inicial no ensino do processo ou ainda como um treino “que reforça a consciência fonêmica e a leitura, pois tanto a música quanto os processos linguísticos exigem a capacidade de segmentar fluxos sonoros em pequenas unidades perceptivas” (NORTON, 2005, apud BRASIL, 2019, p.41)

Podemos problematizar, porém, as propostas de sonoridade desses intelectuais do império brasileiro bem como as propostas imbuídas na Política Nacional de Alfabetização (2019), na medida em que se restringem às marchas, sintéticas ou analíticas, ora centradas no texto, ora no sujeito, e que silenciam os sons da capacidade transformadora de defender o direito à uma alfabetização e à uma educação de qualidade para todos, indistintamente, juntamente à uma proposta de valorização da cultura popular.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUAYO, A.M. *Didática da Escola Nova*. J. B. Damasco Penna e Antônio D'avila (trad. e notas). São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, 15.)
- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro*: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2019.
- BOTO, Carlota. *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. *História da educação* (on-line). Porto Alegre, v.22 n.56, set.-dez, p. 16-37, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNA. Política Nacional de Alfabetização*. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASLAVSKY, Berta P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971. Agostinho Minicucci (Trad.). Prof. Lourenço Filho (Prefácio).
- CASTILHO, Antônio Feliciano. **Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever**, 1853. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- _____. *Resposta aos novíssimos impugnadores do método português*. Lisboa: Empreza da História de Portugal, v.2, 1909b.
- _____. *Correspondência pedagógica*. CASTELO-BRANCO, Fernando (seleção, introdução e notas). Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica. Lisboa, 1975.
- HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, p. 1-9, abr. 2002.
- JACOTOT, Joseph. Enseignement Universel. *Langue Maternelle*. Paris: Chez Mansut fils, Cinquième Édition, 1834.
- _____. Enseignement Universel. *Musique*. Louvain, Chez F. Michel, Imp-Lib, 1824.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belho Horizonte: Vestígio, 2019.
- QUAGLIO, Clemente. Qual o methodo de ensino da leitura que mais de perto acompanha a evolução, mental da creança? In: *Primeiro Congresso Brasileiro de Protecção à Infancia*. Rio de Janeiro: Empr. Graphica Editora, 1925.
- RAISKY, Claude. *Joseph Jacotot: Le pédagogue paradoxal*. Dijon, Editions Raison et Passions, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 3. ed.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução e Marisa Trench e O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017.
- VALLE, Lilian do. Pedra de tropeço: a igualdade como ponto de partida. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 259-266, abril, 2003.

UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS NA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MS

Michele Serafim dos Santos – PPGE/UCDB

Juliana Campos Francelino – PPGE/UCDB

Nessa proposta de pesquisa, discutimos alguns conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa, enfatizando os seguintes objetivos específicos: analisar as questões de leitura aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de verificar se estas questões estão em consonância com as atuais concepções sobre leitura e refletir sobre os descritores apresentados nas questões da avaliação SAEMS. A proposta desse artigo será refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado nessas avaliações de larga escala. Nesse sentido, analisamos as questões exigidas no SAEMS, promovendo uma reflexão sobre a forma como a leitura é apresentada, tendo em vista uma concepção de leitura como processo polifônico, abrangente e complexo. Mediante o exposto, após análise das questões, pôde-se verificar que os textos exigidos na avaliação externa de MS trazem questões, cujas respostas apresentam interpretações com resultados prontos e acabados e/ou respostas muito superficiais. Portanto, mesmo se o estudante acertar todas as questões dessa avaliação, não se pode afirmar que isso é suficiente para caracterizá-lo como leitor com proficiência e que tem gosto pelo ato de ler.

Palavras – chave: Leitura. Avaliação Externa. Gêneros Textuais.

Introdução

Após o surgimento das avaliações externas, diversos estados e municípios têm procurado desenvolver sistemas de avaliação que seguem o modelo adotado pelas avaliações externas de âmbito nacional como o SAEB e a Prova Brasil, buscando implantar instrumentos próprios para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede, criar métodos para se saírem “bem” nas avaliações provas e, por consequência, alcançarem altas notas nessas provas.

Em Mato Grosso do Sul (doravante MS), as avaliações em larga escala realizadas nas escolas públicas estaduais, recebem o nome de SAEMS - Sistema de avaliação da rede pública de MS, criado em 2003, tem por objetivo avaliar a rede estadual de Ensino, com relação às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa - Leitura/Produção de texto e Matemática.



Figura 1: Relação ano/quantidade de alunos



Fonte: www.saems.caedufjf.net/

Esse sistema de avaliação tem por finalidade aferir e acompanhar a “qualidade” do ensino das escolas estaduais de MS, refletir sobre os direcionamentos dos recursos, além de fornecer informações periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes, as quais poderão fornecer subsídios para os gestores escolares implantar políticas pedagógicas de aprimoramento do ensino, ou seja, detectar os problemas no ensino, visando sempre a tirar melhores notas nesse Sistema de Avaliação.

A diferença básica entre as avaliações externas nacionais, com exceção do ENEM (que é aplicado ao ensino médio), é que o SAEB e a Prova Brasil verificam somente habilidade de leitura. Enquanto que a avaliação do SAEMS verifica habilidades de leitura e escrita.

Quando falamos em avaliação, precisamos definir claramente o que se pretende avaliar, em qualquer tipo de avaliação, pois é necessário que estejam claros os objetivos e as concepções que a fundamentam. No que diz respeito às avaliações externas como o SAEB, Prova Brasil (âmbito Federal) ou SAEMS (esfera estadual) deveriam tomar como pressuposto de que a leitura e a escrita são processos que se constroem nas práticas sociais.

Beth Marcuschi (2006) afirma que na prática não é bem assim, pois as avaliações externas SAEB e ENEM têm foco na leitura, mas nestas avaliações a leitura é compreendida como simples atividade de extração de informações contidas na superfície textual, pois o “SAEB e o ENEM demonstram preocupação de avaliar o que o aluno foi capaz de aprender em sala de aula, sem se voltar mais especificamente para as práticas de leitura em sua dimensão social”. Essa autora ainda relata que

[...] a leitura está associada à compreensão, entendida enquanto processo de construção de sentidos, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais. Portanto ler é compreender, e compreender é um processo. Ao reagir a um texto, o leitor produz sentido [...]. (MARCUSCHI, 2006, p.64).



Neste sentido, ler envolve habilidades que vão desde a decodificação, compreensão, chegando ao posicionamento crítico diante do textos de diferentes gêneros, tipos e finalidades.

Para tanto, de acordo com os estudiosos citados, entendemos que ler e escrever são processos contínuos. As ações desse processo, não se esgotam nas séries iniciais, são ações que perduram por toda vida, em conjunto a todos os profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

É importante destacar, também, a referência que é feita à suposta imparcialidade do processo avaliativo, pelo fato de ele utilizar técnicas objetivas, sobre esta questão Beth Marcuschi afirma:

O fato de o SAEB e Enem trabalharem apenas com itens de múltipla escolha, impede que sejam solicitadas dos alunos justificativas para suas respostas. Essas permitiriam uma compreensão melhor sobre como o aluno avalia e analisa as propostas defendidas pelo texto na relação com suas experiências de vida e com as dimensões éticas e estéticas do conhecimento. (MARCUSCHI, 2006, p.81).

Essa afirmação vale, também, para o SAEMS, pois a avaliação externa de MS segue a mesma estrutura apresentada pelo SAEB e Prova Brasil, com questões fechadas, as quais não exigem justificativas para suas respostas, não defendem suas ideias, seus conhecimentos de mundo em relação ao tema apresentado em cada questão. Diante do exposto, Geraldi (2010) relata que na escola “lê-se um texto para responder perguntas, enfim lê-se um texto para cumprir uma ordem”.

No entanto, destacamos uma diferença da Prova Brasil e do SAEB, com relação ao SAEMS, pois a avaliação externa de MS exige a produção de texto assim como no ENEM. Mas interrogamos se as questões fechadas exigidas no SAEMS comprovam se o aluno é ou não leitor, já que não expressa sua opinião por meio de respostas dissertativas, não expressa seu olhar sobre o texto lido, porque somente assinala respostas já existentes.

E ainda temos o trabalho com a oralidade, que também é deixado de lado, sendo que é exigido no currículo do Ensino Médio, e podemos afirmar que não há indícios de cobrança deste quesito nas avaliações externas tanto nacionais quanto estaduais, o que Beth Marcuschi (2006) afirma acontecer devido à natureza do exame.

No entanto, entendemos que uma avaliação sofre influência dos valores, das visões de mundo e da percepção que os avaliadores possuem da realidade e das interferências dos governos. Além disso, é importante levar em conta que os dados e as percepções sobre a realidade não conseguem captá-la em sua totalidade. Eles são aproximações dessa realidade. Para Horta Neto,

É importante salientar que, mesmo tendo seus limites, a avaliação é capaz de fornecer informações para a tomada de decisões para a implantação de políticas públicas e, nesse sentido, é muito melhor do



que um voo cego, no qual não existem dados em que os formuladores de políticas possam se embasar. (HORTA NETO, 2010, p.12)

Paro (1998) considera que a educação é um processo que se prolonga por toda a vida da pessoa e, portanto, não pode ter sua qualidade avaliada em um dado momento a partir de índices de reprovação e aprovação ou por avaliações externas.

Nesse sentido, mensurar a qualidade da educação a partir de indicadores é um tema polêmico, pois para o autor, o produto da escola é o aluno educado, e esse produto deve ter especificações rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir.

De acordo com as afirmações de Paro (1998), argumentamos sobre a necessidade de que todos aqueles que estejam envolvidos no processo educacional, como dirigentes, professores, pais e alunos, tenham a sua disposição dados a partir dos quais seja possível estabelecer juízos de valor sobre a qualidade da educação.

Paro (1998) afirma que sem a existência desses dados, ficaria prejudicado um acordo mínimo sobre como atuar para aprimorar esse processo, dificultando, assim, a discussão que venha a contribuir para a formulação de políticas públicas adequadas.

No entanto, existe o desafio de construir a ligação entre a avaliação e a sala de aula para que estes exames não fiquem apenas com a função de traçar diagnósticos e possam de fato contribuir para uma mudança no sistema educacional, e conseqüentemente, na metodologia abordada em sala de aula.

1. Estrutura e aplicação do SAEMS

O SAEMS analisa a qualidade do ensino/aprendizagem nas séries do quarto ao oitavo ano do Ensino Fundamental, primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio e na primeira fase do ensino médio da Educação de jovens e adultos; mediante critérios denominados *descritores*¹¹⁴, que, em Língua Portuguesa, avaliam a leitura e escrita e variam de 1 a 31 (D1 a D31), os quais seguem como referência a matriz curricular nacional de habilidades em Língua Portuguesa para o ensino médio e fundamental. Tomaremos como dados para esta pesquisa somente os índices observados referentes aos descritores de leitura (D8 ao D31) na disciplina de Língua Portuguesa, série do terceiro ano do Ensino Médio.

As habilidades serão avaliadas por meio de um item, cada questão avalia uma única habilidade. As habilidades, que são chamadas de descritores, são avaliadas e ordenadas de acordo com a complexidade em uma escala nacional, a qual permite verificar o desenvolvimento dos estudantes. Um conjunto de descritores forma uma Matriz de Referência.

Para realizar procedimentos básicos de leitura, segundo os pressupostos dessa Avaliação, o estudante precisa acionar diversas habilidades leitoras tais como localizar, identificar, inferir e distinguir elementos textuais presentes na superfície



textual ou sugeridos pelo texto. O conjunto dessas habilidades em tópicos/eixos temáticos constituem uma competência. Segundo Perrenoud¹¹⁵:

[...] competências referem-se ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações. Tais domínios práticos só podem ser alcançados se junto com eles forem desenvolvidas as habilidades dos estudantes, o que só se pode realizar a partir da compreensão do conteúdo que explica aquele domínio. (PERRENOUD, 2012, p.5).

Em 2011, o SAEMS sofreu reformulações e hoje faz parte do calendário anual da Secretaria de Educação Estadual no Ensino Médio¹¹⁶, assim como o SAEB, Prova Brasil e ENEM. Diante dessa constatação, a questão de como desenvolver nos alunos a prática da leitura e habilidades exigidas segundo os descritores do SAEMS preocupa educadores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

2. As questões de leitura da prova SAEMS avaliam se o aluno é ou não leitor?

Iniciamos este tópico com uma pergunta, que segundo Coracini (2005, p.41), nos persegue, uma vez que o “texto é tessitura que se abre a inúmeras leituras”, questionamos se os itens de leitura das provas do SAEMS levariam os alunos a refletir, comparar um texto com o outro, a produzir sentidos dos significados possíveis para um determinado texto. Ou se por meio destas questões, espera-se que o aluno apenas decodifique, encontre o sentido único em um texto, como se a linguagem fosse clara e transparente.

Para isso, no decorrer deste tópico da pesquisa, analisamos as questões dessas provas, para que pudéssemos melhor refletir sobre a seguinte indagação: Será que por meio das questões de leitura da prova do SAEMS, podemos diagnosticar se o aluno é ou não leitor?

Os procedimentos, análise e discussão dos dados obedecem a uma linha de pesquisa que entende a leitura ou o ato de ler como um processo discursivo, tendo como suporte teóricos como Bakhtin; Geraldi, Coracini, Brandão, Orlandi, Zapponi, entre outros que defendem uma concepção de leitura em uma perspectiva discursiva.

Para melhor compreensão do funcionamento da avaliação, faz-se necessário uma descrição da composição da prova que ocorre da seguinte forma no Ensino Médio - Língua Portuguesa: o caderno de questões (itens) que cada aluno responde, está composto da seguinte forma: são 63 itens, divididos em 7 blocos, com 9 itens cada, 3 blocos formam um modelo de caderno. Portanto, cada caderno de questões é formado por 27 itens escolhidos aleatoriamente no banco de dados disponível no site da universidade responsável pela elaboração e aplicação da prova. Ao todo, são sete modelos de cadernos.

115 In:http://www.saems.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/03/SAEMS_Oficina_Apresentacao_LP_Prod-Text_2012.pdf

116 Projeto Jovem de Futuro – criado com o apoio do UNIBANCO para melhorar os índices do SAEMS.



São 31 descritores exigidos na avaliação do SAEMS de língua portuguesa, seguindo a matriz de referência nacional. Para essa análise, utilizaremos as questões aplicadas ao terceiro ano do ensino médio que estão disponíveis no banco de dados, mas ressaltamos que nesta série do ensino médio somente se avalia do descritor D8 ao D31, pois as habilidades dos descritores D1 ao D7 presume-se já serem do conhecimento dos alunos quando adentram o ensino médio.

As provas são formadas por 27 questões que utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é uma forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o estudante respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha. Essa teoria leva em conta três parâmetros: Parâmetro “A”: a capacidade de um item de discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram. Parâmetro “B”: o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis.

Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade; e Parâmetro “C”: a análise das respostas do estudante para verificar aleatoriamente as respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado – o que é estatisticamente improvável – o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

No final, a proficiência não depende apenas do valor absoluto de acertos. A definição dessas habilidades é dada pela Matriz de Referência para avaliação, as quais são compostas por um conjunto de descritores que contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Ao realizarem os testes, os estudantes obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas.

Esse nível de desempenho denomina-se “Proficiência”. A escala de proficiência em Língua Portuguesa tem o objetivo de traduzir Medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, pois orienta o trabalho do professor com relação às competências que seus estudantes desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua em que os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

Os descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se o que pode ser avaliado e tem como foco as práticas de leitura, as quais se organizam em dois campos de competências: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros (Tópicos 1, 2 e 3 da Matriz de Referência) e domínio de recursos linguístico-discursivos na construção de gêneros (Tópicos 4, 5 e 6 da Matriz de Referência).

Mediante o exposto, explicamos que para realizar análise dessa pesquisa, consideramos as questões de interpretação disponíveis no site do SAEMS pertencentes ao banco de dados da prova aplicada em 2011, em que selecionamos itens (questões), aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio (2011) da Rede Estadual de



3. Reflexão sobre a leitura e interpretação das questões.

3.1. Texto 1: O remédio é dançar

O remédio é dançar	
5	A aula do professor Tales de Carvalho na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) começa de maneira convencional. Especialista em medicina e cardiologia do esporte, Carvalho leciona diante de um auditório, até que casais de dançarinos surgem no palco e transformam a aula em um espetáculo. O show tem um propósito: mostrar como a hipertensão pode ser combatida com prazer. A dança é capaz de reduzir a pressão arterial do praticante verificada logo após a atividade. Segundo dados do Ministério da Saúde, a hipertensão atinge 35% da população brasileira acima de 40 anos. Um estudo conduzido por Carvalho, que também é médico, mostra que a dança pode oferecer ao organismo os mesmos benefícios físicos que um exercício convencional, como uma caminhada rápida
10	ou corrida. Carvalho avaliou os efeitos da dança como parte do tratamento de cerca de 80 pacientes do Programa de Reabilitação Cardiopulmonar e Metabólica da Udesc, que atende hipertensos, diabéticos, obesos e pessoas com problemas cardíacos. Segundo o médico, os batimentos cardíacos dos pacientes, quando dançam samba, bolero e forró, costumam ser similares aos observados na prática de exercício na esteira ou bicicleta ergométrica. [...]
15	Carvalho explica que a dança é um anti-hipertensivo natural muito eficaz. Ela libera no organismo óxido nítrico e outras substâncias com potente efeito vasodilatador, que reduz a pressão arterial. Com a melhora da condição física, diminui a necessidade de consumo de remédios. [...] Segundo o médico, o sistema nervoso simpático também é favorecido pela prática da dança. Esse grupo de neurônios é responsável por estimular ações (como a aceleração dos batimentos cardíacos e o aumento da pressão arterial) que permitem ao organismo responder a situações de estresse.
20	

VENTURA, Bruna. *Ciência Hoje On-line*. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2011/01/o-remedio-e-dancar#>>. Acesso em: 19 jan. 2011. Fragmento. (P120624ES_SUP)

(P120625ES) Qual é o assunto desse texto?

- A) A apresentação da aula-espetáculo.
- B) A melhoria da condição física.
- C) A redução da pressão arterial.
- D) O combate à hipertensão.
- E) O efeito positivo da dança.

No item, sob análise, é possível avaliar a habilidade de os estudantes “identificarem o tema ou o assunto global de um texto (D9)”. Segundo a revista Pedagógica do SAEMS, que considera a Letra D como resposta correta, os estudantes devem depreender do corpo textual, o assunto tratado, e dentre as alternativas, selecionar aquela que o descreve com exatidão.

O texto-base é uma reportagem publicada em uma revista on-line, voltada para assuntos referentes à ciência e à saúde. Neste contexto, entendemos que o aluno não precisa ler o texto para chegar a essa resposta, a resposta está no próprio título.

Geraldi, em seu texto “A leitura e suas múltiplas faces” (2010, p.111), argumenta que a escola incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista por isso, desde a alfabetização, a leitura acaba sendo tratada como decifração e não como construção de sentidos.

Em uma sociedade de exclusão, segundo Geraldi (2010, p.110), “essa situação de imposição de leituras com fixação de significados únicos, provoca a morte do texto”. Neste sentido, o autor nos leva a refletir que “quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece”, por meio dessa afirmação, confirmamos que a concepção estruturalista permeia essa questão.



Mediante o exposto, argumentamos que a leitura na escola apresenta conflitos metodológicos, pois temos sempre uma exigência a fazer após uma leitura de texto em sala de aula, seja em língua materna ou em outra disciplina, do tipo “leia o texto e responda as perguntas; leia o texto, pesquise sobre o tema”, com isso, a leitura torna-se atividade cheia de cobranças, se tornando algo chato (GERALDI, 2010).

Mas que se repete, seja na atividade de sala de aula, seja na cobrança de texto em avaliações internas ou externas, tornando a leitura mecânica, desconsiderando que a partir de um texto, segundo Geraldi (2010, p.112), temos construção de significados, mudanças de sentidos. Sendo assim, o estudioso nos faz pensar que “numa sociedade, onde a leitura não é prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão”.

O que se exige do estudante nesta questão, conforme seu “Descritor”, é contemplado, pois mesmo sem aprofundar muito na leitura do texto, é facilmente possível se encontrar a tese do texto. Portanto, entendemos que não é suficiente trabalhar com uma diversidade de textos/gêneros em sala de aula, o mais importante seria levar o aluno a entender que não existe uma só leitura, ou um único significado para o texto, mas tornar o estudante a ser sujeito de suas múltiplas leituras.

3.2 texto 2: Peça energia, siga já

Peço energia, siga já	
5	D. Adelaide, a irmã de Quaresma, tinha uns quatro anos mais que ele. Era uma bela velha, com um corpo médio, uma tez que começava a adquirir aquela pátria da grande velhice, uma espessa cabeleira já inteiramente amarelada e um olhar tranquilo, calmo e doce. Fria, sem imaginação, de inteligência lúcida e positiva, em tudo formava um grande contraste com o irmão; contudo, nunca houve entre eles uma separação profunda nem tampouco uma penetração perfeita. Ela não entendia nem procurava entender a substância do irmão, e sobre ele em nada reagia aquele ser metódico, ordenado e organizado, de ideias simples, médias e claras.
10	Ela já atingira aos cinquenta e ele para lá marchava; mas ambos tinham ar saudável, poucos achaques, e prometiam ainda muita vida. A existência calma, doce e regrada que tinham levado até aí, concorrera muito para a boa saúde de ambos. Quaresma incubou as suas manias até depois dos quarenta e ela nunca tivera qualquer.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1992. p. 115. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120012C2_SUP)

(P120014C2) Nesse texto, em “... ambos tinham ar saudável, poucos achaques...” (l. 9-10), a palavra destacada tem o sentido de

- A) assunto.
- B) doença.
- C) incômodo.
- D) preocupação.
- E) suspeita.

A habilidade avaliada neste item refere-se à “capacidade de os estudantes inferirem o significado de uma palavra ou expressão em um texto (D11)”. Segundo a explicação apresentada no guia de questões comentadas, a resposta correta para os organizadores do SAEMS seria a letra B, e para respondê-la, segundo análise descrita



na Revista Pedagógica, é necessário que os estudantes observem a solicitação do comando e localizem a palavra sublinhada no corpo textual, para, juntamente com o contexto no qual ela está inserida, aliada aos conhecimentos prévios, possam construir uma representação semântica para esse vocábulo.

Nesse item, temos como gênero do discurso explorado, um fragmento de um romance da literatura brasileira, e observamos que já no comentário sobre a questão permeiam características da concepção cognitivista de leitura, que entende a leitura como processo ativo de uma construção mental, ou seja, ler consiste em operar esquemas. O autor deixa marcas, pistas de sua autoria e de suas intenções, determinantes para os sentidos possíveis. O autor é responsável pelo sentido e imprime marcas de suas intenções no texto, sendo sujeito ativo de um processo cognitivo, ou seja, centrado.

A questão não dá margem para a polifonia, isto é, os múltiplos sentidos do texto, a presença de outros textos dentro de um texto, muito menos leva em conta a maturidade desse leitor, sua história de vida, sua ideologia. Para ele interpretar a questão, ele terá que achar pistas no texto que o leve a entender que “achques” é o mesmo que “doença”, procurar no dicionário o significado dessa palavra, nesse último caso, o leitor sequer precisará ler o texto para acertar a resposta correta.

Portanto, nesta questão exigida, o estudo do léxico parece ser mais importante que o texto como um todo. Segundo Geraldi (2010, p.104), é no texto que se marcam os processos de enunciação, “é nele que o leitor encontra chaves, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontra os sujeitos com que se relaciona”.

Em Bakhtin (2006, p.125), temos que a significação da palavra “é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação”. A palavra assume o sentido de acordo com a situação de produção – Polissemia.

Para Coracini (2005, p.24), “ainda que o texto siga convenções, se organize de uma forma predeterminada, como por exemplo, uma bula, nele mergulhamos para produzir sempre, uma nova leitura e, portanto, um novo texto”.

De acordo com Geraldi (2003), a leitura é um processo de interlocução leitor/autor mediado pelo texto, o leitor não é passivo, mas é o agente que busca significações. Neste sentido, Coracini (2005), afirma que na leitura enquanto interação e construção de sentido devemos considerar a existência dos sujeitos – autor e leitor, sócio historicamente constituídos, ambos presentes e ativos em uma situação sócio-histórica. No caso desta questão, com um único sentido, o dicionarizado, não podemos dizer que haja um jogo de interação, não se leva em conta a situação concreta de produção do texto, apenas o significado léxico.



3.3 Texto 3: A disciplina do Amor

A disciplina do amor	
5	Foi na França, durante a segunda grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo?
10	Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias.
15	Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos, para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.
20	

TELLES, Lygia Fagundes. Disponível em: <<http://jana-buscandosentidos.blogspot.com/2006/09/disciplina-do-amor.html>>. Acesso em: 18 mar. 2010. (P100051ES_SUP)

(P100051ES) Nesse texto, a opinião da autora aparece no trecho:

- A) "Foi na França, durante a segunda grande guerra:...". (l. 1)
- B) "A vila inteira já conhecia o cachorro...". (l. 4-5)
- C) "... como se tivesse um relógio preso à pata,...". (l. 12)
- D) "... as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado..." (l. 17-18)
- E) "Casou-se a noiva com um primo." (l. 18)

O gênero discursivo explorado na questão é um conto retirado de um blog. Neste item os estudantes são avaliados quanto a "capacidade de distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato em um texto (D12)". No gabarito oficial, que se encontra na Revista Pedagógica do SAEMS, é considerada, para este item, a Letra C como a resposta correta.

Segundo a revista Pedagógica do SAEMS, que nesse caso, trata-se de uma narrativa em terceira pessoa, na qual, o autor além de narrar os fatos, deixa marcas sutis de subjetividade. O que a revista sugere para a resolução deste item: é necessário que os estudantes identifiquem, dentre as alternativas, aquela que apresenta uma opinião do autor do texto.

Como podemos observar, a própria orientação da Revista do SAEMS exclui a leitura do texto, pois o aluno somente precisa comparar as alternativas, escolhendo uma em que apareça a opinião da autora e excluindo as demais. O aluno não precisa ler o texto, pois entendemos que comparar alternativas e escolher uma, não mostra habilidades em leitura.

Para Coracini (2005, p.20), o estruturalismo vê o texto como estrutura, um todo que pode ser dividido em partes menores. Na questão, em análise, temos um leitor



que busca o sentido do texto entre as alternativas decompostas abaixo do texto, numa leitura feita por meio de decodificação, a função do leitor é somente resgatar o significado que se encontra pré-determinado.

Entendemos que a compreensão é uma atividade complexa de produção de sentidos. No entanto, numa questão como esta, o leitor não precisa ter adquirido muita habilidade de leitura, ele não precisará situar as condições de produção do texto, dialogar com os diversos textos da cultura, pois a resposta correta está ali para ele assinalar, sem que seja necessário refletir.

3.4 Texto 4: “Ler é bom”

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.projetosdeleitura.com.br>>. Acesso em: 13 mar. 2010.
(P100238EX_SUP)

(P100238EX) Esse texto serve para

- A) convencer o leitor sobre o prazer da leitura.
- B) convidar para um debate sobre a leitura.
- C) divulgar os livros do autor Laé de Souza.
- D) vender um projeto de leitura experimental.

Este item avalia a habilidade de “identificar a função de textos (D17) de diferentes gêneros”, isto é, a finalidade com que o texto foi escrito. A alternativa correta, para os avaliadores, é a letra A.

Segundo a revista pedagógica do SAEMS, para resolver a tarefa proposta pelo item, os estudantes precisam estar familiarizados com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e entender que os textos são elaborados segundo certos princípios inerentes à situação de comunicação na qual ele será utilizado, o que tem impacto direto na escolha das estruturas e do léxico, por exemplo.

Assim, essa habilidade apresenta níveis de complexidade que estarão relacionados à familiaridade com o gênero propagandístico e sua forma de organização e não será, necessariamente, a extensão do texto o elemento que trará maior dificuldade na resolução de tarefas que visem aferir essa habilidade.

Dessa forma, o estudo de propagandas serve como um valioso instrumento para que possamos explorar os conteúdos ligados à comunicação, veiculação de saberes, crenças, que estão presentes em nosso cotidiano, e torna-se imprescindível ao professor de língua portuguesa tirar proveito dos recursos que as propagandas trazem para acionar o poder de leitura que esse aluno poderá manifestar, cabendo à



escola propiciar condições para que o aluno interaja com a linguagem das propagandas, produzindo diferentes efeitos de sentido na construção de seus saberes. (ANDREU, 2013, p.47)

Andreu relata que devemos levar em consideração que “o professor tem no texto propagandístico um aliado extremamente atraente” (ANDREU, 2013, p.48), pois esse gênero discursivo é bastante rico devido aos diversos recursos de linguagem utilizados nesse tipo de texto. Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam cada vez mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, em suas diversas situações e interação com o outro. (2013, p. 49)

O texto, para Gregolin (1995), é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente e nessa questão, foi utilizado um texto com uma propaganda, isto é, um cartaz de uma campanha educativa, com poucas palavras. Para Andreu,

o trabalho de análise de textos propagandísticos pressupõe, portanto, uma noção de texto que ultrapasse a concepção tradicional de texto como um simples conjunto de palavras (ou signos) e frases inter-relacionadas, uma vez que tal material, enquanto unidade significativa, não se limita ao uso do código verbal. No que diz respeito à materialidade do texto propagandístico, é necessário considerar tanto aspectos verbais como não-verbais. No âmbito do discurso, é preciso levar em consideração não só o que é expresso por meio da palavra e da imagem, como também o não-dito, que se encontra nos interstícios da linguagem. (ANDREU, 2013, p.55)

Neste sentido, discurso para Brandão (2004), é “toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas suas relações interacionais” em que o discurso se “manifesta linguisticamente por meio de textos, ou seja, o discurso se materializa sob a forma de texto, sendo por meio deste que se pode entender o funcionamento do discurso”. (BRANDÃO, 2004, p 2).

Portanto, Brandão e Micheletti (1997, p.18) dizem que “um texto bem formado traz uma preocupação com o seu destinatário, e os autores ainda afirmam “que a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve, o faz pressupondo o outro, o leitor. Assim, um texto só se completa com o ato de leitura”. (BRANDÃO E MICHELETTI, 1997, p.18), pois percebemos a possibilidade de que todas as alternativas da questão estejam corretas, pois todas as informações contidas nas alternativas são apresentadas no texto.

Constatamos que não houve a preocupação dos elaboradores do item com o sujeito/leitor, ou seja, o destinatário do texto foi desconsiderado com sujeito ativo do ato de leitura que busca sentido por meio de suas ideologias e de sua situação de histórico-social, prevalecendo a concepção de leitura estruturalista.



4. CONSIDERAÇÕES

“A avaliação é uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.” (LIBÂNEO, 1985)

Com o processo de democratização da escola pública com o aumento das condições de acesso, realizam-se discussões em torno da questão da qualidade do ensino, pois acredita-se que não basta oferecer o acesso, é preciso assegurar a permanência das crianças na escola e por meio de um ensino de qualidade. Desse modo, diferentes setores da sociedade passaram a cobrar qualidade via resultados do ensino por meio de avaliações externas aplicadas nas escolas, que é uma política pública para a educação que objetiva aferir a qualidade da educação e servir de mecanismo para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Diante do exposto, a proposta nessa pesquisa, foi refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado na avaliação de larga escala realizada na Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul – SAEMS, pois realizamos a análise das questões de leitura aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio do SAEMS, com o fito de verificar se estas questões estão em consonância com as atuais concepções de leitura e refletimos sobre os descritores (habilidades exigidas) apresentados nas questões da avaliação cumpriram sua função. Para tanto, indagamos se as questões de leitura do SAEMS oferecem subsídios para diagnosticar se o aluno é ou não leitor?

Considerando o tema pesquisado e as considerações feitas durante o processo de busca de informações, concluímos que é necessário, entretanto, discutir os resultados obtidos nas avaliações externas, divulgar seu conteúdo, no intuito de motivar os professores a debaterem as propostas, a desenvolver atividades diversificadas e ofertar diferentes gêneros discursivos a seus alunos considerando uma concepção discursiva de leitura.

Neste sentido, Bakhtin (2003) concebe a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal, pois as condições específicas de cada campo da comunicação verbal geram um dado gênero, os quais são concebidos como tipos de enunciados criados dentro dos vários campos da atividade humana.

Dolz e Schneuwly (1996) utilizam a expressão megainstrumento quando se referem a utilização dos gêneros do discurso para desenvolver as atividades de linguagem. Portanto, afirmamos que a avaliação do SAEMS possui uma diversidade de gêneros discursivos, que são explorados com questões que desconsideram o sujeito/leitor, entretanto, ressaltamos que o contato com os textos apresentados já é importante para os alunos/leitores, pois ao terem contato com os textos de diversos gêneros discursivos, poderão apropriar-se de suas características. Neste sentido, Padilha Pinto (2002) afirma que durante uma situação de interação, as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas pelo leitor para adaptar-se às características do gênero,



sendo por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nas situações reais, internalizando-os gradualmente.

Defendemos a ideia de que o estudante, tendo contato com os diversos gêneros discursivos, passe a conhecê-los, fazer uso da linguagem com maestria, sendo que será nas situações promovidas pela escola que os estudantes poderão desenvolver a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros discursivos de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. Para isso, o aprendiz teria de participar de situações reais de uso da linguagem ou pelo menos que se assemelhassem à realidade, portanto, caberá ao professor proporcionar essas situações.

Mediante a análise das questões de interpretação de textos exigidas na Avaliação Externa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, verificamos que essas questões são elaboradas, como se o texto estivesse pronto e acabado, refletindo uma concepção de leitura, que ainda trabalha o texto no intuito de se extrair informações, visando apenas à decodificação, ou ainda, como pretexto para o trabalho de gramática e da estrutura formal do texto e numa concepção de linguagem transparente, em que um único significado é possível.

Entendemos que os textos exigidos nas avaliações externas realizadas no Estado de Mato Grosso do Sul não comprovam se o aluno é leitor eficiente ou não, pois percebemos que as questões são elaboradas com alternativas com uma única resposta, não precisando, muitas vezes, que o aluno leia o texto, algumas respostas estão explícitas no próprio título do texto, e outras nas próprias perguntas.

A avaliação do SAEMS não oferece um modelo a ser seguido pelos professores, porque a partir de questões como as que são elaboradas para essas provas, os professores são induzidos a trabalhar a leitura de forma que os alunos tirem boas notas, já que as políticas públicas da educação de nosso país cobram resultados exitosos das escolas, e, conseqüentemente, dos alunos, aliás, as escolas dependem desses resultados para receberem seus repasses financeiros, ou seja, serem premiadas.

Portanto, toda a comunidade escolar passa a defender esse tipo de avaliação e, assim, passam a “treinar” os alunos, pois com essa política de avaliação externa, a qualidade do ensino tem sido atrelada aos resultados indicados pelos índices e a mídia tem feito uso desses dados da avaliação para divulgar o baixo desempenho das escolas e, conseqüentemente, a qualidade da educação, entretanto, o que vemos é a competição que reflete os usos equivocados dessa política.

Em Mato Grosso do Sul, foram criados incentivos financeiros, como prêmios para os melhores alunos da rede estadual de ensino, ocorrendo também a implementação de programas que injetam dinheiro direto na escola para realização de projetos, visando à superação de índices no Ensino Médio, como o Projeto Jovem de Futuro, financiado pelo UNIBANCO, ligado diretamente aos índices do SAEMS. Diante de medidas como essas, tornou-se inevitável a criação de rankings educacionais e a competição entre as escolas.

Portanto, um instrumento criado para servir de indicativo para melhorar a qualidade da educação acaba servindo a interesses mercadológicos. Além disso, ressaltamos que, apesar de as verbas chegarem às escolas, a equipe escolar não pode



decidir as formas adequadas para sua utilização, pois o dinheiro está direcionado a um tipo determinado de aquisição ou pagamento determinado pelo supervisor do programa que segue regras pré-estabelecidas.

Observamos após a análise das questões, que as concepções de leitura que norteiam a elaboração das questões de leitura do SAEMS veem o texto, ora como um mero conjunto de frases, ora como a representação de um pensamento do autor, sem considerar a marca da exterioridade, da história e da ideologia, sem considerar também as diferentes interpretações desenvolvidas pelos sujeitos leitores, os quais deixam de ser vistos como seres sócios históricos que produzem sentidos e que ocupam posições e papéis dentro da atividade discursiva, lendo de modo diferente a partir dos lugares que ocupam no discurso.

As reflexões sobre cada item analisado levaram-nos às constatações que as questões de leitura exigidas no SAEMS/2011, aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, não levam os alunos a refletirem, compararem um texto com o outro, produzirem sentidos possíveis para um determinado texto, pois as questões analisadas foram elaboradas de forma que o estudante marcasse somente uma única resposta, e que o aluno apenas decodifique o texto para respondê-las, encontre o sentido único do texto, como se a linguagem fosse clara e transparente. Portanto, mesmo se o estudante acertar todas as questões de uma prova como esta, não podemos afirmar que seja um estudante que lê por prazer, que tem a leitura como prática social.

A Avaliação em Larga Escala é uma realidade em diversos países, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos. O diagnóstico por si só não é suficiente para mudar uma determinada situação. Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação, ainda, é preciso construir mecanismos para que a elaboração das avaliações seja melhor estruturada e que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido, não somente colocar as escolas em um ranking. Uma vez que

Os atos avaliativos existem não para que nos defendamos dos resultados obtidos pelas práticas avaliativas, mas sim para aprender com elas. A autodefesa não nos permite aprender nada. O que nos permite aprender é escutar o que a realidade nos diz. (LUCKESI¹¹⁸, 2013)

Nesse sentido, Luckesi (2013) afirma que “a avaliação de larga escala pode ser benéfica”, no entanto, no que se refere à prática efetiva do ensino da leitura, é necessária uma reestruturação em relação à sua concepção de leitura no processo ensino/aprendizagem.

Ao finalizar esta pesquisa, esperamos que este trabalho provoque reflexões sobre a prática de leitura (numa perspectiva discursiva) e suscite outras possíveis investigações relativas a diferentes concepções de leitura abordadas nas avaliações externas de MS. De fato, é importante refletir sobre os modelos de avaliação externa que se consolidam a nível nacional e estadual, para que os resultados possam ser utilizados pela qualidade e não pela quantidade.

118 Artigo publicado em blog e não apresenta número de página na citação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREU, Suelen dos Santos. *O texto propagandístico e as representações de mulheres*. Dissertação de Mestrado. UEMS/Paranaíba, 2013. 109p
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2 ed. Editora Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad.: Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- BRANDÃO, H. N. *Gêneros do Discurso: Unidade e Diversidade*. In: Polifonia, N°8, Cuiabá, MT: Editora UFMT, 2004. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand002.pdf>. Acesso em: 29/09/13.
- BRANDÃO, H. N. *O leitor: co-enunciador do texto*. In: Polifonia. N°1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90
- BRANDÃO, H. H. N. & MICHELETTI, G. *Teoria e Prática da Leitura*. In: Aprender a ensinar com os textos didáticos e paradidáticos. Coordenadora Geral Ligia Chiappini - São Paulo: Cortez. V. 2. 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998. 106 p. (Ensino de 5ª a 8ª séries)
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.
- _____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN + Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- CORACINI, M J. R. Faria. *Concepções de leitura na pós-modernidade*. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- CORACINI, M J. R. Faria. *Pergunta-resposta na aula de leitura*. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 1995/2010.
- _____. *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. São Paulo: Editora Ática, 2003 .
- GREGOLIN, M. R. V. *Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações*. Alfa: São Paulo, v.39, p.13-21, 1995.



HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema*. Revista bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>. Acesso em: 22 de jun. 2013.

LIBÂNEO, José. *A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública*. São Paulo, 1985.

LUCKESI, Cipriano. *Compreendendo mais sobre "Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional"*. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2013/05/27/avaliacao-de-larga-escala-e-curriculo-escolar-nacional>, 2013

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala*. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/>, 2012.

MARCUSCHI, Beth. *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. In: Clecio Buzen e Maria Mendonça (Org). Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade circulação*. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org). Gêneros textuais: Reflexão e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade circulação*. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org). Gêneros textuais: Reflexão e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2011.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Â. P. et. Alii. (orgs). Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório Nacional Saeb/2003*. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (INEP). Brasília: INEP, 2003.

PARO, Vítor. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, Luiz (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. In: *Oficina_Apresentacao_LP_ProdText_2012.pdf*. Disponível em: http://www.saems.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/03/SAEMS_Oficina_Apresentacao_LP_ProdText_2012.pdf.

Revista Pedagógica SAEMS. 3º ano Ensino Médio. IN SITE:<http://www.saems.caedufjf.net/>, 2011.

SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista brasileira de Educação. 1996.

UMA PRÁTICA DE ALTERIDADE NA ESCOLA “CARLOS AUGUSTO” DE PIEDADE

Sônia Aparecida Ijano Batista - UNISO ¹¹⁹

Vania Regina Boschetti – UNISO ¹²⁰

A escola pública vem sendo constantemente atacada em seu âmago, numa era de interesses privados que alardeiam cada vez mais catástrofes, como o desfecho final de um espaço estratégico de formação de valores para uma sociedade democrática e humanizada. Desconhece-se, entretanto fazeres e saberes em cenários escolares constituídos por esforços que se assemelham à lenda de Sísifo, personagem da mitologia grega que recebeu a árdua tarefa de empurrar uma pedra até o cume de uma montanha e, no entanto, sempre que a pedra estava prestes a chegar ao seu objetivo, rolava montanha abaixo e tudo tinha que recomeçar. A metáfora se insere nas dificuldades por que passam as instituições escolares que se constituem enquanto convergência de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que nela se instalam, enquanto espaço vivo de diversidades e desigualdades.

Um espaço rico de alteridades, em que “[...] se torna impossível pensar a subjetividade sem o outro, já que o outro nos arranca permanentemente de nós mesmos.” (ROLNIK, 1994, p.161). Âmbito em que as identidades se hibridizam a partir da heterogeneidade de suas culturas e ponto latente de convergência para o qual se dirige a maior parcela da sociedade brasileira - a escola pública, que por meio de seus atores, busca incansavelmente encontrar soluções em suas próprias tempestades.

Este trabalho visa contribuir com essa discussão, trazendo uma pesquisa que se propôs analisar se a prática pedagógica denominada Projeto Convulsivo Sinódico (PCS) interferiu na identidade da Escola Estadual Carlos Augusto de Camargo. A instituição, localizada em Piedade, pequeno município de economia agrária do estado de São Paulo atende atualmente, em sua maior parte, alunos de áreas periféricas e em menor quantidade, alunos do centro de Piedade, nas modalidades do ensino fundamental, ensino médio (período da manhã e tarde) e EJA – (Educação de Jovens e Adultos) nível fundamental e médio e alunos do ensino médio (período noturno). A comunidade atendida é formada de filhos de proletários e da pequena

119 Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação e Educação, PPGE – UNISO, Sorocaba/SP. E.mail : soniaibtt@gmail.com

120 Doutora em Ciências (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). E.mail: vania.boschetti@prof.uniso.br



burguesia urbana, sendo que muitos deles, especialmente os alunos maiores de vinte e um anos surgem do exército industrial de reserva, parcialmente absorvido pelo capital urbano rural.

A pesquisa se deu pela análise dos planos de direção/gestão, em recortes sobre o PCS, caixas de fotografias e registros no blog da Escola. O Projeto iniciou em 1993 e está sendo vivenciado até hoje. Registra-se o espaço temporal delimitado para a investigação: 1993 – 2019. As análises da pesquisa foram iluminadas pelas concepções de Roger Chartier (2002, p.17) na dimensão da história cultural, que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”; de Justino Pereira de Magalhães (2004, p.97) para quem os fenômenos educativos, dentre eles as ações teóricas e práticas, devem ser observados nas acepções, dimensões e fundamentos, por meio da materialidade, representação e apropriação (MAGALHÃES, 2004, p.97-99) e de Viñao Frago para quem a cultura escolar sedimenta-se em sua continuidade, persistência no tempo e relativa autonomia que permite gerar produtos específicos. (VIÑAO, 2002,p.59.)

DO PROJETO CONVULSIVO SINÓDICO

De nome bizarro, o PCS foi engendrado coletivamente entre os professores que lá estavam, em 1993, orquestrados pela então coordenadora pedagógica Prof.^a Maria Lúcia de Amorim Soares. À maneira da poesia Dadá, as palavras foram extraídas aleatoriamente de um dicionário escolhendo-se as que melhor expressavam as representações daquele momento. Expressões que traziam as tramas das relações e interações sociais instaladas antes do momento sinódico, metaforicamente visto como equilíbrio. Tramas realizadas num campo de forças que embutia concepções de representações, sentidos e significados sobre o papel da escola e de seus atores na sociedade. Nesse campo de forças considerou-se a mudança anual do quadro de professores e alunos, permitindo novas formas de pensar e de agir.

Assim o Projeto continuou se modificando constantemente. Numa metáfora visual - areia que penetra nas pedras sedimentadas pelos sistemas de educação, legislações e normas a serem cumpridas, que tornam a escola, conforme informam Soares e Nogueira (2012, p.139), um “espaço de mesmice, repetição do senso comum”, situação em que “o habitual é o mais difícil de ver com olhar de estranhamento, que permite romper com as cristalizações nos modos de ver, através do acesso a vivências estéticas e seus significados.”. Areia que penetra entre pedras, exercitando, na dimensão de Munhoz e Zanela, apud Soares e Nogueira (2012,126) a relação estética “uma das formas mais antigas da relação do homem com o mundo, antecedendo o direito, a política, a filosofia e a ciência”.

Na prática, o PCS se inicia com a busca de um tema gerador. As ideias se originam do próprio movimento de professores e alunos, de suas ansiedades e acontecimentos. Aos poucos vão nascendo em conversas informais, nas brechas do tempo/espaço e determinações pedagógico/administrativas. Essas ideias vão sendo tecidas e absorvidas, até eclodirem na reunião de planejamento, que ocorre



no início do ano, momento em que se estabelece um consenso sobre a temática que perpassa o conteúdo das disciplinas da grade curricular, como um tema transversal (Projeto Convulsivo), até finalizar em materializações artísticas do processo (Projeto Sinódico). A temática vem em geral acompanhada de um clássico literário, que permite refletir sobre ser humano em fragilidades/potencialidades na sociedade em que se vive, exercitando assim o olhar para o outro.

O PCS se instalava/instala num exercício criativo, que na esteira de buscar forças para vivenciar os desafios do mundo contemporâneo, experiencia práticas conduzidas a apreciar e interpretar melhor o que é visto e ouvido. Relações intrínsecas à educação, enquanto processo de subjetivação, em sentido evolutivo, que compreende uma atividade humana e de relação do sujeito consigo próprio, com os outros e com a realidade circundante. (MAGALHÃES, 2004, p.54)

A prática foi implementada na época em que a Escola havia se transformado em Escola Padrão, um projeto do governo do Estado de São Paulo, com a finalidade recuperar a qualidade, modernizar a escola pública, preparar o aluno para o acesso aos níveis elevados de compreensão e intervenção na realidade e utilizar novas tecnologias educacionais. A Escola Padrão oferecia autonomia pedagógica, administrativa e liberdade de propor projetos especiais relacionados ao ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade. A conexão constituiu-se num terreno fértil para uma revolução invisível, que buscava a identidade da “Carlos Augusto” e de seus atores.

As diretrizes e metas do PCS traziam possibilidades de vivenciar, com maior pertencimento, o espaço escolar e intensificar relações de identidade. Suas diretrizes: praticar a comunidade para ser feliz; refinar a qualidade educacional extirpando a ganga impura; impulsar a leitura no instante pós – moderno e pelear pela cidadania e democracia competentes. Suas metas: dar forma corpórea à busca da felicidade; inculcar a produtividade qualitativa do corpo docente, discente e administrativo; embriagar-se na paixão de conhecer e viver o mundo contemporâneo e peludiar pelos direitos e frondejar deveres. Com diretrizes e metas não convencionais, o PCS sempre causou e ainda hoje causa estranhamento junto aos órgãos aos quais a escola está atrelada. As resistências internas instaladas nas mudanças anuais de alunos e professores, dentro da instituição, com formações e conceitos diferenciados sobre o papel da instituição, bem como a constante adequação às normas e regulamentos da Secretaria da Educação do Estado caracterizaram o PCS como um processo em constante devir, em formas diferenciadas de ser. Porém sua existência se materializou em edições anuais, num movimento sempre instituinte dentro da Escola “Carlos Augusto”, sendo que a sua 23^a ocorreu em 2019.

Soares (2001, p.42) contribuiu para a análise do processo de subjetivação vivenciado dentro da Escola “Carlos Augusto” com evidências levantadas na própria instituição “[...] a falta de perspectivas futuras amarradas ao momento histórico atual, ao município onde vivem- município essencialmente agrícola e à classe social a que pertencem”. Clientela escolar, que com raras exceções “[...] potencia, através da escolarização, o trabalho presente e futuro de sua própria exploração; e subordinada



intelectualmente, pensa que o que pensa é ela que pensa, conforme hegemonia das classes dominantes”. (SOARES, 2000, p.41).

Chartier (2002, p.41) diz que há uma mentalidade sempre coletiva que rege as representações e juízos dos sujeitos sociais sem que estes o saibam. Os conteúdos dos pensamentos, embora enunciados sobre o “individual” são de fato condicionamentos não conscientes e interiorizados, que fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhem de um sistema de representações/valores.

A Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia, ao pensar sobre os valores interiorizados na instituição escolar, interpretou representações ao “deglutir” resultados de conversas realizadas com alunos sobre suas perspectivas com relação à escola. Das conversas extraiu textos, que denominou como “oximoros”. Buscava o papel iluminador da escola sobre a realidade dos alunos, que não entendiam os paradoxos e contradições a que estavam sujeitos, por isso transferiam para a escola a incapacidade de suas vidas. Para ela, o papel da instituição escolar era o de tirar os jovens do senso comum para leva-los ao conhecimento científico e assim incandescer a realidade da qual faziam parte. (SOARES, 2001, p.42).

Soares (2001, p.43) propunha usar “uma arma de rebeldia, mas assertiva e criadora” através do uso da poesia para “minar” as bases estruturais do complexo ideológico escolar dominante. Receitava “proteínas de consciência ampliada” para a busca da compreensão de si e da realidade, numa prática transformadora, que fizesse pensar. (SOARES, 2001, p.51).

“Proteínas” também instaladas na leitura dos clássicos literários, que permearam os projetos realizados, somando-se aos temas geradores do PCS, muitos do quais trouxeram temáticas relativas à busca de saber quem se é em meio às representações circundantes, que não raro trazem “[...] o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é.” (CHARTIER, 2002, p.22).

Nos anos posteriores aos da gênese do PCS, os temas se desenvolveram de maneira a permitir diálogos e conexões interdisciplinares com o currículo da escola, acontecimentos e discussões que emergiam/emergem do cotidiano escolar, em seus anseios e necessidades. A esse movimento somava-se/soma-se uma obra literária, lume para as representações criadas pelos alunos, durante o ano letivo. Através do viés literário, alunos e professores realizaram/realizam um longo processo dialógico entre realidade/ conhecimento e ficção, onde já refletiram sobre:

[...] o quixotesco de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, personagem de generosidade impulsiva, sonhadora e romântica, que nos impulsiona ser outra pessoa e estar em outro lugar; a internalização do ser, de William Shakespeare presente no “ser ou não ser, eis a questão”, por *Hamlet*, “um homem feito de palavras”; a dualidade do amor entre Álvares de Azevedo, em *Noite na Taverna*, em contraponto no pensamento filosófico grego de *O Banquete* de Platão, que trata do amor num sentido elevado e verdadeiro; a personagem *Macabéa*, de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, para a qual “faltava o jeito de se ajeitar”, de “unhas roídas pintadas com esmalte berrante”, que apesar



das “manchas brancas”, “panos que vêm do fígado”, tinha no rosto “um leve brilho de opala”, ponto alto de reflexão. (PLANO..., 2014-2017, p.27)

Magalhães (2004, p.127) define as instituições como “organismos criativos” na sua vivência interna e construtiva na relação com a comunidade e públicos a que se destinam. Para ele, a identidade dos sujeitos cruza-se e fecunda-se mutuamente, enquanto construção histórica, sendo a apropriação, resultado da ação por parte dos sujeitos, um processo não forçosamente imediato à ação. (MAGALHÃES, 2014, p.66)

Fecundação cruzada à materialidade existente na estrutura, organização e currículo escolar, com as representações de diversos atores. Movimentação intrínseca ao PCS, como exercício de resistência e processo instituinte em constante transformação.

Observe-se a materialidade do quadro sinótico do período de 2003 – 2019 que registrou simbioses em dimensões estéticas, observando-se nas temáticas abordadas, ansiedades, curiosidades e buscas interiores/exteriores de seus atores: professores e alunos, aliadas às leituras e pesquisas realizadas, discutidas e vivenciadas anualmente. Processo que permitiu compartilhar relações com o outro, aquele que é diferente. Movimentos de vivência de alteridades e formação de identidades, também constituídas pela leitura, em especial a literária:

Quadro 1 - Quadro sinótico do Projeto Convulsivo Sinódico 1993 - 2019

Ano	Nome do Projeto	Leituras realizadas
1993	Os fantasmas do Carlos Augusto Memórias da Escola	Documentos do arquivo morto da escola.
1994	Fractais	Teoria do caos e Richard Wagner.
1995	Chronos. O desgaste da Instituição Escolar	Obras do artista Alberto Burri.
1996	Evoé	O banquete , de Platão e Noite na taverna, de Álvares de Azevedo.
1997	Carmen nos escombros	Carmen , de Prosper Mérimé e Carmen, de Bizet.
1998	A beleza nua e crua	Frankstein , de Mary Shelley e Cyrano de Bergerac , de Edmond Rostand.
1999	Dança do universo	Dança do Universo, de Marcelo Gleiser.
2000	Genoma	A mão perdida na caixa de correios e O homem do furo na mão , de Ignácio de Loyola Brandão.
2003	La Mancha	Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes.
2004	Na era da locupletação	Manifesto verde, Ensino Médio: Não verás país nenhum, ambas de Ignácio de Loyola Brandão.
2005	EUTUELEELAAGENTESOMOSPIEDADE	Hamlet e Romeu e Julieta, de William Shakespeare



Ano	Nome do Projeto	Leituras realizadas
2006	Entre Macabéas e Olímpicos, nós as estrelas	A hora da estrela, de Clarice Lispector.
2007	Vem Kafkar, ler e metamorfosear na Escola	A metamorfose, de Franz Kafka.
2010	Com licença Terra: natureza e gentileza na arte da palavra	Poesias de Patativa do Assaré e João Cabral de Melo Neto
2011	1,2,3 ... “É o Carlão outra vez”	Fahrenheit 451, de Ray Bradbury e A matemática e os temas transversais, de Alexandrina Monteiro, Geraldo Pompeu Jr.
2012	Cidadania: políticas para a felicidade	A revolução dos bichos, de George Orwell e Admirável Mundo Novo, de Aldoux Huxley
2013	Caça aos tesouros : (re) descobertas	De repente nas profundezas do bosque, de Amós Oz.
2014	(Auto) Retratos	O retrato de Dorian Gray e O fantasma de Canterville, de Oscar Wilde
2015	Ser Humano	O pequeno príncipe, de Saint Exupéry/ É isto um homem?, de Primo Levi.
2016	Laços de família	Laços de Família, de Clarice Lispector
2017	Piedade: nossos caminhos, nossa terra e nossa gente	História de Piedade, de Antônio Leite Netto e Historiografia Piedadense (blog), de Benedito Maciel de Oliveira Filho
2018	O que seria do amarelo se todos gostassem do azul : afrentando nossas diferenças.	O Corcunda de Notre Dame , de Victor Hugo
2019	Quando o vento descobriu a Escola Carlos Augusto	O menino que descobriu o vento, de Willian Kamkwamba

Fonte: elaboração própria

A compactação material em quadro sinótico evidenciou que os vinte e três anos do PCS testemunharam a existência de uma cultura escolar forjada em sua regularidade, tradição, orquestrada por “[...] su relativa autonomia, su capacidade para generar sus propias creaciones o productos [...] (VINÃO FRAGO, 2006, p.100). Cultura escolar formada por “regularidades y tradiciones que gobiernam la práctica y organización de la enseñanza y aprendizaje y que constituyen um produto histórico” (VINÃO FRAGO, 2006, p.73)

Se por um lado o PCS desenvolveu uma cultura escolar por meio da continuidade (VINÃO FRAGO, 2006, p.72), também sofreu dificuldades e mutações ao longo do tempo, frutos das tramas embutidas em campos de forças, onde se produziam/ produzem multifacetadas formas de representações da instituição escolar. Representações que geraram resistências externas dos órgãos aos quais a Escola se subordinava/subordina, como também resistências internas de seus próprios atores, aqueles que não concordaram com a criação/ experimentação do PCS.



Durante a pesquisa, no espaço temporal delimitado: 1993 – 2019, junto aos documentos da Escola “Carlos Augusto”, foram evidenciadas algumas rupturas na continuidade do PCS: *lacunas*- em 2019 deveria contemplar sua 27ª edição, mas completou a 23ª. As lacunas foram produzidas em função da complexidade das questões teóricas nele envolvidas, em detrimento da importância de sua vivência para enfrentamentos contemporâneos que dizem respeito à constituição do sujeito, que ao adentrar a escola, espera dela respostas que não se concentram apenas no conteúdo oferecido por meio de disciplinas, em geral estanques e fragmentadas; *duração do projeto* - o tempo escolar concedido para a duração do Projeto Sinódico, momento da materialização da efervescência de estudos, pesquisas e criações, nos primeiros anos era de uma semana, mas ao longo do tempo passou a ser de apenas um dia para apresentação e dois para organização; *arrefecimento da temática e metodologias abordadas*: não trazem mais a ousadia dos primeiros projetos, embora o PCS continue sendo centro propulsor de ações criativas e de acolhimentos das especificidades de seus atores: professores e alunos.

EXPERIÊNCIAS EM LAMPEJOS

Walter Benjamin (2009, p.499) disse que o passado não se repete da mesma forma. No máximo acontece apenas em lampejos. (BENJAMIN, 2009, p.499). Lampejos, que no presente texto faíscam em dois Projetos realizados, que permitem tangenciar práticas do PCS.

O primeiro, ocorrido em 1995, de nome *Chronos: o desgaste da instituição escolar* por sua ousadia e proposta de transformação. O segundo, ocorrido de 2019, de nome: *Quando o vento descobriu a Escola “Carlos Augusto”*, por ter sido o último PCS realizado pela instituição, que contou com a produção de um livro artesanal com textos criados pelos alunos.

O Projeto *Chronos* teve como objetivo realçar a ação do tempo sobre a escola, os dilaceramentos da educação e do prédio escolar. A professora Maria Lúcia, que coordenava o curso de Habilitação Específica para o Magistério - HEM, desenvolveu, dentro do Projeto, junto às alunas do Magistério, o exercício “No caminho de Burri/ não iremos à Miami” com o intuito de trabalhar “mofos” da instituição escolar, encontrados nas “varizes e manchas do velho prédio” (PLANO..., 1995, p.109).

A prática escolar era provocante em sua temática, pois incitava o pensamento das professoras, que em geral viviam “via tela”, distante da experiência de estar realmente em Miami. A provocação levava a refletir sobre ser professor, num mundo de aparências e representações. Ensinava a importância de desenvolver novas percepções e ter outro olhar sobre os acontecimentos da escola. Experiência realizada em dimensão estética, no caminho do pintor Alberto Burri, que desenvolvia suas criações artísticas entre mofos e sacos rasgados, como documentos de dilacerações, feridas e do sangue que os extermínios, guerras e genocídios infringiram a humanidade (SOARES, 2001, p.29).

A prática escolar realizada propunha, dentro de um processo criativo, uma tomada de consciência por parte das alunas do curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério da Escola “Carlos Augusto”, portanto futuras professoras, do



desgaste da instituição e da qualidade escolar. O prédio, instalado em 1956, estava muito desgastado, conforme registrava o Plano Diretor do (1995, p.29): “não chegaram a prometida reforma do prédio, a sala da biblioteca, o laboratório moderno, a sala de vídeo, nem a pintura do prédio foi feita. Como ficam as esperanças das futuras professoras?” .

O exercício proposto era num sentido contrário ao de esconder ou consertar aos esfacelamentos do prédio, destacá-los na dimensão estética do artista, fazendo arte em meio ao desgaste de sua estrutura física. Seu objetivo era, em meio à experiência estética, provocar a transformação da prática das futuras professoras do Magistério, levando-as a refletir sobre a própria degradação da educação.

Segue imagem-faísca que dá a ver um instante da experiência vivenciada:

Figura 01 - Aluna “lavrando sobre o bolor da Escola”



Fonte: Arquivo da EE. “Prof. Carlos Augusto de Camargo”

No projeto *Quando o vento descobriu a Escola “Carlos Augusto”*, em 2019, a instituição recebeu sua comunidade convidando-a a refletir sobre o protagonismo juvenil, o mundo do trabalho e a alteridade, na relação cotidiana com o outro, a partir da leitura da obra *O menino que descobriu o vento*, de William Kamkwamba e Bryan Mealer, protagonizado por personagem extraído da vida real que encontrou soluções para o problema da falta de água de sua comunidade, localizada num pedaço esquecido do continente africano, através de pesquisas realizadas na biblioteca de sua escola, de onde havia sido expulso por não ter como pagar para estudar.

O professor de Filosofia, que havia se integrado à equipe da Escola “Carlos Augusto” naquele ano, era o anfitrião do evento, em espaço organizado na entrada do prédio, onde autografava orgulhoso um livro artesanal¹²¹, com textos e ilustrações de seus

121 ARTUR, Josias. **Projeto Convulsivo Sinódico**: livro artesanal 3º A e 3º B – E.E. Carlos Augusto de Camargo. Piedade: 2019.

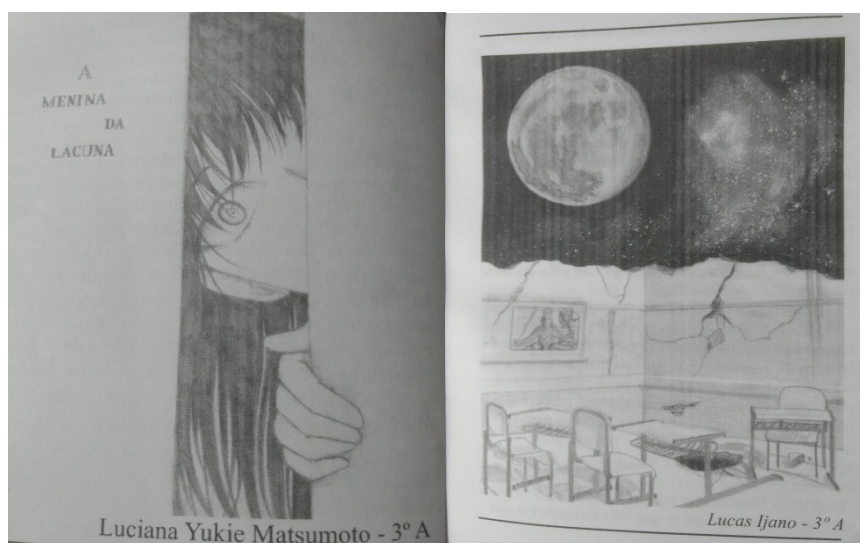
alunos das terceiras séries do ensino médio, enquanto recebia os convidados. Era um momento importante daquele ano em que se abordou sobre a importância da ciência para sistematização dos conhecimentos espalhados no cotidiano. O trabalho transversal dentro das disciplinas do Currículo do Estado de São Paulo se deu por meio de leituras e experimentações com o objetivo de proporcionar atitudes e visões de mundo diferentes para o enfrentamento de problemas reais, tal como inspirou o personagem-escritor Willian Kamkwamba.

O livro contou com cinquenta e três textos em que os alunos fizeram referências à complexidade social e humana a que estão atrelados, com criações que envolveram ciência e imaginação. Alguns títulos: *Diário de bordo – Expedição 37, Viagem à lua, O mundo daqui a alguns anos, Imaginação, Aquarela em uma folha em branco, O sentido da felicidade, A guerra, Ouvir o silêncio, Racismo, Ficção científica, Segregação racial.*

Contou ainda com dezenove textos visuais, dentre os quais foram recortados dois deles para materializar o processo de criação. No primeiro: *A menina da lacuna*, Luciana espiava com a curiosidade inerente a uma detetive, acontecimentos da Escola através de uma lacuna. Acontecimentos que, naturalmente, não diziam respeito ao cotidiano repetitivo, mas aqueles que interessavam, cativavam, despertavam desejos e instigavam atitudes sorrateiras de quem pretende saber mais.

No segundo: *Sala de aula – luzes e conhecimentos*, Lucas transpôs o olhar para além do espaço físico onde estudava. Um espaço ferido e maltratado, conforme demonstraram os traços do seu desenho, que traziam paredes que clamavam por reformas. No olhar de Lucas, porém, fez-se presente o universo iluminado do conhecimento, presente na sala de aula. Conhecimentos que lampejaram representações, informações e reflexões de professores/alunos. Para ele, especialmente, um universo sempre aberto à imaginação e à invenção.

Figura 2: A menina da lacuna Figura 3: Sala de aula – luzes e conhecimentos





Nas salas de aula outros acontecimentos marcavam o Projeto Sinódico: peças de teatro; um musical com jogo de sombras; instalações com produção temática dos alunos; cataventos espalhados revelando a linguagem matemática; brinquedos confeccionados com material reciclado, seguindo a orientação: *Onde você vê o lixo, eu enxergo a oportunidade*; aplicativos digitais criados pelos alunos dos sextos anos do ensino fundamental, mediados pela professora de Matemática, como o *EcoPonto*. *Piedade* sobre o destino correto do lixo eletrônico e o *IMC*, que calculava o índice de massa corporal auxiliando no controle da alimentação dos alunos e no estímulo à exercícios físicos. Criações envolvidas pelo abraço do muro da escola, onde cataventos multicoloridos saltitavam anunciando um espaço de criação e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES

Magalhães (2004, p. 138) ao tratar da identidade histórica sintetizou que a mesma ocorre na dialética entre evolução/representação/apropriação. Entrecruzamentos que trazem identidades sempre em transição, fazendo da Escola Pública uma estalagem de várias histórias, com alteridades e identidades em metamorfoses, numa arena cheia de tensões. Muito além de um espaço de conteúdos disciplinares, o PCS permitiu/permite olhar no rosto do outro, perceber sua importância e compartilhar responsabilidades. (LEVINAS, 1982, p.82).

Os resultados da pesquisa acenaram que a continuidade do PCS ao longo dos anos, mesmo que de formas diferenciadas, trouxe uma maneira de ser da Escola, através de uma cultura escolar, presente na “inculcação de comportamentos e *habitus*” (JULIÁ, 2001,p.22). Por meio do Projeto a instituição exercitou/exercita conexões que buscaram/buscam o todo, dentro de suas limitações e realidades, trilhando os caminhos do paradigma estético, em posição chave em relação a outras redes de valores filosóficos-científicos. Destaque especial para a literatura em direção às relações dialógicas invisíveis na compreensão do outro, portador de histórias, individualidade e experiências. Relações que sempre imprimiram um olhar propiciado pela educação dos sentidos, logo uma relação estética.

Para investigar as relações de identidade constituídas dentro da Escola “Carlos Augusto” por meio do PCS foi preciso entender que tanto o Projeto como a instituição escolar e seus atores se modificaram e foram modificados, em movimentos instituintes e dialéticos, em constantes metamorfoses entre alteridades e identidades. Essas relações se fizeram presentes, sempre em novas formas de institucionalização entre fatores internos de sua dinâmica e de seus atores, bem como das diretrizes externas dos órgãos a que a Escola se vinculava/vincula, tendo influenciado muitos de seus educadores e alunos enquanto profissionais, seres humanos, inclusive com habilidades desconhecidas e importantes para viver e exercer a cidadania. Sua repetição ao longo dos anos tornou o PCS parte da identidade da “Carlos Augusto”, de Piedade/SP incorporando-se à sua cultura escolar. Institucionalizado, atualmente faz parte de seu Projeto Político Pedagógico.



REFERÊNCIAS

ARTUR, Josias. **Projeto Convulsivo Sinódico**: livro artesanal 3º A e 3º B – E.E. Carlos Augusto de Camargo. Piedade: 201

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2ª ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa/Portugal: Edições 70. 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. 2004.

PLANO Diretor da Escola Padrão da EEPSPG. “Prof. Carlos Augusto de Camargo”. Piedade, SP, 1993.

PLANO Diretor da EEPSPG. “Prof. Carlos Augusto de Camargo”. Piedade, SP, 1995.

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES e NOGUEIRA. E.J. Educação estética: alguns princípios orientadores para práticas pedagógicas emancipatórias no cotidiano escolar. In: **Pulsações e questões contemporâneas. RevistAleph**. UFF. Rio de Janeiro, nº 18, Ano VI, 2012, p. 126-141. Disponível em <http://revist-aleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/39/34>. Acesso em 23.07.2017

VIÑAO FRAGO. A. (2002) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. 2002, 106p. Disponível em http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf. Acesso em 4.12.2017.

UMA TRAJETÓRIA DA CANÇÃO COMO UM DOCUMENTO ALTERNATIVO NA AULA DE HISTÓRIA

Max Alves¹²² - UFPE

1 INTRODUÇÃO

Ao se deparar com a canção “Começar De Novo”, interpretada por Simone e composta por Ivan Lins e Vítor Martins (1979), pode-se notar o eu lírico apontando para um recomeço de vida depois uma fase possivelmente conturbada pela qual atravessou. A informação adicional de que a canção foi composta para a série de televisão da Rede Globo “Malu Mulher” faz a canção tomar, junto com a voz da cantora, um sentido de emancipação feminina. Este sentido de emancipação ainda é endossado pelo contexto histórico: a ditadura civil-militar instaurada em 1964 que viria a perdurar até 1985 e experimentava em 1979 um processo de distensão. Ainda no contexto político, por ocorrência da sanção da lei 6.683 — que concedeu anistia (BRASIL, 1979), característica da distensão —, ainda se pode notar a canção como um discurso de otimismo do que há de vir em relação ao tempo vivido. Essa percepção vem tanto na letra — que aponta para uma nova fase, de autonomia, deixando para trás uma segurança aprisionadora —, quanto na performance vocal e instrumental, que faz a canção evoluir de uma tranquilidade — pós-tensão, relacionando-a com a letra — passando por uma mistura de revolta e superação, culminando num grito de liberdade, alegre e ao mesmo tempo cansado. Uma canção, várias interpretações.

Em “Começar De Novo” é possível notar informações da sociedade na qual a canção foi composta; a intertextualidade trás para a canção elementos diversos. A canção — que é uma produção musical numa concomitância entre música, que são sons em ritmos combinados de maneira melódico-harmônica, e letra (versos) a ser executada também de forma melódico-harmônica essencialmente ligada à música — é defendida, então, por diversos autores no campo do ensino e da pesquisa em História como um documento que possibilita notar características, anseios ou práticas, por exemplo, da sociedade na qual ela foi realizada.

Diante deste objeto e com esta premissa, um projeto de pesquisa de mestrado — acolhido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de

122 Luan Maxwell Alves da Silva. E-mail: luanmaxwell@gmail.com



Pernambuco — foi elaborado para que se pudesse discutir sobre a prática educativa do professor de História na opção pelo uso da canção como documento em sala de aula — mais precisamente a sua prática docente, o exercício cotidiano do trabalho no qual ele articula seus saberes para o desempenho de sua função (TARDIF, 2000). A intenção é buscar evidenciar o contato do professor de História com esta metodologia ao longo de sua formação inicial e/ou continuada em serviço e também como ele enxerga os apontamentos acadêmicos a partir de sua prática, dentre outras questões. No primeiro momento foi então necessária uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento para que se pudesse situar a pesquisa no debate acadêmico que vinha sendo construído ao longo das últimas décadas, além de notar perspectivas nas quais se poderia apoiar ou divergir e notar, também, tendência metodológicas, conceituais e quais os principais programas de pós-graduação que vêm debatendo a temática no Brasil.

Com o levantamento de Estado do Conhecimento foi possível perceber quais os autores mais tradicionais na temática, aqueles que construíram seus argumentos nas décadas anteriores e se tornaram referências importantes para os que desejam estudar mais sobre a canção como um documento na pesquisa e no ensino de História.

Desta forma, o objetivo aqui é apresentar o percurso de um estudo do tipo Estado do Conhecimento acerca da canção como documento a ser utilizado na prática docente do professor de História. O foco temporal é o decênio 2010-2019, que foi escolhido para que se pudesse notar o que de mais recente vem sendo discutido na área, quais os autores anteriores a este período que são recorrentemente citados como amparo teórico dessas pesquisas e mostrar as tendências que foram construídas ao longo dos últimos anos.

2 AS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX E A EBULIÇÃO DA TEMÁTICA: A CANÇÃO COMO UM DOCUMENTO A SER UTILIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A literatura levantada indicou que foi só a partir da década de 1980 que o debate sobre a canção a ser utilizada como um documento pela História ganhou efervescência no Brasil (ZAMARIAM, 2011). Não significa, evidentemente, que ela não tenha sido encarada como tal anteriormente, mas que foi a partir daquela década que debates no campo de Historiografia e da Educação puderam inserir a canção como documento de maneira mais explícita na pesquisa sobre o ensino de História. Isto se explica, em partes, por dois movimentos: o fim do mais recente período ditatorial e influência da Nova História.

No campo político, o Brasil atravessou, da década de 1980, um intenso período de debate acerca da reconfiguração de uma então sociedade sob regime ditatorial para uma sociedade em processo de redemocratização. Novas demandas eram postas e discutidas. Pode-se notá-las a partir do texto constitucional de 1988, um reflexo daquelas discussões. Nele, para a Educação, por exemplo, foram previstas liberdade de ensino, pesquisa, pensamento e de divulgação do saber, além da presença,



sobretudo, da valorização da diversidade (BRASIL, 1988). Ou seja, buscou-se garantir aspectos que haviam sido suprimidos nos anos anteriores à promulgação da carta constitucional. Aquele debate de reconfiguração também da Educação foi mais bem reafirmando a partir da lei complementar nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Já no que se refere à Nova História, esta seria a influência da Escola dos *Annales* sobre o modo como pensar e escrever a História, que se deu de maneira mais incisiva no Brasil e no mundo a partir da década de 1970. Difícil de ser definida, segundo Peter Burke (2011) em seu livro “A escrita da História: novas perspectivas”, ela está associada à historiografia da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations* e tem em Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel seus grandes expoentes. Seria ela, num esforço de definição, uma corrente historiográfica que caminha em oposição ao positivismo. Enquanto o positivismo é, por exemplo, historicizante e defende o uso de documentos escritos e/ou oficiais como credenciais de verdade, a Nova História não vê a possibilidade da ausência do historiador ao narrar a História e prega uma diversidade documental para a análise do homem no tempo. Naquele contexto político e social no qual o Brasil passava pela década de 1980, a Nova História tinha um campo fértil no qual poderia render frutos, e um deles foi a ampliação da noção de documento.

O contexto, então, serviu para o nascimento da efervescência do debate da multiplicidade de documentos nas áreas da pesquisa sobre o ensino de História. Nos anos seguintes e até os dias de hoje, inclusive, estes debates não se encerraram.

Elza Nadai (1992), escrevendo em tal contexto “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”, apontou para a diversidade de abordagens, o ensino do método de pensar historicamente e a análise documental diversificada como tendências que a disciplina de História tomara a partir das discussões advindas já desde a década de 1980. Para a autora essa era uma nova configuração que o ensino de História estava a tomar a partir da década de 1990, intimamente ligadas, como se pode notar, aos pressupostos característicos da Escola dos *Annales*.

Nas defesas dessa nova configuração incluindo o uso de documentos em situações didáticas, alegou-se a potencialidade de proporcionar o contato com o “real”, mostrando que a construção do conhecimento vem também a partir de uma análise de informações de diversas origens (BITTENCOURT, 2018); quando emergidos dos diversos setores da sociedade os diversos documentos podem trazer para a História o diálogo entre a memória tradicional e a memória social (NADAI, 1992); condicionam interdisciplinaridade e reconhecem a ligação da História com o meio social no qual a fonte documental foi realizada (FONSECA, 2012).

É nesta perspectiva que aflora de maneira mais enfática a discussão da canção como um desses diversos documentos a ser utilizado na disciplina de História. Como o documento oficial (o governamental, escrito) já contava com sua presença na História, à inserção desses diversos documentos eles foram tidos como “Novos”. Entenda-se, porém, que não são de fato novos. Nem são novos em relação ao documento em si, nem em relação aos seus usos em História. Apenas estavam ganhando efervescência de discussão



tamanha que gozaram de ares de novidade. Preferível seria trata-los como alterativos, afinal, são alternativas ao monopólio do documento oficial, não para a exclusão desses últimos, mas para o alcance de uma diversidade documental (CALISSI, 2003).

José Geraldo Vinci de Moares (2000) em “História e música: canção popular e conhecimento histórico” defendeu que a canção pode fazer emergir setores da sociedade recorrentemente esquecidos pela historiografia tradicional. Aquilo que a memória social esquece a canção pode resgatar, porque ela vem do convívio social e dele carrega elementos não apenas em suas letras, mas melodias, ritmos, arranjos e estilos (MORAES, 2000), por exemplo, porque as diferentes características da canção muitas vezes obedecem a estruturas de gênero ou de pensamento que fazem parte de uma dada época num dado lugar.

A introdução da canção na pesquisa e no Ensino de História vinha a ser importante, inclusive, para quebrar o isolacionismo da disciplina em relação às demais Ciências Humanas, conforme afirmou Arnaldo Contier (1991) em “Música no Brasil: História e interdisciplinaridade”. A disciplina de História ganhava uma perspectiva de multiplicidade documental a partir da influência da Escola dos *Annales*, mas os fôlegos de interdisciplinaridade que a mesma Escola dos *Annales* também influenciava parecia não encontrar tanta facilidade em se instaurar na prática do historiador e do professor de História (CONTIER, 1991). A canção é interdisciplinar em si. Contém elementos sociológicos, políticos, econômicos, geográficos, literários, dentre outros, e força o historiador e o professor de História a se comunicar com outras áreas, portanto quebrando o notado isolacionismo da disciplina (CONTIER, 1991).

Marcos Napolitano (2002), em seu livro “História & Música” — no qual se dedica a falar da canção como documento não só na pesquisa, mas também no Ensino de História, e acabou por se tornar uma das maiores referências brasileiras no assunto —, ressaltou que a canção é um importante veículo de nossas utopias e anseios sociais, que atravessou o século vinte estando intrinsecamente ligada à sociedade brasileira. Os assuntos tratados na música popular falam dos sentimentos, não só do amor, mas daquilo que se buscava para a vida na sociedade na qual se vivia, daquilo que era motivo de indignação, de indiferença; naturalizações e estranhamentos também estão presentes nas letras e músicas das canções.

À canção como documento existe também uma defesa de Miriam Hermeto (2012) em seu livro “A canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos”, em que a autora discorre sobre o documento como sendo toda e qualquer produção humana, já que elas informam sobre o modo de vida e a inserção social de quem as produziu. Carregando a canção aspectos da vida social na qual ela foi composta (CONTIER, 1991) e sendo veículo de nossas utopias e anseios sociais (NAPOLITANO, 2002), a canção aparece, para estes autores, como um documento repleto de informações.

Na defesa do uso da canção como um documento estes autores se consolidaram como referências, escrevendo num momento em que a defesa da canção como um documento ainda era uma questão. A Educação é um campo que não se finaliza e sua atualização é constante; já o aprimoramento no trato de documentos tidos como



alternativos utilizados na prática docente do professor sempre é passível de discussão diante de suas particularidades. O estatuto de documento da canção parece ter se solidificado a partir daqueles debates e o uso do documento na prática do professor encontrou maior lastro para se desenvolver enquanto temática de pesquisa.

3 A CANÇÃO COMO DOCUMENTO NA AULA DE HISTÓRIA: O DECÊNIO 2010-2019

Em nosso percurso, para o perfazimento da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, buscamos por artigos, teses e dissertações no repositório institucional da UFPE, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas plataformas ligadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Portal de Periódicos Capes/MEC, no repositório do portal eduCapes e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A intenção, assim, era garantir um primeiro contato local com produções acerca da temática e em seguida obter uma abrangência nacional em repositórios de amplo alcance de cobertura das produções acadêmicas do país.

Três descritores foram escolhidos, a serem utilizados individualmente e combinados: “Música no Ensino de História”, “Canção no Ensino de História” e “Novas linguagens no Ensino de História”. A escolha destes descritores se deu, respectivamente, por “música” ser um termo mais abrangente que “canção” e muitas vezes preferido em relação a ele; por “canção” se constituir em um dos principais conceitos de nossa pesquisa; e finalmente por ela, a canção, estar inserida dentro do grupo de documentos que no uso didático costumamos chamar de “novas linguagens” — mesmo não sendo tão novas assim — na pesquisa e no ensino de História. Ainda no caso de “Novas linguagens no Ensino de História” o descritor também tinha o potencial de nos apresentar produções que tratassem de documentos alternativos de maneira geral, e a partir deles filtrarmos quais tratariam de seu objeto tendo o documento canção como um elemento principal ou até secundário.

A partir de nossas buscas, dentro do marco temporal selecionado (o decênio 2010-2019), com a realização de leitura dos títulos e resumos, chegamos ao número de vinte trabalhos que indicavam ter a canção como documento nas aulas de História em seu objeto de pesquisa. A distribuição regional se deu conforme tabela 1.

TABELA 1 – Distribuição dos trabalhos levantados por região brasileira

Regiões	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Sul	5	5	1	11
Sudeste	0	5	1	6
Nordeste	1	1	0	2
Norte	0	1	0	1
Total	6	12	2	20

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa.



A concentração de trabalhos acerca desta temática nas regiões Sul e Sudeste parece-nos ser explicada pelo maior número de programas de pós-graduação nessas regiões quando em comparação com as outras três regiões do país. A região Sul, por sua vez, destacou-se por apresentar mais da metade dos trabalhos levantados em todo o país. Vale a deferência de que nesta região o estado do Paraná contém a maioria dos trabalhos: seis no total, sendo três artigos, duas dissertações e uma tese. E ainda há um destaque a ser feito à Universidade Estadual de Londrina (UEL). A ela estão ligados quatro trabalhos (dois artigos e as duas dissertações) — as outras duas produções do estado são uma tese defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e um artigo da revista *Relacult*, de Foz do Iguaçu, Oeste Paranaense. Desta forma o estado do Paraná ocupa um espaço de importante centro produtor da temática no Brasil nos últimos anos.

Mas diante das necessidades impulsionadoras de realização da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, mais informações eram demandadas e tal exploração salientou apenas os principais programas de pós-graduação que vinham debatendo a temática no Brasil. Com as limitações encontradas nos resumos dos trabalhos levantados, precisaram ser listados e checados os referenciais teóricos — dos quais, notando os principais autores relacionados à temática no Brasil, citamos na sessão anterior deste trabalho. Para além, ainda precisaram ser lidas e as introduções e conclusões, no intuito de que isto pudesse nos proporcionar um agrupamento de categorias que viesse a evidenciar como esses trabalhos se findavam e assim como caminhava o debate em suas tendências.

No sentido da construção argumentativa dos trabalhos, que desembocava em suas conclusões, foi possível perceber que as vinte produções levantadas formavam quatro grupos argumentativo-conclusivos — alguns autores apontaram para mais de um argumento e conclusão, o que situa seus trabalhos em mais de uma categoria grupal. Os dois maiores grupos são os que desembocaram por um lado na defesa de como a canção instrumentaliza a tomada de consciência histórica por parte dos alunos (AZAMBUJA, 2012; 2013; CETTOLIN, 2015; COSTA, 2016; GONÇALVES; MARTINS, 2019; PINGO, 2018; SILVA, 2016; XAVIER, 2011b) e por outro nos apontamentos de como se trabalhar com a canção como documento nas aulas de História (DUQUE, 2014; GÓES, 2011; GRAMÁTICO JÚNIOR, 2015; MACHADO, 2018; PINGO, 2018; SILVA JUNIOR, 2016; VIEIRA, 2016; XAVIER, 2011b).

Na argumentação da canção como documento poder instrumentalizar a tomada de consciência Histórica por parte dos alunos, Jörn Rüsen foi o autor em que a maioria se apoiou. Neste sentido a canção proporciona perceber a linha de continuidade entre passado, presente e futuro, principalmente por seus temas encontrarem eco em diversas temporalidades e sociedades; a canção fala do cotidiano. Mas, para além de Rüsen, os autores ainda apontaram para uma tomada de consciência de identidade de si e do outro, e como esta consciência pode ser usada para combater preconceitos, estimular empatia, formar sentimento de pertença a lugares e classes e perceber acontecimentos históricos como resultados de tensões coletivas de classes e de indivíduos.



No segundo grupo, nota-se que mesmo nas produções que se concentraram em um debate teórico e de revisão bibliográfica como nas que se serviram, para além do debate e da revisão, de um trabalho empírico, de campo, apontar maneiras de se trabalhar a canção na sala de aula era algo recorrente em suas conclusões. Até porque alguns tinham como culminância da escrita e propósito da pesquisa a formulação desses apontamentos do trabalho com a canção como documento em sala de aula, sequências didáticas, propostas de projetos e outras recomendações mais.

Os dois demais grupos contam com um número menor de trabalhos. Um direcionou-se para as especificidades no trato da canção como documento a ser utilizado nas aulas de História, um documento particular e que deve ter método próprio, diferente dos outros documentos alternativos, quando utilizado em situações didática, ainda mais pelo motivo de ele não ter sido produzido necessariamente com a intenção documental (AZAMBUJA, 2012; MACHADO, 2018; XAVIER, 2010; 2011a; 2013; ZAMARIAM, 2011). Já o outro, que de certo modo se comunica com o anterior, aponta para a necessidade de uma formação específica dos professores que leve em conta o trato próprio que a canção como documento demanda em situações didáticas e assim o trabalho com a canção teria uma maior consistência de resultados (DUARTE, 2011; RODRIGUES, 2016).

No entanto, mais uma aproximação foi feita, desta vez levando em conta o maior nível de familiaridade possível entre os trabalhos o objetivo de nossa pesquisa. Buscando discutir sobre a prática educativa do professor de História na opção pelo uso da canção como documento em sala de aula, não poderíamos coletar quaisquer trabalhos sobre a prática docente, mas sobre uma prática específica, e então a partir dela notar quais tinham o trabalho docente do professor como balizador da pesquisa. Nenhum dos trabalhos dedicou foco à prática docente, mas cinco deles se desenvolveram a partir da observação da prática do professor. Em outras palavras, cinco deles se realizaram porque professores trabalharam com a canção como documento em suas aulas. E estes são os que nos guardam maior proximidade.

Cronologicamente, Julho Zamariam (2011) foi o responsável pelo primeiro trabalho. Em sua dissertação de mestrado intitulada “A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula”, defendida no programa de mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, o autor relatou uma experiência própria do uso da canção como documento em sala de aula de quando professor do ensino básico de Londrina, em 2008. Nela, além da defesa de especificidades no trato, o autor apontou para os estímulos que o trabalho com a canção pode oferecer às crianças no estudo na História.

Luciano de Azambuja é o autor de dois destes cinco trabalhos que nos guardam proximidade. O primeiro deles é um artigo em coautoria com Maria Auxiliadora Schmidt publicado na revista *EntreVer*, de Florianópolis, intitulado “A canção vai à escola: perspectivas da educação histórica”. Azambuja e Schmidt (2012) apresentaram o que foi desenvolvido a partir de um trabalho com uma turma de estágio supervisionado. Os autores sugeriram o uso da canção como documento aos estagiários em suas atividades de prática docente durante o estágio, com os professores e suas respectivas



turmas, no Paraná, em 2010. Foi possível fazer reflexões teóricas e metodológicas, além de chegar às conclusões apontadas de a canção proporcionar uma tomada de consciência histórica por parte dos alunos e de que a especificidade no trato deve ser observada.

O segundo trabalho do mesmo autor veio no ano seguinte. A tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que teve como título “Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular” (AZAMBUJA, 2013). O autor direcionou o trabalho com canções com jovens brasileiros (Florianópolis) e portugueses (Vila Nova de Famalicão) para investigar as protonarrativas que aqueles jovens escreveram sobre canções. O autor também concluiu — além da linha argumentativa que já vinha construindo durante sua pesquisa —, sobre a mobilização de temporalidades, sobre as dimensões da consciência histórica e a formação de sentido de identidade própria que os alunos puderam apresentar.

Juliana Machado (2018), escreveu sua dissertação de mestrado com o título de “Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do Ensino Médio”, e a defendeu no Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Como uma característica dos trabalhos do ProfHistória é uma proposta de solução prática do problema pesquisado, a dissertação de Machado ofereceu uma aplicação alternativa das canções em sala de aula. Após a discussão de um rico referencial teórico sobre a canção como documento, a autora discutiu uma oficina realizada por ela mesma e reiterou sobre as particularidades do uso da canção como documento em situações didáticas.

Por fim, dos cinco trabalhos mais próximos, um guarda ainda mais proximidade ainda em relação um procedimento metodológico caro à nossa pesquisa: a independência do arbítrio do professor no uso da canção como documento em sala de aula. Em nossa pesquisa não buscaremos sugerir o uso da canção, muito menos aplicar planos de aulas ou projetos elaborados por nós, por exemplo, mas observar uma prática o mais próximo possível do que ocorreria em sua naturalidade cotidiana.

Nesta perspectiva, Milton Joeri Fernandes Duarte (2011) desenvolveu sua tese no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP sob o título “A música e a construção do conhecimento histórico em aula”. Duarte foi em busca de uma professora que utilizava a canção como documento em suas aulas para notar a interferência da música na construção do conhecimento histórico. Além da defesa de uma formação mais específica para o uso da canção como documento em sala de aula, o autor concluiu que a canção ajudou na compreensão do passado ao passo que ela era apresentada como uma evidência, passível de oferecer respostas às questões formuladas sobre o passado. Vale ressaltar, no entanto, que a professora que participou da pesquisa de Duarte informou sobre a intensão de desenvolver uma pesquisa de pós-graduação a partir de sua prática.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a canção como documento na pesquisa e no ensino de História ganhou lastro ao longo dos anos finais do século XX e dos anos iniciais do século XXI. Hoje a visão da canção como documento historiográfico parece estar consolidada ao ponto deste objeto configurar uma diversidade maior de trabalhos que não apenas sua defesa de estatuto de documento.

Aos trabalhos colhidos em nossa pesquisa do tipo estado do conhecimento, com um objetivo específico de notar as referências e tendências no âmbito da canção como um documento a ser utilizado pelo professor de História em situações didáticas, reconhecemos sua importância. Construíram, ao longo de suas pesquisas e escritas, um arcabouço teórico e metodológico que enriquece a discussão temática e aprimora a prática do historiador e do professor de História em seu trabalho cotidiano, na lida como documento. O que podemos colher destes trabalhos nos oferece grande campo para discussões: a formação de consciência, seja histórica, seja de si, do outro; a formação do sentimento de pertença; a quebra de preconceitos; o auxílio da compreensão dos fatos históricos; o contato com método da escrita da História; a necessidade de formação específica para o trato com o documento; a necessidade de trato particular o documento em relação aos outros documentos que podem ser trabalhados; dentre outros argumentos.

Os trabalhos guardam suas importâncias, mas ainda deixam lacunas a serem preenchidas. Observa-se, a partir dos citados cinco trabalhos mais próximos de nossa pesquisa — que demandou este estudo do tipo estado do conhecimento —, que não há uma pesquisa com foco na prática docente do professor no uso da canção como documento nas aulas de História. Quais as dificuldades? Como o professor enxerga o debate acadêmico? Como ele utiliza a canção em suas aulas a partir da experiência adquirida em seu cotidiano e como essa utilização se encontra com o debate acadêmico?

Ainda não há respostas a essas questões. Talvez a tentativa de responder seja muito pretenciosa, mas a discussão é necessária no campo da Educação e da História da Educação, para o constante aprimoramento da construção do conhecimento histórico de nossos alunos.

Vimos que dos cinco trabalhos que nos guardam proximidade, quatro tiveram suas atividades explicitamente orientadas e/ou sugeridas pelos pesquisadores e um trabalho independeu do arbítrio do pesquisador para a existência da prática, mas ela foi pensada, pela professora participante da pesquisa, para embasar seu possível projeto de pesquisa em pós-graduação posteriormente. Ou seja, são trabalhos que contribuíram para a discussão, não resta dúvida, mas que não respondem nossas questões — até por não fazer parte de suas intenções de pesquisas responde-las —, mas que ainda assim não oferece um lastro para o início dessas discussões pois podem ter seus resultados condicionados pelo ambiente ideal organizado pelo pesquisador ou pelo professor que executou a proposta, ou ainda direcionado para respostas que se acreditava que o pesquisador gostaria de encontrar. Executar uma



proposta do pesquisador, ou para realizar uma pesquisa posterior, não é uma prática diária de nossas escolas. A aula acontece condicionada pela proposta, que já tem referenciais do autor. Numa aula sem a interferência do pesquisador, as conclusões poderiam oferecer outros caminhos interpretativos.

Esta pesquisa do Estado do Conhecimento nos proporcionou perceber como ainda carecemos de respostas sobre a prática do professor no uso da canção nas aulas de História, livres de uma interferência acadêmica, já que é assim que acontece no cotidiano de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Luciano de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A canção vai à escola: perspectivas da educação histórica. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 225-247, jan./jun. 2012.

AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. 2013. 500f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018a.

BRASIL. **Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979**. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em: 03 de fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 19 set. 2019.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história** (décadas de 1980 e 1990). 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Metodologia em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CETTOLIN, Franciele. **Musicando a História e historiando a Música em escolas de Caxias do Sul: 2008-2014**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

CONTIER, Arnaldo. “Música no Brasil: História e interdisciplinaridade”. In: **História em debate**. Atas do XVI Simpósio Nacional de História, ANPUH/CNPQ, Rio de Janeiro, p. 151-189, 1991.

COSTA, Suzete Moraes. **Ensino de história e música popular: propostas e práticas no ensino médio**. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Canções que embalam a História: apontamentos metodológicos para o uso da Música Popular Brasileira na sala de aula. **Revista do Lhiste**, v. 1, n. 1, [Porto Alegre], jul./dez. 2014.



FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GÓES, Priscilla da Silva. A utilização da música nas aulas de História com os alunos do 8º ano. **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, 2011. ISSN: 1982-3657.

GONÇALVES, Darlise Gonçalves de; MARTINS, Larissa Pinto. Acorda amor! A música enquanto principal mecanismo de diálogo do povo frente à repressão: possibilidades e abordagens para o ensino de História. **RELACult**, v. 05, ed. especial, abr., 2019.

GRAMÁTICO JÚNIOR, Sérgio. **O samba contando a história republicana no Brasil**. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LINS, Ivan; MARTINS, Vítor. Começar de novo. Intérprete: Simone. In: SIMONE. **Pedaços**. São Paulo: EMI, 1979.

MACHADO, Juliana. **Mixando a história: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio**. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 20, n. 39, p. 203-221. 2000.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, set.92/ago.93, 1992.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PINGO, Lisandra Cortes. **Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola**. 2018. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RODRIGUES, Magna Abrantes. **História, ensino e música: o rock brasileiro da década de 1980**. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. **E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira**. 2016. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SILVA JUNIOR, Antonio Manuel da. **“O tempo inteiro eu tenho que estudar”**: a relação entre ensino de História, juventude e música urbana no Ensino Médio. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24. jan./abr. 2000.



VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem: o uso dos sambas-enredo no ensino de história.** 2016. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

XAVIER, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, p. 1097-1112, jul./dez., 2010.

XAVIER, Erica da Silva. **A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção história e vida integrada de Nelson e Claudino Piletti (1991 a 2007).** 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011a.

XAVIER, Erica da Silva. Os critérios de avaliação para os livros didáticos de história: a (des) caracterização da canção como fonte histórica. **XXVII Simpósio nacional de História**, AN-PUH, Natal, 2013.

XAVIER, Fábio Chilles. **“O futuro não é mais como era antigamente”:** o rock nacional e o ensino de História. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2011b.

ZAMARIAM, Julho. **A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula.** 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

(Footnotes)

1 Currículo obtido através dos estudos de Silva (2014).

2 Currículo presente no certificado de conclusão do curso ginásial da 8^o série do curso de 1^o grau da ex-aluna Alberita Araújo Silva

3 Currículo presente no certificado de conclusão da 8^o série do curso de 1^o grau da ex-aluna Layane Meneses de Sousa

4 Currículo presente no certificado de conclusão da 8^a série do Ensino Fundamental da ex-aluna Lídia Daniele Laurentino Gomes.

ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020

V.4

